

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Ειδικό τεύχος:

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

«Η ζωή ως τέχνη ή η τέχνη της ζωής;»

Η Τέχνη στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας,
την Εκπαίδευση και την Απασχόληση

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
Τεύχος 113 & 114, 2018

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ranosam@tellas.gr, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Μέλη:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@sch.gr, Θεόδωρος Κατσάνεβας, σ. Καθηγητής Παν/ου Πειραιά, kats@unipi.gr, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., hmastora@ath.forthnet.gr, Μπότου Αναστασία, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Κατσίγιαννη Ευγενία, Σύμβουλος Ε.Π., eukat@yahoo.com, Μυλωνά-Καλαβά Νίνα, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com, Κοντζίνου Ιωάννα, kontzinou.anny@gmail.com

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στο e-mail της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com, και στην Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. καθηγ. Ράνυ Καλούρη, rkalouri@hotmail.com. Δικτυακός τόπος: www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Φωτεινή Κατσαμπούρη
Γραμματέας: Ευγενία Κατσίγιαννη
Ταμίας: Αναστασία Μπότου
Μέλος: Έλενα Μαστοράκη

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Υπεύθυνοι Έκδοσης

Δημητρόπουλος Ευστάθιος, καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 1986-1994
Σαμοΐλης Παναγιώτης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, 1995-2001
Κασσωτάκης Μιχάλης, καθηγητής Παν/ου Αθηνών, 2002-2013

το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ τους ευχαριστεί θερμά και τους τιμά! (Φθινόπωρο 2013)

Επιστημονική Επιτροπή

Καλούρη Ράνυ, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσανέβας Θεόδωρος, σ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων οι οποίοι έχουν την ευθύνη της σύνταξης και του περιεχομένου των κειμένων τους (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2-3, του τεύχους 36-37, του τεύχους 60-61 και του τεύχους 92-93 για τη σύνταξη εργασιών, καθώς και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. www.elesyp.gr

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στο τ.1 του περιοδικού και στο τ. 60-61. Καθώς και στο www.elesyp.gr

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις ΠΕΔΙΟ και μετά από επικοινωνία με την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com
Λιανική πώληση (για το 2018): τιμή τεύχους 15 ευρώ
Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2015: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Στοά του Βιβλίου, Περσμάζογλου 5, 10564, Αθήνα

Τηλ.: 210-3229620 • Fax: 213-0286560

Ειδικό διπλό τεύχος

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

με θέμα

**«Η ζωή ως τέχνη ή η τέχνη της ζωής;»
Η Τέχνη στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας,
την Εκπαίδευση και την Απασχόληση**

Webster Athens Cultural Center, Πλάκα, 27 & 28 Ιανουαρίου 2018

**PROCEEDINGS
OF THE SCIENTIFIC CONFERENCE**

«Life as art or the art of life?»

The Art in Counseling Career, Education and Employment.



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Hellenic Society of Counselling and Guidance / www.elesyp.gr

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

Επιστημονική Επιμέλεια και Επιμέλεια Έκδοσης:

Ράνυ Καλούρη, Φωτεινή Κατσαμπούρη, Ευγενία Κατσίγιαννη,
Άννυ Κοντζίνου, Μπότου Αναστασία, Νίνα Καλαβά-Μυλωνά

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

CONTENTS

Πρόγραμμα επιστημονικού συνεδρίου.....	13
--	----

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Α' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Προεδρείο: Αγάπη Κανδυλάκη, Ράνυ Καλούρη

1. Κατερίνα Μάτσα. «Η τέχνη στην απεξάρτηση»	19-25
2. Γεωργία Πάνου, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου. Η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών μέσω της Τέχνης	26-35

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

Α' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ-ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ARTTHERAPY ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Προεδρείο: Πήλιος-Δημήτρης Σταύρου
Συζητητής: Ηλίας Κουρκούτας

1. Ράνυ Καλούρη, Νίκος Τσέργας. Εικαστικές επιλογές και διαχείριση συναισθημάτων.....	39-46
---	-------

Β' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Προεδρείο: Γιώργος Παππάς, Ιωάννα Κοντζίνου

1. Κωνσταντινιά Δόλγυρα. Η τέχνη ως μέθοδος προσωπικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση και συμβουλευτική των εφήβων	47-57
2. Ουρανία Καλούρη, Ελευθερία Παλούση. Η τέχνη του παραμυθιού: ένα εργαλείο στη συμβουλευτική εφήβων	58-68
3. Βασιλική Μακρή. Η προσέγγιση της «έξης» μέσα από την ποίηση του Κωνσταντίνου Καβάφη	69-71

4. *Ιωάννα Γεωργούλη, Χρυσή Κ. Καραπαναγιώτη, Άννα Μορδεχάι.*
Η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού δράματος για την κατανόηση
της έννοιας της αειφορίας (περμακουλτούρας) 72-74

Γ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ, Η ΔΡΑΜΑΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Προεδρείο: Αναστασία Μπότου, Νίκος Τσέργας

1. *Αικατερίνη Αλιακίζογλου, Αικατερίνη Ράζου, Θεόδωρος Αντωνίου.*
Το θεατρικό παιχνίδι στην συμβουλευτική και την εκπαίδευση 75-84
2. *Παναγιώτα Κατσιούλα, Λεμονιά Μπούτσκου.* Η συμβουλευτική
σταδιοδρομίας μέσω τέχνης. Εφαρμογή προγράμματος σε μαθητές
Γ' Γυμνασίου 85-92
3. *Ελευθερία Μπιλανάκη.* Θέατρο, εικαστικά, video και επαγγελματικός
προσανατολισμός 93-97
4. *Χανιώτη Μαρουσώ.* Συμβουλευτική στην εκπαίδευση:
Μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 98-111
5. *Καλλιόπη Μαριόλη, Φιλία Ίσαρη.* Θέατρο του Καταπιεσμένου,
Επαγγελματική Συμβουλευτική και Κοινωνική Δικαιοσύνη:
Θεωρητική σύνδεση και ερευνητική μεθοδολογία 112-123

Δ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ

Προεδρείο: Έλενα Μαστοράκη, Ευγενία Γαβριήλ

1. *Θεόδωρος Αϊβαλιώτης, Ιωάννα Αϊβαλιώτη, Φωτεινή Κρυσταλλίδου.*
Η τέχνη ως εργαλείο συμβουλευτικής. Αυτογνωσία και προσωπική
ενδυνάμωση μέσα από τη ζωγραφική και τα λογοτεχνικά κείμενα 125-134
2. *Κωνσταντίνα Π. Γεωργίου, Αγλαΐα Κ. Παππά, Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής.*
Sandplay / αμμοθεραπεία και storytelling counselling: Γνωστική ανάπτυξη
στην παιδική συμβουλευτική 135-146
3. *Ιωάννης Μακρής, Ελένη Κωνσταντοπούλου, Γεωργία Μιχαήλ.*
Η αξιοποίηση του έργου GUERNIKA του Picasso στην Συμβουλευτική
μαθητών Α/θμιας Εκπαίδευσης με προβλήματα συμπεριφοράς 147-156
4. *Ανθή Φουντουκά, Λουκία Γιαλλούρη.* Η τέχνη στην εκπαίδευση –
ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής 157-166
5. *Αργυρώ Χαροκοπάκη.* Η χρήση οπτικών σχημάτων, οπτικών & συμβολικών
σχημάτων λόγου και μεταφορών και η εφαρμογή τους στη θεωρία
και την πράξη της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής 167-183

6. *Αγγελική Νικολάου*. Βιωματική προσέγγιση της τέχνης του πολιτισμού και της παραγωγής από μικρές ηλικίες 184-188

Ε' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ
Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΦΟΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ,
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Προεδρείο: Σουζάνα Νικολάου, Νίνα Μυλωνά-Καλαβά

1. *Τζέλλα Καράλη, Έλενα Φλούδα*. Μια γαντοκούκλα, μια γέφυρα για ένα ίσο μέλλον 189-193
2. *Αθανασία Ντάφου*. Το δημοτικό τραγούδι ως μέσο καλλιέργειας της πολιτισμικής συνείδησης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης ενηλίκων 194-201
3. *Αναστασία Σιακαβάρα*. Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού και του θεάτρου στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης στην εκπαίδευση: πρόταση για αξιοποίηση στην ξενόγλωσση τάξη των γαλλικών 202-212
4. *Νίκος Τσέργας, Ράνν Καλούρη, Αλίκη Αντωνοπούλου, Αναστασία Μπότου*. Ο Κινηματογράφος στη θεραπεία και τη συμβουλευτική: τεχνικές και εφαρμογές για την προσωπική ανάπτυξη και τη θεραπευτική αλλαγή 213-227
5. *Ευγενία Κατσίγιαννη*. Από το stem στο steam: Όταν η τεχνή εμπλουτίζει την τεχνολογική καινοτομία 228-238

ΣΤ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ
Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προεδρείο: Παναγιώτης Σαμοΐλης, Αρχάγγελος Γαβριήλ

1. *Ξανθίπη Φουλίδη, Ευάγγελος Παπακίτσος, Ευάγγελος Θεολογής, Τηλέμαχος Μούσας, Νανσικά Μπάζα*. Οι μορφές τέχνης και το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στα ενιαία ειδικά επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) 239-250
2. *Χαρινέλα Τουρνά*. Η φιλοσοφία ως τέχνη βίου μέσα από σκίτσα και γελοιογραφίες 251-263
3. *Βαββάρα Πουλουνκσή*. Graffiti: Από την παραβατικότητα, στην πρόληψη και την κοινωνική ένταξη 264-273
4. *Δέσποινα Παπαντώνη, Γεωργία Παπαχρήστου*. Η χρήση των τεχνών στην Συμβουλευτική διαδικασία: Η τέχνη της φωτογραφίας ως εργαστήριο προσωπικής ανάπτυξης 274-277

Ζ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Προεδρείο: Φωτεινή Κατσαμπούρη, Γιάννης Μαρμαρινός

1. *Τάσος Μιχαηλίδης*. Η Λογοτεχνική Θεωρία ως εργαλείο ανάπτυξης του δημιουργικού λόγου: δημιουργική έκφραση μέσω της θεωρίας του Propp 278-289
2. *Γιούλη (Αγγελική) Χρονοπούλου*. Από την εικόνα στον λόγο. Οι εικαστικές τέχνες ως αφορμή για δημιουργική γραφή στα φιλολογικά μαθήματα 290-299
3. *Παρασκευή Γάτου*. Το μικρό βιβλίο της τέχνης της ζωής»: Ένα εγχειρίδιο για τη συμβουλευτική καριέρας και το σχεδιασμό ζωής στην εφηβεία 300-311
5. *Παναγιώτα Κατσιούλα, Λεμονιά Μπούτσκου*. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μέσω τέχνης. Εφαρμογή προγράμματος σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου 312-319
6. *Ιωάννα Κοντζίνου*. Τέχνη και καθημερινότητα 320-331

Η' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ
Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

Προεδρείο: Έλενα Μαστοράκη, Θεόδωρος Κατσανέβας

1. *Λεωνίδας Β. Κασιόρας*. Αισθητική αγωγή, και ιδίως η τέχνη στην ανάπτυξη της πολιτικής παιδείας του ατόμου 332-340
2. *Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς*. Η αισθητική αγωγή μέσω της αποτίμησης της αισθητικής ρύπανσης με τεχνοοικονομικά κριτήρια 341-342
3. *Ιωάννης Σ. Παντελίδης, Σταμάτης Βενέτης*. Μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας σε ομάδες: πρόταση εφαρμογής 343-357
4. *Ισμήνη Κουρεμάδη, Ιωνάς Νανούρης, Θεολόγος Σμυρναίος*. Η αυτοεκτίμηση στο επάγγελμα του ηθοποιού 358-368
5. *Σπύρος Σιάσος*. Ο ειδικός χαρακτήρας και το κλίμα των μουσικών σχολείων ως παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/ριών τους 369-378
6. *Σταματία Γιώγου, Ευαγγελία Λιάπη*. Η διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη 379-390
7. *Κωνσταντίνος Δημουλάς, Θεοδώρα Παπαδημητρίου, Ευριπίδης Δημουλάς, Έλλη Βέλλιου, Σταμάτης Ξαρχεμμενάκος, Χρήστος Πούρικας, Μαρία Βουβούση, Αγορίτσα Οικονόμου, Μαρία Γιαννούλα, Βασιλική Εξάρχου, Νεκταρία-Φιλίτσα Αγραφιώτη, Ιωάννης Τρίγκας, Ειρήνη-Χρυσοβαλάντη Δροσινού, Σοφία Παπαπαρίση, Σουλτάνα Χουβαρδά, Στυλιανή Θηβαίου, Δημήτριος Λιόβας*. Κατακερματισμός στην αντίληψη και στην ζωγραφική έκφραση υπό αντίληψη προσώπων στους σχιζοφρενείς 391-399

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Β' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΜΟΡΦΕΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Προεδρείο: Μιχάλης Κασσωτάκης, Βαρθάρα Γεωργοπούλου

1. *Λουκία Δημητρίου, Κούλα Ερωτοκρίτου, Δημήτρης Χ. Χαράλαμπος.*
Αποφασίζω για το επαγγελματικό μου μέλλον, επειδή μπορώ:
Ο ρόλος της βιωματικής παρέμβασης στην αυτό-αποτελεσματικότητα
στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας 443-416
2. *Ανδρέας Μπρούζος, Στέφανος Βασιλόπουλος, Πλουσία Μισαηλίδη, Πολυξένη*
Κάτσιου, Βασιλική Μπαούρδα. Αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών
σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του θυμού
μέσω της τέχνης σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών 417-430
3. *Μυρσίνη Πυκνή, Μαργαρίτα Φυλακτού.* Φωτογραφικές διαδρομές
που απελευθερώνουν και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης.
Εφαρμογή Πιλοτικών Προγραμμάτων μέσω τέχνης
στην Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων Πειραιά 431-440

Γ' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΤΕΧΝΗ, ΒΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ

Προεδρείο: Ράνυ Καλούρη – Νιζέτα Αναγνωστοπούλου

1. *Αλέξης Κόκκος.* Η μέθοδος: Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από
την τέχνη 441-447
2. *Νιζέττα Δ. Αναγνωστοπούλου.* Ευδαιμονία και δημιουργικότητα 448-454

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΕΤΗΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απολογισμός πεπραγμένων Δ.Σ. ΕΛΕΣΥΠ, Ιανουάριος 2016 – Δεκέμβριος 2017
Καλούρη Ράνυ, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Απολογισμός Δράσης του Δ.Σ.,
Ιανουάριος 2016-Δεκέμβριος 2017 456-457

Μπότου Αναστασία, Ταμίας ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Οικονομικός Απολογισμός,
Ιανουάριος 2016-Δεκέμβριος 2017

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

Hellenic Society of Counseling and Guidance / www.eesyp.gr

«Η ζωή ως τέχνη ή η τέχνη της ζωής;»

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ,
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

27 & 28

Ιανουαρίου 2018

στο Webster Athens Cultural Center
Μάρκου Αυρηλίου 5 και Κυρρήστου,
Πλάκα, Αθήνα



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

Hellenic Society of Counseling and Guidance / www.eesyp.gr

Με την ευγενική χορηγία



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ FREDERICK

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΘΕΔΡΕΥΤΙΚΗ

Webster
UNIVERSITY

Athens Campus

ΣΑΒΒΑΤΟ 27 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2018

- 8.30-9.00 Προσέλευση-Εγγραφές - Παραλαβή Φακέλων
- 9.00- 9.30 Έναρξη Συνεδρίου - Χαιρετισμοί
- 9.30-11.15 Α' Συνεδρίαση Ολομέλειας
Προεδρείο: **Αγάπη Κανδυλάκη, Ράνυ Καλούρη**
- Ευαγγελία Καλεράντε**, Αν. Καθηγήτρια, Παν. Δυτ. Μακεδονίας
Επαναπροσεγγίζοντας την επικοινωνία με την τέχνη ως δημοκρατική πολιτική αφήγηση
- Χαράλαμπος Πουλόπουλος**, Καθηγητής Δ.Π.Θ
Τέχνη, βιώματα και βιωμένοι χώρος στη φυλακή
- Κατερίνα Μάτσα**, Ψυχίατρος
Η τέχνη στην απεξάρτηση
- Λάμπρος Σταύρου**, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας-Ειδ. Αγωγής, Παν. Ιωαννίνων
Η διαμεσολάβηση των θεατρο-βιωματικών τεχνικών στην ψυχοεκπαιδευτική και ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση παιδιών-εφήβων με διαταραχές συμπεριφοράς και μάθησης, με έμφαση στη συμπεριληπτική παιδαγωγική
- Γεωργία Πάνου, Μ.Εδ., Σουζάννα-Μαρία Νικολάου**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν. Ιωαννίνων
Η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών μέσω της Τέχνης
- Ράνυ Καλούρη**, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, **Φωτεινή Κατσαμπούρη**, Δρ. Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
Εικαστικές επιλογές και διαχείριση συναισθήματος
- Ερωτήσεις – Συζήτηση - Ανατροφοδότηση
- 11.15 – 11.30 Διάλειμμα – καφέ
- 11.30- 13.30 Α' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ-ΣΥΜΠΟΣΙΟ
Η συμβολή της art therapy στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των εκτελεστικών λειτουργιών στα παιδιά και στους εφήβους με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης: Ψυχοδυναμική κλινική προσέγγιση
Προεδρείο: **Λάμπρος Σταύρου, Φωτεινή Κατσαμπούρη**
- Ηλίας Κουρκούτας**, Καθηγητής Ψυχολογίας Παν. Κρήτης, Πήλιος-Δημήτρης Σταύρου, Διδάσκων Τμήμ. Ψυχολογίας ΕΚΠΑ / Ερευνητής Univ. Paris Descartes-Sorbonne
Πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και εικαστικών τεχνικών (art therapy) για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών με ΕΕΑ/διαταραχές
- Πήλιος-Δημήτρης Σταύρου**, Διδάσκων Τμήμ. Ψυχολογίας ΕΚΠΑ / Ερευνητής Univ. Paris Descartes-Sorbonne, **Olivier Francomme**, Professeur Univ. de Picardie Jules Verne:
Ενδυνάμωση των εκτελεστικών λειτουργιών στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης διαμέσου των θεατρο-βιωματικών τεχνικών και της ζώνης εγγύτερης-επικείμενης ανάπτυξης, κατά Vygotsky, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet. Ψυχοδυναμική κλινική προσέγγιση
- Δημήτριος Σαρρής**, Επ. Καθηγητής Ειδ. Αγωγής, Παν. Ιωαννίνων
Η συμβολή του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των διαταραχών συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων
- Παναγιώτα Παννέλη**, Εργ. Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡΕΘ.Α), Παν. Ιωαννίνων
Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και art-therapy: Μία ολιστική προσέγγιση
- Μαρία Ζέζα**, Εργ. Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡΕΘ.Α.), Παν. Ιωαννίνων
Ενδυνάμωση του επικοινωνιακού και γνωστικού προφίλ τυφλοκωφού μαθητή διαμέσου του σωματικού σχήματος και της εικόνας του σώματος, ως μεθοδολογικών εργαλείων
- Στέφανος Κούτρας**, Σύμβουλος Ειδ. Αγωγής, Ι.Ε.Π., Εργ. Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡΕΘ.Α), Παν. Ιωαννίνων:
Οπτική αντίληψη και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της art therapy
- Ερωτήσεις – Συζήτηση - Ανατροφοδότηση

Β' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Η Τέχνη στην Εκπαίδευση & την Συμβουλευτική
Προεδρείο: **Γιώργος Παππάς, Ιωάννα Κοντζίνου**

Κωνσταντίνι Δόλγυρα, Δρ. Ψυχολογίας, Προϊσταμένη ΟΑΕΔ
Η τέχνη ως μέθοδος προσωπικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση και συμβουλευτική των εφήβων

Ράνυ Καλούρη, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, **Ελευθερία Παλούση**, Εκπ/κός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας:
Η τέχνη του παραμυθιού ένα εργαλείο στη συμβουλευτική εφήβων

Βασιλική Μακρή, Υπεύθυνη Σπουδών και Έρευνας ΕΚΔΔΑ
Η προσέγγιση της 'έξης' μέσα από την ποίηση του Κωνσταντίνου Καβάφη

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Δρ. τ. Πάρεδρος Π.Ι.
Ο Κόσμος της Μόδας και της Τέχνης στη κοινωνική διαμόρφωση του ατόμου

Ιωάννα Γεωργούλη, Εκπαιδευόμενη Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας, **Χρυσή Κ. Καραπαναγιώτη**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν. Πατρών, **Άννα Μόρδεκα**, Ιδρύτρια του φορέα «Περιβόλ», Εκπ/ρια Περμασκουλούρας
Η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού δράματος για την κατανόηση της έννοιας της αειφορίας (περμασκουλούρας)

Ερωτήσεις – Συζήτηση - Ανατροφοδότηση

Διάλειμμα – καφέ

Γ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Το θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοθεραπεία και Το Θέατρο στη Συμβουλευτική
Προεδρείο: **Αναστασία Μπότου, Νίκος Τσέργας**

Αικατερίνη Αλιακίζογλου, ΚΕ.ΣΥ.Π. Χαλκίδας, **Αικατερίνη Ράζου**, ΚΕ.ΣΥ.Π. Χαλκίδας, **Θεόδωρος Αντωνίου**, ΚΕ.ΣΥ.Π. Ηρακλείου
Το θεατρικό Παιχνίδι στην Επαγγελματική Συμβουλευτική

Αναστασία Καραντζή, Εκπ/κός, Δρ. Συμβουλευτικής, **Αγάπη Κανδυλάκη**, Καθηγήτρια Δ. Π.Θ
Προσεγγίζοντας την Ετερότητα μέσα από τη Δραματοθεραπεία: Ένα βιωματικό εργαστήριο με μεταπτυχιακούς φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας

Παναγιώτα Κατσιούλα, Μ.Σc., ΚΕΣΥΠ Κιλκίς, **Λεμονιά Μπούτσκου**, Μ.Σc., Υποδιευθύντρια Γυμν. Αμυνταίου
Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μέσω τέχνης. Εφαρμογή προγράμματος σε μαθητές Γ' Γυμνασίου

Ελευθερία Μπιλανάκη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Ψυχολόγος, ΜSc Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
Θέατρο, Εικαστικά, video και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Μαρουσά Χανιώτη, εκπαιδευτικός
Το θέατρο στη Συμβουλευτική και την Εκπαίδευση: Ψυχόγραμμα, Δραματοθεραπεία, Θεατρικό Παιχνίδι, Παιχνίδι ρόλων

Αλίκη Αντωνοπούλου, Σύμβουλος σταδιοδρομίας, υποψ. διδάκτωρ
Συμβουλευτική μέσω της τέχνης σε άτομα τρίτης ηλικίας με ψυχικές παθήσεις: Εμπειρία από την πράξη

Πέπη Μαριόλη, Επαγγελματική Σύμβουλος, **Φιλία Ίσαρη**, Επίκ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Η εφαρμογή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην Επαγγελματική Συμβουλευτική υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Ερωτήσεις – Συζήτηση - Ανατροφοδότηση

Δ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Η Συμβουλευτική μέσω τέχνης
Προεδρείο: **Έλενα Μαστοράκη, Ευγενία Γαβριήλ**

Θεόδωρος Αϊβαλιώτης, Εκπ/κός, ΚΕ.ΣΥ.Π. Θερμαϊκού, **Ιωάννα Αϊβαλιώτη**, φοιτήτρια ΔΠΘ, **Φωτεινή Κρυσταλλίδου**, Εκπ/κός –ΚΕ.ΣΥ.Π. Θέρμης
Η Τέχνη ως εργαλείο συμβουλευτικής. Αυτογνωσία και προσωπική ενδυνάμωση μέσα από τη ζωγραφική και τα λογοτεχνικά κείμενα

Κωνσταντίνη Π. Γεωργίου, Σύμβουλος ΣΕΠ, **Αγλαΐα Κ. Παππά**, Σύμβουλος ΣΕΠ, **Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής**, Ph.D, M.Ed., Διδάσκων ΕΚΠΑ, ΕΑΠ & ΑΣΠΑΙΤΕ

Sandplay και storytelling counseling: Κοινωνικός επικοδομητισμός και γνωστική ανάπτυξη στην παιδική συμβουλευτική

Ελένη Κωνσταντοπούλου, Εκπ/κός, **Ιωάννης Μακρής**, Εκπ/κός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, **Γεωργία Μικελή**, Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
Η αξιοποίηση του έργου GUERNIKA του Picasso στην Συμβουλευτική μαθητών Α/θμιας Εκπαίδευσης με προβλήματα συμπεριφοράς

Ανθή Φουντουκά, Σύμβουλος ΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας, **Λουκία Γαλλούρη**, Εκπ/κός, Μ.Α Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση
Η Τέχνη στην Εκπαίδευση και η συμβολή της στη συμβουλευτική διαδικασία – Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής

Δήμητρα Παναγιώταρου, Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος απασχόλησης και σταδιοδρομίας, **Ευσταθία Αλεξοπούλου**, M.Sc., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
Η Τέχνη στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, την Εκπαίδευση και την Απασχόληση

Αργυρώ Χαρκοπακή, Σύμβουλος Σπουδών & Σταδιοδρομίας (Ph.D.), Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Η χρήση οπτικών σχημάτων, οπτικών σχημάτων λόγου και μεταφορών και η εφαρμογή τους στη θεωρία και την πράξη της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής

Αγγελική Νικολάου, Αρχιτέκτων-Εκπ/κός
Βιωματική προσέγγιση της τέχνης, του πολιτισμού και της παραγωγής από μικρές ηλικίες

Ερωτήσεις – Συζήτηση – Ανατροφοδότηση

Ε' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Η Τέχνη ως εφόδιο για τη σταδιοδρομία: καινοτομία, διαθεματικότητα και επίλυση προβλημάτων
Προεδρείο: **Σουζάνα Νικολάου**, **Νίνα Μυλωνά-Καλαβά**

Εύη Γεωργακοπούλου, Εκπ/κός
Η Τέχνη της Ενσυνειδητότητας (Mindfulness) στο Χώρο εργασίας

Τζέλλα Καράλη, απόφοιτη Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., **Έλενα Φλούδα**, ΚΕΣΥΠ Καβάλας
Μια γαντόκουκα, μια γέφυρα για ένα ίσο μέλλον

Αθανασία Ντάφου, Προϊσταμένη Τμήμ. Δια Βίου Μάθησης Δήμου Πειραιά, Σύμβουλος ΣΕΠ
Το Δημοτικό τραγούδι ως μέσο καλλιέργειας της πολιτισμικής συνειδησης, στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης Ενηλίκων

Αναστασία Σιακαβάρα, Εκπ/κός
Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού και του θεάτρου στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνειδησης και έκφρασης στην εκπαίδευση: πρόταση για αξιοποίηση στην ξενόγλωσση τάξη

Ιωάννης Λιναρδάκης, Δ/ντής Γυμν., **Γεώργιος Μενεξές**, Καθηγητής ΑΠΘ, **Θεόδωρος Αντωνίου**, Υπεύθυνος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΚΕΣΥΠ
Η συμβολή της Μουσικής Εκπαίδευσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των μαθητών

Αναστασία Μπότου, Δρ. επιστ. συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, **Νίκος Τσέρνας**, Επικ. καθηγητής ΔΠΘ, **Ράνυ Καλούρη**, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, **Αλίκη Αντωνοπούλου**, Υπ. Δρ., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Ο κινηματογράφος στη συμβουλευτική και τη θεραπεία: μέθοδοι και εφαρμογές για την προσωπική ανάπτυξη και τη θεραπευτική αλλαγή

Ευγενία Καταίγιαννη, M.Sc., ΚΕΣΥΠ Λαμίας
Από το STEM στο STEAM: όταν η τέχνη εμπλουτίζει την τεχνολογική καινοτομία

Ερωτήσεις – Συζήτηση – Ανατροφοδότηση

ΚΥΡΙΑΚΗ 28 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2018

8.30 - 9.00 Επαναληπτική Γενική Απολογιστική Συνέλευση μελών ΕΛΕΣΥΠ

9.00 - 10.45

ΣΤ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Η αξιοποίηση των τεχνών ως μεθοδολογικά εργαλεία στη συμβουλευτική και την εκπαίδευση
Προεδρείο: **Παναγιώτης Σαμουίλης**, **Αρχάγγελος Γαβριήλ**

Όλγα Δοξοπούλου, Δ/ντρια Γ/σιου
Το Ικονογράφημα ως μέσο διάγνωσης στη Συμβουλευτική. Μια βιοματική προσέγγιση

Χρυσή Κ. Καραπαναγιώτη, Επικ. Καθηγήτρια Παν. Πατρών, **Μαρία Γαλάνη**, PhD, Ειδ. Επιστημονικό Προσωπικό Παν. Πατρών, **Σταυρούλα Κορδέλλα**, Υπ. Δρ.
Περιβαλλοντική εκπαίδευση και παραστασιακές τέχνες: Στοπ στα μικροπλαστικά

Ευάγγελος Παπακίτσος, ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας, **Ευάγγελος Θεολογής**, ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας, **Τηλέμαχος Μούσας**, Εκπ/κός, **Ναυσικά Μπάζα**, Δ/ντρια ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.
Οι μορφές τέχνης και το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια

Χαρινέλα Τουρνά, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Η Φιλοσοφία ως τέχνη βίου μέσα από σκίτσα και γελιογραφίες

Βαρβάρα Πουλουκτσά, Υπ.Δρ., Κοινωνική Λειτουργός
Graffiti: Από την παραβατικότητα, στην πρόληψη και την κοινωνική ένταξη

Δέσποινα Παπαντώνη, Εκπ/κός, **Γεωργία Παπαχρήστου**, Εκπ/κός
Η χρήση των τεχνών στην Συμβουλευτική διαδικασία: Η τέχνη της φωτογραφίας ως εργαστήρι προσωπικής ανάπτυξης

Ζ' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Εκπαίδευση μέσω της τέχνης και Δημιουργική γραφή
Προεδρείο: **Φωτεινή Κατσαμπουρή**, **Γιάννης Μαρμαρινός**

Τάσος Μιχαηλίδης, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας
Η Λογοτεχνική θεωρία ως μέσο εργαλείο ανάπτυξης του δημιουργικού λόγου: δημιουργική έκφραση μέσω της θεωρίας του Ρορρ

Πούλη (Αγγελική) Χρονοπούλου, PhD, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Από την εικόνα στον λόγο: Εικαστικές αφορμές για δημιουργική γραφή στα φιλολογικά μαθήματα

Παρασκευή Τάτου, Εκπ/κός-Σύμβουλος καριέρας, D.E.A, MSc:
Το μικρό βιβλίο της τέχνης της ζωής

Παναγιώτα Ευστ. Μητροπούλου, Οικονομολόγος, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων, MSc, **Παγώνα – Ξανθή Χρ. Ψαθοπούλου**, MSc, Εργαστηριακός Συνεργάτης Α ΤΕΙ Προσολικής Αγωγής Αθήνας, **Εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της αξιοποίησης της τέχνης**

Ευαγγελία Μπούτσκου, Δ/ντρια Δημ. Σχολείου, **Θεοδώρα Κλειτσάκη**, Εικαστικός
Η τέχνη ως αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των παιδιών στο θέμα των προσφύγων

Ιωάννα Κοντζήνου, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, M.Δ.Ε. Συ.Ε.Π., ΚΕΣΥΠ Κορωπίου
Τέχνη και καθημερινότητα

Η' ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ

Η τέχνη στην ανάπτυξη του ατόμου και την καινοτόμο επαγγελματική ανάπτυξη
Προεδρείο: **Έλενα Μισοτάκη**, **Θεόδωρος Κατσάνεβας**

Λεωνίδας Β. Κατσιράς, Σχολικός Σύμβουλος Νομικών Πολιτικών Επιστημών
Αισθητική αγωγή, και ιδίως η τέχνη στην ανάπτυξη της Πολιτικής Παιδείας του ατόμου

Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς, Δρ. Οικονομολόγος, Πολ. Μηχανικός
Η Αισθητική Αγωγή μέσω της αποτίμησης της αισθητικής ρύπανσης με τεχνοοικονομικά κριτήρια

Ιωάννης Σ. Παντελίδης, Εκπ/κός, Σύμβουλος ΣΕΠ, **Σταμάτης Βενέτης**, Εκπ/κός, Σύμβουλος ΣΕΠ
Μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας σε ομάδες: πρόταση εφαρμογής

	Ισμήνη Κουρεμάδη, Εκπ/κός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Ιωνάς Νανούρης, Εκπ/κός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Θεολόγος Σμυρνάιος, Εκπ/κός Η αυτοεκτίμηση στο επάγγελμα του ηθοποιού Σπύρος Σιάσος, Εκπ/κός Ο ειδικός χαρακτήρας και το κλίμα των μουσικών σχολείων, ως παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/τριών τους Κωνσταντίνος Δημουλάς και συν., Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας Κατακερματισμός στην αντίληψη και στην ζωγραφική έκφραση υπό αντίληψη προσώπων στους σχιζοφρενείς Ερωτήσεις – Συζήτηση – Ανατροφοδότηση		
10.45-11.00	Διάλειμμα – καφέ	12.30-12.45	Διάλειμμα – καφέ
11.00 -12.30	Β' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ Μορφές Τέχνης και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Προεδρείο: Μιχάλης Κασσωτάκης, Βαρβάρα Γεωργοπούλου Δημητρίου Λουκία, Αναπλ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Κούλα Ερωτοκρίτου, Ειδ. Διδακτικό Προσωπικό, Δημήτρης Χ"Χαραλάμπους, Ειδ. Διδακτικό Προσωπικό: Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Frederick Αποφασίζω για το μέλλον μου μέσα από την Τέχνη, επειδή μπορώ Φιλία Ίσαρη, Επικ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ Η χρήση της φωτογραφίας και της εικόνας στη Συμβουλευτική Ανδρέας Μπούζος, Καθηγητής Συμβουλευτικής Παν. Ιωαννίνων, Στέφανος Βασιλόπουλος, Αν. Καθηγητής Συμβουλευτικής Παν. Πατρών, Πλουσία Μισαηλίδη, Αν. Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας Παν. Ιωαννίνων, Πολυξένη Κάτσιου, Εκπ/κός ΜΑ Συμβουλευτικής, Βασίλική Μπαούρδα, Υπ. Δρ, Ψυχολόγος Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου μέσω τέχνης	Μυρσίνη Πυκνή, Κοινωνιολόγος, M.Sc., Προϊσταμένη Τμήμ. Επιμελητών Ανηλίκων Πειραιά, Μαργαρίτα Φυλακτού, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, Msc, Επιμελήτρια Ανηλίκων Πειραιά Φωτογραφικές διαδρομές που απελευθερώνουν και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης. Εφαρμογή προγραμμάτων μέσω τέχνης στην Υψηλεία Επιμελητών Ανηλίκων Πειραιά Νιζέτα Αναγνωστοπούλου, Ψυχολόγος, Εικαστική Ψυχοθεραπεύτρια, M.A., Artpsy, E.C.Ph Οι θεραπευτικές Ιδιότητες της Τέχνης, στην παιδεία, στην πρόληψη, και στην συμβουλευτική Γ' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ Τέχνη, βιώματα και αλλαγή Προεδρείο: Ράνυ Καλούρη – Νιζέτα Αναγνωστοπούλου Αλέξης Κόκκος, Καθηγητής Εκπ/σης Ενηλίκων, Ε. Α.Π. Τέχνη και αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων Αθηνά Φραγκούλη, Ph.D., LRCSLT, Αντιπρόεδρος της Εταιρίας Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας Τέχνη, Αγωγή Κοινότητας και Ψυχική Υγεία Άννα Τσιμπουκλή, Ph.D, Εκπ/κή Ψυχολόγος, Υπεύθυνη του Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ Η Τέχνη στην Εκπαίδευση και στη Θεραπεία	
		14.30 – 15.00	Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση - Κλείσιμο Συνεδρίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος

Καλούρη Ουρανία, καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Αντιπρόεδρος

Αναγνωστοπούλου Νιζέτα, Ψυχολόγος, Εικαστική Ψυχοθεραπεύτρια, M.A., Artpsy, E.C.Ph

Αντωνοπούλου Αλίκη, Msc, σύμβουλος σταδιοδρομίας

Γαβριήλ Άγγελος, σύμβουλος σταδιοδρομίας

Γεωργοπούλου Βαρβάρα, επικ. καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Δημητρίου Λουκία, αναπλ. καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick

Καλαβιά-Μυλωνά Νίνα, Δρ. Συμβουλευτικής & Επ. Προσανατολισμού

Κανδυλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ, σύμβουλος σταδιοδρομίας

Κατσάνεβας Θεόδωρος, σ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

Κατσιγιαννη Ευγενία, Msc σύμβουλος σταδιοδρομίας

Κοντζίνου Ιωάννα, Msc σύμβουλος σταδιοδρομίας

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαστοράκη Έλενα, σύμβουλος σταδιοδρομίας

Μπότου Αναστασία, σχολική σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μπούζος Ανδρέας, καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Νικολάου Σουζάνα-Μαρία, επίκουρος καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παμουκτσόγλου Αναστασία, Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Παπαδόπουλος Σίμος, Επ.Καθηγητής ΔΠΘ

Παπάς Γεώργιος, Δρ. τ. σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πουλόπουλος Χαράλαμπος, καθηγητής ΔΠΘ

Σαμακουρή Μαρία, Αν.Καθηγήτρια ΔΠΘ

Σαμπανίκου Ευαγγελία, καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Φραγκούλη Αθηνά, Ph.D., LRCSLT, Αντιπρόεδρος της Εταιρίας Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αντωνοπούλου Αλίκη

Γαβριήλ Άγγελος

Γαβριήλ Ευγενία

Δημητρίου Λουκία

Καλαβιά-Μυλωνά Νίνα

Καλούρη Ράνυ

Κατσαμπούρη Φωτεινή

Κατσιγιαννη Ευγενία

Κατσιπής Μιχάλης

Κοντζίνου Ιωάννα

Κουρεμάδη Ισμήνη

Λεμοντζέλη Κατερίνα

Μαστοράκη Έλενα

Μπότου Αναστασία

Ορφανός Ιωάννης

Παλούση Ελευθερία

Παπαντώνη Δέσποινα

Χ"Νεοφύτου Έλλη

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Α' Συνεδρίαση Ολομέλειας
Προεδρείο: *Αγάπη Κανδυλάκη, Ράνη Καλούρη*

*Κατερίνα Μάτσα**

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΑΠΕΞΑΡΤΗΣΗ

Στη σημερινή περίοδο της κρίσης, της τρομακτικής αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων, της φτώχειας, της εξαθλίωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού, η διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών εντείνει τον ατομικισμό και διαμορφώνει σε όλο και μεγαλύτερη έκταση όρους ψυχικής ευαλωτότητας.

Σ' αυτό το πρόσφορο έδαφος μπορεί ν' αναπτυχθεί κάθε μορφής ψυχοπαθολογία. Μπορεί επίσης να εγκατασταθεί η εξάρτηση από ναρκωτικά ή από συμπεριφορές (τζόγος, internet κ.λπ.). Έτσι, η εξάρτηση γίνεται μια μορφή έκφρασης της κρίσης της κοινωνίας και του πολιτισμού. Γίνεται η μορφή που παίρνει η δυσφορία του ανθρώπου υποχρεωμένου να ζει σε αβίωτες συνθήκες, του ευάλωτου ανθρώπου που αναζητά έναν τρόπο για να αντέξει αυτή τη ζωή και τα βάσανά της. Και τον βρίσκει στη φυγή. Γιατί η εξάρτηση ως τρόπος ζωής, που γίνεται ένα διαρκές παιχνίδι ρώσικης ρουλέτας με το θάνατο, είναι στην πραγματικότητα μια «παράδοξη στρατηγική επιβίωσης».

Την ίδια στιγμή, ως κοινωνική συμπεριφορά, γίνεται στα χέρια της βιοεξουσίας ένα μέσον **κοινωνικού ελέγχου** των πιο ευάλωτων και κατά τεκμήριο των πιο ανήσυχων κοινωνικών στοιχείων. Γίνεται βιοπολιτική, που δίνει τρομακτικές διαστάσεις στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εξάρτηση, λοιπόν, ως κοινωνικό φαινόμενο έχει πολλές διαστάσεις (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτιστικής, ψυχικής). Εδώ, θα μας απασχολήσει η ψυχική.

Η **ψυχική** διάσταση της εξάρτησης ανάγεται στην καταπράνιση μιας οδυνηρής ψυχικής έντασης, που πηγάζει από την αστάθεια του ψυχισμού (των ψυχολογικών λειτουργιών) και οδηγεί στην αναζήτηση **ευχαρίστησης** για την αντιμετώπιση του αισθήματος της ανίας και του ανικανοποίητου που κυριαρχεί μέσα του, στην αναζήτηση **έντονων αισθήσεων** για την αντιμετώπιση του εσωτερικού κενού. Το κενό αυτό έχει τις ρίζες του στην απουσία εσωτερικών ψυχολογικών ερεισμάτων και στην αδυναμία συνάντησης με τον Άλλο, τον διαφορετικό, στην

* Η Κ.Μ. είναι ψυχίατρος, πρώην διευθύντρια της Μονάδας Απεξάρτησης 18 ΑΝΩ του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής (Ψ.Ν.Α.), συγγραφέας, εκδότρια του περιοδικού Τετράδια Ψυχιατρικής.

αποδοχή της ετερότητας, που απέναντι στον ανασφαλή και κλειστό εσωτερικό κόσμο φαντάζει απειλητική.

Οι σχέσεις που μπορεί να κάνει το ψυχικά ευάλωτο άτομο, το οποίο είναι πιθανό σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής του να στραφεί στα ναρκωτικά, είναι σχέσεις ναρκισσιστικού τύπου, σχέσεις εξάρτησης, που χαρακτηρίζονται από την επιδίωξη υποταγής του Άλλου, απ' τον οποίο αισθάνεται εξαρτημένο, αφού βιώνει την απειλή εισβολής και υποταγής του δικού του αδύναμου και ανασφαλούς Εγώ σ' αυτόν τον Άλλο.

Η εξάρτηση λοιπόν εγκαθίσταται πάνω σε ένα ψυχολογικό υπόστρωμα που το χαρακτηρίζει η αδυναμία επικοινωνίας με τον Άλλο, το αίσθημα της μοναξιάς, το κλείσιμο στον εαυτό, το αίσθημα του εσωτερικού κενού, ο φόβος της κατάρρευσης, το άγχος της εγκατάλειψης, η βαθιά ανασφάλεια, η κακή εικόνα εαυτού.

Απ' αυτή την άποψη η θεραπεία απεξάρτησης δεν μπορεί παρά να αποβλέπει στην αναδόμηση αυτής της ελλειμματικής, εύθραυστης ψυχικής πραγματικότητας, μέσα από τις αναγκαίες αλλαγές στις ψυχολογικές του λειτουργίες. Έτσι θα μπορέσει να καλύψει τα εσωτερικά κενά του, να ανακαλύψει νέες πηγές ευχαρίστησης, να δημιουργήσει νέες σχέσεις, όχι πλέον εξαρτητικές, αλλά σχέσεις ισοτιμίας, αμοιβαιότητας και επικοινωνίας.

Ποια είναι τα μέσα, τα εργαλεία, θα λέγαμε, αυτής της αναδόμησης; Είναι η **ψυχοθεραπεία**, η ανασκαφή δηλαδή

του ψυχικού του κόσμου και η συνειδητοποίηση των αιτίων της εξάρτησής του, η **Τέχνη - Θεραπεία** και η **συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι**.

Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η επίτευξη του βασικού στόχου κάθε απεξάρτησης, που είναι η δημιουργία μιας νέας ταυτότητας, μιας **νέας υποκειμενικότητας**.

Η υποκειμενικότητα δεν ανάγεται απλά στην προσωπική ζωή ή τα υποκειμενικά συναισθήματα. Ανάγεται στο σύνολο των δυνατοτήτων αυτόβουλης ανάπτυξης του ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία διαρκούς δημιουργίας μέσα στο πεδίο των κοινωνικών δυνάμεων. Αυτό είναι το πραγματικό νόημα της κοινωνικοποίησης και όχι η τυπική μαθητεία ρόλων και η κανονικοποίηση, δηλαδή η προσαρμογή στο περιβάλλον μέσα από τη συμμόρφωση με τις κοινωνικές νόρμες.

Μ' άλλα λόγια, η κοινωνικοποίηση ανάγεται στη διαδικασία συγκρότησης από το ίδιο το άτομο μιας νέας υποκειμενικότητας, μια διαδικασία ανάδειξης της **μοναδικότητας** του υποκειμένου μέσα από τη συλλογική δράση.

Κατά τον Felix Guattari¹ η υποκειμενικότητα δεν είναι ποτέ οριστικά δομημένη. Αναδύεται μέσα από ατομικούς και συλλογικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τόσο τους όρους όσο και τις δυνατότητες ανάδυσής της. Στους συλλογικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η γλώσσα, οι συμβολισμοί, οι συμβολικές αξίες, τα συναισθήματα, το ανθρώπινο πρόσωπο στην ύπαρξή του μέσα στον κόσμο, η

1. F. Guattari «Οι τρεις οικολογίες»

διϋποκειμενικότητα, ως έκφραση του κοινωνικού.

Η υποκειμενικότητα, λοιπόν, δομείται πάνω στο **συμβολικό**, που διαμεσολαβεί όλες τις ανθρώπινες σχέσεις.

Τι είναι, όμως, το συμβολικό;

«Αυτό που αποκαλούμε συμβολικό είναι ο ώριμος κόσμος των ανταλλαγών, των χειρονομιών, των λόγων, των αντικειμένων και των ιχνών, που επιτρέπουν στο υποκείμενο να βρει το πέραςμα για να πάρει θέση στην ανθρώπινη μετάδοση, τη μετάδοση του πολιτισμού», λέει ο D. Sibony.² Η είσοδος στην πράξη της ανθρώπινης μετάδοσης πραγματοποιείται μέσα από την ένταξη του ατόμου στην ομάδα στην οποία ανήκει, στην οικογένεια του, στην κοινότητα.

Στον τοξικομανή αυτή η μετάδοση είναι μπλοκαρισμένη. Ο λόγος του έχει φτωχύνει τραγικά, η αναδίπλωση στον εαυτό έχει παγιωθεί, ως στρατηγική επιβίωσης.

Τα ελλείμματα στο φαντασιακό και το συμβολικό κάνουν αδύνατη την ενσωμάτωση του Συμβολικού Νόμου, που παραμένει γι' αυτόν εξωτερικός, ξένος, εχθρικός. Απ' αυτό πηγάζει η αδυναμία του να λειτουργήσει με βάση ένα σύστημα κανόνων και αρχών, να δεχτεί απαγορεύσεις, να λειτουργεί μέσα σε όρια. Γι' αυτόν όλα επιτρέπονται. Όλα τα θέλει εδώ και τώρα. Γιατί ο Συμβολικός Νόμος θέτει τα όρια των ανθρώπινων σχέσεων, προσδιορίζοντας το νόημα του ανθρώπινου λόγου.

Η απουσία του Συμβολικού Νόμου κάνει αδύνατη την ψυχική επεξεργασία

των συναισθημάτων του και αφόρητη την ψυχική οδύνη. Αυτήν επιχειρεί να ναρκώσει κάνοντας χρήση ψυχοδραστικών ουσιών.

Η ένταξή του στο θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης θεμελιώνεται στη **ρήξη** του με όλες τις ουσίες και την ένταξή του στις ομάδες (ψυχοθεραπείας,, τέχνης, ψυχοεκπαίδευσης).

Μέσα στο υποστηρικτικό περιβάλλον του θεραπευτικού πλαισίου γίνεται δυνατή η διαδικασία της συγκρότησης της νέας υποκειμενικότητας με την καθοριστική συμβολή της συμβολοποίησης.

Όλες οι μορφές της Τέχνης (ζωγραφική, γλυπτική, χορός, μουσική, δράμα κ.α.) συμβάλλουν στη συμβολοποίηση.

Οι μεγάλες μήτρες της συμβολοποίησης είναι η **κουλτούρα** και η **καλλιτεχνική δημιουργία**, η «εργασία του πολιτισμού» (kulturarbeit). Ως kulturarbeit ο Freud³ όριζε το σύνολο των ανθρώπινων κατακτήσεων που κάνουν ικανό τον άνθρωπο να απομακρύνεται από τους ζωικούς προγόνους του εξασφαλίζοντας την καλύτερη δυνατή προστασία του από τη φύση και τη ρύθμιση των διανθρώπινων σχέσεων. Η Τέχνη λοιπόν εξοικειώνει με τον ανθρώπινο πολιτισμό. Σε κάνει ικανό να βλέπει τα πράγματα σε μια προοπτική εξέλιξης.

Μέσα από τη συμβολοποίηση αποκτά μορφή το μη - αναπαραστάσιμο, που γεμίζει αγωνία τον τοξικομανή.

Μέσα από την ανάπτυξη της συμβολικής δραστηριότητας αποδίδεται νόημα στα πράγματα και διαμορφώνονται όλοι οι όροι της ανθρώπινης επικοινωνίας, της

2. Danile Sibony «L' enjeu d' exister» Seuil

3. Σ. Φρόυντ «Ο πολιτισμός ως πηγή δυστυχίας».

σύνναψης ουσιαστικών, διϋποκειμενικών σχέσεων.

Το άτομο που θα στραφεί στην εφφρεία του στα ναρκωτικά είναι ένα άτομο με έλλειμμα δεσμού με το αντικείμενο, ένα άτομο που δεν μπόρεσε να συνάψει μια ουσιαστική σχέση επικοινωνίας με τον Άλλο και να αντλήσει ικανοποίηση από αυτήν. Οι σχέσεις που μπορούσε να συνάψει ήταν **σχέσεις προσκόλλησης, συναισθηματικής εξάρτησης**, από τα γονεϊκά πρότυπα ή τα υποκατάστατά τους, από πρόσωπα ή καταστάσεις.

Όμως αυτός ο τύπος σχέσεων αφήνει ακάλυπτες τις πραγματικές συναισθηματικές ανάγκες του. Μέσα του κυριαρχεί ο φόβος της εγκατάλειψης, του αποχωρισμού από το πρόσωπο στο οποίο είναι προσκολλημένος, ο φόβος της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας. Στο ψυχισμό του υπάρχουν εσωτερικά ελλείμματα, κενά, λόγω ακριβώς, της απουσίας ουσιαστικών σχέσεων. Αυτό γεννά πόνο και μοναξιά και τον κάνει να αναζητά διαρκώς νέες σχέσεις, που, όμως, ούτε αυτές καλύπτουν τις συναισθηματικές του ανάγκες. Αντίθετα εντείνουν το αίσθημα της μοναξιάς, του ανικανοποίητου, του κενού. Η ταυτότητα αυτού του ατόμου είναι και αυτή ελλειμματική, χωρίς συνοχή, αφού η συγκρότηση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας απαιτεί συλλογικότητα, προϋποθέτει την ένταξη στην κοινωνική ομάδα και τη συλλογική ταυτότητα της ομάδας. Χωρίς αυτή την κατ' εξοχήν κοινωνική πράξη της ένταξης στην ομάδα το άτομο δεν μπορεί να αποκτήσει το αίσθημα της κοινωνικής αναφοράς και μαζί μ' αυτό **το αίσθημα της ατομικής ταυτότητας**.

Απ' αυτή την άποψη τα ναρκωτικά

έρχονται να καλύψουν τα εσωτερικά κενά και να λειτουργήσουν ως «**νάρκωθιας**» ως εξωτερικό στήριγμα σ' έναν ασταθή ψυχισμό, έτοιμο κάθε στιγμή να καταρρεύσει.

Σ' αυτόν τον ψυχισμό, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει ιαματικά **η τέχνη στη διαλεκτική της σχέση με την ψυχοθεραπεία**.

Γιατί, η Τέχνη εκφράζει την αγωνία του ανθρώπου για τις καταστροφικές συνέπειες της κρίσης στη ζωή του, υπονομεύοντας την αδιαφορία και την απάθεια για τα κοινά που καλλιεργεί ο ατομικισμός. Η τέχνη ευαισθητοποιεί, προβληματίζει, αντιστρατεύεται την καθημερινή ρουτίνα, εμπνέει τη φαντασία, δίνει τα μέσα για την επανεύρεση του χαμένου, ουτοπικού ορίζοντα.

Η τέχνη, μέσα στο θεραπευτικό πλαίσιο της απεξάρτησης, λειτουργεί ως **διαμεσολάβηση (mediation)**, ως μια διαδικασία, δηλαδή που θέτει όρια, δημιουργεί δεσμούς, νοσηματοδοτεί, συγκροτεί μεταβάσεις, παράγει χρονικότητα, δηλαδή εισάγει στην έννοια της διαδοχής του χρόνου από το πριν στο τώρα και στο μετά, από μια προσωπική ιστορία στο σχεδιασμό ενός μέλλοντος. Με τη διαμεσολάβηση της Τέχνης λοιπόν, γίνεται δυνατή η εγγραφή αυτού του ατόμου για το οποίο ο χρόνος βιωνόταν μόνο ως στιγμές, αποσπασμένες η μία από την άλλη (η στιγμή της χρήσης, η στιγμή της στέρησης) στο **συνεχές του χρόνου**.

Μ' αυτόν τον τρόπο η Τέχνη μεταμορφώνει το ενδοψυχικό και το διαψυχικό, το διϋποκειμενικό πεδίο, ευνοεί τη διαδικασία της συμβολοποίησης και δημιουργεί τους όρους για τη συγκρότηση

μιας νέας υποκειμενικότητας που βρίσκει νόημα στη ζωή μέσα από τη δημιουργία, καλλιτεχνική και άλλη, μέσα από τη δημιουργικότητα. Γιατί, η δημιουργικότητα, όπως έλεγε ο D. Winnicott, είναι έμφυτη σε κάθε ζωντανό ον «είναι ένας τρόπος αντίληψης που δίνει στο πρόσωπο το αίσθημα ότι η ζωή αξίζει να τη ζεις. Σε αντίθετη περίπτωση μένει σε μια σχέση επανάπαυσης και υποταγής απέναντι στην εξωτερική πραγματικότητα: έτσι ο κόσμος και τα στοιχεία αναγνωρίζονται αλλά σαν κάτι στο οποίο πρέπει απλά να προσαρμοσθείς».

Στο 18 ΑΝΩ αυτή η διαλεκτική σχέση ψυχοθεραπείας και τέχνης⁴ θέτει εξ αρχής σε αμφισβήτηση τον ίδιο τον ψυχιατρικό θεσμό, τον θεσμό της βίας, την βιολογική Ψυχιατρική, τον εγκλεισμό. Από αυτή την άποψη η Τέχνη, όπως εισάγεται σήμερα στις ψυχιατρικές δομές, ψυχιατρεία, ξενώνες, οικοτροφεία, κάποιες φορές μάλιστα με τη «χορηγία» φαρμακευτικών εταιρειών, καλείται να στηρίξει τον ίδιο τον ψυχιατρικό θεσμό, ως συμπληρωματικό μέσο μαζί με τα ψυχοφάρμακα, για βελτιώσει τη διάθεση και της συμπεριφορά των ασθενών και να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή προσαρμογή τους στο περιβάλλον της συγκεκριμένης ψυχιατρικής δομής. Θεμιτός ο στόχος, αλλά ουσιαστικά διαφορετικός από αυτόν την Τέχνης - Θεραπείας στην Απεξάρτηση. Στη μια περίπτωση η Τέχνη χρησιμοποιείται ως μέσον «κανονικοποίησης» του ακραία αποξενωμένου ψυχικά ασθενούς, στην άλλη ως διαμεσολάβηση που κάνει δυνα-

τή την διαλεκτική υπέρβαση στην πράξη τόσο του ψυχιατρικού θεσμού και της διαχειριστικής λογικής του όσο και του «αποκλίνοντος» του εξαρτημένου εαυτού με τη μεταμόρφωσή του σε **κοινωνικό υποκείμενο**, ικανό να αντιπαρατίθεται ενεργητικά και σε όλα τα επίπεδα με το κατεστημένο κάθε τύπου.

Την ίδια κριτική μπορούμε να κάνουμε και στον τρόπο που εισάγεται η τέχνη σε δομές χορήγησης υποκαταστάτων. Εδώ η Τέχνη φαίνεται να προστίθεται στις τεχνικές «διαχείρισης της βλάβης», μια πινελιά «θεραπείας», που έρχεται να εξωραΐσει τον κατασταλτικό χαρακτήρα των υποκαταστάτων.

Η διαφορά βρίσκεται στον χαρακτήρα, τις αρχές λειτουργίας και τη φιλοσοφία του θεραπευτικού πλαισίου.

Το 18 ΑΝΩ θεμελιώθηκε στην άρνηση ακριβώς του ψυχιατρικού θεσμού, ως θεσμού βίας ενάντια στην ιδρυματική τάξη και σε σύγκρουση με τη βιοπολιτική της βιοεξουσίας. Έτσι η Τέχνη - Θεραπεία στο 18 ΑΝΩ επιτελεί ένα **αναρρεπτικό** ρόλο σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό.

Συμβάλλει στη χειραφέτηση του εξαρτημένου από τα δεσμά της εξάρτησης μέσα από την διαλεκτική όχι τη στείρα άρνηση του εξαρτημένου εαυτού, την άρνηση της άρνησης του Άλλου ως ετερότητας και τη διαλεκτική σύνθεση όλων αυτών με τη δημιουργία της νέας υποκειμενικότητας, της νέας ψυχο-κοινωνικής ταυτότητας. Γιατί, η Τέχνη είναι σύγκρουση. Όπως έλεγε ο μεγάλος σοβιετικός σκηνοθέτης του κινηματογράφου Σεργκέι Αϊζεναστάιν, η Τέχνη ως προς τη

4. Κ. Μάτσα «Ψυχοθεραπεία και Τέχνη στην Απεξάρτηση» εκδ. Άγρα, 2008

φύση, τη μεθοδολογία και την κοινωνική αποστολή της είναι σύγκρουση. Το αληθινό νόημά της δεν είναι παρά ένα κάλεσμα στο καινούργιο, το υψηλό, το πανανθρώπινο, ένα κάλεσμα κριτικής απόρριψης κάθε μορφής συμβατικότητας, ένα κάλεσμα ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης πραγμάτων.

Έτσι, μέσα στο πλαίσιο της απεξάρτησης ο τοξικομανής γίνεται ικανός να συλλάβει την ιστορική διάσταση της προσωπικής του υπόστασης αλλά και του φαινομένου της τοξικομανίας, να σπάσει με τη βοήθεια της ομάδας, τον στενό κύκλο της περιχαράκωσης του και να κάνει ένα άνοιγμα στην κοινωνία, με νέους όρους, χωρίς φυγές και χωρίς ουσίες.

Η Τέχνη στην απεξάρτηση μπορεί να λειτουργήσει σε δύο επίπεδα, το **ιαματικό** (τέχνη - θεραπεία) και το **παιδαγωγικό** (ψυχοεκπαίδευση).

Με τη διαμεσολάβηση της Τέχνης εκφράζονται συναισθήματα, μέχρι τότε ναρκωμένα από τα ναρκωτικά. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία μετασχηματίζονται και τα συναισθήματα. Γιατί, όπως έλεγε ο μεγάλος σοβιετικός ψυχολόγος Lev Vygotsky,⁵ τα συναισθήματα δεν αποτελούν ιδιότητες του υποκειμένου, αλλά εμφανίζονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ υποκειμένων. Έχουν σχεσιακό, κοινωνικό, ιστορικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν ιδιωτικές καταστάσεις της συνείδησης του ατόμου.

Η λειτουργία των συναισθημάτων και ο μετασχηματισμός τους, η αισθητική αναμόρφωσή τους μέσα στη διαδικασία

της δημιουργίας νέων σχέσεων κάνει τον απεξαρτημένο ικανό να ξεπεράσει την **αλεξιθυμία** του, να μιλήσει για τα συναισθήματά του, θετικά και αρνητικά, να μιλήσει για το ανεπίπτο, το άρρητο μέχρι τώρα, που αποτελεί πηγή αφάνταστου ψυχικού πόνου.

Ως μορφή διαμεσολάβησης εγγράφεται στο πλαίσιο της **συνάντησης**, ανάμεσα σε δρώντα και αλληλεπιδρώντα υποκείμενα. Αυτή η συνάντηση είναι συνάντηση πολλών τύπων. Είναι συνάντηση του θεραπευόμενου με τον θεραπευτή που συντονίζει την ομάδα Τέχνης. Είναι συνάντηση ανάμεσα στον θεραπευόμενο και τα άλλα μέλη της ομάδας τέχνης. Είναι συνάντηση του θεραπευόμενου με το υλικό του (τα χρώματα, τον πηλό, την φωτογραφία κ.α.) Είναι, τέλος, η συνάντηση της προσωπικότητας με τον πολιτισμό.

Αυτή η συνάντηση πολλών τύπων και σε πολλά επίπεδα εμπεριέχει μεταξύ των άλλων και το στοιχείο του τυχαίου, της έκπληξης, του απροσδόκητου, του όχι –ακόμα και του όχι– πλήρως.

Μέσα σε αυτή τη διαδικασία του σχετίζεσθαι μέσα στην ομάδα αλλάζει και η ταυτότητα κάθε μέλους της, καθώς εμπλουτίζεται με νέες ταυτίσεις και νέες αξίες, δημιουργώντας νέες συνδέσεις και νέες συνθέσεις, που ενισχύουν τη συνοχή της ατομικής ταυτότητας και αναδεικνύουν μέσα στη συλλογική ταυτότητα της ομάδας τη μοναδικότητα του καθενός.

Γιατί η τέχνη είναι η γέφυρα προς το μέλλον. Κανένα έργο τέχνης δεν αξίζει αν δεν περνούν σε αυτό οι ανταύγειες

5. Μ. Δαφνέρμος «Πολιτισμική - Ιστορική Ψυχολογία και δραματική Τέχνη» Τετράδια Ψυχιατρικής No 112, Οκτ. Νοεμ. Δεκ. 2010.

του μέλλοντος, έλεγε ο Αντρέ Μπρετόν. Κάνει ικανό τον άνθρωπο να ονειρεύεται το μέλλον. Δίνει τα μέσα για την επανένωση του χαμένου ουτοπικού ορίζοντα. Όπως λέει ο Εμπειρικός «Είμεθα όλοι εντός του μέλλοντός μας». Και ο φιλόσοφος της ελπίδας Έρνστ Μπλοχ λέει ότι η ανθρωπότητα δεν μπορεί να ζήσει έξω από τη διάσταση του μέλλοντος. Η πραγματικότητα, κατ' αυτόν, είναι πάντα η πραγματικότητα συν το μέλλον, το «όχι - ακόμα».

Η Τέχνη, λοιπόν, στην απεξάρτηση κάνει ικανό το θεραπευόμενο να ανοίξει ένα παράθυρο στον κόσμο και στη ζωή, μια ζωή που βρίσκει το νόημα της στη συλλογική δράση και την κοινωνική αλληλεγγύη με **όραμα την καθολική, ανθρώπινη χειραφέτηση**. Αυτό προσδίδει στην Απεξάρτηση τον οραματικό, τον ανατρεπτικό, τον επαναστατικό χαρακτήρα της.

Γενάρης 2018

*Γεωργία Πάνου**, *Σουζάννα Μαρία Νικολάου***

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Περίληψη: Η εκπαιδευτική προσέγγιση της εξέγερσης του Πολυτεχνείου είναι μια ουσιαστική παιδαγωγική και κοινωνιολογική παρέμβαση για τη νέα γενιά, η οποία εκτός της αναγκαιότητας απόκτησης και ενίσχυσης της ιστορικής μνήμης, δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης ως παράγωγο της δημοκρατικής παιδείας. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική προσέγγιση της εξέγερσης του Πολυτεχνείου συνδεδεμένη με την τέχνη μέσα από τα έργα του γλύπτη Θόδωρου Παπαγιάννη και τα λογοτεχνικά κείμενα της Έλσας Μυρογιάννη σε μαθητές ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Η εργασία εστιάζεται στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση διδακτικού σεναρίου στο πλαίσιο της βιωματικής και άτυπης μάθησης, με άμεση συμμετοχή των μαθητών, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: δικτατορία, εξέγερση του Πολυτεχνείου, διδασκαλία της ιστορίας, δημοκρατική παιδεία.

THE CULTIVATION OF STUDENTS' DEMOCRATIC CONSCIOUSNESS THROUGH ART

Abstract: The educational approach of the Polytechnic rebellion is a necessary condition for the new generation, through which young people acquire a strong historical memory and shape historical consciousness and democratic education. The following thesis presents a didactic approach of the Polytechnic rebellion and its connection with art to Elementary School students of the 6th grade through the works of the sculptor Theodoros Papagiannis and the literary texts of Elsa Myrogianni. Our work emphasizes on the design and development of educational intervention where the students processed the information they had been given and completed teaching activities in the form of Worksheets following the basic principles of the collaborative teaching method.

Keywords: dictatorship, Polytechnic uprising, history teaching, democratic education.

* Η Γ.Π. είναι εκπαιδευτικός στο 24ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Μ.Ε.Δ. Επικοινωνία: georgiapanou73@gmail.com

** Η Σ.Μ.Ν. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επικοινωνία: snikola@cc.uoi.gr

Εισαγωγή

Η μορφωτική δράση του σχολείου στην εποχή της μετανεωτερικότητας δεν περιορίζεται μόνο στην τυπική μάθηση, δηλαδή στις γνώσεις που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, η σχολική βιβλιοθήκη και ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Το σχολείο σήμερα κρίνεται ότι επιτυγχάνει τον σκοπό του, ήτοι την κατάρτιση της γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων με το άνοιγμα στην κοινωνία στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης αλλά και την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της βιωματικής και άτυπης μάθησης και μέσω της συνεργασίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις ιδέες τους, να αποκτήουν δεξιότητες μέσω της διασύνδεσης της γνώσης από διάφορα επιστημονικά πεδία και να γίνονται πιο δημιουργικοί με κριτική και ορθολογική σκέψη. Το διακύβευμα, λοιπόν, της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν είναι να καταστήσει απλώς τους μαθητές «πολιτισμικά εγγράμματους», αλλά να τους καταστήσει «κριτικά εγγράμματους», ικανούς δηλαδή να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και, ιδίως, να ερμηνεύουν τους ποικίλους κώδικες, «κειμένα», που παράγουν τη σημασία και το περιεχόμενο του πολιτισμού, στον οποίο είναι μέτοχοι και κοινωνοί. Μέσω αυτής διαδικασίας επιδιώκεται εξελικτικά η καλλιέργεια της ικανότητας του ανθρώπου να κατανόησει και να ερμηνεύσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, τον εαυτό του και τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους με τελικό σκοπό την «κριτική αυτογνωσία» (Αθανασοπούλου, 2004).

Η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθώς και η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των σκοπών της παιδείας, που τα τελευταία χρόνια πιο συστηματικά από ποτέ χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς (Βρεττός, 1999). Η προσφορά των Τεχνών στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη. Σύμφωνα με τον Efland (2002) η χρησιμοποίηση διαφόρων ειδών Τέχνης στην παιδαγωγική επικοινωνία συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή, καθώς οι Τέχνες αποτελούν πλούσιο πληροφοριακό υλικό που ενισχύει την πολιτισμική συνείδηση. Παρατηρώντας, συνεπώς, ένα έργο Τέχνης, αποκαλύπτονται κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις και επιτυγχάνεται γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φανταστική σκέψη, ανάπτυξη αισθητικής ικανότητας. Η δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής, ώστε να αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά. Οι Τέχνες μπορεί να αποτελέσουν διδακτικό εργαλείο με το οποίο η γνώση προσεγγίζεται διαθεματικά, διεπιστημονικά, διερευνητικά και βιωματικά, συνδυάζοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό η σκέψη των μαθητών γίνεται πιο αναλυτική, πιο διεισδυτική, ενώ ταυτόχρονα με την παρατήρηση των έργων Τέχνης διεγείρεται και η συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Για παράδειγμα, με τη χρήση καλών πρακτικών που ενδυναμώνουν τη σχέση παρόντος-παρελθόντος, η σύνδεση

Μουσείου και σχολείου μας δίνει τη δυνατότητα να επενδύσουμε στον εκπαιδευτικό ρόλο των Μουσείων, απεικονίζοντας τα θετικά αποτελέσματα μουσειακών δράσεων με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project) (Μπίκος, 2014; Νικολάου, 2016). Υπό αυτήν την προοπτική το Μουσείο αποκτά και έναν ρόλο εκπαιδευτικό: παράλληλα με την συλλογή, διατήρηση και έρευνα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εκπαιδεύει, διδάσκει και ψυχαγωγεί (Hein 2011; Βέμη & Νάκου, 2010). Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές από την αξιοποίηση των έργων Τέχνης του Μουσείου στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορούν στην εξασφάλιση κινήτρων για ενεργητική μάθηση, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής μέσω της θέασης αυθεντικών αντικειμένων, την εξοικείωση και οικειοποίηση του μουσειακού χώρου, καθώς και το «άνοιγμα» του σχολείου και την επικοινωνία του με τον κόσμο.

Η Μουσειακή αγωγή διεξάγεται με εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στις αρχές τη διαθεματικότητας, της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αναπτύσσουν και προωθούν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την καλλιέργεια της ιστορικής και κριτικής σκέψης. Στην Κύπρο ήδη από τη δεκαετία του 1990 εγκαινίασε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής, τα οποία λειτουργούν ακόμα σήμερα με τη στήριξη των Πολιτιστικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (http://www.moec.gov.cy/dde/programs/mouseiaki_agogi/istoriki_anadromi/istoriki_anadromi_tou_

[thesmou_mouseiakis_agogis_analytika.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/programs/mouseiaki_agogi/istoriki_anadromi/istoriki_anadromi_tou_thesmou_mouseiakis_agogis_analytika.pdf)). Στην Ελλάδα είτε τα Τμήματα Πολιτιστικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης με τους Υπευθύνους τους είτε εκπαιδευτικοί με έναν βαθμό εμπλοκής στην Μουσειακή Αγωγή (ως επιμορφούμενοι) οργανώνουν εκπαιδευτικές εκδρομές σε Μουσεία. Ακόμα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας πολλές φορές στην τάξη γίνεται επεξεργασία θεμάτων και δράσεων από μουσειακά αποθέματα – αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τη χρήση εικόνων από Μουσεία ή με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν Μουσεία και αξιοποιούν μουσειακό υλικό με απώτερο σκοπό την προσέλευση του ενδιαφέροντος αλλά και την αφύπνιση της κριτικής ενεργητικής σκέψης σε καίρια κοινωνικά ζητήματα, όπως η δημοκρατία, η οικονομική-κοινωνική κρίση, διαδηλώσεις και επαναστάσεις κ.ά. συμβάλλοντας στη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης (Δάλλκος, 2000; Hein, 2011; Macdonald, 2012; Κακούρου-Χρόνη, 2010).

Σύμφωνα με τους Νικολάου & Μπαρμαρούση (2017) η δημοκρατική συνείδηση ως αποτέλεσμα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης των μαθητών χαρακτηρίζει τον ενεργό, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη που έχει καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν στη δημιουργική κριτική και την ορθή πολιτική και κοινωνική σκέψη. Η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης του πολίτη επιτυγχάνεται όχι μόνο με την κατανόηση αλλά και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για καίρια κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της

δημοκρατικής κοινωνίας. Ο ενεργός, υπεύθυνος και δημοκρατικός πολίτης, που έχει αποκτήσει ικανότητες και έχει καλλιεργήσει δεξιότητες δημιουργικής κριτικής και ορθής πολιτικής και κοινωνικής σκέψης, είναι απότοκος της ορθής κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης που έχει λάβει. Σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης ασκούν το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και το υλικό της διδασκαλίας. Η διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης και η προετοιμασία δημοκρατικών πολιτών εναπόκειται στην κατανόηση της δημοκρατίας ως τρόπο ζωής και αλληλεπίδρασης, τρόπο κοινής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σε δημοκρατικές συνθήκες (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017; Zagkotas, Fykaris & Nikolaou, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω με αφόρμηση την εξέγερση του Πολυτεχνείου και τη σύνδεσή του με την ελευθερία και τη σωστή λειτουργία της δημοκρατίας και με σκοπό την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών με τη χρήση έργων της Τέχνης κατά τη μαθησιακή διαδικασία υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση σε μαθητές ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου. Με θέμα το έργο του ηπειρώτη γλύπτη Θ. Παπαγιάννη και τη σύνδεσή του με το Πολυτεχνείο διεξήχθη διδασκαλία που αξιοποίησε εικόνες και φωτογραφικό υλικό με θέμα το Πολυτεχνείο και τις καταστροφές που υπέστη, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε Τμήμα του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης «Θεόδωρος Παπαγιάννης». Η διδασκαλία διεξήχθη σε μαθητές (13) της ΣΤ' τάξης του 24ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων (2016/17) και βασίστηκε

στα κείμενα της συγγραφέως Έλσας Μυρογιάννη από το βιβλίο της «Τα φαντάσματα του Θεόδωρου Παπαγιάννη».

Μεθοδολογία

1. Σχέδιο Μαθήματος: Η Τέχνη στην Εκπαίδευση: Εικόνες του Πολυτεχνείου από το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης «Θεόδωρος Παπαγιάννης»

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης επικεντρώθηκε στη διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών με τη χρησιμοποίηση έργων της Τέχνης κατά τη μαθησιακή διαδικασία με αφόρμηση την εξέγερση του Πολυτεχνείου και τη σύνδεση του γεγονότος αυτού με την αξία της ελευθερίας και της δημοκρατίας.

Η διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) ακολούθησε τις αρχές της ανακαλυπτικής, διερευνητικής, επικοινωνιακής και βιωματικής μάθησης και επέτρεψε τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση του υπό συζήτηση θέματος. Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το έργο και τη ζωή του ηπειρώτη γλύπτη Θ. Παπαγιάννη
- Να αντιληφθούν τη σημασία της εξέγερσης του Πολυτεχνείου για την αποκατάσταση της δημοκρατίας
- Να συνειδητοποιήσουν τα γεγονότα που ενέπνευσαν τον καλλιτέχνη για να δημιουργήσει τα «Φαντάσματα»
- Να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη την καταστροφή της δημόσιας περιουσίας (Πολυτεχνείου) ακόμα και σε συνθήκες δημοκρατίας.

Η συζήτηση που ακολούθησε επικεντρώθηκε στους παρακάτω σκοπούς:

- Να διακρίνουν οι μαθητές τους ορισμούς του «δίκαιου» και του «άδικου»
- Να αναγνωρίσουν τις αξίες της ελευθερίας και της δημοκρατίας, πώς τις μοιραζόμαστε με άλλους κοινωνούς και πώς σχετίζονται με τις αξίες που στηρίζουν τη σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη, εντιμότητα, σεβασμός της κοινής περιουσίας)
- Να αναγνωρίσουν τα οφέλη, τις προκλήσεις και τις υποχρεώσεις του να ζει κανείς σε μια δημοκρατική κοινωνία
- Να συζητήσουν τρόπους, με τους οποίους μια κοινωνία διασφαλίζει τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης
- Να εργαστούν σε ομάδες και να λειτουργήσουν από κοινού
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη και να αναπτύξουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων
- Να εξασκήσουν τη φαντασία τους (UNHCR, 2014)

Διάρκεια: δύο (2) διδακτικές ώρες

2. Αναλυτική Περιγραφή της διδακτικής δραστηριότητας

Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα συμπλήρωσε τρία (3) Φύλλα Εργασίας και ένα (1) Φύλλο Αξιολόγησης σε τρεις (3) φάσεις και με συνολική διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών.

Αξιοποιήθηκαν εικόνες και φωτογραφικό υλικό με θέμα το Πολυτεχνείο και τις καταστροφές που υπέστη, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε Τμήμα του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης «Θεόδωρος Παπαγιάννης» κατάλληλα προσαρμοσμένες στους παραπάνω διδακτικούς στόχους.

Η διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) ακολούθησε τις αρχές της ανακαλυπτικής, διερευνητικής, επικοινωνιακής και βιωματικής μάθησης και επέτρεψε τη διεπιστημονική/ διαθεματική προσέγγιση του υπό συζήτηση θέματος.

Α' φάση:

Αρχικά οι μαθητές μελέτησαν τα κείμενα και το φωτογραφικό υλικό από το βιβλίο «Τα φαντάσματα του Θόδωρου Παπαγιάννη» σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν στο Φύλλο Εργασίας 1 εστιάζοντας στο κτήριο του Πολυτεχνείου. Προσπάθησαν να αιτιολογήσουν τη φράση της συγγραφέως «το Πολυτεχνείο (ο Παπαγιάννης) το έβλεπε σαν δικό του χώρο» και σχεδίασαν το Πολυτεχνείο.

Β' φάση:

Στη συνέχεια, οι μαθητές διατύπωσαν την άποψή τους στην ερώτηση που περιελάμβανε το Φύλλο Εργασίας 2 ακολουθώντας και πάλι τις σχετικές οδηγίες. Το Φύλλο (2) αφορούσε στα συναισθήματα του καλλιτέχνη για τον τόπο, όταν καταλύεται η δημοκρατία. Επίσης, σχεδίασαν, εμπνεόμενοι από έργο του Θ. Παπαγιάννη με θέμα τους ήρωες του Πολυτεχνείου, τον δικό τους ήρωα.



Φύλλο Εργασίας 1

Όνομα:.....

1^η Δραστηριότητα:
Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά την εικόνα στη σελ. 20 και μελετήσετε το κείμενο στη σελ. 21, να εξηγήσετε τη φράση «το Πολυτεχνείο το έβλεπε (ο Θ. Παπαγιάννης) σαν δικό του χώρο».

.....

.....

.....

.....

.....

2^η Δραστηριότητα:
Να σχεδιάσετε την είσοδο του Πολυτεχνείου στο παρακάτω πλαίσιο:



Φύλλο Εργασίας 2

Όνομα:.....

1^η Δραστηριότητα:
Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά τις εικόνες και μελετήσετε τα κείμενα στις σελ. 25,26 και 27 να εξηγήσετε τη φράση: «Αλλά πόσο ευτυχισμένος μπορεί να είναι κανείς όταν η πατρίδα του δυστυχεί». Γιατί οι άνθρωποι υποφέρουν όταν καταλύεται η δημοκρατία;

.....

.....

.....

.....

.....

2^η Δραστηριότητα:
Εμπνευστείτε από το έργο του Θ. Παπαγιάννη για τους ήρωες του Πολυτεχνείου και σχεδιάστε ένα δικό σας έργο για το θέμα.

Εικόνα 1: Φύλλα Εργασίας 1 & 2

Φύλλο Εργασίας 3

Όνομα:.....

1^η Δραστηριότητα:
Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά τις εικόνες και μελετήσετε τα κείμενα στις σελ. 30,31 και 32 να εξηγήσετε τη φράση του Θ. Παπαγιάννη: «Μάδημα τ' αποκαίδια με πάνο ψυχής από το καμένο Πολυτεχνείο κι έσπασα σκάχτρα κι έβρεξα τα κακά που πληθαίνουν γύρω μου». Ποια «κακά» εννοεί ο καλλιτέχνης;



2^η Δραστηριότητα:
Εμπνευστείτε από τη διαμόρφωση του Θ. Παπαγιάννη με τα Φαναράκια έξω από την είσοδο του Πολυτεχνείου και ενοφράστε όπως μπορείτε (λεπτικά ή σχεδιάζοντας) τα συναισθήματα που σας προκαλεί.

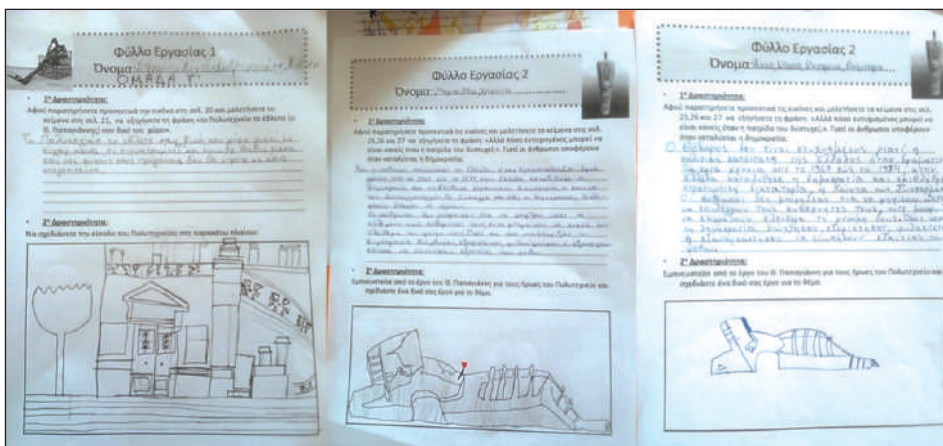
Φύλλο Αξιολόγησης

Αφού μελετήσετε τα κείμενα στις σελ. 34 και 35 να καταγράψετε τις αρχές που διέπουν τη δημοκρατία ως πολίτευμα:

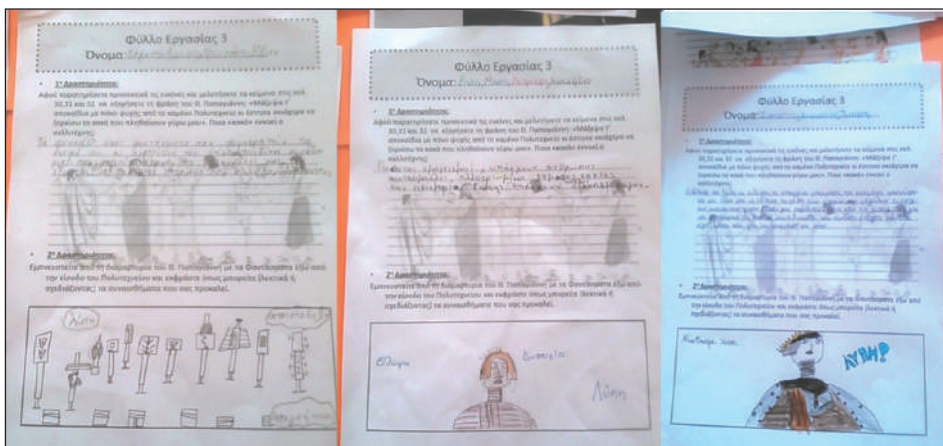
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.



Εικόνα 2: Φύλλο Εργασίας 3 & Φύλλο Αξιολόγησης



Εικόνα 3: Παραγόμενα (1)



Εικόνα 4: Παραγόμενα (2)

Γ'φάση:

Στην τελική φάση, στο Φύλλο Εργασίας 3, προσπάθησαν να αιτιολογήσουν την απόφαση του γλύπτη να μαζέψει τα αποκαΐδια από την καταστροφή του Πολυτεχνείου που συνέβη το 1991 κατά τη διάρκεια μαθητικής διαδήλωσης. Επίσης,

οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή η καταστροφή είτε με λέξεις, είτε με απεικόνιση σε σχέδιο. Τέλος, στο Φύλλο Αξιολόγησης κατέγραψαν τις βασικές αρχές που διέπουν το πολίτευμα της Δημοκρατίας, όπως τις αντιλήφθηκαν μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα-Εκτιμήσεις

Εκτιμώντας συνολικά την εκπαιδευτική δράση διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση της Τέχνης στη διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε μας έδωσε σημαντικά ευρήματα. Οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης με την υποστήριξη του φωτογραφικού υλικού από το Μουσείο. Απεδείχθη ότι συνειδητοποίησαν με βιωματικό, ερευνητικό και δημιουργικό τρόπο τις έννοιες δημοκρατία, ελευθερία, ανθρώπινα δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη. Μέσω των σχεδίων τους οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, όπου διαφάνηκε η ευαισθητοποίηση που προκλήθηκε σε σχέση με την αξία του κοινού συμφέροντος και των υποχρεώσεων του πολίτη της δημοκρατίας. Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι οι μαθητές κατανόησαν τη σημασία της δημοκρατικής στάσης ως χαρακτηριστική ιδιότητα του πολίτη. Από τα παραπάνω αξιολογείται και η σημασία της ένταξης της Τέχνης γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή διαπιστώθηκε ότι παρέχει τη δυνατότητα νέων κινήτρων μάθησης και αφυπνίζει τη δημιουργική και κριτική σκέψη και στάση σε σχέση με τη δημοκρατία.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη αντικείμενα, φωτογραφικό υλικό από Μουσεία προσφέρουν στα παιδιά δυνατότητες να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν με διαφορετικό και ποικίλο τρόπο ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα. Η εικόνα, όταν αξιοποιείται στις αίθουσες διδασκαλίας, προσφέρει πολλές ευκαιρίες για εκπαιδευτικούς στόχους, που σχετίζονται με

θέματα, κοινωνικά, πολιτισμικά, και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την καλύτερη κατανόηση σημαντικών ιστορικών γεγονότων. Ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη χρήση του υλικού εξοικειώνει τους μαθητές με την Τέχνη συμβάλλοντας δημιουργικά και στην απόκτηση θετικής εικόνας για τα Μουσεία. Η συγκεκριμένη εμπλοκή της Τέχνης στη διδακτική διαδικασία προκάλεσε τη συνεργασία όλων των μαθητών, την ελεύθερη έκφραση και τον έντονο προβληματισμό. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός υπερέβη και τα προβλήματα των παραδοσιακών διαλέξεων, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και δίνοντας νέα κίνητρα μάθησης. Η ένταξη της βιωματικής και άτυπης μάθησης στη σχολική αίθουσα κάνει και το σχολείο πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές (Kolb, 1984; Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η συζήτηση που διεξήχθη σχετικά με βασικές αρχές που διέπουν το πολίτευμα της Δημοκρατίας στην κοινότητά τους, τη διαφορά μεταξύ δικαιωμάτων και υποχρεώσεων ανέδειξε τις μορφές των πολιτικών δράσεων των ανθρώπων στη σημερινή κοινωνία. Σε προτεραιότητα τέθηκε το πρότυπο του συμμετέχοντος πολίτη (engaged citizen, Dalton, 2008; Hooghe & Oser, 2015). Στο σχολείο οφείλουμε να παρέχουμε υψηλής ποιότητας κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με κάθε μέσο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση κρίνουμε ότι με τα γνωστικά ερεθίσματα της Τέχνης επιτεύχθηκε η κοινωνική και πολιτική «δέσμευση» των μαθητών με ορθή βιωματική ενημέρωση για τα πολιτικά θέματα και τους πολιτικούς θεσμούς.

Η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών σε όλη τη ζωή τους (Carnegie Corporation of New York and CIRCLE, 2003). Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό να αποκτήσουν οι νέοι εμπειρίες στο σχολείο, που προσομοιώνουν ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα (π.χ. συζητήσεις για πολιτικές και κοινωνικές διαδηλώσεις, αποτελέσματα και συνέπειες της «κακής» δημοκρατίας για το άτομο και την κοινωνία κ.λπ.) με τρόπο που προκαλεί το ενδιαφέρον, όπως στο παράδειγμά μας μέσω της Τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η ενсу-

ναίσθηση και η βούληση για πολιτική κινητοποίηση, συμμετοχή στα κοινά και γενικότερα αναπτύσσεται θετικά η κοινωνική και πολιτική εμπλοκή των νέων (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017). Ο βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης εν προκειμένω εστιάζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται με την Ιδιότητα του Πολίτη, δηλαδή της ανάπτυξης δημοκρατικών στάσεων ζωής ως πολίτες ενεργοί και υπεύθυνοι της δημοκρατικής κοινωνίας. Υπό αυτήν την προοπτική αναδεικνύεται και η σημασία των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303Β/13.3.2003, ΦΕΚ 304Β/13.3.2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό, στο: Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 101-131.
- Angell, V. A. (1991). Democratic Climates in Elementary Classrooms: A Review of Theory and Research, *Theory & Research in Social Education* 19(3), 241-263.
- Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (Εισ. Επιμ.) (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and Education*, N. York: MacMillan Company.
- Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York: Carnegie Corporation of New York and CIRCLE.
- Dalton, R.J. (2008). Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation, *Political Studies*, 56(1), 76-98.
- Efland A. (2002). *The arts, human development and education*. Berkeley: McCutchan, σσ. 133-171.
- Hein, G. (2011). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο: Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο, Θεωρητικές αφηρητές, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 25-43.
- Hooghe, M. and Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship

- norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), σσ. 29-52.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1988). Θεωρητική παιδαγωγική προσέγγιση, Στο Ρ. Καλούρη & Χ. Κάσσαρης (Επιμ.), *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 13-73.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2010). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Πατάκης, Αθήνα.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. New Jersey: Pentice Hall.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational-psychological perspective, *Development and Motivation*, BJEP Monograph Series II, 2 The British Psychological Society, 57-84.
- Macdonald, S. (2012) (επιμ.). *Μουσείο και Μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (Δ. Παπαβασιλείου, Μτφρ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Μπίκος, Γ. (2014). *Ζητήματα πολιτιστικής επικοινωνίας. Μουσείο. Εκπαίδευση. Κοινωνία. Πολιτιστική πολιτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μυρογιάννη, Ε. (2016). *Τα φαντάσματα του Θόδωρου Παπαγιάννη*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2016). Λογοτεχνία και Κινηματογράφος: Τα οφέλη του διαλόγου δύο διαφορετικών τεχνών για την εκπαίδευση, στο: *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Λογοτεχνία και Παιδεία*, Ιωάννινα (υπό δημ.)
- Nikolaou, S.M., Barmparousis, Ch. (2016). The effects of an open and democratic class climate on the social and political behavior of adolescents, In: *International Scientific Conference e-R411*, TEI of Piraeus, Piraeus Greece, 21-23 September [<http://era.teipir.gr/past-conferences/era11>].
- Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα Κοινωνιολογικά Ζητήματα. Η Κοινωνική και Πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Puolimatka, T. (1997). The Problem of Democratic Values Education, *Journal of Philosophy of Education* 31(3), 461-476.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιοματική Μάθηση*, Αθήνα: Τοπίο.
- Zagkotas, V., Fykaris, I. & Nikolaou, S.-M. (2017). Illustrating Educational Knowledge and Social Interactions; Analyzing Images in Greek History Textbook, *Review of Arts and Humanities* Vol. 6, No 1, pp. 1-6 (American Research Institute for Policy Development).

Ιστοσελίδες

http://www.moec.gov.cy/dde/programs/mouseiaki_agogi/istoriki_anadromi/istoriki_anadromi_tou_thesmou_mouseiakis_agogis_analytika.pdf

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

Α' Παράλληλη Συνεδρίαση-Συμπόσιο

Η συμβολή της arttherapy στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των εκτελεστικών λειτουργιών στα παιδιά και στους εφήβους με προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης: Ψυχοδυναμική κλινική προσέγγιση

Προεδρείο: Πήλιος-Δημήτρης Σταύρου
Συζητητής: Ηλίας Κουρκούτας

Ράνη Καλούρη, Νίκος Τσέργας***

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία στόχος είναι η εξέταση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι εικαστικές δραστηριότητες στη ρύθμιση και διαχείριση των συναισθημάτων και των συγκινησιακών αντιδράσεων των ατόμων στο πεδίο της συμβουλευτικής, της θεραπείας και της εκπαίδευσης. Η αισθητική εμπειρία επιδρά θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Dewey, 2005), μέσα από τις μαθησιακές και επικοινωνιακές εμπειρίες τις οποίες παρέχει, καλύπτοντας αναπτυξιακά, κοινωνικά και μαθησιακά κενά.

Εισαγωγή

«Δεν είναι για την τέχνη, αλλά για την ίδια τη ζωή» που είναι απαραίτητη η εκπαίδευση μέσω της τέχνης»

Οι εικαστικές τέχνες και οι δημιουργικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες προκαλούν ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις τόσο στους δημιουργούς τους, όσο όμως και στους θεατές (Silvia, 2005). Αντίστοιχες εμπειρίες και αντιδράσεις προκαλούνται και από άλλες μορφές τέχνης, όπως είναι για παράδειγμα η

μουσική (Juslin & Västfjäll, 2008), αλλά και οι απλές καθημερινές δραστηριότητες, είναι δε διαφορετικής ποιότητας και αξίας. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν παρόμοιους μηχανισμούς για την κατανόηση της τέχνης και την κατανόηση της καθημερινής εμπειρίας στη σφαίρα της πραγματικότητας (Johnson-Laird & Oatley, 2008· Gerrig, 1993).

Οι αισθητικές εμπειρίες, που προκαλούν συνήθως τη δημιουργία ενός εικαστικού –και όχι μόνο- έργου, αλλά και ταυτόχρονα τη δημιουργία ενός συναισθηματικού πλαισίου, διαμορφώ-

* Η Ρ.Κ. είναι καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ, rkalouri@hotmail.com

** Ο Ν.Τ. είναι επίκουρος καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

νουν θετικούς όρους για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους (Heid, 2005).

Αισθητική Αγωγή και Ανάπτυξη των παιδιών

Η αισθητική εμπειρία προσδιορίζεται πρωτίστως ως αναπτυξιακή, καθώς τροφοδοτεί ποικίλους τομείς της ανάπτυξης, όπως είναι ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός (Gardner, 1990, Chapman, 1993). Για τον E. Eisner (1974) τα «μαθήματα» που παίρνουν τα παιδιά μέσω της τέχνης είναι πολλά και καλύπτουν πολλούς τομείς, τόσο στο πλαίσιο της γνωστικής όσο όμως και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα τα παιδιά μαθαίνουν:

- Να αναγνωρίζουν και να κρίνουν με ποιοτικά κριτήρια τις σχέσεις.
- Ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση.
- Ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο.
- Εξοικειώνονται με τη ρευστότητα των πραγμάτων, αφού παραδίνονται στις απροσδόκητες πιθανότητες του έργου, καθώς αυτό ξεδιπλώνεται.
- Μαθαίνουν ότι τα όρια της γλώσσας μας δεν είναι τα όρια της γνώσης μας.
- Μαθαίνουν ότι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις.
- Μαθαίνουν τρόπους να λένε τα ανείπωτα.
- Μαθαίνουν να σκέφτονται μέσω των υλικών εκφραστικών μέσων, ώστε να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα.

- Μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους να ανακαλύπτουν το εύρος και την ποικιλία των συναισθημάτων τους.
- Μαθαίνουν από τη θέση των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα αυτό που οι ενήλικες πιστεύουν ότι είναι σημαντικό (Eisner, 1974).

Ο Piaget (1987) συνέδεσε την γνωστικές διεργασίες με τη δημιουργικότητα, αν και δεν επεκτάθηκε στην μελέτη της τέχνης. Ο Vygotsky προσπάθησε να διαμορφώσει μια γενική θεωρία για την τέχνη αλλά και για τον ρόλο που διαδραματίζει στη ζωή μας, εστιάζοντας στην ανάλυση της μορφής και της δομής του έργου τέχνης. Ο Vygotsky (1971) αναπτύσσει κυρίως τις απόψεις του στο έργο του *The Psychology of Art*. Θεωρεί ότι η μορφή και τα δομικά στοιχεία του έργου τέχνης προκαλούν τις αισθητικές αντιδράσεις των ατόμων (Lindqvist, 2003), υποστηρίζοντας ότι σε αυτή τη διαδικασία κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η συνείδηση. Υπογραμμίζει δε και λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του δημιουργού και τους ιδιαίτερους συμβουλισμούς και τα νοήματα που εμπεριέχονται στο έργο τέχνης. Όπως υποστηρίζει η G. Lindqvist, (2003) η τέχνη μπορεί να στοιχειοθετήσει μια διακριτή θεωρητική προσέγγιση για τα ανθρώπινα συναισθήματα και τις συγκινήσεις (emotions).

Εικαστική Συμβουλευτική και θεραπεία επικεντρωμένη στη διαχείριση συναισθημάτων και συγκινήσεων

Η εικαστική συμβουλευτική και θεραπεία έχουν ως πρωταρχικό στόχο την διευκόλυνση της αυθόρμητης έκφρασης

των συναισθημάτων, των εμπειριών και των στάσεων των συμμετεχόντων στη δημιουργική διαδικασία (Waller, 2006). Οι εικαστικές δραστηριότητες βοηθούν τον αναστοχασμό σχετικά με τα συναισθήματα, τις τραυματικές εμπειρίες και τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα στη ζωή τους (Appleton, 2001).

Η εικαστική γλώσσα αποτελεί τη βάση για τη χρήση ή τη δημιουργία συμβόλων που συμπυκνώνουν σκέψεις, αρχετυπικές εμπειρίες και νοήματα του θεραπευόμενου, αφού το ασυνείδητο χρησιμοποιεί σύμβολα, εικόνες για την αναπαράσταση ποικίλων ενδοψυχικών διεργασιών, ιδεών, εμπειριών και βιωμάτων (Jung, 1968).

Οι διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την εικαστική θεραπεία και συμβουλευτική αφορούν την παρατήρηση, τον πειραματισμό και τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων στη εικαστική δραστηριότητα (Duncan, 2007).

1. *Η παρατήρηση του εαυτού και των άλλων*, επικεντρώνεται στα συναισθήματα, τη λεκτική και κυρίως τη μη λεκτική συμπεριφορά και έκφραση (Duncan, 2007). Σε ένα φαινομενολογικό επίπεδο, η διαδικασία της παρατήρησης ευνοεί την κατανόηση και την ερμηνεία των προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων, αποτελεί μια σημαντική εμπειρία που οδηγεί σταδιακά προς την προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη.

1. *Ο πειραματισμός* προσδιορίζεται ως μια διαδικασία αναζήτησης νέων νοημάτων, που αναπτύσσει τον διάλογο με τον εαυτό και αυξάνει την αλληλεπίδραση με τους άλλους

(Linesch, 2013). Κατά την εικαστική δραστηριότητα οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να διερευνήσουν νέες μορφές έκφρασης και να δημιουργήσουν νέους συμβολισμούς για να αναπαραστήσουν αλλαγές στον εαυτό, τις σχέσεις με τους άλλους και τις βιωματικές διεργασίες. Η επιλογή των χρωμάτων και γενικότερα ο πειραματισμός με άλλα εκφραστικά μέσα, όπως είναι ο πηλός, κ.λ.π. αντανακλά βαθύτερες και θετικές αλλαγές στο αυτοσυναίσθημα, που είναι η βάση για το άνοιγμα προς ένα δημιουργικό ταξίδι στη ζωή.

1. *Η συνειδητοποίηση κατά τη συμβουλευτική διαδικασία* αναφέρεται στην αποδοχή και τον μετασχηματισμό αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων και στάσεων, ιδεών, και εμπειριών. Η απόκτηση επίγνωσης απελευθερώνει το άτομο από τα εσωτερικά εμπόδια, κινητοποιεί τις δημιουργικές δυνάμεις του ατόμου (Landgarten, 2013). Σηματοδοτεί την αλλαγή και την απαρχή της αναδόμησης βιωμάτων και συναισθηματικών εμπειριών που δημιουργούν εμπόδια στην ανάπτυξη του ατόμου (Milner, 2010).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της εικαστικής συμβουλευτικής και θεραπείας είναι ότι «δίνει το παιδί τη δυνατότητα να είναι παιδί», μαθαίνει να επικοινωνεί και να εκφράζει τα συναισθήματα του, αποκτά δεξιότητες για την αντιμετώπιση του στρες και άλλων αντίξοων συναισθηματικών καταστάσεων, θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης (Malchiodi, 2014).

Αισθητική Αγωγή και εικαστική συμβουλευτική: επικαλύψεις και σημεία σύνδεσης

Οι Malchiodi και Cattaneo (1988) στην εργασία τους με τίτλο *Creative process/therapeutic process: Parallels and interfaces* καταγράφουν τα σημεία σύνδεσης ανάμεσα στην εικαστική συμβουλευτική και την αισθητική αγωγή. Εστιάζονται στα σημεία σύνδεσης ανάμεσα σε δύο διαφορετικές διεργασίες τη συμβουλευτική και την εκπαιδευτική που έχουν ως κοινή βάση την δημιουργική εικαστική διαδικασία.

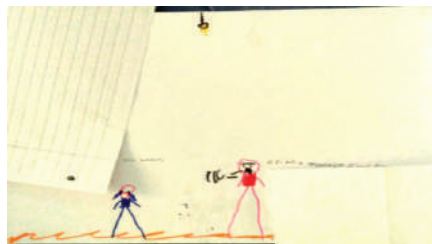
A. Το στάδιο της Συνάντησης: Ο μαθητής κατά την καλλιτεχνική διαδικασία εμπλέκεται σε μια διαδικασία δημιουργικής έκφρασης ή δημιουργικής συνάντησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων που τον απασχολούν.

B. Το στάδιο της Αποδόμησης: η δημιουργική εικαστική διαδικασία οδηγεί σταδιακά σε νέους τρόπους αντίληψης και ερμηνείας της εμπειρίας και της πραγματικότητας. Ο μαθητής αρχίζει να σκέφτεται και να συνειδητοποιεί τα εμπόδια και τις συναισθηματικές δυσκολίες και τους περιορισμούς στο επίπεδο του στοχασμού.

Γ. Το στάδιο της Αναδόμησης: Η δημιουργική οπτική/εικαστική έκφραση διαμορφώνει τους όρους για νέες αναζητήσεις στο επίπεδο των ιδεών και της ενόρασης, διανοίγοντας τον πνευματικό ορίζοντα των ατόμων. Το άτομο αναδιαμορφώνει και αλλάζει απόψεις και στάσεις μέσα από μια διαδικασία προσωπικής, δημιουργικής έκφρασης.

Ορισμένα παραδείγματα εφαρμογής: Δύσκολο είναι τα συναισθήματα να περιγραφούν με λέξεις:

Τα σχέδια που παρουσιάζονται στη συνέχεια αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια ενός παιδιού ηλικίας 9 ετών να διαχειριστεί το φόβο, την συναισθηματική ένταση και το στρες στις διαπροσωπικές σχέσεις σε μια οικογένεια που αντιμετωπίζει προβλήματα ως προς τη συνοχή της, συγκρούσεις και τη διάσταση των γονέων, μια οικογένεια στην οποία η γιαγιά έχει αναλάβει μέρος της φροντίδας του παιδιού.



Η γιαγιά φωνάζει στον Κωνσταντίνο... Στο σχέδιο αυτό το παιδί δείχνει την προσπάθεια να ελέγξει τα συναισθήματα του απέναντι στην γιαγιά, η οποία βιώνεται ως μια τιμωρητική, απειλητική φιγούρα. Το μπλε χρώμα αποτελεί έκφραση της προσπάθειας του Κων/νου να ελέγξουμε τα συναισθήματα και το κόκκινο εκφράζει συναισθηματικές εντάσεις.



Η μαμά φωνάζει στον μπαμπά και ο Κωνσταντίνος σχεδιάζει τα δάκρυά του.... Στο σχέδιο αυτό, ο Κων/νος εκφράζει τα έντονα συναισθήματα που βιώνει απέναντι στη σύγκρουση των γονέων, ιδιαίτερα μέσα από τις διαφορές των διαστάσεων ανάμεσα στις φιγούρες, το σχήμα, αλλά και το κοκκινο χρώμα. Παράλληλα το σχέδιο αυτό ανοίγει ένα παράθυρο στις σκέψεις του παιδιού για τη σχέση των γονέων του.

Ο διάλογος του παιδιού με το Εικαστικό έργο

Κάθε άνθρωπος ανοίγει έναν διάλογο με το εικαστικό έργο, προσπαθώντας να κατανοήσει το περιεχόμενο, τους συμβολισμούς, τα βαθύτερα νοήματα ή ερωτήματα τα οποία θέτει. Κάθε έργο τέχνης αποτελεί μια πρόσκληση σε μια επικοινωνία, η οποία γίνεται με ιδιαίτερους όρους.

Ειδικότερα, στο διάλογο του παιδιού με το εικαστικό έργο, μπορούμε να διακρίνουμε τρία επίπεδα (Dunn-Snow & D'Amelio, 2003):

- *Το εμφανές επίπεδο:* κατά το οποίο γίνεται περιγραφή όσων είναι άμεσα προσιτά, το εικαστικό έργο και τα χαρακτηριστικά του.
- *Το συνειρμικό επίπεδο:* ο μαθητής ενθαρρύνεται να εκφράσει τις σκέψεις, τις επιδιώξεις, τους στόχους και τα συναισθήματα του μέσα από μια ελεύθερη συνειρμική διαδικασία.
- *Το λανθάνον ή άδηλο επίπεδο:* στο επίπεδο της εικαστικής θεραπείας και συμβουλευτικής διερευνώνται ασυνείδητες διεργασίες, συναισθήματα, εμπειρίες κ.λ.π., ενώ στο επίπεδο

της αισθητικής αγωγής, επιδιώκεται μια ενσυναισθητική κατανόηση στο πλαίσιο ανάπτυξης της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων.

Διαπιστώνεται ότι αυτός ο διάλογος έχει κοινά στοιχεία αλλά και διαφορετικά στοιχεία ανάλογα με το αν πραγματοποιείται στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ή της αισθητικής αγωγής.

Ορισμένα παραδείγματα-εφαρμογές διαλόγου με το εικαστικό έργο

Ça fait triste λέει ένα αγοράκι 11 ετών για τον πίνακα του Picasso «ο άνθρωπος με την κιθάρα», για να συμπληρώσουμε.... ότι ο πίνακας δημιουργεί την συναισθηματική εκείνη κατάσταση στο παιδί που χαρακτηρίζουμε ως «λύπη». Ή ακόμη, εάν θέλουμε να επιχειρήσουμε ερμηνεία της επιλογής του, θα μπορούσαμε –και με την βοήθεια του περιβάλλοντός του– να μεταφερθούμε σε ένα περιβάλλον που προκαλεί θλίψη και στεναχώρια στο παιδί. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Martinet ότι «δεν μπορούν όλα να περιγραφούν με λέξεις...», και η θέαση ενός έργου τέχνης γεννά τα συναισθήματα τα οποία



εμείς έχουμε ανάγκη να προβάλλουμε και κατά συνέπεια να νιώσουμε.

Η συναισθηματική μας κατάσταση δημιουργεί το εσωτερικό αποτέλεσμα... «...είναι ωραίο αυτό που προέρχεται από μια εσωτερική ανάγκη της ψυχής. Είναι ωραίο αυτό που εσωτερικά είναι ωραίο...» (Kandinsky)



Στον πίνακα «τα παιχνίδια των παιδιών» του Breughel, μπορεί κανείς να διακρίνει παιδιά που παίζουν χαρούμενα, σκηνές από την αγροτική ζωή, στιγμιότυπα από οικογενειακές χαρούμενες στιγμές, δραστηριότητες πολέμου, ασθενείς και μοναχικούς ανθρώπους που αναγκαστικά βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Το παιδικό σχέδιο είναι μια επιφάνεια στην οποία το παιδί παίζει με τις συγκινήσεις του, (Wallon, 1956), όταν

το ίδιο δημιουργεί, αλλά ταυτόχρονα και όταν το ίδιο «θεάται» και απολαμβάνει το έργο.

Είναι πολύ δύσκολο να εκφραστούν με λόγια τα συναισθήματα, ειδικά όταν είναι έντονα, ή εναλλάσσονται με ταχύτατο ρυθμό, όπως φαίνεται στα δύο αυτά σχέδια. Είναι όμως εύκολο να εκφραστούν μέσα από τη δημιουργία (Wallon, 1956).

Συμπεράσματα

Η επικοινωνία με το έργο τέχνης και ιδιαίτερα με τα εικαστικά έργα είναι μια περιπέτεια, δεν είναι μια ασφαλής ρουτίνα, αλλά ένα δημιουργικό παιχνίδι ανακάλυψης νοημάτων, αναζήτησης λύσεων, διευκρίνισης προσωπικών στόχων και επιδιώξεων. Ο Paul Eluard γράφει χαρακτηριστικά: «πώς να κοιτάξω έναν πίνακα για να τον καταλάβω με ρώτησαν... Σαν να μπορούσα να τους πω τον μαγικό τρόπο ή τον μαθηματικό τύπο που ανοίγει τα μάτια στην ομορφιά και στην υποκειμενική ή την αντικειμενική αλήθεια! ...πώς θα μπορούσα να υποδείξω ένα δρόμο, όταν εγώ περνώ πλήθος απρόσμενα μονοπάτια;... Δεν περπατώ ανάμεσα στα βιβλία και τα μουσεία, σαν



σ'ένα κήπο ήσυχο. Ριψοκινδυνεύω την περιπέτεια, ακόμα και στους τόπους που νόμιζα γνωστούς».

Οι εικαστικές δραστηριότητες στο σχολείο συνεισφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των παιδιών, αλλά και της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τέχνη είναι σημαντική για τη ζωή των παιδιών, καθώς προάγει σχήματα και τρόπους ζωής βαθιά ριζωμένα στις αξίες και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη (Iwai, 2002· Wojnar, 1988). Παράλληλα η τέχνη συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της νοημοσύνης (Kalouri, 1990· Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004), ιδιαίτερα δε με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας να διαχειρίζεται κανείς έντονα συναισθήματα (Ulman, 1992).

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν εργαλείο για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην προσωπική και σχολική ζωή, στην αντιμετώπιση της βίας και τις ψυχολο-

γικές, συναισθηματικές της συνέπειες (Καλούρη, Τσέργας & Μπότου, 2014· Τσέργας, Μπότου & Αντωνοπούλου, 2015· Τσέργας, 2014).

Η τέχνη βοηθά στην επεξεργασία των αρνητικών συναισθημάτων μέσα από τη δημιουργική διαδικασία και τον μετασχηματισμό τους σε θετικές εμπειρίες, οι οποίες ενσωματώνονται στο σύνολο των προσωπικών βιωμάτων των ανθρώπων. Οι εικαστικές τέχνες μπορεί να αποτελέσουν αποτελεσματικές μεθόδους για να εκπαιδεύσουν τους ανθρώπους να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές εντάσεις, τα αρνητικά και καταστροφικά συναισθήματα (Kalouri-Antonopoulou, 1995· Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Κατά αυτόν τον τρόπο, έντονα συναισθήματα και βιώματα, που εμποδίζουν τις αναστοχαστικές διαδικασίες ή μπλοκάρουν την προσωπική ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσουν όχημα για την προσωπική αλλαγή και την αυτογνωσία (Bledow, Rosing & Frese, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Appleton, V. (2001). Avenues of hope: Art therapy and the resolution of trauma. *Art Therapy*, 18(1), 6-13.
- Bledow, R., Rosing, K. y Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, 56, 432-450.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. London: Penguin.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Dunn-Snow, P. & D'Amelio, G. (2000). How art teachers can enhance artmaking as a therapeutic experience: Art therapy and art education. *Art Education*, 53(3), 46-54.
- Eisner, E. (1974). The mythology of art education. *Curriculum Theory Network*, 4(2-3), 89-100.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality, intelligence, and art. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 705-715.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Publications.

- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On Emotions, Music, and Literature the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Heid, K. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 48-53.
- Iwai, K. (2002). The contribution of arts education to children's lives. *Prospects*, 32(4), 407-420
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (2008). Emotions, music, and literature. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 102-113). New York: Guilford Press.
- Jung, C. G. (2012). *Man and His Symbols*. N.York: Anchor press.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences*, 31(5), 559-575.
- Kalouri, O. (1990). *Étude du développement de la mémoire, de l'imagination et de la sensibilité esthétique à travers les beaux arts*, Caen.
- Kalouri-Antonopoulou, O. (1995). Rola i funkcja pedagogiczna dzieła sztuki (Analiza psychologiczna i poznawcza oraz oddziaływanie pedagogiczne dzieła sztuki w muzeum), *Plastyka i wychowanie*, Varsovie, 1, 282.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα:Ελλην.
- Καλούρη, Ο., Τσέργας, Ν. & Μπότου, Α. (2014). Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης. Στο Κυριακίδης, Α. Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Συμεού, Α. Φτιάκα, Ε., & Ηλία, Ι. (2014). «Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση», *Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.105-114), Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014.
- Landgarten, H. B. (2013). *Clinical art therapy: A comprehensive guide*. London: Routledge.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2/3), 245-251.
- Linesch, D. G. (2013). *Adolescent art therapy*. London: Routledge.
- Malchiodi, C. A., & Cattaneo, M. K. (1988). Creative process/therapeutic process: Parallels and interfaces. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 5(2), 52-58.
- Malchiodi, C. (2014). *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes*. London: Routledge.
- Milner, M. (2010). *On not being able to paint*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1987). *Possibility and necessity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Silvia, P. J. (2005). Emotional responses to art: From collation and arousal to cognition and emotion. *Review of general psychology*, 9(4), 342-357.
- Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσέργας, Ν., Μπότου, Α. & Αντωνοπούλου, Α. (2015). Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος (Επιμ.), *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη* (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού) (σσ. 592-611), Αθήνα, Το Χαμόγελο του Παιδιού.
- Ulman, E. (1992). Art education for the emotionally disturbed. *American Journal of Art Therapy*, 30(3), 101-104.
- Vygotsky, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271-282.
- Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. *Enfance*, 9(2), 1-4.
- Wallon, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- Wojnar, I. (1988). Peace as a humanistic value, *Research studies*, 1.

Β' Παράλληλη Συνεδρία

Η Τέχνη στην Εκπαίδευση & την Συμβουλευτική
Προεδρείο: Γιώργος Παππάς, Ιωάννα Κοντζίνου

*Κωνσταντινιά Δόλγυρα**

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Περίληψη: Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει τη χρησιμότητα της τέχνης στην προσωπική ανάπτυξη των εφήβων κατά την εκπαιδευτική και συμβουλευτική πράξη. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας προσανατολίζει να συνειδητοποιήσουμε ότι η αξία της τέχνης έγκειται στο ότι αφυπνίζει τη δημιουργική φαντασία και ενισχύει τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος νοηματοδότησης. Η εμπειρία αξιοποίησης της τέχνης μας παρέχει παραδείγματα διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας και της λήψης αποφάσεων ζωής όπως είναι η επαγγελματική επιλογή. Η τέχνη ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης, κάτι που στην εφηβική ηλικία αποτελεί το βασικότερο στοιχείο για την προσωπική ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Προσωπική ανάπτυξη, αισθητική εμπειρία, κριτικός στοχασμός, δημιουργική φαντασία

Konstantinia Dolgyra

ART AS A METHODOLOGY OF PERSONAL DEVELOPMENT IN EDUCATION AND CONSULTATION OF ADOLESCENTS

This work aims to highlight the usefulness of art in the personal development of adolescents during educational and counseling practice. The literature review helps us to realize that the value of art lies in the fact that it awakens creative imagination and enhances the functioning of the cognitive intelligence system. The empirical experience of using art provides examples of facilitating the processes of learning and taking life decisions such as professional choice. Art enhances the self-reliance of thought, which is the most important element for personal development during adolescence.

Keywords: Personal development, aesthetic experience, critical thinking, creative imagination

* Η Κ. Δ., Δρ. Ψυχολογίας, είναι Προϊσταμένη του Τμήματος Εφαρμογών Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δ/ση Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Α1)-Διοίκηση-ΟΑΕΔ. Επικοινωνία: Άλιμος, Ταχ. δ/ση: Γούναρη 2, Τ.Κ. 17456, 210-9989184, konstchr@otenet.gr

Εισαγωγή

Οι επιστημονικοί κλάδοι της εκπαιδευτικής, συμβουλευτικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας συμβάλλουν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, συμβούλων και μαθητών. Με βάση τις θεωρίες, έρευνες και αρχές αυτών των επιστημών επανεξετάζονται απόψεις για την ανάπτυξη, τη διδασκαλία, τη συμβουλευτική, τη μάθηση και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός είναι πλέον και σύμβουλος, (Κοσμόπουλος, 1996. Κοσμίδου – Hardy, 1998) όπως και ο σύμβουλος είναι και εκπαιδευτικός, με την έννοια ότι υπάρχουν βασικές αρχές και μέθοδοι που είναι κοινές και στους δύο επαγγελματικούς κλάδους. Μια κοινή φιλοσοφική και επιστημονική αρχή που πρέπει να διαπνέει τους ενήλικες που το επάγγελμά τους, τους φέρνει κοντά στα παιδιά είναι ότι το άτομο γεννιέται με έμφυτο δυναμικό που τείνει στη θετική ανάπτυξη (Δόλγυρα, 2018). Το δυναμικό αυτό εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι πρέπει να το κατανοούν και να αποδέχονται το μαθητή με σεβασμό και μέριμνα για την περαιτέρω προσωπική του ανάπτυξη. Οι αλλαγές που συντελούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, και όχι μόνο, αποσκοπούν στη βελτίωση και οδηγούν σε μια συμπεριφορά που γίνεται σταδιακά όλο και πιο προσαρμοστική, όλο και πιο αποτελεσματική (Mussen et al., 1984).

Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης το άτομο από την παιδική έως και την εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από μια ωριμότητα σκέψης ανάλογη της ηλικίας του. Επομένως, οι ενήλικες επαγγελματίες που έρχονται σε επαφή μαζί του οφεί-

λουν να το αντιμετωπίζουν ως σκεπτόμενο άτομο. Όπως αναφέρει ο Bruner (1996), το παιδί και ο έφηβος κατέχουν συνεκτικές θεωρίες για τον κόσμο και τον εαυτό τους και ο βαθμός αυτής της συνεκτικότητας εξαρτάται από την ηλικία τους. Το παιδί και ο έφηβος θα προσπαθήσουν να συνδέσουν τις απλοϊκές τους θεωρίες με τις θεωρίες των ενηλίκων και σε αυτό το σημείο οι ενήλικες πρέπει να βοηθήσουν ώστε η σύνδεση αυτή να πραγματοποιηθεί μέσα από τη συζήτηση, τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση.

Μια προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της εμπειρίας μας δείχνει ότι στο επίκεντρο της ανάπτυξης του ατόμου κατά τη σχολική ηλικία βρίσκεται η ανθρώπινη σχέση και αλληλεπίδραση. Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει κυρίως στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού / συμβούλου και του μαθητή, που βρίσκεται στην εφηβεία, δηλαδή στο πιο κρίσιμο στάδιο της προσωπικής του ανάπτυξης, και προτείνει τη χρήση της τέχνης ως δυναμικό εργαλείο για την υποβοήθηση αυτής της ανάπτυξης.

Η προσωπική ανάπτυξη του εφήβου: Ανάγκη για αυτοδύναμη και δημιουργική σκέψη

Η προσωπική ανάπτυξη είναι μια διαβίου διαδικασία και ο όρος της χρησιμοποιείται συνήθως για «να υποδηλώσει τις αλλαγές που συντελούνται στην προσωπικότητα του ατόμου» (Woolfolk, 2007: 24). Εμπερικλείει την έννοια της βελτίωσης και επομένως ορίζεται ως ικανότητα που αποκτά σταδιακά ο άνθρωπος στο να παρεμβαίνει στην προσωπική του ιστορία

και να «στηρίζεται στα πόδια του». Η βελτίωση μπορεί να αφορά κάποιο ή κάποια ιδιαίτερα ψυχικά, πνευματικά χαρακτηριστικά και τρόπους συμπεριφοράς του ατόμου. Κάθε βελτίωση στην προσωπική ανάπτυξη θεωρείται ως αποτέλεσμα ενεργειών που οδήγησαν στην απελευθέρωση του εσωτερικού δυναμικού και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων επίτευξης στόχων.

Επομένως, όταν το άτομο αναπτύσσεται προσωπικά απελευθερώνει το δυναμικό του, αναπλάθει δεξιότητες και επιτυγχάνει στόχους. Αυτή η διαδικασία βελτίωσης τροφοδοτείται από την αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τον Maslow (1970) όλα τα άτομα έχουν μια εγγενή ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται μέσω της αυτοπραγμάτωσης και αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να αξιοποιήσει τις μοναδικές του δυνατότητες. Ο άνθρωπος στην εφηβεία περισσότερο από κάθε άλλη ηλικία έχει την ανάγκη να βλέπει τον εαυτό του ως ικανό και αυτόνομο. Σε αυτή τη φάση της ζωής του βιώνει μια έντονη ψυχική διεργασία η οποία αποτελεί τη δεύτερη διαδικασία της διαφοροποίησης - εξατομίκευσης (Blos, 1967) προκειμένου να συγκροτήσει τη δική του ταυτότητα.

Κατά την εφηβεία συντελούνται βασικές ψυχολογικές αλλαγές που θα επηρεάσουν τη μελλοντική προσαρμογή του εφήβου στην εκάστοτε πραγματικότητα. Σε αυτήν την ηλικία συντελείται η ανάπτυξη της λογικής σκέψης, βελτιώνεται η ικανότητα για κατανόηση και

ερμηνεία και επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης. Αρχίζουν οι προβληματισμοί για θέματα σχετικά με την προσωπική ελευθερία και την ατομικότητα. Επαναπροσδιορίζονται γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που μέχρι τώρα αποτελούσαν, βασικά, αναπαράγωγή των κυρίαρχων αξιών και του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας. Ο έφηβος επιδιώκει να λαμβάνει ανεξάρτητα τις αποφάσεις του, να λύνει τα προβλήματα του, να δημιουργεί τις δικές του κοινωνικές σχέσεις και φιλίες.

Στην εφηβεία πρώτη φορά ενώνονται η αυτονομία, η πρωτοβουλία, η εμπιστοσύνη και η ευθύνη για να ολοκληρωθεί η αίσθηση του εαυτού που συνεπάγεται αυτοδυναμία της σκέψης και όχι εξάρτηση από τη σκέψη των άλλων. Εδραιώνεται η αίσθηση του εαυτού μέσα από αλληλεξαρτώμενες αλλαγές σε διαφορετικά πεδία ανάπτυξης: Γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό.

Η έρευνα της γενετικής της συμπεριφοράς (Penke et al., 2007. Plomin & Caspi, 1998) παρέχει πλήθος δεδομένων που αναδεικνύουν την επιρροή του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Το σχολείο λοιπόν ως σημαντικό μέρος του περιβάλλοντος οφείλει να βοηθά τους μαθητές να εμπλέκονται στην διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης ενισχύοντας την αυτοδυναμία της διαλεκτικής τους σκέψης κάτι που είναι ιδιαίτερα απαραίτητο στην εφηβεία.

Στο σχολικό περιβάλλον, αυτή η βοήθεια μπορεί να παρέχεται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό και τον σύμβουλο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου

Ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος (όπως για παράδειγμα ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού) αν και έχουν διακριτούς ρόλους, σήμερα όλο και περισσότερο πληθαίνουν οι υποστηρικτές της άποψης ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και ότι πρέπει να λειτουργεί και ως σύμβουλος.

Αρκετά ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του συμβούλου είναι κοινά. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από αυτά.

- Προσωπικά χαρακτηριστικά: κοινωνικός, επικοινωνιακός, αλτρουιστής, δημοκρατικός, ηθικός, ευγενικός, ευρηματικός, ευχάριστος
- Στάσεις και αξίες: αποδοχή, κατανόηση, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, κοινωνική προσφορά, φιλομάθεια
- Ενδιαφέροντα: Ενδιαφέρον να βοηθά την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου
- Δεξιότητες: Λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας (π.χ. ικανότητα στη χρήση ανοικτών ερωτήσεων, παράφρασης, περιλήψης), Μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας (π.χ. οπτική επαφή, στάση του σώματος). Δεξιότητες χρήσης συμμετοχικών και βιωματικών τεχνικών, καθώς και εργαλείων που ενεργοποιούν το ίδιο το άτομο στη διαδικασία της ολόπλευρης ανάπτυξής του.

Θα προσθέταμε με ιδιαίτερη έμφαση λόγω του θέματος αυτής της εργασίας και την ικανότητα χρήσης εργαλείων τέχνης. Οι εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι με την ορθή χρήση των εργαλείων τέχνης

μπορούν να βοηθήσουν τους έφηβους να εμπλακούν γνωστικο-συναισθηματικά στον τρόπο που βλέπουν και ερμηνεύουν τα γεγονότα, τους άλλους και τον εαυτό τους.

Ενεργητική μάθηση στην εκπαιδευτική και συμβουλευτική πράξη

Πότε το άτομο αναπτύσσεται προσωπικά; Όταν αξιοποιεί το δικό του δυναμικό προκειμένου να επιτύχει την προσωπική του αλλαγή. Η συμβουλευτική έχει αυτό το σκοπό: να βοηθήσει το άτομο να είναι ανεξάρτητο (να μάθει να βοηθά τον εαυτό του). Η εκπαίδευση έχει (ή θα έπρεπε να έχει) τον ίδιο στόχο: να βοηθήσει το άτομο να είναι ανεξάρτητο (να μάθει πώς να μαθαίνει).

Μια βασική διαφορά μεταξύ συμβούλου και εκπαιδευτικού είναι ότι ο δεύτερος γνωρίζει την απάντηση που περιμένει από τον μαθητή, ενώ στην περίπτωση της συμβουλευτικής το περιεχόμενο το γνωρίζει μόνο ο συμβουλευόμενος.

Γιατί βοηθά η τέχνη;

Σήμερα υποστηρίζεται όλο και περισσότερο η άποψη ότι η τέχνη είναι απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο. Οι λόγοι που αφορούν το αποτέλεσμα χρήσης της είναι οι εξής: α) βοηθά την ολοκληρωμένη σκέψη του μαθητή. Επιτρέπει την ολιστική θέαση του κόσμου, τις εναλλακτικές οπτικές και το μετασχηματισμό του συστήματος αντίληψης, β) απελευθερώνει τη σκέψη από διανοητικούς περιορισμούς, γ) ενεργοποιεί ταυτόχρονα διαφορετικές νοητικές δυνατότητες και δ) βοηθά τη μνήμη.

Σύμφωνα με την επιστήμη της νευροφυσιολογίας, οι τέχνες προκαλούν αλλαγές στον εγκέφαλο. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύουν τις συνάψεις μεταξύ των εγκεφαλικών κυττάρων οι οποίες όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή του ατόμου στις τέχνες τόσο πιο ισχυρές γίνονται. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες τέχνης (π.χ. μουσική, αφήγηση, κίνηση) αναπτύσσει, επομένως, δεξιότητες (π.χ. μαθηματικές, επιστημονικές, γλωσσικές, κοινωνικές) οι οποίες φαίνεται να στηρίζονται σε βιολογικές αλλαγές. Η επιστήμη της νευροφυσιολογίας μας ενημερώνει επίσης ότι η τέχνη ενεργοποιεί μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου. Για παράδειγμα η χρήση μιας εικόνας σε ένα μάθημα ενεργοποιεί και το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου και μάλιστα όσο πιο πλούσια είναι η εικόνα τόσο περισσότερο μέρος του εγκεφάλου ενεργοποιείται.

Η τέχνη επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο έχει έμφυτη την τάση για ανάπτυξη και μάθηση (Rogers, 1987). Κατά την πορεία της ανάπτυξής του μαθαίνει να χρησιμοποιεί το δυναμικό του. Αυτό απαιτεί τη συνειδητοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των εκάστοτε δυνατοτήτων του και την επίγνωση των επιθυμιών, ώστε να μην ξοδεύονται δυνάμεις σε πράγματα είτε που δεν χρειάζονται, είτε που δεν γνωρίζει ακόμη το άτομο πώς να τα διαχειριστεί. Η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση συναισθηματικών και γνωστικών διεργασιών. Σύμφωνα με τον Rogers (1987) μάθηση χωρίς προσωπικό νόημα, χωρίς συναισθήματα δεν έχει σημασία για ολόκληρο το άτομο.

Κατά την εφηβεία ο άνθρωπος περνά μια περίοδο αμφιθυμίας των συναι-

σθημάτων (Winnicott, 1961) κάτι που μπορεί να επηρεάσει τους γνωστικούς μηχανισμούς που συντελούν στη μάθηση. Στην περίπτωση που το σχολικό περιβάλλον δεν ευνοεί την έκφραση συναισθημάτων και δεν επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών αναδύονται ψυχικές συγκρούσεις και ο έφηβος κατακλύζεται από συναισθήματα απέναντι στα οποία κινητοποιούνται μηχανισμοί άμυνας με αποτέλεσμα να επηρεαστεί αρνητικά η ικανότητα μάθησης. Αυτοί οι μηχανισμοί άμυνας δυσκολεύουν την επαφή του εφήβου με τον εαυτό του ή/και με τους άλλους. Για παράδειγμα, ο μηχανισμός άμυνας που αποκλείει τα συναισθήματα από τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει αρνητικά την απομνημόνευση πληροφοριών. Φαίνεται πως σε αυτήν την περίπτωση το γνωστικό σύστημα κλείνει ασυνείδητα κάθε αντιληπτική δίοδο.

Κατά την εφηβική ηλικία συντελούνται γνωστικές αλλαγές που επιτρέπουν υποθετικές εξερευνήσεις. Είναι σημαντικό, επομένως, τα συναισθήματα να μην καταπιέζονται, αντίθετα να βρίσκουν δίοδο έκφρασης ώστε να ενισχύεται η περιέργεια και η μνήμη.

Κατά τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησε συζήτηση σχετικά με το θέμα της σχέσης μεταξύ συναισθήματος και νόησης από τους Zajonc (1980) και Lazarus (1982) για το αν οι συναισθηματικές λειτουργίες προηγούνται ή έπονται των γνωστικών λειτουργιών. Η συζήτηση αυτή πυροδότησε πλήθος σχετικών εργασιών οι οποίες βασικά τονίζουν τη συνθετικότητα της σχέσης μεταξύ συναισθήματος και νόησης. Ο Zajonc δέχεται την αμοιβαία συνάφεια μεταξύ των συναισθηματικών

και γνωστικών λειτουργιών και αναφέρει ότι «υπάρχουν ίσως ελάχιστες αντιληπτικές και νοητικές λειτουργίες της ανθρώπινης καθημερινότητας που να μην συνοδεύονται από κάποια συναισθηματική διάσταση» (Zajonc, 1980: 153).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα κυριαρχεί η άποψη ότι το συναίσθημα αποτελεί κίνητρο μάθησης. Σύμφωνα με άλλες απόψεις (Heron, 1992. Mezirow, 1991. Kolb, 1984) το συναίσθημα είναι συστατικό στοιχείο των νοητικών διαδικασιών και επομένως της μάθησης. Επιπλέον, οι Boyd & Myers (1988) ανέδειξαν τον κεντρικό ρόλο των συναισθημάτων στη διαδικασία συνειδητοποίησης και ολοκλήρωσης της προσωπικότητας.

Σύμφωνα με όλες τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, η τέχνη ενεργοποιεί νοητικά και συναισθηματικά το άτομο μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Η αισθητική εμπειρία διεγείρει τη φαντασία η οποία αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης και αποτελεί «πρόκληση για σκέψη» (Dewey, 1980: 285). Το άτομο προκειμένου να κατανοήσει τα νοήματα των έργων τέχνης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει στο έπακρο τη δική του φαντασία. Επιπλέον, χρειάζεται να ανακαλύψει και να νοηματοδοτήσει τα εμπεριεχόμενα στο έργο τέχνης νοήματα, διαδικασία κατά την οποία ενεργοποιείται όχι μόνο η φαντασία αλλά και η στοχαστική ικανότητα του ατόμου.

Οι τέχνες προσφέρουν στο άτομο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται πολύπλευρα την εμπειρική πραγματικότητα (Efland, 2002). Η συστηματική ανάλυση έργων τέχνης οδηγεί στην ανακάλυψη διάφορων διαστάσεων της πραγματικό-

τητας και ενεργοποιεί ποικίλους τρόπους αντίληψων με αποτέλεσμα την βαθύτερη κατανόηση (Green, 2000). Αυτή η δυνατότητα καθιστά επιτακτική την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση μια και ο βασικός σκοπός της είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Σύμφωνα με τον Gardner (1990) το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καλλιεργεί όσο το δυνατόν περισσότερα από τα είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος προκειμένου να μιλάμε για άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και υποστήριξε επίσης τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στη γνωστικο-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αυτογνωσία βοηθά τον άνθρωπο να βρίσκει μόνος του τις καταλληλότερες για τον εαυτό του λύσεις, άποψη που έχει τις ρίζες της στην θετική και ανθρωπιστική ψυχολογία. Η τέχνη οδηγεί το άτομο να γίνει περισσότερο χειραφετημένο απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη του (Κόκκος, 2011α). Επίσης, μπορεί να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διάθεση, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, τις βασικές δηλαδή συνιστώσες οι οποίες ενισχύουν την ικανότητά του ατόμου να επεξεργάζεται τις εμπειρίες του και να μαθαίνει μέσα από αυτές (Μέγα, 2011).

Σύμφωνα με τους Adorno & Horkheimer (1984) η επαφή με σημαντικά έργα τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει τρόπους σκέψης που εναντιώνονται στην ορθολογικότητα και τον κομπορρισμό της κοινωνικής καθημερινότητας. Μπορούν επομένως, να βοηθήσουν το ανήσυχο πνεύμα των εφήβων να απεγκλωβιστεί από τις κυρίαρχες νόρμες, να αμφισβη-

τήσει παγιωμένες παραδοχές και να σκεφτεί δημιουργικά και κριτικά.

Προσωπική ανάπτυξη και εφαρμογή της τέχνης στην εκπαιδευτική και συμβουλευτική πράξη

Το ερώτημα που τίθεται πλέον δεν είναι αν η τέχνη βοηθά στην προσωπική ανάπτυξη του εφήβου, αλλά πώς αυτό επιτυγχάνεται.

Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δύο επίπεδα: είτε ο μαθητής δημιουργεί τέχνη (π.χ. ζωγραφίζει, γράφει ιστορίες – που μπορεί στη συνέχεια να παιχθούν θεατρικά κ.λπ.) είτε δουλεύει σε έτοιμα έργα τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, μουσικά έργα, ποιήματα, κείμενα λογοτεχνίας κ.λπ.).

Όσον αφορά τη χρήση εργαλείων τέχνης προτείνεται μια βασική τεχνική και για τις δύο προαναφερόμενες περιπτώσεις, που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης, τον κριτικό στοχασμό σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία και περιέχει έξι στάδια, σύμφωνα με αυτά που προτείνει ο Κόκκος (2011β): προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος, έκφραση παραδοχών από τους μαθητές για το υπό εξέταση θέμα, εντοπισμός υποθεμάτων που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά, επιλογή κατάλληλων εργαλείων τέχνης για την επεξεργασία των συγκεκριμένων υποθεμάτων, χρήση κριτικών ερωτήσεων που θα διευκολύνουν αυτήν την επεξεργασία και θα δώσουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφράσουν εμπειρίες, συναισθήματα,

σκέψεις, και τέλος, να συνθέσουν και να αντλήσουν συμπεράσματα.

Αυτή η μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους με θετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής παραδείγματα: διδασκαλία για την επίδραση των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στην προστασία του περιβάλλοντος με τη χρήση των εικαστικών τεχνών (Λιόβας & Δέγγλερη, 2013), ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης πάνω στα γεγονότα της Επανάστασης του 1821, επίσης με τη χρήση των εικαστικών τεχνών (Ντούλια, 2012).

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα διδασκαλίας επιστημονικών μαθημάτων όπου «ο χορός ερμηνεύει τη φυσική». Όπως αναφέρει η καθηγήτρια Δημητράκοπούλου Βασιλική στην εφημερίδα των συντακτών, η ομάδα επιστημονικού θεάτρου του 50ου Λυκείου Αθηνών (η οποία επεξηγεί έννοιες των φυσικών επιστημών μέσω της γλώσσας του θεάτρου από το 2004) μελέτησε το χορό του tango και ερμήνευσε με τη γλώσσα της φυσικής «κανόνες ισορροπίας» και φυσικές έννοιες όπως «σύστημα σωμάτων», «ορμή περιστροφής». Το μάθημα σίγουρα έγινε πιο ελκυστικό στους μαθητές και αυξήθηκε η ικανότητά τους για νοηματοδότηση.

Από πλήθος παρόμοιων παραδειγμάτων παρατηρούμε ότι η τέχνη μπορεί να αλλάξει τη διδασκαλία και να την κάνει φιλοσοφία ζωής, όπως εξάλλου και τη συμβουλευτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στον προσανατολισμό σταδιοδρομίας, πρώτος ο Amundson (2009) μας έδωσε την ιδέα χρησιμοποίησης της ζωγραφικής.

Σύμφωνα με τον Gabor (2011) τα εργαλεία της τέχνης χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν τους συμβουλευόμενους να επικοινωνούν με τον εαυτό τους στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Στο χώρο της συμβουλευτικής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό ο Τασιόπουλος (2015) προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επαγγελματικού προσανατολισμού με στόχο όχι μόνο την επαγγελματική, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του συμβουλευόμενου, το οποίο ονομάζουμε εφεξής ως μοντέλο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Η φιλοσοφία της μεθοδολογίας αυτού του μοντέλου στηρίζεται στη χρήση των άτυπων, βιωματικών τεχνικών οι οποίες «ενεργοποιούν το συμβουλευόμενο και τον καθιστούν αυτόνομο στην επιλογή των επαγγελματικών του στόχων» (Δόλγυρα, 2016: 704). «Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην εφαρμογή και στον στόχο της συμβουλευτικής παρέμβασης στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό είναι ότι το πραγματικό όφελος για τον μαθητή ..(είναι).. να μάθει μια μεθοδολογία που ο ίδιος θα μπορεί να χρησιμοποιεί διαχρονικά προκειμένου να δίνει απαντήσεις» (Δόλγυρα, 2017: 111).

Την αποτελεσματική εφαρμογή του προαναφερόμενου μοντέλου επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης σε μια ομάδα ενηλίκων περιγράφει η Βασιλακοπούλου (2017) στην πτυχιακή της. Πρόσφατα, το συγκεκριμένο μοντέλο εμπλουτίστηκε με διάφορα εργαλεία τέχνης (π.χ. ζωγραφική, ταινίες, φωτογραφίες, παραμύθια, μύθοι) και εφαρμόστηκε σε μια ομάδα εφήβων (Θεοδωράκης, 2018). Οι έφηβοι συμβουλευόμενοι έμαθαν τον τρόπο να διερευνούν τον

εαυτό τους, το περιβάλλον και τον κόσμο της εργασίας, να παίρνουν αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, απέκτησαν δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, ευελιξία προσαρμοστικότητα εύρεση εναλλακτικών λύσεων, καθώς και δεξιότητες να αναζητούν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν πληροφορίες.

Επίλογος

Τα εργαλεία που μας προσφέρει η τέχνη αφυπνίζουν τη δημιουργική φαντασία, τη θεμελιώδη αυτή λειτουργία, μέσω της οποίας οι άνθρωποι δίνουν νόημα στην ύπαρξή τους, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα να παράγουν νέες ιδέες και να επιλύουν προβλήματα. Πώς αιτιολογείται αυτό; Ο Freire (1970) έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία όπου οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται «κωδικοποιήσεις», που είναι έργα τέχνης. Οι κωδικοποιήσεις μπορεί να αναπαριστούν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και να είναι ειδικά επιλεγμένες, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση. Η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, που βοηθάει να συνειδητοποιείται σιδήποτε δεν γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1990). Η τέχνη μορφοποιεί το

χάος, λειτουργεί ως ένα παράθυρο σε αυτό (Καστοριάδης, 2008) και βοηθά το άτομο να ανακαλύψει καθώς και να νοηματοδοτήσει τα εμπειρεχόμενα νοήματα ενός έργου.

Αν το σύστημα μάθησης είναι αυτό της αναπαγωγής και της απομνημόνευσης αποδυναμώνεται η πρωτοβουλία, η προσωπική ελευθερία –πράγματα που είναι απαραίτητα στον έφηβο– και επέρχεται σύγχυση στην αυτό-εικόνα. Αυτή η σύγχυση μπορεί να αποδοθεί στον εαυτό με αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές ή στους άλλους με αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Πώς θα βοηθηθεί λοιπόν ο έφηβος; Το περιβάλλον είναι γνωστό ότι τον επηρεάζει. Επομένως, οι σημαντικοί άλλοι έχουν έναν ιερό και ηθικό ρόλο απέναντί του. Για παράδειγμα, το να έχει δίπλα του ο έφηβος έναν σωστό εκπαιδευτικό και σύμβουλο είναι ευχής έργο. Με τον όρο *σωστό* εννοούμε *ικανό να βοηθήσει*

τον έφηβο να στοχαστεί. Ο στόχος για την ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης των εφήβων φαίνεται να είναι πιο ρεαλιστικά εφικτός με την αξιοποίηση της τέχνης. Ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη τέχνη διότι βοηθά την ανάδειξη της δημιουργικότητας σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής δράσης ως αποκάλυψη νέων και χρήσιμων ιδεών, οι οποίες βοηθούν στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων.

Εργαλεία της τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, όπως και για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης διότι βοηθούν τον προβληματισμό των εφήβων μέσα από τη διαδικασία της κριτικής σκέψης, την εξέταση και επανεξέταση των αποφάσεων τους με παράλληλη αναζήτηση νέων γνώσεων/πληροφοριών και την αλλαγή ή αποκρυστάλλωση στάσεων και συμπεριφορών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1984). Τέχνη και μαζική κουλτούρα. Αθήνα: Ψυλόν.
- Amundson, N. E. (2009). *Active Engagement: The Being and Doing of Career Counselling*. Canada: Ergon Communications.
- Βασιλακοπούλου, Κ. (2017). Ομαδική Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Μελέτη Περίπτωσης. Πτυχιακή ΠΕΣΥΠ, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Blos, P. (1965), The second individuation process of adolescence, *Psychoanalytic Study Child*, 22: 162.
- Boyd, R. & Myers, G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7:4, 261-284.
- Bruner, J.S. (1996). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (μτφ. Πολενάκης Λ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Δόλγυρα, Κ. (2018). Ηθική Εκπαίδευση Ή η Ηθική στην Εκπαίδευση; (υπό δημοσίευση).
- Δόλγυρα, Κ. (2017). Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη του Μαθητή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109 & 110, 105-113.

- Δόλγυρα, Κ. (2016). Η συμβολή των Άτυπων Τεχνικών στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 107, 699-706.
- Efland, A. (2002). *The arts, human development and education*. Berkeley: McCutchan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gabor, P. (2011). *One's Creativity: Imagination in the Process of Decision Making and Problem Solving: Addressing the Unemployed and Other Target Groups Slightly Differently*. Compendium of articles from the conference: Innovative Tools and Methods in Career Guidance and Counselling (Cross Border Seminar). http://www.npk.hu/public/tanacsadoknak/konferencia_2011/COMPENDIUM.pdf
- Gardner H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Green, M. (2000). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heron, J. (1992). *Feeling an personhood*. London: Bittes.
- Θεοδωρακάκη, Α. (2018). Δημιουργικότητα στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Πρόταση Δημιουργικών Παρεμβάσεων σε Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ομαδικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πτυχιακή ΠΕΣΥΠ, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ψυλόν.
- Κόκκος Α. (2011α). Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2011β). Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μαθαίνοντας μέσα από την τέχνη: Βιβλιογραφική επισκόπηση. http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf, ημερομηνία ανάκτησης: 30.3.2018.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Κοσμίδου-Hardy, X. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, 33-63.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.
- Lazarus, (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9):1019-1024
- Λιόβας, Δ. & Δέγγλερη, Σ. (2013). Η μέθοδος της χρήσης έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία της επίδρασης των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην προσασία του περιβάλλοντος. Αθήνα: *7th International Conference in Open and Distance Learning*. Πρακτικά συνεδρίου.
- Maslow A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1991). *Transormative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mussen, P., Conger, J.J., & Kagan, J. (1984). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

- Penke L., Denissen J., Miller G.F. (2007). The Evolutionary Genetics of Personality, *European Journal of Personality*, 21, 549-587.
- Plomin R. & Caspi A., (1998). DNA and Personality, *European Journal of Personality*, 12(5), 387-407.
- Rogers, C. (1987). Freedom to learn. In: N. Entwistle (ed.). *New directions in educational psychology*. London: Falmer Press.
- Τασιόπουλος, Χ. (2015). *Πώς Επιλέγω Επάγγελμα. Τεχνικές και Μεθοδολογία για τον Προσδιορισμό του Επαγγέλματος που σου Ταιριάζει*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Winnicott, D.W. (1961). *The family and individual development*. London
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.

Ουρανία Καλούρη, Ελευθερία Παλούση***

Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ: ΕΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΗΒΩΝ

Περίληψη: Το παραμύθι είναι ένα είδος λαϊκής λογοτεχνίας που προσφέρει στους ακροατές ευχαρίστηση, τονώνει το αυτοσυναισθημά τους και τους παρέχει παρηγοριά και αισιοδοξία. Ο συμβολικός του λόγος επιτρέπει στο άτομο να το οικειοποιηθεί ανάλογα με την ωριμότητα και τις ανάγκες του, ανοίγοντάς του ένα δρόμο για την κατανόηση του εαυτού. Ενώ είναι ένα ψυχολογικά βαρύ υλικό, καθώς παρουσιάζεται με απλότητα και ζωντάνια είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά και τους εφήβους. Στην παρούσα εργασία μελετάμε τον τρόπο που το παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο στη συμβουλευτική εφήβων και προτείνουμε ένα πρόγραμμα προσωπικής-συναισθηματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης μέσω του εντοπισμού και της διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου, όπως εκείνος προβάλλεται μέσα από τα λαϊκά παραμύθια.

Λέξεις-κλειδιά: Παραμύθι, Συμβολισμός, Συμβουλευτική, Έφηβοι, Προσωπική ανάπτυξη.

FAIRY TALE ART: A TOOL IN ADOLESCENT COUNSELING

Abstract: The fairy tale is a part of folk literature that offers pleasure to listeners, strengthens their self-esteem and gives them consolation and optimism. The symbolic language that fairy tale uses allows each person to construe it according to the personal maturity and needs, opening a way to self understanding. While it is psychologically heavy material, as the tale is presented with simplicity and liveliness it is particularly attractive to children and adolescents. The paper is presenting how the fairy tale can act as a tool for adolescent counseling and propose a program of personal and emotional development and empowerment by detecting and managing the emotion of fear, as it is projected through fairy tales.

Keywords: Fairy tale, Symbolism, Counseling, Adolescents, Personal growth.

* Η Ο. Κ. είναι Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

** Η Ε. Π. είναι Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

Τα λαϊκά παραμύθια γεννήθηκαν σε καιρούς απόλυτης προφορικότητας. Δεν είναι δημιουργήματα ατομικά αλλά έργα συλλογικά που ξυμώθηκαν και ταξίδεψαν διαμέσου της ανθρώπινης φωνής, του άγραφου λόγου και της ψυχής των επάλληλων δημιουργών τους. Για τον Αυδικό (1997), το παραμύθι είναι ένα είδος λαϊκής λογοτεχνίας που διασκέδασε και δίδαξε πολλές γενιές, ενώ για τον Ιωάννου (1998, σ. 7) «είναι η πεξή λογοτεχνική αφήγηση του λαού, το διήγημά του ή η νουβέλα του». Για τη Λαμπρέλλη (2016, σ. 43) το παραμύθι είναι λόγος ποιητικός γιατί έχει «το παράδοξο, την αφαίρεση, την πυκνότητα και το λυρισμό της ποίησης». Η Στρουμπούλη (όπ. αναφ στο Ζούση, 2014) από την πλευρά της το θεωρεί τέχνη ταπεινή που πατάει γερά στα πόδια της.

Το λαϊκό παραμύθι διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά τα οποία ευνοούν την αξιοποίησή του στη συμβουλευτική πρακτική. Αποτελεί μυθολόγημα που δεν αποσκοπεί στη διδασχή του ακροατή αλλά στην ευχαρίστησή του (Ιωάννου, 1998). Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό που το βιώνει το άτομο μέσω της ακρόασης δεν το προκαταβάλλει αρνητικά ότι πρόκειται να ακούσει ένα αφήγημα που έχει σκοπό να το κατευθύνει προς μία συγκεκριμένη οπτική ή ακόμα χειρότερα να το χειραγωγήσει. Ως εξαίρεση αυτής της αρχής μπορεί να θεωρηθεί ότι στο παραμύθι αναπτύσσεται μία έμπρακτη ηθική. Η τιμωρία των κακών ηρώων ή των αντιηρώων όπως θα μπορούσαμε να τους πούμε διαφορετικά, αμβλύνοντας την απόλυτη αρνητικότητα που τους έχει αποδοθεί. Αντίθετα οι καλοί ήρωες καταφέρνουν να ξεπεράσουν εμπόδια

και δυσκολίες κυριαρχώντας τη ζωή τους και διεκδικώντας την προσωπική τους εξέλιξη. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε την άποψη της Λαμπρέλλη (2016) ότι στα μαγικά παραμύθια δεν υπάρχουν καλοί και κακοί ήρωες. Υπάρχουν κάποιιοι που προξενούν ζημιά και κάποιοι που εκμηδενίζουν αυτήν τη βλαπτική δράση. Το κακό πρόσωπο ή πλάσμα του παραμυθιού «δεν είναι αντίπαλος της καθημερινής πραγματικότητας – είναι ψυχικός αντίπαλος. Ο αντιήρωας είναι η σκοτεινή πλευρά του αρχέτυπου» (Λαμπρέλλη, 2016, σ. 48).

Για τον Σακελαρίου (1995), το παραμύθι ενδυναμώνει το αυτοσυναίσθημα του ατόμου, του παρέχει παρηγοριά και αισιοδοξία. Πρόκειται για ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ευεργετικής δράσης του παραμυθιού στην ψυχοσυναίσθηματική ανάπτυξη των ατόμων. Οι ήρωες του παραμυθιού προσπαθούν να ανακαλύψουν την πραγματική τους αξία (Δρίτσας, 2004). Η επιτυχία τους τονώνει τους ακροατές, επειδή τους εμψυχώνει στη συνέχιση των προσπαθειών τους. Τους ενθαρρύνει, ώστε να μην εγκαταλείψουν την προσπάθειά μπροστά στο φόβο της αποτυχίας ή του μη αναμενόμενου και να είναι έτοιμοι να δοκιμάσουν εναλλακτικές λύσεις (Καραγεωργίου, 1997). Το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν τα λαϊκά παραμύθια είναι ότι:

«ο αγώνας εναντίον σοβαρών δυσκολιών στη ζωή είναι αναπόφευκτος, είναι ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης, όμως αν κανείς δεν λιγοψυχήσει και αντιμετωπίσει απτόητος απρόσμενες και συχνά άδικες δοκιμασίες, τότε

*κυριαρχεί σε όλα τα εμπόδια και
στο τέλος αναδεικνύεται νικήτης»*
(Bettelheim 1995, σ. 17)

Ο συμβολικός λόγος των παραμυθιών αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό τους. Για τον Freud αλλά και για τον Jung τα παραμύθια αποτελούν «*συμβολικές αναπαραστάσεις των συγκρούσεων, των μεγάλων προσπαθειών και των λύσεων της ζωής*» (Ucko, 1991, οπ. αναφ στο Cohen, 2013 σ. 6). Αυτά τα αλληγορικά αφηγήματα ανοίγουν δρόμους στο άτομο προκειμένου να διερευνήσει τον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί. Δεν βιάζονται, δεν πιέζουν, δεν εκδικούνται. Ο χωροχρόνος τους εκτείνεται από το άχρονο μέχρι την ουτοπία. Μέσα σ' αυτό το άχρονο και ουτοπικό σπιτικό τους αφήνουν ελεύθερο τον ακροατή ή τον αναγνώστη να σκεφτεί, να αισθανθεί και να ταυτιστεί με ό,τι ποθεί και ό,τι αντέχει.

Σύμφωνα με τη Λαμπρέλλη (2016, σ. 44), τα παραμύθια «*μιλούν για το ανείπωτο. Διεisdύουν στον πυρήνα μιας μεγάλης σιωπής. Γι' αυτό και ο μόνος τρόπος να αφηγηθούμε αυτή τη σιωπή είναι ο συμβολικός*». Επειδή όμως η αποκωδικοποίηση των συμβολισμών είναι υποκειμενική, αυτός που κάθε φορά ακούει το παραμύθι «*συμμετέχει ενεργά στο γίνεσθαι, ψάχνοντας (συνειδητά ή όχι) να λύσει τους γρίφους που είναι κόμπι στη δική του ψυχή*» (Λαμπρέλλη, 2016, σ. 45). Η Susan Wiggs υποστηρίζει ότι στο κέντρο κάθε παραμυθιού βρίσκεται μια αλήθεια που δίνει στην ιστορία τη δύναμή της (Lugtu, 2012). Αυτή η αλήθεια για τον Chesterton δεν εντοπίζεται βέβαια στην ύπαρξη των δράκων αλλά

στην καλλιέργεια της πεποίθησης ότι οι δράκοι μπορούν να ηττηθούν (Κυπραίου, 2014). Τα παιδιά και οι ενήλικες που αγαπούν τα παραμύθια αντιλαμβάνονται την αιτιώδη σχέση τους με την πραγματική ζωή και κατανοούν τη δύναμη του συμβολισμού τους. Η Nicole Belmont αναφέρεται στη δύναμη και την ουσία του νοήματος που βρίσκεται πίσω από τις λέξεις του παραμυθιού λέγοντας ότι «*αυτό το διάφανο και συγχρόνως συμπαγές αφήγημα, δε λέει αυτό που θέλει να μας πει*» (Λαμπρέλλη, 2016β, σ. 44). Μας αφήνει να αναζητήσουμε την αλήθεια του μεγαλώνοντας και να μεγαλώσουμε ανακαλύπτοντάς την.

Τα παραμύθια είναι παραβολές που μιλούν για τις αγωνίες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ανθρώπων. Ο συμβολικός τους λόγος αναφέρεται στις αναζητήσεις του ατόμου, στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, στην επίμονη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων, στην πορεία προς την αυτονομία, την αυτογνωσία και την ολοκλήρωση. Γι' αυτό το λόγο μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και θεραπευτικής διαδικασίας. Αποτελούν εργαλείο που βοηθά το άτομο να νοηματοδοτήσει πτυχές της βιωμένης εμπειρίας του και ν' αναζητήσει λύσεις στα προβλήματά του

Παραμύθι και έφηβοι

Το παραμύθι –λαϊκό και έντεχνο– για χρόνια υπήρξε ένα αφηγηματικό υλικό απομονωμένο στο παιδικό δωμάτιο. Αυτό ίσως συνέβη λόγω του μαγικού στοιχείου που το χαρακτηρίζει. Για την

Καλούρη-Αντωνοπούλου, η μαγεία του παραμυθιού, υπερβαίνοντας την πραγματικότητα, προσφέρει λύση σε κάθε τι άλυτο και «*κάνει τα πάντα δυνατά με μία και μόνο λέξη, με μία και μόνο κίνηση*» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 198).

Αυτή η μαγεία τρέφεται και αναπτύσσεται από τη φαντασία που είναι η πατρίδα των παιδιών. Το παραμύθι όμως περιγράφει και την πορεία ανάπτυξης των ηρώων του, την ωρίμανσή τους που προκύπτει μέσα από τις αλλαγές που βιώνουν, όπως και από τη διαχείρισή τους. Μεγαλώνοντας μπορεί η μαγική φαντασία του ατόμου να περιορίζεται αλλά δεν παύει ποτέ να βιώνει αλλαγές –συχνά δύσκολες– κι έχει ανάγκη από ψυχικά στηρίγματα για να αντιμετωπίσει το άγχος και τις πιέσεις που αυτές προκαλούν. Για την Λαμπρέλλη (2016), μόνο όποιος είναι άθρωτος στις μεγάλες αλλαγές δεν έχει ανάγκη τα παραμύθια. Οι υπόλοιποι τα χρειάζονται. «*Γιατί τα παραμύθια είναι λόγος μύησης του νηπίου στην παιδική ηλικία. Τον παιδιού στην εφηβική ηλικία. Τον εφήβου (και του καθηλωμένου στην εφηβεία ενήλικα) στην ενηλικίωση. Κι από την ενήλικη ζωή, λόγος μύησης στο πέραςμα από τη ζωή στο θάνατο*» (Λαμπρέλλη, 2016, σ. 63).

Στην εφηβεία το άτομο είναι σε θέση να αναλύει με λογικό τρόπο τις καταστάσεις στο πλαίσιο της αιτίας και του αποτελέσματος, να σκέφτεται υποθετικές καταστάσεις και να χρησιμοποιεί σύμβολα με φαντασία, όπως γίνεται στις μεταφορές (Piaget, 1950, όπ. αναφ. στο Gentry & Campbell, 2002). Αυτή η υψηλότερου επιπέδου σκέψη του επιτρέπει να σκέφτεται αφηρημένα και να επιχειρεί ένα είδος ενδοσκόπησης που

στο παρελθόν ήταν πέρα από τη γνωστική του ικανότητα (Gentry & Campbell, 2002). Ο έφηβος πλέον καταγίνεται με την αυτοδιερεύνηση, έχοντας ως έμμεσο και άμεσο στόχο την ανακάλυψη και την έκφραση της ατομικότητάς του (Δραγώνα, 1992). Καθώς είναι έτοιμος γνωστικά να χειριστεί κριτικά την σκέψη του, προσπαθεί να ανακαλύψει διάφορες πλευρές του εαυτού του και να τις συνθέσει. Διαμορφώνει λοιπόν μια ανώτερη σύνθεση σε σχέση με τους παλιότερους αυτό-ορισμούς του που δεν τον ικανοποιούν πια (Δραγώνα, 1992). Σε αυτό το στάδιο σύμφωνα με τους Inhelder και Piaget (1955, όπ. αναφ. στο Δραγώνα, 1992, σ.49), ο έφηβος είναι πλέον σε θέση να στοχαστεί υποθετικά για τον εαυτό του «*σχετικά με το ποιος θα μπορούσε να είναι και τι θα μπορούσε να κάνει*». Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει και με τους ήρωες των παραμυθιών που βαδίζουν το δρόμο της ωριμότητας, αναζητώντας τον πιο λειτουργικό εαυτό τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Erikson, ο σημαντικότερος μηχανισμός διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου είναι η ταύτιση και αντικείμενό της μπορούν να αποτελέσουν συγγενικά, δημόσια, ιστορικά αλλά και φανταστικά πρόσωπα (Λεονταρή, 1998). Με αυτόν τον τρόπο η ταυτότητα του ατόμου σχηματίζεται μέσα από μία διαδικασία σύνθεσης των διάφορων μορφών με τις οποίες ταυτίζεται (Λεονταρή, 1998). Στην εφηβεία το άτομο είναι σε θέση να επιλέξει ή να απορρίψει κάποιες από τις ταυτίσεις της παιδικής του ηλικίας δημιουργώντας τη νέα ταυτότητα (Δραγώνα, 1992). Σύμφωνα με τον Σακελλαρόπουλο (2016), οι

μορφές ταύτισης που έχουν εγκατασταθεί στους εφήβους από την παιδική τους ηλικία μπορούν να αλλάξουν μορφή, να αναδιαρθρωθούν σε νέους τύπους και να συνδεθούν με διαφορετικούς τρόπους.

Οι ήρωες των παραμυθιών είναι πρόσωπα που δεν έχουν ψυχολογικό βάθος. Μοιάζουν με χάρτινες κούκλες (Miller, 2016). Έχουν όμως αρχετυπική φύση. Αντλούν τα χαρακτηριστικά τους από τα περιεχόμενα του συλλογικού ασυνείδητου. Η Von Franz (1997) αναφέρει πως οι ήρωες ως αρχέτυπα επιτελούν μία λειτουργία που εμφανίζεται σε κρίσιμες στιγμές στη ζωή των ανθρώπων για να τους στηρίξει σε δύσκολες μεταβάσεις. Κάνουν αυτό που «πρέπει», αυτό που θα τους οδηγήσει στη γνώση και στην ελευθερία. Η σιγουριά αυτή με την οποία κινούνται δείχνει ότι *«το παραμύθι αποτελεί την ποιητική έκφραση της εμπιστοσύνης που έχει ο ήρωας του σ' έναν κόσμο ο οποίος δεν έχει χάσει το νόημά του για τον άνθρωπο»* (Αγγελοπούλου, 1991, σ. 20). Οι έφηβοι που χαρακτηρίζονται από ιδεαλισμό, απότοκο της νεοαποκτηθείσας αφαιρετικής σκέψης, θα μπορούσαν να βρουν στους αρχετυπικούς παραμυθιακούς ήρωες πρότυπα προς ταύτιση.

Ο εφηβικός ιδεαλισμός αναπτύσσεται παράλληλα με την φαντασία των εφήβων και την τάση τους για ονειροπόληση. Για την Καλούρη-Αντωνοπούλου (2001), στην εφηβική ηλικία οι αφηρημένες έννοιες, οι υποθέσεις, ο συμβολισμός και η φαντασία παίρνουν την πλήρη και τελική μορφή τους. Η φαντασία άλλωστε είναι συμβολισμός, είτε ακούσιος όπως στο όνειρο, στον ανιμισμό ή στο μύθο, είτε ηθελημένος όπως στα καλλιτεχνικά έργα (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2001).

Για τον Freud τα παραμύθια έχουν τον ίδιο τρόπο συγκρότησης με τα όνειρα (Sándor, 2017), τα οποία και αποτελούν εκπλήρωση επιθυμιών (Φρόντ, 2013).

Στους έφηβους αρέσει να ονειροπολούν. Τους ευχαριστεί και τους ενδιαφέρει *«το άγνωστο, το περιπετειώδες, το μυστικοπαθές»* (Μάνος, 1986, σ. 160). Με την ονειροπόληση δίνουν στον εαυτό τους το πλαίσιο για μία φανταστική απόδραση από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προς ευχάριστες καταστάσεις που τους προσφέρουν ανακούφιση και συναισθηματική ισορροπία. Το περιεχόμενο του φανταστικού κόσμου που σχηματίζουν οι έφηβοι προσδιορίζει και την ψυχική τους διάθεση που χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία, από τάσεις μελαγχολίας αλλά και εναλλαγές αυτών των καταστάσεων, ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Μάνος, 1986). Οι έφηβοι λοιπόν με την πλούσια φαντασία αλλά και με την ανάγκη τους για ονειροπόληση αποτελούν ένα ιδιαίτερα δεκτικό ακροατήριο παραμυθιών, τα οποία δεν είναι παρά διηγήματα δημιουργημένα με ποιητική φαντασία (Bolte & Polivka, όπ. αναφ. στο Αυδικός, 1997), που εκφράζουν, όπως λέει ο Henri Gougaud, τη δύναμη του ονείρου με λέξεις (Λαμπρέλλη, 2016).

Το παραμύθι αποτελεί ένα ψυχολογικά βαρύ υλικό μέσα σε μια πιο ανάλαφρη «συσκευασία» και είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά και τους εφήβους (Howard, 1991 όπ. αναφ. στο Oldford, 2011). Για τον Noctor (2006, όπ. αναφ. στο Oldford, 2011), η χρήση των παραμυθιών στη θεραπευτική διαδικασία αποτελεί μια δημιουργική παρέμβαση, καθώς λειτουργούν σαν όχημα παιδιών και εφήβων με προορισμό τη συζήτηση

ση του δικού τους αφηγήματος. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα παραμύθια έχουν την ικανότητα να διδάξουν πολύτιμα μαθήματα ζωής, επιτρέποντας στον αναγνώστη να βυθιστεί σε έναν άνετο και ασφαλή κόσμο φαντασίας και να φτάσει στο ασυνείδητο. Επίσης, έχουν την ικανότητα να διατηρούν το ενδιαφέρον ατόμων παιδικής και εφηβικής ηλικίας, που δεν συμμετέχουν εύκολα σε κλασικές θεραπευτικές συνεδρίες. Η στροφή λοιπόν από τις πολυχρησιμοποιημένες μεθόδους των δοκιμασμένων προγραμμάτων ομάδας προς το αμφίβολο έδαφος ενός πλασματικού κόσμου μαγισσών και μάγων μπορεί να οδηγήσει μια ομάδα στα πιο αναπάντεχα και γόνιμα μέρη (Noctor, 2006, όπ. αναφ. στο Oldford, 2011).

Οι μύθοι και τα παραμύθια είναι συμβολικές δραματοποιήσεις των βασικών στοιχείων της ανθρώπινης προσωπικότητας. Μπορούν να χρησιμεύσουν ως πύλες για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης αλλά αγγίζουν επίσης κάθε άτομο ξεχωριστά. Το σημείο που αισθάνεται κανείς ότι τον αγγίζει το παραμύθι ανοίγει μία πόρτα για την κατανόηση του εαυτού (Mitchell, 2010). Σύμφωνα με την αφηγηματική προσέγγιση ο εαυτός είναι μια συνεχής αυτοκατασκευή που στοχεύει στη διασφάλιση μίας αίσθησης ιστορικής συνέχειας και στη διατήρηση της συνεκτικότητας ανάμεσα σε φαινomenικά ασύνδετους εαυτούς που μοιάζουν να δρουν διαφορετικά ανάλογα με τις περιστάσεις (Mair, 1977, όπ. αναφ. στο Ανδριτσοπούλου, 2016). Κάθε ένας από τους πολλαπλούς εαυτούς του ατόμου εκδηλώνεται με μία συμπεριφορά που συνδέεται με την κυρίαρχη ιστορία που

εκείνο βιώνει (Freedman & Combs, 1996, όπ. αναφ. στο Meeko, 2002). Μέσα λοιπόν από ένα παραμύθι που η πλοκή του θυμίζει την προβληματική ιστορία του ατόμου, εκείνο μπορεί να νοηματοδοτήσει πτυχές της βιωμένης εμπειρίας του που ως τότε βρίσκονταν κρυμμένες στη σκιά του προβλήματος. Δεν είναι τυχαίο ότι οι ήρωες των παραμυθιών που αντιδρούν στην κυρίαρχη ιστορία της ζωής τους γοητεύουν τους ανθρώπους. Μέσα στα παραμύθια μπορεί επίσης να βρεθεί ο «δράστης» ή ο «συγγραφέας» της κυρίαρχης ιστορίας και το άτομο να συνειδητοποιήσει την εξουσιαστική επίδραση που του ασκείται. Ως «συγγραφείς» μπορούν να θεωρηθούν όχι μόνο πρόσωπα αλλά και κοινωνικές ή πολιτισμικές πρακτικές που επηρεάζουν το άτομο.

Για τον Oldford (2011), ένας έφηβος ή ένα παιδί μπορεί να μάθει δεξιότητες ζωής από τις μεταφορές και τα θέματα που υπάρχουν στα παραμύθια. Μπορεί να επεκτείνει συναισθήματα και γεγονότα της ζωής του στις μαγικές ιστορίες των παραμυθιών που το ύφος, η δομή και η πλοκή τους του επιτρέπουν να μετακινηθεί σε ένα παρόμοιο ψυχοσυναισθηματικό πλαίσιο, να ταυτιστεί με τους ταλαιπωρημένους αλλά νικητές ήρωες και να εξωτερικεύσει το πρόβλημα που το ταλαιπωρεί. Το άτομο μπορεί να προβάλλει την ταυτότητά του στην ιστορία του παραμυθιού και ως εκ τούτου να αντιμετωπίσει έμμεσα, ελλοχεύοντα προβλήματα (Hill, 1992, Thomas, 1995, όπ. αναφ. στο Cohen, 2013).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της αφηγηματικής θεραπείας με ιστορίες είναι ότι επιτρέπει στα παιδιά και στους έφηβους να ακούν αφηγήματα που τους ψυχαγω-

γούν χωρίς να αναγκάζονται να παραδεχτούν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Παρακολουθούν την πορεία του ήρωα, το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και τη λύση που επιλέγει για να απαλλαγθεί από αυτό. Αναρωτιούνται τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση του και μοιράζονται συναισθήματα και σκέψεις με τα άλλα άτομα που ακούν την αφήγηση (Carlson, 2001, όπ. αναφ στο Καραβία, 2007). Για τον Brown (2007, όπ. αναφ στο Cohen, 2013), το να είναι το άτομο σε θέση να ζήσει μία ιστορία διαμέσου των χαρακτήρων της και να τους χρησιμοποιήσει σαν καθρέφτη της δικής του ζωής μπορεί να είναι μια ισχυρή θεραπευτική παρέμβαση. Μέσα στα ασφαλή όρια της ιστορίας το άτομο μπορεί να αρχίσει να αναγνωρίζει τον εαυτό του, να επαναπροσδιορίζει τα προβλήματά του, να χρησιμοποιήσει την ιστορία ως μέσο διαμόρφωσης διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας και να προτείνει πιθανές λύσεις στα δύσκολα ζητήματα που το απασχολούν (Ucko, 1991, όπ. αναφ στο Cohen, 2013).

Σύμφωνα με τον Davis (1990, όπ. αναφ. στο Καραβία, 2007), η χρησιμοποίηση ιστοριών αφήγησης έχει σαν σκοπό τη διδαχή νέων συμπεριφορών και πιστεύω σε παιδιά που έχουν μάθει να πιστεύουν ότι δεν αξίζουν σαν υποκείμενα. Μία τέτοια περίπτωση είναι τα θυματοποιημένα παιδιά που σύμφωνα με τον Pardeck (Fuhrman, Barlow & Wanlass, 1989, όπ. αναφ στο Καραβία, 2007), η αφήγηση ιστοριών τα βοηθάει στη γνωστική αναδόμηση των προβλημάτων που σχετίζονται με το βίωμα της θυματοποίησης.

Το παραμύθι τελικά αποτελεί ένα

λογοτεχνικό και παράλληλα ψυχολογικό υλικό που μπορεί να φέρει το άτομο σε επαφή με τον εαυτό του, να του προσφέρει πνευματική καθοδήγηση, να το ενδυναμώσει και να το παρωθήσει στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στη δημιουργική πραγματοποίηση των στόχων του. Καθώς επίσης ενισχύει την αισιοδοξία του και το παραινεί να εκφράσει τις σκέψεις του (Brown, 2006 όπ. αναφ. στο Cohen, 2013), αξιοποιείται ως εργαλείο στη συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική πρακτική.

«5 & 1 παραμύθια για να νικάς το φόβο»

Οι έφηβοι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ζουν σε μία ρευστή και τρομαχτική εποχή, σε ένα κόσμο απομυθοποιημένο και σε μία κοινωνία που ζει την επιτάχυνση της ιστορίας. Οι καθημερινές αλλαγές στα δεδομένα της ζωής τους πολύ συχνά μπορεί να είναι βίαιες και ακατανόητες. Η οικονομική ανέχεια σε συνδυασμό με φαινόμενα όπως οι απολύσεις γονέων από την εργασία τους, οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, οι δυσκολίες στο σχολείο, η αγωνία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το επαγγελματικό τους μέλλον, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός κ.α., δημιουργούν για τους έφηβους ένα ασταθές έδαφος. Δεν παύει όμως να είναι το έδαφος που καλούνται να βρουν ισορροπία και δύναμη για να αναπτυχθούν, αναζητώντας τρόπους με τους οποίους θα βελτιώσουν όλες τις πτυχές της ζωής τους. Σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα χρειάζονται υποστήριξη τόσο από το

οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον.

Για τους παραπάνω λόγους σχεδιάσαμε ένα εργαστήριο παραμυθιού με τίτλο «5 & 1 παραμύθια για να νικάς το φόβο», για μαθητές/τριες Λυκείου, με θέμα την αντιμετώπιση του φόβου, όπως προβάλλεται μέσα από τα λαϊκά παραμύθια. Σκοπός του εργαστηρίου είναι η προσωπική –συναισθηματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εφήβων μέσω του εντοπισμού και της διαχείρισης του συναισθήματος του φόβου με εργαλεία την αφήγηση παραμυθιών, τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τις ασκήσεις εμψύχωσης. Παράλληλα στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτονομίας τους, στην καλλιέργεια της ενσυναισθητικής τους ικανότητας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στην ενδυνάμωση του συναισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους και στην ανάπτυξη των προσωπικών τους δεξιοτήτων. Η δράση του εργαστηρίου είναι συμβουλευτική και όχι θεραπευτική. Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να προσφέρει στους μαθητές ένα ασφαλές πλαίσιο, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να τους δώσει τη δυνατότητα να αφηγηθούν και οι ίδιοι παραμύθια που τους γοητεύουν και τους

ικανοποιούν, να γράψουν το δικό τους παραμύθι και φυσικά να διασκεδάσουν και να μειώσουν την υπερένταση, αναπτύσσοντας όπως λέει η Besley (2001), μια εναλλακτική ιστορία που είναι συνέχεια υπό επεξεργασία.

Το πρώτο στάδιο του εργαστηρίου περιλαμβάνει δύο συνεδρίες και αφορά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στη δυναμική της ομάδας. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται η δημιουργία συμβολαίου μεταξύ των μελών της ομάδας, ώστε να αποσαφηνιστούν οι επιθυμίες και τα όριά της και να αρχίσουν να οικοδομούνται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την καλή λειτουργία της. Παράλληλα προτείνονται βιωματικές ασκήσεις προκειμένου οι μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, να μιλήσουν για τον εαυτό τους και να αρχίσουν να αναπτύσσουν αίσθημα εμπιστοσύνης.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει επτά συνεδρίες στις οποίες εντάσσεται η αφήγηση πέντε παραμυθιών με θέματα όπως η συνειδητοποίηση ότι όλοι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν αντικείμενα φόβου¹, ο φόβος για για το αίσθημα αδυναμίας εκπλήρωσης των στόχων και των επιθυμιών μας², ο φόβος που πηγάζει από δεισιδαιμονίες³, ο κοινωνικός εκφοβισμός⁴, ο φόβος του θανάτου⁵. Μετά

1. Προτείνεται το παραμύθι «Το καράβι με το φόβο» από το βιβλίο της Ζ. Βαλάση «Δείπνο με μάγισσες και κολατσιό με δράκους. Μια γαστρομαργική περιπλάνηση στα λαϊκά παραμύθια», Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

2. Προτείνεται το παραμύθι «Ο Ζαχαράκης» από το παραπάνω βιβλίο.

3. Προτείνεται το παραμύθι «Ο Κακορίζικη» από το βιβλίο του Ο. Μπετς «Παραμύθια Ελευθερίας Και Ευτυχίας», Εκδόσεις Θυμάρη.

4. Προτείνεται το παραμύθι «Ο Δεκατρός» από το βιβλίο της Α. Αγγελουπούλου «Τα αλληλοβόρα», Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

5. Προτείνεται το παραμύθι «Ο Γιάννης» από το ντοκιμαντέρ του Β. Λουλέ «Πέρασα κι εγώ από κει κι είχα παπούτσια από χαρτί».

από κάθε αφήγηση προτείνεται συζήτηση συμβολικής και συναισθηματικής διερεύνησης του παραμυθιού από τους μαθητές σε συνδυασμό με βιωματικές ασκήσεις. Σε αυτό το στάδιο προτείνονται επίσης ασκήσεις ζωγραφικής, θεατρικού παιχνιδιού και μυθοπλασίας, ώστε οι μαθητές να βιώσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον δίνεται χρόνος στους μαθητές να αφηγηθούν οι ίδιοι στην ομάδα αγαπημένες τους ιστορίες, παραμύθια, θρύλους ή μύθους.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τέσσερις συνεδρίες. Στις δύο πρώτες προτείνεται οι μαθητές θα χωριστούν σε υποομάδες και να γράψουν ένα πρωτότυπο παραμύθι, αφού τους δοθεί μία βασική δομή έξι βασικών φάσεων που στηρίζεται στις λειτουργίες της δομικής ανάλυσης των παραμυθιών του Propp. Αυτές οι φάσεις μπορούν να εξελιχθούν ως εξής: ένα αρχικό αχχωπικό γεγονός, δοκιμασία ή προσφορά υπηρεσίας, βοήθεια, πάλι, νίκη, τελική ανταμοιβή (Ruini, Masoni, Ottolini & Ferrari, 2014). Υπενθυμίζουμε στους μαθητές ότι στα παραμύθια, οι χαρακτήρες περιγράφονται μέσα

από τις πράξεις και τις επιλογές τους και ότι αποφεύγονται οι ψυχολογικές περιγραφές.

Στην τρίτη συνεδρία οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν τα παραμύθια τους αρχικά μέσω ανάγνωσης και στη συνέχεια μέσω ασκήσεων δραματοποίησης στις οποίες φροντίζουμε να εντοπίσουμε τα σημεία στα οποία ο ήρωας αντιστέκεται στο φόβο και να τα ενισχύσουμε.

Η τέταρτη συνεδρία του τρίτου σταδίου περιλαμβάνει την αξιολόγηση της εμπειρίας των μαθητών στο εργαστήριο παραμυθιού και ασκήσεις για το κλείσιμο της ομάδας.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο μπορεί να ενταχθεί σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας στο πλαίσιο της θεματολογίας κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Ο ζωντανός λόγος και η απλότητα με την οποία είναι συνδεδεμένα τα παραμύθια (Πελασγός, 2008) τα καθιστούν ένα εύληπτο και λειτουργικό υλικό στη συμβουλευτική εφήβων, που μπορεί να προσφέρει ψυχική αρωγή και πνευματική στήριξη, στοιχεία που είναι ζητούμενα σε αντίστοιχα προγράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελοπούλου, Α. (1991). *Ελληνικά Παραμύθια Α. Οι παραμυθοκόρες*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Ανδρουτοπούλου, Α. (2016). *Βιβλιοθεραπεία και παιδική λογοτεχνία: Επαναπροσδιορισμός των στόχων από την αφηγηματική ψυχοθεραπευτική σκοπιά*. Ανακτήθηκε στις 20/11/16 από <http://www.androutsopoulou.gr/Portals/24/Documents/biblio-narrativr.pdf>
- Αυδικός, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Besley, T. (2001). Foucauldian Influences in Narrative Therapy: an Approach for Schools.

- Journal of Educational Enquiry*, 2 (2), 72-93. Ανακτήθηκε στις 15/1/2017 από <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/559/429>
- Cohen, C. W. (2013). *Fairy Tales, Archetypes, and Self-Awareness*. Ανακτήθηκε στις 10/12/16 από <http://alfredadler.edu/sites/default/files/Cohen%20MP%202013.pdf>
- Δραγώνα, Θ. (1992). Αντίληψη εαυτού και Ψυχοκοινωνικό Πλαίσιο. Στο Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (Επιμ.), *Εφηβεία. Προσδοκίες και αναζητήσεις* (σ. 47-61). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δρίτσας, Θ. (2004). Απ' όσα είπα τίποτα δεν είδα και δεν άκουσα... Στο Θ. Δρίτσας (Επιμ.), *Η τέχνη ως μέσο θεραπευτικής αγωγής* (σ. 73-77). (χ.τ.) Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Gentry, J. & Campbell M. (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*, American Psychological Association. Ανακτήθηκε στις 10/01/17 από <http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>
- Ζούση, Μ. (2014, 28 Δεκεμβρίου). Αγνή Στρομπούλη: Το παραμύθι είναι τέχνη ταπεινή, γι' αυτό πατάει γερά στα πόδια του. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε στις 18/11/17 από [http://www.avgi.gr/article/10976/5167889/agne-stroumpoule-to-paramythi-einai-techne-tapeine-gi-auto-pataei-gera-sta-](http://www.avgi.gr/article/10976/5167889/agne-stroumpoule-to-paramythi-einai-techne-tapeine-gi-auto-pataei-gera-sta)
- Ιωάννου, Γ. (1998). *Παραμύθια του Λαού μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική Ψυχολογία Ι*. 3η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καραβία, Ε. (2007). *Χρήση της αφήγησης ιστοριών στη γνωσιακή θεραπεία στα παιδιά*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2016 από http://erapanis.blogspot.gr/2007/12/blogpost_6812.html
- Καραγεωργίου, Ρ. (1997). Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπατετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης* (σ. 67-72). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2001). *Η ψυχολογία του έφηβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπραίου, Δ. Π. (2014). *Παραμύθια που θεραπεύουν... Αυτοβελτίωση. Υγιείς σχέσεις. Ανατροφή παιδιών*. 1η ηλεκτρονική έκδοση.
- Λαμπρέλλη, Λ. (2016). *Λόγος εύθραυστος κι αθάνατος. Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και στην αθέατη πλευρά των μαγικών παραμυθιών*. Β Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Lugtu, E. (2012). *Why we need Fairy Tales*. Ανακτήθηκε στις 09/10/16, από <http://www.cabinet-desfees.com/2012/why-we-need-fairy-tales/>
- Μάνος, Κ. Γ. (1986). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Meeko, L. A. (2002). *Spiritual empowerment of special-needs families*. Unpublished DMin Thesis, George Fox University, Portland, Oregon.
- Miller, E. (2016). *Notes on Fairy Tales*. Ανακτήθηκε στις 12/12/16 από <http://www.storytellinginstitute.org/340.pdf>
- Mitchell, M. B. (2016). *Learning about Ourselves Through Fairy Tales: Their Psychological Value*. Ανακτήθηκε στις 15/11/16 από <http://herovictim.com/mft09.pdf>
- Μπετελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Oldford, L. (2011). The Use of Harry Potter and Fairytales in Narrative Therapy. *Journal of Integrated Studies*, 1 (2), 1-12. Ανακτήθηκε στις 15/12/16 από <http://jis.athabasca.ca/index.php/jis/article/view/50/73>
- Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ruini, C., Masoni, L., Ottolini, F. & Ferrari, S. (2014). Positive Narrative Group Psychotherapy: the use of traditional fairy tales to enhance psychological well-being and growth. *Psychology of Well-Being. Theory, Research and Practice*, 4 (13), 1-9. Ανακτήθηκε στις 25/12/2016 από <http://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-013-0013-0>
- Σακελαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σακελλαρόπουλος, Π. (2016). *Έφηβος και ενήλικες: Οι επενδύσεις των ενορμήσεων, οι ανακατατάξεις, η επιθετικότητα, οι ταυτίσεις*. Ανακτήθηκε στις 25/12/16 από <http://www.inpsy.gr/el/digital-library/arthra/arthra-ellinika/301-2013-04-24-20-13-42>
- Sándor, L. (2017). Fairy Tails and Neurosis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 4 (2), 234-243.
- Von Franz, M. (1997). *Archetypal Patterns in Fairy Tales*. Toronto, Canada: Inner City Books.
- Φρόντ, Σ. (2013). *Η ερμηνεία των ονείρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.

*Βασιλική Μακρή**

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ «ΕΞΗΣ»

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΚΑΒΑΦΗ

Περίληψη: Η παρούσα εισήγηση αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας απόπειρας εκπαιδευτικής προσέγγισης της «έξης», των νοητικών δηλαδή συνηθειών που εγγραράσσονται στον ανθρώπινο νου κατά τη διάρκεια κυρίως της ανήλικης ζωής του ατόμου και τον ακολουθούν στη διάρκεια της ζωής του διαμορφώνοντας αντιλήψεις και τρόπους δράσεις κατά τρόπο ασύνειδο. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της «έξης» έγινε μέσα από την ποίηση και, συγκεκριμένα, μέσα από το ποίημα «Τα τείχη» του Κωνσταντίνου Καβάφη. Η απόπειρα αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και, συγκεκριμένα στο Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τέχνη, Ποίηση, Έξη, Habitus, Νοητική Συνήθεια.

Εισαγωγή

Σκοπός της εν λόγω εισήγησης είναι η διερεύνηση της εφαρμογής της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών σκοπών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχος είναι η ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης των εκπαιδευομένων και η αξιοποίηση του εργαλείου αυτού για την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μία συγκεκριμένη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης σε επιμορφωτικό πρόγραμμα δημοσίων υπαλλήλων, κατά

την οποία επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί ο προβληματισμός σχετικά με τις νοητικές συνήθειες των ανθρώπων που προκαλούν πολλές φορές μια διαστρεβλωμένη θέαση εκφάνσεων της εξωτερικής πραγματικότητας και οδηγούν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Οι νοητικές αυτές συνήθειες, τις οποίες ο Bourdieu ονόμασε *habitus* – ή «έξις» επί το ελληνικότερο – είναι στην πραγματικότητα ένα σύστημα νοητικών δομών, οι οποίες έχουν εσωτερικευθεί και υιοθετηθεί από το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του και επιστρατεύονται με τρόπο μη συνειδητό σε διάφορες περιστάσεις (P. Bourdieu, 2006). *Alteris verbis*, το *habitus* παρέχει

* Η Β. Μ. είναι Υπεύθυνη Σπουδών και Έρευνας στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Επικοινωνία: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Πειραιώς 211, 17778 Τάυρος, 6948-702304, vmakri@ekdd.gr

στο άτομο έναν εννοιολογικό χάρτη με κανονιστικές συντεταγμένες, ώστε να μπορεί να κινηθεί κοινωνικά μέσα από περίπλοκες καθημερινές επιλογές (Τάτσης, 2004). Το *habitus* χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και αλλάζει δύσκολα, μόνο μετά από συνειδητή προσπάθεια. Ως εκ τούτου, η συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας και του τρόπου νοηματοδότησης και ερμηνείας του περιβάλλοντος κόσμου αποτελεί το πρώτο βήμα για την κριτική συνειδητοποίηση, την υποβολή των αντιλήψεών μας στη βάση της κριτικής, του κριτικού στοχασμού και, ενδεχομένως, και την αμφισβήτησή τους. Η συνειδητοποίηση αυτή θα επιτευχθεί μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και, ειδικότερα, μέσα από τη λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, για να προσεγγιστεί το θέμα των νοητικών συνηθειών και η λειτουργία τους στον ανθρώπινο νου στο ως άνω αναφερόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα ενηλίκων, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη «Τα τείχη».

Βασικές θεωρητικές θέσεις

Η συμβολή της τέχνης στην βιωματική και πιο διαισθητική προσέγγιση των μαθησιακών αντικειμένων είναι κάτι που ολοένα κερδίζει έδαφος και έχει μελετηθεί στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Τα έργα τέχνης διαθέτουν, πέραν της υλικής, και φαντασιακή υπόσταση, γεγονός που συντελεί στην ενεργοποίηση της φαντασίας, ουσιαστικού παράγοντα για τη διεργασία της μάθησης (Dewey, 1980). Ειδικά όσον αφορά τη λογοτε-

χνία, ο Ζαν Πωλ Σαρτρ επεσήμανε ότι ο αναγνώστης ωθείται να ανακαλύψει ο ίδιος και να προσδώσει το δικό του νόημα και τη δική του ερμηνεία στο περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού έργου και, με τον τρόπο αυτό, ενεργοποιείται η στοχαστική του ικανότητα (Sartre, 1971). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ο αναγνώστης συν-δημιουργός του έργου (Παπαδόπουλος, 2014). Ειδικά για την εκπαίδευση ενηλίκων η αξιοποίηση της τέχνης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Σύμφωνα με τον Freire, η αισθητική εμπειρία μπορεί να είναι πολύτιμος αρωγός στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία (Freire, 1970).

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δε, είναι μία κρατούσα επιστημονική θεωρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν τις προβληματικές ή άλλως δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες που έχουν ενστερνιστεί, να τις επανεξετάσουν κριτικά και συνήθειες και να τις μετασχηματίσουν, ώστε οι εμπειρίες τους να αποκτούν ζωογόνο νόημα (Κόκκος, Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα, 2010). Για να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός αυτός, πρέπει να έχει προηγηθεί η συνειδητοποίηση των προβληματικών «έξεων» (*habitus*).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή που αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Αλέξη Κόκκο και βασίζεται στην τεχνική του David Perkins αναφορικά με τη χρήση της τέχνης με σκοπό την

ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης και τη δημιουργία ενός εργαλείου που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, Μέγα, Ράικου, & άλλοι, 2011) (Perkins, 1994).

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάγνωση και τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε σχετικά με την ερμηνεία του ποιήματος και τα νοήματα που εμπεριέχονται ή μπορεί ο κάθε αναγνώστης να προσδώσει στο

ποίημα και τη σύνδεση που έγινε, εν συνεχεία, με την έννοια της «έξης», οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώθηκαν με βιωματικό τρόπο με την έννοια των νοητικών συνηθειών και πώς μπορούν να λειτουργήσουν ανασχετικά στον αντιληπτικό ορίζοντα του ατόμου. Διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση του εν λόγω λογοτεχνικού κειμένου βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν με πιο διαισθητικό, αλλά και πιο ουσιαστικό τρόπο μία δύσκολη έννοια, όπως η «έξη», αλλά και μία εν γένει δυσνόητη νοητική λειτουργία που η θεωρητική της διδασκαλία είναι δύσκολη σε μη επιστημονικό ή ακαδημαϊκό κοινό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: Penguin Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- P.Bourdieu. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- P.Watzlawick. (1986). *Η γλώσσα της Αλλαγής*. (Α. Νίκας, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye*. Los Angeles: CA: Harvard Graduate School of Education.
- Sartre, J. (1971). *Τι είναι η Λογοτεχνία;*. (Μ. Αθανασίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Καβάφης, Κ. Π. (1991). *Τα ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός. Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α., Μέγα, Γ., Ράικου, Ν., & άλλοι, κ. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μοσχονάς, Σ. (n.d.). *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*.
- Παπαδόπουλος, Π. (2014). «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη». Μια περίπτωση εφαρμογής: Ο Γαλιλαίος, ο Μπρεχτ και οι Φυσικές Επιστήμες για την Εκπαίδευση του Πολίτη. *Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, σσ. 50-51.
- Τάτσης, Ν. (2004). *Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ιωάννα Γεωργούλη, Χρυσή Κ. Καραπαναγιώτη**, Άννα Μορδεχάι***

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ (ΠΕΡΜΑΚΟΥΛΟΥΡΑΣ)

Περίληψη: Το παρόν εγχείρημα αποτελεί μια δράση που συνένωσε το Εκπαιδευτικό Δράμα ως παιδαγωγική τεχνική με την κατανόηση του κόσμου και την ανάληψη της ευθύνης μας απέναντι στη φύση. Ξεκινώντας από την Περμακουλτούρα ως έννοια που αξιώνει μια δυναμική και διαλλακτική σχέση με το περιβάλλον και χρησιμοποιώντας την ικανότητα μας να μαθαίνουμε μέσα από βιωματικές δράσεις αναλαμβάνοντας ρόλους, η παρούσα πρακτική συνετέλεσε στο να μυηθούν σε μια νέα, συστημική οπτική και αντίληψη, παιδιά προσχολική και σχολικής ηλικίας, και να αναπτύξουν δεξιότητες, απαραίτητες για την προσωπική, διαπροσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική εμπειρία και γνώση, αυτό-έκφραση και ενσυναίσθηση, περμακουλτούρα, ανάληψη ευθύνης, αλλαγή στάσης.

Εκπαιδευτικό Δράμα και Περμακουλτούρα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια από τις τεχνικές που χρησιμοποιείται από αρχαιοτάτων χρόνων με στόχο τη βιωματική μάθηση. Βασικός στόχος του Δράματος είναι η μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής, της νοητικής επεξεργασίας, της βίωσης και του αναστοχασμού (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Το 1910-20 η

Αγγλίδα Harriet Finlay Johnson, είναι η πρώτη παιδαγωγός που χρησιμοποιεί δραματικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Finlay-Johnson, 2017). Από τον 20ο αιώνα, το «Εκπαιδευτικό Δράμα», αναγνωρίζεται πλέον ως μάθημα στα σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Η τεράστια διαφορά του από το θέατρο έγκειται στο ότι ως τεχνική σχετίζεται με όλες τις μορφές του δράματος και στοχεύει σε κάποιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, μέσα

* Η Ι.Γ. είναι Εκπαιδεύτρια Φυσικών Επιστημών, Εκπαιδευόμενη Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας και Πιστοποιημένη στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Επικοινωνία: 6974453615, alto_saxus@yahoo.com

** Η Χ.Κ. Κ. είναι Επιχ. Καθηγήτρια Παν/μίου Πατρών. Επικοινωνία: Τμήμα Χημείας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 26504, 2610996728, karapanagioti@upatras.gr

*** Η Α.Μ. είναι ιδρύτρια του φορέα Περιβόλι στη Βάρη και εκπαιδύτρια Περμακουλτούρας. Επικοινωνία: 2108963000, anna.mord@gmail.com

από δράση στο εδώ και το τώρα. Είναι δε κάθε φορά διαφορετικό και μη επαναλήψιμο. Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο εξωτερικό αποτελεί σημαντική διδακτική τεχνική σε σχολεία όλων των βαθμίδων, σε οργανισμούς που ασχολούνται με παιδιά και ενήλικες καθώς και σε οργανισμούς ή φορείς που ασχολούνται με θέματα αλλαγής στάσεων και διαχείρισης συναισθημάτων. Υπηρετεί τη διαθεματικότητα, την μάθηση μέσα από την εμπειρία, την ανάληψη ευθυνών μέσα από την ανάληψη δράσεων, αποφάσεων και πρωτοβουλιών, καλλιεργώντας δεξιότητες και συμπεριφορές.

Αποτελεί επομένως το κατάλληλο εργαλείο για την κατανόηση της έννοιας της Περιμακουλτούρας. Η λέξη Περιμακουλτούρα αποτελεί σύμμεγμα των λέξεων *permanent agriculture* και *permanent culture* και ακολουθεί, όπως και το εκπαιδευτικό δράμα, τον συστημικό τρόπο σκέψης και αντίληψης του κόσμου. Στοχεύει στην αρμονική ενσωμάτωση του ανθρώπου με το περιβάλλον – και στη διαμόρφωση του τοπίου και του βιωμένου φυσικού χώρου, έτσι ώστε να εξασφαλίζει στον άνθρωπο τροφή, ενέργεια, ασφάλεια και τις υπόλοιπες υλικές και μη-υλικές ανάγκες του με βιώσιμο τρόπο. (Mollisson, 1991). Η εκπαίδευση πάνω σε αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης του περιβάλλοντος απαιτεί αλλαγές στάσης και αντίληψης (UNESCO, 1977).

Η θεωρία στην Πράξη

Τις χρονιές 2016-2017 και 2017-2018, στο Περιβόλι στη Βάρη που είναι χώρος διαμορφωμένος με βάση τις αρχές

της Περιμακουλτούρας και παράλληλα λειτουργεί ως φορέας που παρέχει εκπαιδευτικές περιβαλλοντικές δράσεις σε παιδιά, σχολεία και ενήλικες, διαμορφώθηκε η ανάγκη χρήσης μιας εκπαιδευτικής μεθόδου, πέρα από τις συμβατικές που αφορούν είτε αναφορές στις φυσικές διεργασίες μέσα από τις Φυσικές Επιστήμες και τις αρχές τους, είτε αλληλεπιδραστικές, βιωματικές αλλά χωρίς πρωτοβουλία εκ μέρους των συμμετεχόντων, δράσεις. Προτείνεται λοιπόν η εισαγωγή του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο συνάδει με στοιχεία της εκπαίδευσης πάνω στην έννοια της Περιμακουλτούρας. Σενάρια εκπαιδευτικού δράματος διαμορφώνονται ειδικά για την Αειφορία, και εκπαιδευτικά προγράμματα που προϋπήρχαν δανείζονται στοιχεία από το εκπαιδευτικό δράμα με στόχο να γίνει η μάθηση πιο βιωματική, συνεργατική, ομαδική και αλληλεπιδραστική.

Το βασικό πρόγραμμα που θα παρουσιαστεί εδώ έχει πραγματοποιηθεί έξι φορές σε παιδιά σχολείων της Αθήνας, διαφορετικών ηλικιών τον τελευταίο χρόνο. Οι ηλικίες κυμαίνονταν από νηπιαγωγείο έως και έκτη τάξη του δημοτικού. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος απαιτεί περίπου μια και μισή ώρες «δραματικού χρόνου». Στα πλαίσια του προγράμματος και αξιοποιώντας τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε φορά πριν τη δράση, υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο για την πορεία της διεργασίας, αξιοποιώντας την γνώση τους για τον χαρακτήρα και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, όσο και καθοδήγηση τους για το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τους εξαγόμενους καρ-

πούς και τα συναισθήματα της δράσης στη τάξη. Η κεντρική ιστορία, βασίζεται στην κατασκευή ενός ιδανικού πλανήτη ο οποίος λειτουργεί ακολουθώντας όλες τις νόρμες τις φύσης. Οι συμμετέχοντες μαθητές μπαίνουν απευθείας σε ρόλο κατοίκων του πλανήτη αυτού, τον οποίο έχουν οι ίδιοι οριοθετήσει και σχηματοποιήσει με τη χρήση υφασμάτων, χαρτιού και φυσικών υλικών. Η δημιουργία του δραματικού χώρου από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ενθαρρύνει τη δέσμευση στη δράση και εισάγει με μεγαλύτερη ευκολία την δραματική ένταση. Ο εμπνηχωτής-εκπαιδευτής μπαίνει σε δύο ρόλους ανάλογα με τη ροή της δράσης. Είτε υποκρίνεται τον αρχηγό των κατοίκων του παράξενου πλανήτη, καλώντας τους κατοίκους σε καίρια σημεία να προβούν σε διάλογο μέσα από τεχνικές θεάτρου που παραπέμπουν στην Αρχαία Αγορά των Αθηνών, είτε μπαίνει σε ρόλο-επισκέπτη που προσπαθεί στο βωμό της ευκολίας να μνησεί τους κατοίκους σε έναν τρόπο ζωής που καταστρέφει αργά και σταθερά το περιβάλλον. Χρησιμοποιώντας τεχνικές από εικαστικά, δράμα, μουσική, τα παιδιά-σε-ρόλο καλούνται όχι μόνο να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που φέρνει ο εμπνηχωτής-σε-ρόλο

με στόχο να καταστρέψει τον πλανήτη τους αλλά και να τον μεταπείσουν να αλλάξει αντίληψη και συμπεριφορά και να ακολουθήσει ένα πιο αειφόρο τρόπο συνδιαλλαγής με τη φύση, που να συνάδει με τις αρχές τις Περιμακουλτούρας. Το σημείο της ανάληψης της ευθύνης αποτελεί σημαντικό στοιχείο της δράσης και ενθαρρύνεται συνεχώς.

Κάθε μια από τις έξι δράσεις ήταν μοναδική και αντανάκλασε τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα και τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας. Κοινά στοιχεία όμως σε όλες τις δράσεις ήταν η έντονη εμπλοκή και συμμετοχή, η συνεργατικότητα, το δημιουργικό πνεύμα, η αξία του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας σε αντιδιαστολή με πιο βίαιες, αντιπαραγωγικές αντιδράσεις και η αξία της ευελιξίας και της αντίληψης της «άλλης οπτικής». Μετά το πέρας του Εκπαιδευτικού Δράματος ακολουθούσε ανατροφοδότηση από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς σε συχνά διαστήματα. Είχε παρατηρηθεί ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης είχε αυξηθεί η συνεργασία και ο διάλογος καθώς και ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν τα παιδιά, αλλά και φρόντιζαν τον προσωπικό και το φυσικό τους χώρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Finlay-Johnson Harriet (2017). *The dramatic method of teaching*. England: Andesite Press
- Mollisson Bruce Charles (1991). *Introduction to Permaculture, with Reny Mia Slay*. Tasmania, Australia: Tagari Publications
- UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education* organized by Unesco in co-operation with UNEP, Tbilisi (USSR) 74-26 October.

Γ' Παράλληλη Συνεδρία-Συμπόσιο

Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοθεραπεία και Το Θέατρο στη Συμβουλευτική
Προεδρείο: *Αναστασία Μπότον, Νίκος Τσέργας*

Αικατερίνη Αλιακίζογλου, Ράζου Αικατερίνη**, Αντωνίου Θεόδωρος****

ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περίληψη: Το ΚΕΣΥΠ Χαλκίδας, σε συνεργασία με το ΚΕΣΥΠ Ηρακλείου υλοποίησε μια σειρά σεμιναρίων για το θεατρικό παιχνίδι σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν το ΣΕΠ ή συντονίζουν προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δυναμική διαδικασία διδακτικής προσέγγισης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μέθοδος για μάθηση με βιωματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της μύησης στο θεατρικό παιχνίδι μπορούν να εμβαθύνουν στη γνώση του εαυτού τους, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να βοηθηθούν να αντιτάξουν μια άμυνα σε καταστάσεις που βιώνουν. Μπορούν ακόμα να αξιοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους για την αντιμετώπιση ευρείας ποικιλίας θεμάτων σε σχέση με την διδασκαλία τους και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Γι αυτό όμως απαιτείται επιμόρφωση και πρακτική εφαρμογή, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι για την όσο το δυνατόν αριότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ωφελήθηκαν τόσο στην προσωπική τους ενδυνάμωση και προσωπική τους εξέλιξη όσο και στη σχέση τους με τους μαθητές τους και την καλύτερη επαγγελματική τους παρουσία.

Λέξεις-κλειδιά: Θεατρικό παιχνίδι, Συμβουλευτική, προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

* Η Α.Α. είναι υπεύθυνη Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Χαλκίδας. Επικοινωνία ΚΕ.ΣΥ.Π. ΧΑΛΚΙΔΑΣ, Κριεζή 16 (3ος όροφος), Χαλκίδα Τ.Κ. 34100 τηλ.2221352938 aliakizogloukatia@yahoo.gr

** Η Α.Ρ. είναι υπεύθυνη Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕΣΥΠ Χαλκίδας. Επικοινωνία ΚΕ.ΣΥ.Π. ΧΑΛΚΙΔΑΣ, Κριεζή 16 (3ος όροφος), Χαλκίδα Τ.Κ. 34100 τηλ.2221352937, karazou@gmail.com

*** Ο Θ.Α. είναι υπεύθυνος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕΣΥΠ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ. Επικοινωνία ΚΕ.ΣΥ.Π. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ Μονοφατίου 8 (2ος όροφος) Ηράκλειο Κρήτης, Τ.Κ. 71201 τηλ: 2810333783 antoniouthodore@yahoo.gr

THEATER GAME IN CONSULTING AND EDUCATION

Abstract: KESYP of Chalkida, in cooperation with KESYP Heraklion, has implemented a series of theater games seminars for secondary school teachers either applying SEP rules or coordinating career guidance programs. Theatrical game is a dynamic learning approach and can be used as an alternative or complementary method for learning in an experiential way. Teachers, through initiation in play, become more self-aware, develop empathy, help themselves to oppose a defense in situations they experience. They can also use their expertise and knowledge to address a wide variety of issues related to their teaching and implementation of school activities. This requires training and practical application so that they can make use of theater games for the best possible performance of their duties. Trained educators have benefited from both their personal empowerment and personal development, as well as from their relationship with their pupils and better professional presence.

KESYP = Consultancy and Orientation Centers

SEP = School Professional Orientation

Keywords: Theater game, Counseling, Career guidance programs, Teacher training.

Εισαγωγή

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας δημιουργικός περίπατος προβληματισμού, αυτοέκφρασης, επικοινωνίας, εργασίας σε ομάδες, παραγωγής μέσα σε ένα κλίμα χαράς και εγρήγορσης. Έχει καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, είναι μια δυναμική διαδικασία διδακτικής προσέγγισης, ενεργοποιεί τις δημιουργικές ικανότητες, ένας συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού που παίρνει συγκεκριμένη μορφή μέσα στο χώρο και στο χρόνο μέσω του λόγου, της σιωπής και της κίνησης. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία, υποδύονται ρόλους, αλληλεπιδρούν, βιώνουν ατομικές και συλλογικές εμπειρίες, ερευνούν ένα θέμα από διάφορες οπτικές, λαμβάνουν αποφάσεις, δρουν, τηρούν κριτική στάση (Γραμματάς, 1997).

Θεατρικό παιχνίδι και εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα κοινωνικά προβλήματα, οι αρνητικές πολλές φορές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και «εκπαιδεύεται» ο έφηβος, η έλλειψη χρόνου για παιχνίδι καθιστούν καθημερινά πιο αγχώδη τη ζωή των νέων ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις. Δεν αφήνουν περιθώρια για δημιουργικές πρωτοβουλίες, για όνειρα, για μια ανθρώπινη επικοινωνία χωρίς έντονες αντιπαραθέσεις και ανταγωνισμούς. Από την άλλη κάποιες αυταρχικές δομές εκπαίδευσης που εξακολουθούν να λειτουργούν σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους και ένα υπερβολικά κατευθυνόμενο πρόγραμμα, συμπιέζουν ψυχικά τα παιδιά και τους εφήβους, το εξαναγκάζουν να βλέπουν τη ζωή μέσα από μια καθιερωμένη οπτική. Το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί (παρά

τις κάποιες προσπάθειες που συντελούνται τα τελευταία χρόνια) να είναι προσανατολισμένο σχεδόν αποκλειστικά στη νόηση Στο νοησιαρχικό στοιχείο δεν υπάρχει θέση για όνειρα, για φαντασία, για συναισθήματα. Ανάλογη είναι και η εκπαίδευση που παίρνουν οι αυριανοί εκπαιδευτικοί λειτουργοί. Η τυπική Εκπαίδευση δεν αφήνει περιθώρια και δυνατότητες στο νέο να ανακαλύψει τους δικούς του ορίζοντες, τον κόσμο όχι μόνο, όπως είναι, αλλά όπως θα ήθελε να είναι. Αυτό το δικαίωμα μας το προσφέρει το Θεατρικό Παιχνίδι. Μέσα από τη σύμβαση του παιγνιδιού τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα μιας διεξόδου, να αναπλάσουν και να ανασυνθέσουν την καθημερινότητα. Να κάνουν μια δική τους παρέμβαση (Κουρετζής, 2008)

Το θεατρικό παιχνίδι εκτός από αυτόνομη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «εργαλείο» και να έχει διάφορες εφαρμογές. Στο σχολείο, για παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο διδασκαλίας, να χρησιμοποιηθεί δηλαδή ως μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μέθοδος για μάθηση με βιωματικό τρόπο, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την ενδυνάμωση στις σχέσεις μιας οποιαδήποτε ομάδας αλλά και στη συμβουλευτική διαδικασία.

Το θεατρικό παιχνίδι λειτουργώντας ως εμπειρικό εργαλείο βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν ικανότητες και εμπειρίες, τις οποίες θα αναπτύξουν στο κοινό παίξιμο με την ομάδα. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη θα μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν μια σειρά από συναισθήματα και πώς να πλησιάζει τους άλλους μέσα από αυτά αλλά και

να εκφράσουν ενδόμυχες επιθυμίες αλλά και προβλήματα μέσα από τους ανάλογους ρόλους. Το θεατρικό παιχνίδι μετατρέπει την «τάξη» ή το «τμήμα» σε ομάδα και με την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης και τη δυναμική που ασκεί η ομάδα, οι μαθητές αποδέχονται όρια και περιορισμούς που δεν τους θέτουν αυταρχικά κάποιοι ενήλικες, αλλά που την ανάγκη τους ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν οι ίδιοι. Έτσι κατακτούν την αυτογνωσία και παράλληλα αποδέχονται την αδιαφοροποίητο. Επιπλέον οι έφηβοι συνεργαζόμενοι πλησιάζουν ουσιαστικά τον «άλλον», όχι ανταγωνιστικά ή «αξιολογικά», αλλά μέσα από διαδικασίες μιας συλλογικής δημιουργικής πράξης και εκπληρώνουν την επιθυμία τους για δράση και δημιουργία, επικοινωνία και αποδοχή μέσα από τη διαδικασία της δυναμικής της ομάδας. (Γκόβας, 2001)

Υλοποίηση - Μεθοδολογία

Αφορμή γι' αυτή μας την εισήγηση υπήρξε η υλοποίηση μιας σειράς σεμιναρίων για το θεατρικό παιχνίδι, που διοργάνωσε το ΚΕΣΥΠ Χαλκίδας σε συνεργασία με το ΚΕΣΥΠ Ηρακλείου και με εμπνευστές Θεατρικού Παιγνιδιού και συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού Μιχάλη Πετεβή και Γεωργία Κεφαλά, σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν το ΣΕΠ ή συντονίζουν προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας. Υλοποιήθηκαν τα εξής σεμινάρια:

- Διοργάνωση σε συνεργασία με το Θέατρο της Ημέρας, βιωματικού σε-

μιναρίου με θέμα «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός συναντά το θεατρικό παιχνίδι σε ένα ταξίδι φαντασίας, δημιουργικότητας & αυτογνωσίας», διάρκειας 15 ωρών την 20-21/3/2010 στο 5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας

- Διοργάνωση βιωματικού σεμιναρίου με θέμα: «Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εργαλείο στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης & Αγωγής Σταδιοδρομίας» διάρκειας 12 ωρών την 7-8 Μαΐου 2010 στις εγκαταστάσεις της ΔΗΚΕΧ Χαλκίδας
- Διοργάνωση βιωματικού σεμιναρίου με θέμα «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός συναντά το θεατρικό παιχνίδι σε ένα ταξίδι φαντασίας, δημιουργικότητας & αυτογνωσίας», διάρκειας 15 ωρών την 26-27-28/11/2010 στο 1ο Γυμνάσιο Χαλκίδας
- Διοργάνωση επιμορφωτικής ημερίδας καθηγητών «Συμπεράσματα και συζήτηση από την εφαρμογή στην τάξη της Α' φάσης του βιωματικού σεμιναρίου ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός συναντά το θεατρικό παιχνίδι σ' ένα ταξίδι φαντασίας, δημιουργικότητας και αυτογνωσίας», στο ΚΕΣΥΠ ΧΑΛΚΙΔΑΣ, την 14/12/2010
- Διοργάνωση Επιμορφωτικής ημερίδας καθηγητών με θέμα «Το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού», στα ΚΕΣΥΠ ΧΑΛΚΙΔΑΣ και ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ, την 22/3/2011.
- Διοργάνωση βιωματικού σεμιναρίου σε συνεργασία με το Career Gate Test, με θέμα «Το παράθυρο Johari, μια βιωματική προσέγγιση της γνωστής θεωρίας της Συμβουλευτικής»,

στο 5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας την 8, 9, 10/4/2011, διάρκειας 15 ωρών

- Διοργάνωση Ημερίδας επιμόρφωσης με θέμα «Απολογισμός –Συμπεράσματα της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και στα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας», στα ΚΕΣΥΠ ΧΑΛΚΙΔΑΣ και ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ την 4/6/2011

Στα σεμινάρια και τις ημερίδες μας χρησιμοποιήσαμε τις πιο βασικές τεχνικές του Θ. Π. όπως:

1. Η σωματική έκφραση: Μέσα από διάφορες φόρμες κίνησης και ελεύθερες δραστηριότητες οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί αυτοεκφράστηκαν και εξέφρασαν συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορούσαν να εκφράσουν με το λόγο. (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Δρώμενα

2. Αυτοσχεδιασμοί: δηλ. παιχνίδια που σκόπευαν να δώσουν την ευκαιρία στους επιμορφούμενους να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν μ' αυτές με τους άλλους. (Εικόνα 2)



Εικόνα 2 : Αυτοσχεδιασμοί

3. Εκμετάλλευση του τυχαίου είναι μια δυνατότητα που χρησιμοποίησαν οι επιμνηστές, ώστε να παρακινήσουν στη δράση.
4. Τα κύρια κωμικά στοιχεία δηλ υπερβολή – αντίθεση (το παιχνίδι των παρεξηγήσεων)
5. Μάσκα: Η επίδραση της μάσκας υπήρξε καθοριστική στην εκφραστική συμπεριφορά πάνω στην οποία αποτυπώθηκαν στοιχεία και αρχέτυπες καταστάσεις. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Μάσκα

6. Παντομίμα: Το σώμα του κάθε συμμετέχοντα χρησιμοποιήθηκε για να

εκφραστεί γιατί η παντομίμα βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και στη φαντασία. Έγιναν παιχνιδιά με φανταστικά πρόσωπα, σε έναν φανταστικό κόσμο. (Εικόνα 4).



Εικόνα 4 : Παντομίμα

Σε κάθε σεμινάριο ή ημερίδα ακολουθήσαμε τις βασικές φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Την φάση της απελευθέρωσης όπου απελευθερωθήκαμε από αναστολές και δισταγμούς και επικοινωνήσαμε μεταξύ μας με παιχνίδια σωματικής έκφρασης. (Εικόνα 5)



Εικόνα 5: Παιχνίδια έκφρασης

Το παιχνίδι ρόλων όπου οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν ρόλους, συνέθεσαν



Εικόνα 6: Παιχνίδι ρόλων



Εικόνα 7: Ανάλυση- συζήτηση



Εικόνα 8: Παιχνίδια για εισαγωγή και ενεργοποίηση-Παιχνίδια γνωριμίας- Μουσικά παιχνίδια με ρυθμό και κίνηση



σύντομους διαλόγους, οδηγήθηκαν σε συγκρούσεις και δημιούργησαν διάφορες συνθέσεις. (Εικόνα 6)

Μεταμφιέστηκαν ανάλογα με το ρόλο που επέλεξαν. Διαμόρφωσαν ένα περιβάλλον δράσης με διάφορους τρόπους και υλικά. Έπαιξαν διάφορους ρόλους ανάλογα με το πώς αισθάνονταν.

Την φάση όπου με την κίνηση ή και το λόγο έφτασαν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές και τα θέματα που τους απασχόλησαν. Επέλεξαν τα μουσικά, ηχητικά

ακούσματα, τα σκηνικά αντικείμενα και προχώρησαν στην τέλεση ενός δράμενου που παρήγαγαν οι ίδιοι. Σε κάποιες περιπτώσεις ακολούθησε συζήτηση και ανάλυση επάνω στις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, στον τρόπο που παίχτηκαν οι διάφοροι ρόλοι και τα θέματα, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και αποφόρτιση. (Εικόνα 7)

Το κουκλοθέατρο, η ζωγραφική και οι κατασκευές μπορούν επίσης να συνδυαστούν δημιουργικά με το θεατρικό παιχνίδι. (Εικόνα 11)



Εικόνα 9: Τυφλή πορεία



Εικόνα 10: ασκήσεις καθοδηγούμενης φαντασίας



Εικόνα 11: Ζωγραφική - Κατασκευές



Εικόνα 12: Δυναμικές εικόνες

Τα μέλη της ομάδας, ατομικά ή σαν σύνολο, έφτιαξαν με τα σώματά τους μια «φωτογραφία». Λέγονται επίσης και «παγωμένες εικόνες», «ακίνητες εικόνες», «ταμπλό» κ.ά.. Είναι εικόνες γεμάτες δυναμική ενέργεια που για αφετηρία ή ερέθισμα μπορεί να έχουν μια φωτογραφία, ένα στίχο, μία ανάμνηση, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, μια άποψη κ.ά. (Εικόνα 12)

Στον κύκλο σεμιναρίων διερευνήσαμε μέσω του Θεατρικού παιχνιδιού και τους 4 άξονες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού που είναι οι εξής: Αυτογνωσία, Πληροφόρηση,

Λήψη απόφασης, Μετάβαση. Ακόμα συμπληρώσαμε τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και συζητήσαμε για την εφαρμογή του Θ.Π. στην τάξη. Δραματοποιήσαμε το παράθυρο Johari, την γνωστή θεωρία Συμβουλευτικής που είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την κατανόηση του εαυτού μας αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων. Το Παράθυρο Johari αποτελείται από τεταρτημόρια.

Στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο, είναι η «ανοικτή περιοχή» (Open arena), που περιέχει χαρακτηριστικά μας που τα γνωρίζουμε και εμείς και οι άλλοι. Είναι

η περιοχή στη ζωή μας που την μοιραζόμαστε με άλλους, όπως τις εμπειρίες μας, τη γνώμη μας, τα συναισθήματά μας, τις δεξιότητες, ή τα προβλήματα μας. Είναι το μέρος του εαυτού μας που αποκαλύπτουμε αβίαστα στους άλλους. Είναι η δημόσια πλευρά της ζωής μας. (Εικόνα 13)



Εικόνα 13: Ανοιχτή περιοχή

Στο πάνω δεξιά, είναι η «τυφλή περιοχή» (blind spot), με χαρακτηριστικά που βλέπουν οι άλλοι, αλλά δεν μπορούμε να δούμε εμείς. Είναι το κομμάτι του εαυτού μας που αγνοούμε. Η περιοχή αυτή μπορεί να γίνει μικρότερη, αν κάποιος μας μιλήσει με ειλικρίνεια για ότι βλέπει σε εμάς. (Εικόνα 14)



Εικόνα 14: Τυφλή περιοχή

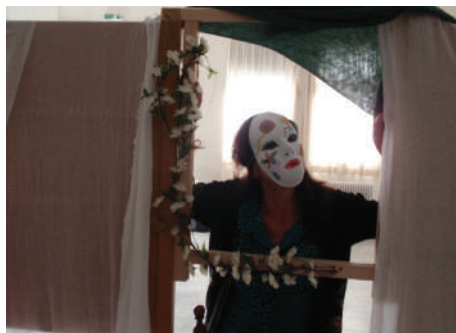
Κάτω αριστερά είναι η «κρυμμένη περιοχή» (Façade-μάσκα) η οποία αφορά στοιχεία της προσωπικότητάς μας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας μας, τα οποία γνωρίζουμε εμείς, αλλά δε γίνονται φανερά στους άλλους. Περιλαμβάνει κυρίως τους φόβους, τα συναισθήματα και ευαίσθητες εμπειρίες που κρατάμε κρυφές. Ο καθένας μας αποφασίζει για το μέγεθος της πληροφορίας που θέλει να μοιράζεται με άλλους. Η περιοχή αυτή θα γίνει μικρότερη, αν «εξομολογηθούμε» στους «άλλους», για τα χαρακτηριστικά αυτά. (Εικόνα 15)



Εικόνα 15: Κρυμμένη περιοχή

Κάτω δεξιά είναι η «άγνωστη περιοχή» (Unknown), με χαρακτηριστικά μας που δεν τα γνωρίζουμε ούτε εμείς ούτε οι άλλοι. Περιλαμβάνει το άγνωστο μέρος του εαυτού μας: καταπιεσμένα ή υποσυνείδητα συναισθήματα και εμπειρίες που αποθηκεύτηκαν στο υποσυνείδητο. (Εικόνα 16) Σκοπός αυτού του εργαλείου είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να επεκτείνουν την «ανοικτή περιοχή», μικραίνοντας την τυφλή και την κρυμμένη περιοχή επιτρέποντας την όσο το δυνατό καλύτερη και αποτελε-

σματικότερη την επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους



Εικόνα 16: Άγνωστη Περιοχή

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι μαθητές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στα επιμορφωτικά σεμινάρια, μέσα από την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στον θεσμό του ΣΕΠ και στα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, μπόρεσαν να ανακαλύψουν πολλές πτυχές της ζωής, της ανθρώπινης ύπαρξης και γενικότερα του κόσμου, να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από την αίσθηση, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσουν ή να παπαγαλίσουν, να αποκτήσουν αυτογνωσία και να έρθουν σε επαφή με τις βαθύτερες υπαρξιακές τους ανάγκες

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί άριστο μέσο ευαισθητοποίησης των παιδιών, όχι μόνο στο θέατρο αλλά και στη γενικότερη πολιτιστική τους εκπαίδευση, διευρύνει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αποτελεί δυναμικό, μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια

του δασκάλου. (Παπαδόπουλος, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί μέσω της μύησης στο θεατρικό παιχνίδι μπορούν να εμβαθύνουν στη γνώση του εαυτού τους, να διευκολυνθούν στη λήψη απόφασης, να αναπτύξουν δεξιότητες όπως συνεργασία, πρωτοβουλία, ανάληψη δράσης, υπευθυνότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα, καινοτομία οι οποίες αποτελούν βασικές αξίες του επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα Το Θ. Π. βοηθά τον καθηγητή/εμπνευστή να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να γίνει ενεργητικός ακροατής και παίκτης να βιώσει συναισθήματα και τον ενδυναμώνει, τον βοηθά να αντιτάξει μια άμυνα σε καταστάσεις που βιώνει. Οι καθηγητές που παρακολούθησαν τα σεμινάρια ωφελήθηκαν τόσο στην προσωπική τους ενδυνάμωση και προσωπική τους εξέλιξη όσο και στη σχέση τους με τους μαθητές τους και την καλύτερη επαγγελματική τους παρουσία.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους για την αντιμετώπιση ευρείας ποικιλίας θεμάτων σε σχέση με την διδασκαλία τους και την υλοποίηση προγραμματίων σχολικών δραστηριοτήτων. Γι αυτό όμως απαιτείται επιμόρφωση και πρακτική εφαρμογή, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι για την όσο το δυνατόν αρτιότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

«...Στο παιδί πρέπει να δίνεται –παράλληλα με τη μόρφωση– και η ευκαιρία για αναψυχή και διασκέδαση. Η κοινωνία και το Κράτος οφείλουν να κάνουν κάθε προσπάθεια γι' αυτό το σκοπό...» (Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γκόβας, Ν. (2001). «Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές νεανικών ομάδων». Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γκόβας (Ν) – Κακαλμάνη (Φ) *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Διεύθυνσης Β/βάθμιας εκπαίδευσης Αν. Αττικής, Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης, Γ.Γ. Νέας Γενιάς.
- Γραμμαπιάς Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σειρά Θεατρική Παιδεία 3.
- Γραμμαπιάς Θ. – Τζαμαργιάς Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός
- Κοντογιάννη Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα, Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (1993). Το θεατρικό παιχνίδι στα πλαίσια ενός προγράμματος καλλιτεχνικής παιδείας . *Εικαστική Παιδεία*, 9, 126-133
- Μουτσαδάκης Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών – UNICEF, (1959). *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού* (1959).
- Παπαδόπουλος Σ. (2005). *Η Δραματοποίηση στην εκπαίδευση: Πεδίο συνάντησης Διεθνούς Διεπιστημονικού Συνεδρίου: Επιστήμη και τέχνη (Τόμος Γ')* (σ. 129-131). Αθήνα, Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Σέξτον Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Φουσέκα, Μ. (1995). *Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο. Ανοιχτό Σχολείο*, 600, 37-38.

Παναγιώτα Κατσιούλα Λεμονιά Μπούτσκου***

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Περίληψη: Η συμβουλευτική αποτελεί ένα ευρύτερο τομέα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με ιδιαίτερη μορφή και ιδιαίτερη πρακτική για κάθε κατηγορία επιμέρους προβλημάτων που συνήθως αντιμετωπίζει ο σύμβουλος. Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο μαθητών, δηλαδή σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητική διαταραχή έλλειψης προσοχής (ADHD), δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Με την παρούσα εργασία παρατίθενται παραδείγματα μορφών διδασκαλίας μέσω της τέχνης του θεάτρου και του δράματος, όπως επίσης και τα οφέλη που αυτές αναμένεται να έχουν για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται αποτελέσματα ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους μαθητές γυμνασίου στο Αμύνταιο του Ν. Φλώρινας μετά από την παρακολούθηση προγράμματος συμβουλευτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας για μαθησιακές δυσκολίες, Θέατρο, Τέχνη

Abstract: Counseling is a science field of applied psychology with a particular form and practice for each category of individual problems usually encountered by the counselor. Art-based counseling can be used in a wide range of learners, for example students with learning disabilities, hyperactivity disorder (ADHD), learning difficulties, but also behavioral and emotional disorders. This essay presents examples of teaching methods through the art of theater and drama, as well as the benefits they are expected to have the students. At the same time the results of questionnaires that are distributed to high school students in Amynteo of N. Florina are presented after the monitoring of a counseling program.

Keywords: Counseling, Alternative teaching methods for students with learning difficulties, Theater, Art.

* Η Π. Κ. Εκπαιδευτικός, είναι κάτοχος MSc, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Κιλκίς. Επικοινωνία: Α. Παπανδρέου 3, 61100 Κιλκίς, pkatsioula@gmail.com, 2341353377.

** Η Λ. Μ. είναι κάτοχος MSc Εκπαιδευτικός, Υποδιευθύντρια του Γυμνασίου Αμυνταίου Επικοινωνία: Γυμνάσιο Αμυνταίου, Αμύνταιο, lemonmp3@gmail.com, 6932459777.

Εισαγωγή

Από την εποχή που εισήχθηκε η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας και ο Coleman (1995) μίλησε για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η ανάγκη για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στην ανάπτυξη όχι μόνο της γνωστικής ικανότητας, αλλά και των υπόλοιπων τομέων της νοημοσύνης (όπως για παράδειγμα, η διαχείριση συναισθημάτων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων) των μαθητών έχει αναδειχθεί από θεωρητικούς διάφορων επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Ειδικότερα για τους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της συμβουλευτικής, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πέραν του καθαρά γνωστικού αντικειμένου και η ανεύρεση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας που δεν θα περιορίζονται στην απλή παροχή γνώσεων τις οποίες ο μαθητής γίνεται δέκτης των κλασικών μεθόδων και τεχνικών συμβουλευτικής είναι απαραίτητη. Δύο ευρέως διαδεδομένες μορφές εικαστικής διδασκαλίας, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, κατά τις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, προτείνονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας. Εξίσου αποτελεσματικές θεωρούνται οι μέθοδοι αυτές και για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, καθώς οι συναι-

σθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της διδασκαλίας μέσω του θεάτρου και της τέχνης, βοηθούν τους μαθητές αυτούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται καλύτερα παρορμητικές ή επιθετικές συμπεριφορές (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015).

Ως εκ τούτου, στις επόμενες σελίδες της παρούσας εργασίας παρατίθενται παραδείγματα μορφών διδασκαλίας μέσω της τέχνης του θεάτρου και του δράματος, όπως επίσης και τα οφέλη που αυτές αναμένεται να έχουν για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται αποτελέσματα ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους μαθητές γυμνασίου στο Αμύνταιο του Ν. Φλώρινας μετά από την παρακολούθηση προγράμματος συμβουλευτικής.

Θεωρητική ανασκόπηση

Η συμβουλευτική αποτελεί ένα ευρύτερο τομέα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με ιδιαίτερη μορφή και ιδιαίτερη πρακτική για κάθε κατηγορία επιμέρους προβλημάτων που συνήθως αντιμετωπίζει ο σύμβουλος. Οι Κάντα και Χαντζή (1991) ορίζουν τη συμβουλευτική ως η βοήθεια που προσφέρεται προς το άτομο ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τον εαυτό του, να διερευνήσει δηλαδή από μόνο του το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να διευκρινίσει τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει, να ανακαλύψει τις διάφορες εναλλακτικές κατευθύνσεις που του ανοίγονται, ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος και να πάρει τις τελικές του αποφάσεις, όσον αφορά το τι θα κάνει.

Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως

εργαλείο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν και να απελευθερώνουν τα συναισθήματά τους, να αναπαραστήσουν οπτικά σκέψεις και συναισθήματα που είναι δύσκολο να εκφράσουν, να επιλύσουν συναισθηματικά ζητήματα, να προωθήσουν την αυτογνωσία, να αναπτύξουν οι μαθητές συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, να μειώσουν το άγχος, να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους (Chibbaro & Camacho, 2011).

Επιπρόσθετα, η συμβουλευτική μέσω της τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο μαθητών, δηλαδή σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητική διαταραχή έλλειψης προσοχής (ADHD), δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές (Chibbaro & Camacho, 2011). Αυτό υποστηρίζεται και από τους Losinski et al. (2016), σύμφωνα με τους οποίους η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί, τόσο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, όσο και της διδασκαλίας μαθημάτων, στις περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Παρομοίως, οι Van Lith και Voronin (2016) αναφέρουν πως η χρήση της τέχνης μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στη διαχείριση της συμπεριφοράς, στη διερεύνηση των συναισθημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία μαθημάτων μέσω της τέχνης οδηγεί τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με

διάφορες θεματικές, ενώ συμβάλλουν και στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών (Stathopoulou, χ.χ.). Αυτό οδηγεί σε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, δηλαδή στην υποκίνησή τους, σε μεγαλύτερο ενδιαφέρον από μέρους τους για το μάθημα και την κατάκτηση της γνώσης, σε αύξηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης, στην ανάπτυξη της σύνθετης σκέψης, καθώς και στη συνεργασία μεταξύ τους, μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Rooney, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Henderson και Lasley (2014) αναφέρουν πως η τέχνη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή των δικών τους γνώσεων μέσα σε ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στους ίδιους. Η τέχνη επικεντρώνεται στις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις διάφορες μορφές μάθησης των μαθητών. Ως διευκολυντές στη μαθησιακή διαδικασία, η διδασκαλία μέσω της τέχνης προτρέπει τους μαθητές να μάθουν πώς να μάθουν και στη συνέχεια υποστηρίζει τις προσπάθειές τους να διδάξουν τους εαυτούς τους. Οι μαθητές φέρουν ένα σύνολο κανόνων και προσδοκιών για συμπεριφορά τους, όταν πλησιάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες με βάση την πολιτιστική τους ομάδα και η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στο να οδηγήσει στην καλύτερη κατάκτηση της γνώσης, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας αυτές τις διαφορές.

Συνολικά, η διδασκαλία μαθητών και η συμβουλευτική τους μέσω τέχνης, αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διδα-

σκαλίας, που αναμένεται να έχει σημαντικά αποτελέσματα προς μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη πορεία των μαθητών προς την κατεύθυνση που θα διαλέξει ο εκπαιδευτικός σύμβουλος. Λόγω αυτού του γεγονότος, οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να εμπεριέξουν τεχνικές δράματος στον τρόπο διδασκαλίας τους, είτε επειδή δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την εφαρμογή τους, ή επειδή δεν την εμπιστεύονται ως μέθοδο, καθώς αποτελεί μια ιδιαίτερα αυθόρμητη διαδικασία. Επίσης, υπάρχει σημαντική δυσκολία χρησιμοποίησης της τέχνης, ιδίως στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, στην περίπτωση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών αυτών των μαθητών (Chibbaro & Camacho, 2011).

Μεθοδολογία

Για το σκοπό αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Ο λόγος για τον οποίον επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι διευκολύνει τη στατιστική επεξεργασία των απόψεων των ερωτηθέντων, την ποσοτικοποίηση των απόψεών τους, καθώς και την απεικόνιση αυτών σε πίνακες και γραφήματα, προς τον σκοπό της διερεύνησης των τάσεων αυτών των απόψεων (Tharepou et al., 2007). Αυτό ισχύει διότι, η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να αναλυθούν με αριθμητική μορφή, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα. Άλλωστε, «στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να μετατραπούν όλα τα δεδομένα της

έρευνας σε αριθμητική, νουμερική ή στατιστική γλώσσα, ώστε να μπορούν να προσμετρηθούν με μαθηματική ακρίβεια και να συγκριθούν οι ποσότητές τους» (Μαντζούκας, 2007, σελ. 237).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου, το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, δεδομένου ότι συμβάλλει στη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων, την ίδια χρονική στιγμή, ανεξάρτητα από τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας (Bryman, 2004). Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση αυτή διεξήχθη με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 21.0 (Blessing & Chakrabarti 2009). Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική, με τη χρήση συχνοτήτων και ποσοστών.

Όσον αφορά στο δείγμα, αποτελείται από 120 μαθητές που χρησιμοποίησαν την συμβουλευτική υπηρεσία του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) του Αμύνταιου. Ο αριθμός του δείγματος κρίνεται επαρκής σύμφωνα με τους Fox et al. (2009) και τον Delice (2010), οι οποίοι αναφέρουν πως στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας ο αριθμός των υποκειμένων θα πρέπει να είναι άνω των 40 και άνω των 30 ατόμων αντίστοιχα. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι αγόρια σε ποσοστό 55,8%, με τα κορίτσια να αποτελούν το 44,2% του δείγματος. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται από 12 έως 14 ετών, με μέσο όρο τα 13 έτη ($TA=0,835$). Πιο συγκεκριμένα, το 34,2% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 12 ετών (Α' Γυμνασίου), το 30,8% είναι 13

ετών (Β' Γυμνασίου) και το 35% είναι 14 ετών (Γ' Γυμνασίου). Το δείγμα αυτό επιλέχθηκε καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτό, εξαιτίας της θέσης εργασίας της. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία είναι ένα δείγμα μη τυχαίο, που αποτελείται από άτομα τα οποία πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα αυτών σε μία δεδομένη χρονική περίοδο, η επιθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα, καθώς και η ευκολία πρόσβασης σε αυτά τα άτομα από μέρους της ερευνήτριας (Etikan et al., 2015).

Τέλος, αναφορικά με την έρευνα θα πρέπει να σημειωθεί πως τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, δηλαδή η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, η μη σύγκρουση συμφερόντων από μέρους της ερευνήτριας και η πλήρης ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το σκοπό της έρευνας και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, η τέχνη θα πρέπει να διδάσκεται μαζί με άλλα μαθήματα και όχι ως ξεχωριστό μάθημα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 32,5%. Επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό η τέχνη θα πρέπει να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία μαθημάτων (30,8%). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι οι μαθητές σε ποσοστό 30% δήλωσαν πως η τέχνη χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των μαθημάτων τους

σε αρκετό βαθμό. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές επιθυμούν να διδάσκονται τα μαθήματα μέσω της τέχνης, καθώς η απάντησή τους σημαίνει ότι βρίσκουν τη διδασκαλία μέσω της τέχνης ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

Το 32,5% ανέφερε πως η τέχνη θα πρέπει να χρησιμοποιείται στον τομέα της συμβουλευτικής σε αρκετά μεγάλο βαθμό, όπως και χρησιμοποιείται στην πραγματικότητα, σύμφωνα με το 32,5% των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές, αλλά και οι σύμβουλοι, θεωρούν ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στη συμβουλευτική, καθώς οι πρώτοι δεν επιθυμούν πολύ τη διεξαγωγή της συμβουλευτικής μέσω της τέχνης και οι τελευταίοι δεν την εφαρμόζουν.

Αυτή η διαπίστωση γίνεται κατανοητή και μέσα από το γεγονός ότι το 55,8% των μαθητών δήλωσε πως η συμβουλευτική δεν μπορεί να αποτελέσει απάντηση στα προβλήματα / στις προκλήσεις που υφίστανται στο υπάρχον σύστημα συμβουλευτικής στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και μέσα από το ότι το 58,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε πως δεν υπάρχουν προκλήσεις/προβλήματα σχετικά με το υπάρχον σύστημα συμβουλευτικής στο σχολείο.

Εν συνεχεία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων και συμβουλευτικής. Το 24,2% των μαθητών ανέφερε πως η τέχνη ανταποκρίνεται σε μικρό βαθμό στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή, ε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι Henderson και Lasley

(2014). Επίσης σε μικρό βαθμό βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν δύσκολες και περίπλοκες έννοιες (53,3%), τους υποκινεί να συμμετάσχουν περισσότερο στα μαθήματα (24,2%), και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την τέχνη (27,5%). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα όσα αναφέρει ο Rooney (2004) στη μελέτη του. Ωστόσο, σε πολύ μεγάλο βαθμό αναφέρθηκε πως η χρήση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων και της συμβουλευτικής συνεισφέρει στην αύξηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με την τέχνη (26,7%). Επίσης, η τέχνη σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρέχει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών (25%), συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (25%), ενώ σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από ευελιξία (25%). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα όσα αναφέρονται από τον Rooney (2004) και τη Stathopoulou (χ.χ.).

Εκτός των παραπάνω, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον το γεγονός πως οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 24,2% δήλωσαν ότι η αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων και της συμβουλευτικής δεν οδηγεί καθόλου στο να καταστούν τα αντικείμενα αυτά πιο ενδιαφέροντα. Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 25,8% απάντησαν πως η τέχνη δε βοηθά καθόλου στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι Van Lith και Voronin (2016). Επίσης, παρουσιάζεται σημαντική απόκλιση των μαθητών όσον αφορά στο κατά πόσο η τέχνη στη διδασκαλία των μαθημάτων και στη συμβουλευτική μπορεί να ανταπο-

κριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς το 23,3% των μαθητών δήλωσαν «λίγο», ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε «πάρα πολύ». Παρομοίως, το 21,7% των μαθητών ανέφερε πως η τέχνη στη διδασκαλία των μαθημάτων και τη συμβουλευτική συμβάλλει στον καλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ το ίδιο ποσοστό ανέφερε πως δε συμβάλλει καθόλου προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενδεχομένως αυτή η διάσταση απόψεων να βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, δηλαδή στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ωφελήθηκαν, ενώ άλλοι όχι. Πάντως, τα ευρήματα αυτά εν μέρει επιβεβαιώνουν τα όσα υποστηρίζονται από τους Chibbaro et al. (2011) και τους Losinski et al. (2016), ότι η τέχνη μπορεί να βοηθήσει μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Αντίθετα, η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό (24,2%), καθώς και στον καλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων τους σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τον κοινωνικό τομέα, η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία των μαθημάτων και στη συμβουλευτική έχει θετικό αντίκτυπο στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στο συναισθηματικό τους έλεγχο.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ως προς τις απόψεις μαθητών για την αξία,

τη χρησιμότητα και τη σημαντικότητα της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων και της συμβουλευτικής. Αυτό έρχεται σε αντίθεση, όπως καταδείχθηκε, με τις απόψεις άλλων ερευνητών, όπως παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της θεωρητικής ανασκόπησης. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι δε γίνεται σωστά η χρήση της τέχνης τόσο στη διδασκαλία των μαθημάτων, όσο και στη συμβουλευτική. Για παράδειγμα, οι Losinski et al. (2016) προτείνουν τη συνεργασία μεταξύ των συμβούλων, των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, καθώς και γενικά των εκπαιδευτικών, είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Henderson και Lasley (2014), οι οποίοι αναφέρουν η συνεργατική συμβουλευτική προσέγγιση είναι ένας τρόπος εστίασης στις ανάγκες των μαθητών, με θετικό αντίκτυπο στη συνολική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής, ή άλλο προσωπικό επαγγελματικής υποστήριξης, θα πρέπει να συνεργάζεται με καθηγητές γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους συνδυάζονται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, στη βάση συμφωνημένων προβλημάτων και λύσεων. Η έμφαση σε αυτή την επαγγελματική συνεργασία αφορά στον εντοπισμό προβλημάτων, στην κατάθεση προτάσεων και στην παροχή λύσεων για την υλοποίηση των συμφωνημένων σχεδίων που θα υποστηρίξουν τον μαθητή, θα τον υποκινήσουν και θα συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση μη ύπαρξης αυτής της συνεργασίας, τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα.

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων στους εξής τομείς: α) της αναγνώρισης και κατανόησης της σημασίας της τέχνης στο πεδίο της συμβουλευτικής και της διδασκαλίας μαθημάτων, β) της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εφαρμογή της τέχνης σε αυτούς τους δύο τομείς. Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητη και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα από αυτήν την έρευνα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς αφορούν μόνο ένα συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, μίας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μίας μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας, με τη συμμετοχή μαθητών και από άλλα σχολεία άλλων περιφερειών της ελληνικής επικράτειας, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα. Επίσης, η παρούσα έρευνα διερεύννησε τις απόψεις μαθητών, αλλά στο ζήτημα αυτό εμπλέκονται και άλλοι φορείς, όπως είναι οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, είναι ενδιαφέρουσα και παράλληλα απαραίτητη η διερεύνηση και των δικών τους απόψεων. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα εμπόδια που συναντούν οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί στη χρήση της τέχνης, καθώς και τις ανάγκες που έχουν σε διάφορους τομείς, όπως σε επίπεδο επιμόρφωσης και / ή υλικοτεχνικής υποδομής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Blessing, L.T.M., & Chakrabarti, A. (2009). *DRM A Design Research Methodology*. London: Springer-Verlag.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Chibbaro, J.S., Camacho, H. (2011). Creative Approaches to School Counseling: Using the Visual Expressive Arts as an Intervention. *GSCA Journal*, 2011, 41-43. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963126.pdf>
- Coleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Delice, A. (2010). The Sampling Issues in Quantitative Research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Etikan, I., Musa, S.A., & Alkassim, R.S. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fox, N., Hunn, A., & Mathers, N. (2009). Sampling and sample size calculation. The NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber. Στο: rds-eastmidlands.nihr.ac.uk
- Henderson, M., & Lasley, E. (2014). Creating Inclusive Classrooms through the Arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11-17.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας - Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης - Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Losnski, M., Hughey, J., & Maag, J.W. (2016). Therapeutic Art: Integrating the Visual Arts Into Programming for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Art and Sped*, 25(1), 27-34.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης 2015*(2), 842-847. Στο: <https://eeproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/178>
- Rooney, R. (2004). Arts-Based Teaching and Learning. Review of the Literature. Στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/cb63/fd5dd2396fa1482a5e64c5abdcf16e5141d2.pdf>
- Stathopoulou, P. (χ.χ.). Teaching about environment through art. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.4087&rep=rep1&type=pdf>
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.
- Van Lith, T., & Voronin, L. (2016). Practicum Learnings for Counseling and Art Therapy Students: the Shared and the Particular. *International Journal of Advances Counselling*, 38, 177-193.

*Ελευθερία Μπιλανάκη**

ΘΕΑΤΡΟ, ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ, VIDEO ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η το θεατρικό παιχνίδι, τα εικαστικά και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να συμβάλλουν στην προσωπική ενδυνάμωση του εφήβου καθώς και στη λήψη απόφασης με την ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου. Αρχικά γίνεται αναφορά στη σχέση του ατόμου με την ομάδα στη ψυχοθεραπευτική σχέση. Στη συνέχεια αναφέρονται το ψυχόδραμα και η δραματοθεραπεία σε σχέση με άλλες θεραπείες. Τέλος παρουσιάζεται η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και ένα πρόγραμμα παρέμβασης επαγγελματικού προσανατολισμού που αναπτύχθηκε στα πλαίσια ομαδικής συμβουλευτικής στα σχολεία περιοχής ευθύνης του ΚΕ.ΣΥ. Π ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, θέατρο, τέχνη, συμβουλευτική, εσωτερικός διάλογος

Abstract: The purpose of this paper is to investigate the ways in which art can contribute to the personal empowerment of the adolescent as well as in decision making by developing an internal dialogue. Initially, reference is made to the role of role-playing in psychotherapy, education and research in teaching. The purpose and techniques of the theatrical play are then given. Painting is also mentioned as a means of mental empowerment as well as new technologies. Finally, a career guidance program developed as part of group counseling in the area of responsibility schools.

Keywords: school vocational training, Dramatherapy, role-playing,

Εισαγωγή

Το άτομο και η λειτουργία της ομάδας στη ψυχοθεραπευτική σχέση

Η ψυχοθεραπεία ασχολείται πάντα με το πρόσωπο σαν ολότητα (Foulkes E., 1975) Ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον, δεν μπορεί να ζήσει απομονωμένος. Για να μπορέσει να τον δει κανείς ως ολότητα,

θα πρέπει να τον δει μέσα στην ομάδα, είτε σε αυτήν που ζει και οι συγκρούσεις αναδύονται, είτε αντίθετα σε μια ομάδα ξένων όπου μπορεί να επανατοποθετήσει τις συγκρούσεις του.

Μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται είναι μεταβίβαση ως η κινητήρια δύναμη καθώς επίσης και η αντήχηση που έχει οπωσδήποτε συγγένειες και σχέσεις

* Η Ε.Μ. Ψυχολόγος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας.

με τη μεταβίβαση, την προβολή, ή την ενδοβολή.

Το ψυχόδραμα και η δραματοθεραπεία

Το ψυχόδραμα είναι μια θεραπεία δράσης που ξβγάζει το άτομο από την παθητική στάση της διήγησης, το ενεργοποιεί και το αναγκάζει να φέρει στην ομάδα τις πραγματικές εμπειρίες της ζωής που θα θεραπεύσουν (παγιδεύσουν). Με τη βοήθεια της αυθεντικότητας όλων των μελών της ομάδας αναπτύσσεται μια καινούργια αντίδραση σε μια παλιά κατάσταση, αντί για μια στερεότυπη αντίδραση, μια επαρκή αντίδραση σε μια νέα κατάσταση.

Η δραματοθεραπεία (Slade, 1959) περιλαμβάνει μουσική, εικαστικά και χορευτική κίνηση και είναι μια μορφή θεραπείας μέσω της τέχνης. Η δραματοθεραπεία χρησιμοποιείται τόσο στην πρόληψη όσο και στη θεραπεία και είναι πανάρχαια τεχνική που έχει κάνει σήμερα την εμφάνισή της ως επίσημη θεραπεία που απαιτεί σπουδές και προετοιμασία. Απαραίτητες προϋποθέσεις για το δραματοθεραπευτή είναι: η φωνή, η κίνηση, ο αυτοσχεδιασμός στο παίξιμο του ρόλου, το κείμενο και η παράσταση, τα κοστούμια, οι μάσκες, ο φωτισμός και η σκηνοθεσία προσφέρονται με τέτοιο τρόπο που να ταιριάζει στον ασθενή. Το θέατρο προσφέρει την αναγκαία κι ασφαλή απόσταση έτσι ώστε να ελέγξουμε το βίωμα και να το «δούμε» από διαφορετικές οπτικές.

Τα μέρη της δραματοθεραπείας περιλαμβάνουν: α) τον καθορισμό του στόχου που διαφέρει ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου ή της ομάδας ή ακόμη και

τις αρχές και κατάρτιση του θεραπευτή, β) το ζέσταμα (π.χ. να φανταστούν ένα πράσινο λιβάδι), γ) την άσκηση (ζητείται να κινήσουν το σώμα τους ή κάποιο τμήμα τους). Για σοβαρά διαταραγμένους αυτή η άσκηση μπορεί να είναι δύσκολη. Ο θεραπευτής μπορεί να εστιάσει σ' ένα σημείο του σώματος (χέρια ή δάχτυλα) ή να εστιάσει τη φαντασία των ασθενών σε κάποιο υποτιθέμενο μέρος, δ) πράξη. Συνήθως η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο συμβαίνει σε μια συνεχή ροή

Στη φάση αυτή ο πρωταγωνιστής εκδραματίζει το δίλημά του. Ο θεραπευτής καθορίζει τα όρια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο πρωταγωνιστής, ε) κλείσιμο. Εδώ συμβαίνει ο καθησυχασμός του πελάτη, έτσι ώστε να μπορεί να επιστρέψει στην καθημερινή ζωή. Μπορεί να είναι λεκτικό ή μη λεκτικό και πολλοί θεραπευτές κλείνουν με μια τελετουργική εμπειρία στην οποία όλοι σχηματίζουν κύκλο και επιβεβαιώνουν την ελπίδα τους για το μέλλον και ότι η ομάδα αποτελεί ασφαλές καταφύγιο για τα μέλη της. ε) Το κλείσιμο το χρειάζονται και τα μέλη της ομάδας που έχουν ταυτιστεί ή έχουν κάνει προβολές προς τον πρωταγωνιστή, όσο και ο θεραπευτής με σκοπό την επιστροφή στην πραγματικότητα.

Χρησιμοποιούνται ως πρόσωπα: α) ο πρωταγωνιστής, β) το βοηθητικό εγώ (μπορεί να είναι συγκεκριμένο πρόσωπο, ένας φανταστικός άλλος, μια αφηρημένη οντότητα π.χ. γυναίκες, μέρη του πρωταγωνιστή). Σκοπός του είναι να βοηθά τον πρωταγωνιστή να εστιάζει το βλέμμα του και να διατηρεί μια αναγκαία απόσταση από τα δρώμενα. [Στην τεχνική της άδειας καρέκλας (F. Peris) το βοηθητικό εγώ

δεν εμφανίζεται – έχουμε μονόδραμα] γ) ο άλλος (the double). Σκοπός του να βοηθήσει τον πρωταγωνιστή να εκφράσει τα συναισθήματά του με λόγια ή με κινήσεις. Η εσωτερική του φωνή που μπορεί να μιλά όπως ενδόμυχα επιθυμεί. Χρησιμοποιείται επίσης η αντιστροφή ρόλων για να δει ο πρωταγωνιστής τον εαυτό του ως παρατηρητής, από μια άλλη οπτική γωνία. Μπορεί να πάρει τη μορφή της σχέσης μεταξύ αναπαριστώμενων ρόλων (impersonal), τη σχέση μεταξύ δύο ατόμων

Το σώμα και ο λόγος ως η αφετηρία για όλες τις θεραπείες μέσω τέχνης.

Ως άνθρωποι ξέρουμε κάτι μέσα στο σώμα μας πριν μπορέσουμε να το εκφράσουμε λεκτικά π.χ. όταν μπαίνουμε σε ένα δωμάτιο αντιλαμβανόμαστε την ατμόσφαιρα με τα αισθητήρια μας πριν την ελλογικεύσουμε. Ωστόσο δεν προχωρούμε με γραμμικό τρόπο από την κίνηση προς το ρόλο. Η διάσταση της κίνησης προωθείται με έναν πολυδιάστατο τρόπο και γίνεται τμήμα της πολύπλευρης ανθρώπινης ύπαρξης στη διαδικασία της δραματοθεραπείας.

Ο θεραπευτής- δραματοθεραπευτής

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και σκοπός του θεραπευτή είναι να επιλέξει την πιο κατάλληλη. Οι θεραπευτές πρέπει να αισθάνονται πού πήγε στραβά το ταξίδι, ώστε να βοηθήσουν τους ασθενείς να πλοηγήσουν τη ζωή τους. Επίσης πρέπει να συναντούν τους ασθενείς «εκεί που

βρίσκονται» και μετά να προσπαθούν να χτίσουν ένα χώρο όπου θα αισθάνονται ασφαλείς για να παίξουν.

Η Alice Millar (1983) υποστηρίζει ότι εσωτερικεύουμε τις προβολές των άλλων και ιδιαίτερα των γονιών μας και τις κάνουμε δικές μας. Ο δραματοθεραπευτής βοηθά το άτομο να μάθει να αφήνει τα κομμάτια που δεν ανήκουν στον εαυτό του και έτσι να οδηγηθεί στη μεταμόρφωση και στην ωριμότητα. Ο αποστασιοποιημένος θεραπευτής που δεν οικοδομεί μια σχέση με το άτομο μέσω μεταφορών, καλλιτεχνικών μέσων ή εμπειριών από τη ζωή δε μπορεί να κάνει ορατό το αόρατο παιδί και να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια, ωστόσο δεν εμπλέκεται έντονα εκτός κι αν του ζητηθεί. Επιπλέον η αισθητικοποίηση των γεγονότων της ζωής **επιτυγχάνεται με α) μεταφορά, β) τα σύμβολα, γ) προβολή ή ταύτιση, δ) τελετουργία, ε) παράδοξο, στ) ρόλος.**

Το θέατρο forum

Το θέατρο forum αποτελεί προέκταση της προηγούμενης τεχνικής σωματοποιημένης εικόνας με τη διαφορά ότι οι θεατές παρεμβαίνουν προκειμένου να φωτιστεί ένα θέμα και να διαμορφωθεί άποψη σχετικά με τον τρόπο και τις αιτίες που φτάσαμε ως εδώ. Στο θεατρικό παιχνίδι με τη μορφή του *play back* επιλέγεται ένα σενάριο στο οποίο υπάρχει σύγκρουση απόψεων, συμφερόντων ηθικής. Ο καθένας εισαγωγικά από τους συμμετέχοντες δίνει με τη σειρά του μια εικόνα για τη λέξη που αναφέρεται με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πολλές και διαφορετικές εκδοχές το θέματος.

Η δραματοθεραπεία σε σχέση με άλλες ψυχοθεραπείες

Ψυχανάλυση: Το κλασικό μοντέλο της ψυχανάλυσης έχει τροποποιηθεί. Το σημερινό μοντέλο περιλαμβάνει: έμφαση στην απώτερη, ασυνείδητη, εσωτερική ζωή του πελάτη και τα αποτελέσματα των καταπιεσμένων του συναισθημάτων, τις παιδικές σεξουαλικές του εμπειρίες και πως επηρεάζουν την τωρινή συμπεριφορά, την καθημερινή συμπεριφορά ως συμβολική πράξη και άμυνα. Ο θεραπευτής οδηγεί τον πελάτη από την απώθηση στην έκφραση και επομένως στην αλλαγή της συμπεριφοράς.

Αναλυτική ψυχολογία: Σύμφωνα με τον Jung οι συμπεριφορές, τα όνειρα και οι φαντασίες των ανθρώπων είναι συμβολικές αναπαραστάσεις της παγκόσμιας ανθρώπινης εμπειρίας που τα κρυμμένα τους μηνύματα, όταν αναλυθούν εξηγούν τη φύση της πραγματικότητας. Το περιεχόμενο του ασυνειδήτου περιλαμβάνει αρχέτυπα ή παγκόσμιες εικόνες που ανακεφαλαιώνουν τις μαχητικές μεταμορφώσεις της ανθρώπινης ύπαρξης (Jung, 1964).

Rogersian – Gestalt therapy. Ο Rogers είδε το άτομο ως κατά βάθος καλό και μείωσε τη σημασία του ασυνειδήτου. Επέμενε ότι ο θεραπευτής καθιερώνει μια σχέση εμπάθειας με το πελάτη του και του προσφέρει μια θετική οπτική γωνία. Ο θεραπευτής γίνεται ένας καθρέφτης που αντανακλά στον πελάτη, ότι αυτός μεταφέρει στο θεραπευτή. Εάν η αντανάκλαση θα είναι θετική τότε ο πελάτης θα δει τον εαυτό του με θετική ματιά.

Ο Perls (ιδρυτής της Gestalt) προτείνει προσωπική παρατήρηση λεκτικής

και μη λεκτικής συμπεριφοράς, χρήση video, συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα, αναβίωση παλιότερων εμπειριών με νέα οπτική και περιλαμβάνει τεχνικές όπως role-playing, empty chair, talk to your parts, να σταθείς με το συναίσθημα, αναβίωση ονείρων (ψυχόδραμα). Η συναισθηματική εκφόρτιση είναι πρωτίστης σημασίας για τη Gestalt therapy, όσο και η έννοια της κάθαρσης.

Η γνωστική θεραπεία

Η γνωστική θεραπεία σκέψης περιλαμβάνει αρχικά: μάθηση βασικών αρχών λογικής ανάλυσης (συλλογή πληροφοριών, επαγωγική διερεύνηση, κατασκευή υποθέσεων, πρόβλεψη, πρόταση εναλλακτικών ερμηνειών και επιβεβαίωση στην πραγματικότητα). Σύμφωνα με τη θεωρία του Beck αρνητικές απόψεις για τον εαυτό, τον άμεσο, διαπροσωπικό κόσμο και το μέλλον –η γνωστική τριάδα κυριαρχούν στην κατάθλιψη όπως και τα σφάλματα λογικής ή γνωστικές παραμορφώσεις. Αυτός ο εσφαλμένος τρόπος σκέψης οδηγεί το άτομο να υποτιμά τον εαυτό του ή τα επιτεύγματά του.

Συνθετική ψυχοθεραπεία

Στη συνθετική ψυχοθεραπεία αποφεύγεται η καλλιέργεια μεταβιβαστικής νεύρωσης που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κλασικής ψυχανάλυσης. Ο θεραπευόμενος βοηθείται να βλέπει τον θεραπευτή σαν ένα πραγματικό άτομο, το οποίο δεν έχει καμιά σχέση με τους γονείς του ή άλλα σημαντικά άτομα στη ζωή του θεραπευόμενου. Αυτό διευκολύνει τον έλεγχο της πραγματικότητας

Τα εικαστικά-το παιδικό σχέδιο

Τα εικαστικά ουσιαστικά λειτουργούν ως μίτρα μέσα στην οποία ζωντανεύει η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και όπου με παιγνιώδη τρόπο γίνεται η μεταφορά. Το παιδικό σχέδιο έχει μελετηθεί και χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό σε τεστ νοημοσύνης, αλλά και ως προβολικό για τη μελέτη της οικογένειας, της έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων. Η τοποθέτηση στο χώρο, η αξιοποίηση των χρωμάτων, το μέγεθος των μορφών εκφράζουν ασυνείδητες σκέψεις και απωθημένα.

Αγωγή σταδιοδρομίας-συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Ο όρος υποδηλώνει την παρουσία ενός ενιαίου θεσμού που υιοθετεί τη μεθοδολογία της συμβουλευτικής παρέμβασης και έχει ως αντικείμενο τη στήριξη στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη σταδιοδρομία του ατόμου και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Κασσωτάκης, 2002, Δημητρόπουλος, 1994).

Σχεδιασμός συμβουλευτικής παρέμβασης: Ομαδική συμβουλευτική στα σχολεία.

1. Γνωριμία με ομάδα, 2. Θεατρικό παιχνίδι: α. ασκήσεις προθερμάνσης στο χώρο, δημιουργία ομάδας, β. αντιμετώπιση κινδύνου, γ. ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου-αναγνώριση δυσλειτουργικών σχημάτων και αντικατάστασή τους, δ. εμπλοκή ομάδας στο δίλημμα του ήρωα, δ. αναστοχασμός. Το υλικό με τίτλο:Βιωματικές Ασκήσεις βρίσκεται αναρτημένο στο e yliko –ενότητα: επαγγελματικός προσανατολισμός του ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.

Ατομική συμβουλευτική στο ΚΕ.ΣΥ.Π.

Αξιοποίηση εικαστικών: «βλέπω» και ζωγραφίζω ή συμπληρώνω εικόνα, Κατασκευή video: Συζήτηση μελετών περίπτωσης, όπως «Η περίπτωση της Άννας», η περίπτωση του Γιάννη κ.λπ., διλήμματα και ανα-κατασκευή προσωπικής ιστορίας με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού περιοδικού e periodiko καθώς και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Jennings, S. (1996). *Μάσκες της ψυχής, Εικαστικά και θέατρο στη Θεραπεία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*, Αθήνα, Εκδόσεις Υποδομή.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική -Προσανατολισμός*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Αναγνωστοπούλου, Α. (1999). *Σύγχρονες ψυχοθεραπείες στην Ελλάδα*, University of Indianapolis, Athens Press.
- Foulkes E. (1975). *Group Analytic Psychotherapy. Method and Principles*. London: Gordon and Breach.
- Moreno J.L. (1941). *The Words og the Father*. New York: Beacon House. Moreno.

*Μαρουσώ Χανιώτη**

**ΤΙΤΛΟΣ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Περίληψη: Η κάτωθι εργασία αφορά στον πολύ σημαντικό ρόλο της εφαρμογής Συμβουλευτικών παρεμβάσεων στην Εκπαίδευση και δη στην Πρωτοβάθμια, σε μαθητές που βρίσκονται στην τρυφερή ηλικία των 6-11 ετών. Επιχειρείται μια εκτενής αναφορά μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας της σημαντικότητας της Συμβουλευτικής στην ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις θεωρίες Ανάπτυξης που έχουν διαμορφωθεί στο επιστημονικό πεδίο και στα επιμέρους στάδια της ηθικής και γνωστικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Στη συνέχεια συσχετίζεται η Συμβουλευτική με τις αναπτυξιακές θεωρίες, τις οποίες εφαρμόζει κατά την έμπρακτη εφαρμογή της, προκειμένου να καθοδηγήσει το παιδί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του.

Λέξεις-κλειδιά: Συμβουλευτική, Αποτελεσματικότητα, Θεωρίες ανάπτυξης, Στάδια ανάπτυξης.

SCHOOL COUNSELLING: PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Abstract: The following essay deals with the very important role of the implementation of Counselling interventions in Education, especially Primary Education, in students who are in the tender age of 6-11 years. An extensive report is undertaken through the review of the Greek and foreign literature on the importance of Counseling in Child Development. Special reference is made to the developmental theories that have been adapted from the scientific field and the individual stages of a person's moral and cognitive development. Then, counselling is related with the developmental theories, in its practical application, in order to guide the child to an entire development.

Keywords: Counseling, Efficiency, Development theories, Development stages.

* Η Μ.Χ.είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Πτυχιούχος του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Παιδαγωγικού Τμήματος, της Μαρασλείου Ακαδημίας Αθηνών, του ΜΔΔΕ και των ΤΕΙ Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας. Είναι κάτοχος τριών διπλωμάτων ειδίκευσης [master] του ΕΑΠ & του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με κατευθύνσεις τις ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ, την ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ και την ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ. Είναι υποψήφια Διδάκτορας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και σπουδάζτρια του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ για το σχ. έτος 2016-17. Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 91 Ν.Σμύρνη, Αθήνα, ΤΚ 17121. Τηλ επικοινωνίας 6974097827 – 2109326330. Email: marousohan@gmail.com

Εισαγωγή

Η εποχή των ραγδαίων εξελίξεων που διανύουμε έχει αντίκτυπο και στο σύγχρονο σχολείο, όπου μια σειρά αλλαγών σε κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο επηρεάζει και το σχολείο, καθώς εγείρει μια σειρά προβλημάτων (Μπρούζος, 1999). Στο σχολείο της σύγχρονης μας εποχής μπορεί να παρουσιαστούν σοβαρά προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ή σοβαρά προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης τους (Αθανασιάδου, 2011). Τα προβλήματα αυτά μπορεί να τα επιλύσει η Συμβουλευτική, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να προχωρούν απρόσκοπτα στο πολυσήμαντο και δύσκολο έργο τους (Μπρούζος, 1999).

Ο ρόλος του σχολικού Συμβούλου υπό αυτές τις συνθήκες είναι πολυποίκιλος και απαιτητικός. Καλείται να αντιμετωπίσει προσωπικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα των παιδιών και να αποκαταστήσει με στοχευμένες παρεμβάσεις τυχόν προβλήματα που εμποδίζουν την ανάπτυξη τους. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί στην πράξη πολλές από τις αναπτυξιακές θεωρίες, όπως της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget ή της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg ή του Erikson κ.α. (Myers και συν., 2002).

Στην κάτωθι εργασία θα αναδείξουμε το πολυποίκιλο έργο των Σχολικών Συμβούλων στην αντιμετώπιση των μαθητών παιδικής ηλικίας και το πώς συνδέεται η Συμβουλευτική με τις θεωρίες Ανάπτυξης, που έκαναν την εμφάνιση τους στην αυγή του 20ού αιώνα. Στην πρώτη ενότητα αποσαφηνίζουμε την έννοια της Συμβουλευτικής και στεκόμαστε

στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της όταν εφαρμόζεται σε άτομα που βρίσκονται στην παιδική ηλικία. Στην συνέχεια αναφερόμαστε στις κυριότερες θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού και στα στάδια τους. Τέλος, στην τελευταία ενότητα αποδεικνύουμε πως η βιβλιογραφία συσχετίζει την Σχολική Συμβουλευτική με τις θεωρίες ανάπτυξης και πως μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις θεωρίες στην πράξη.

1. Ορισμός και χαρακτηριστικά Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική επικεντρώνεται στην ανεύρεση λύσεων για τα προβλήματα που μπορεί να έχει κάποιο άτομο με την συνεξέταση σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Ο ειδικός καλείται να καθοδηγήσει το άτομο να ξεπεράσει τα προβλήματα του και να κατακτήσει την αυτογνωσία του, όπως και να εφαρμόσει τρόπους με τους οποίους θα αυξηθεί ο αυτοσεβασμός του (Δημητρώπουλος, 2000).

Ειδικά η Συμβουλευτική που εφαρμόζεται στην Α' βάρθμια και Β' Βάρθμια Εκπαίδευση, ασχολείται με τον σχεδιασμό και προγραμματισμό ενός συμβουλευτικού προγράμματος, όπως και με την αξιολόγηση αυτού του προγράμματος. Το πρόγραμμα προτείνεται από τον Σύμβουλο προκειμένου να επιλυθούν ζητήματα ατομικά, κοινωνικά ή ακαδημαϊκά, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προκειμένου αυτοί να κατακτήσουν την ύψιστη αποτελεσματικότητα (Lapan, Gysbers, & Kayson, 2007).

Τα προγράμματα συμβουλευτικής, δεδομένης της στροφής του ενδιαφέ-

ροντος στο σχολικό Σύμβουλο μετά το 1990, εκκινούνται από τις εξής αρχές: τα συμβουλευτικά προγράμματα είναι αναπτυξιακά, βασίζονται στην καθοδήγηση και εστιάζουν στις ικανότητες του ατόμου και όχι στις ανεπάρκειες του. Επίσης είναι ολοκληρωμένα, έχουν συγκεκριμένη διάρθρωση και δομή και είναι συνήθως ομαδικής προσέγγισης. Επικεντρώνονται δε στην ανάπτυξη του μαθητή, προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή (Schimmel, 2008).

Η Συμβουλευτική όταν εφαρμόζεται στην ευαίσθητη παιδική ηλικία, δηλαδή σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει θεαματικά αποτελέσματα, καθώς βελτιώνει την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα τα μικρά γκρουπ συμβουλευτικής διαπιστώθηκε ότι βελτιώνουν τις θετικές κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, την αυτοεικόνα τους και την αυτοεκτίμηση τους. Επίσης, τα παιδιά γίνονται περισσότερο επινοητικά, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αισθάνονται το αίσθημα του ανήκειν και του σεβασμού στην γνώμη τους, ενώ μειώθηκαν οι προβληματικές συμπεριφορές και οι αντιδράσεις έναντι των άλλων με βία και απειλές (Truneckova, Viney, 2008).

Σε μια μελέτη του Çetin (2016), τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τους μαθητές είναι να οργανώνουν σεμινάρια, να ακούν προβλήματα, να λύνουν προβλήματα και να συμβουλεύουν τους μαθητές και να τους καθοδηγούν ώστε να κατακτήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά θεωρούν ότι ο Σύμβουλος μπορεί να άρει

τις μεταξύ τους συγκρούσεις, μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση τους, μπορεί να τα βοηθήσει να προσαρμοστούν ιδίως στην πρώτη δημοτικού, αλλά και να τους παρέχουν συμβουλές για προσωπικά ζητήματα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούν ότι μπορούν να επωφεληθούν από την Συμβουλευτική.

Η Συμβουλευτική όταν εφαρμόζεται στα παιδιά έχει την ιδιαιτερότητα ότι ο σύμβουλος πρέπει να έχει αναπτυγμένες λεκτικές δεξιότητες προκειμένου να είναι παρακινητικός και να ωθήσει το παιδί που έχει απέναντί του να συμμετάσχει στη συζήτηση ή να αφηγηθεί την ιστορία του και έτσι να μπορέσει να μιλήσει ελεύθερα για το ζήτημα που το ταλανίζει. Άρα ο σύμβουλος πρέπει πρωταρχικά να προκαλεί το παιδί ώστε αυτό να εμπλακεί όσο γίνεται περισσότερο σε μια διαδικασία επικοινωνίας. Με τη σειρά του αυτό σημαίνει ότι ο σύμβουλος πρέπει να έχει κάνει μια σαφή στοχοθέτηση και να έχει σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχει την κατάκτηση των στόχων του, που αποτελείται στο μεγαλύτερο μέρος του από την οικοδόμηση μιας σχέσης επικοινωνίας (Geldard και Geldard, 2011).

Η σχέση συμβούλου – παιδιού και η ποιότητα που αυτή έχει είναι καθοριστική όπως είχε επισημανθεί ήδη το 1965 από τον Rogers. Προκειμένου αυτή η σχέση να οικοδομηθεί σε γερές βάσεις και να είναι ποιοτική πρέπει να χαρακτηρίζεται από την γνησιότητα, την αποδοχή χωρίς όρια και τον σεβασμό απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το άτομο την συγκεκριμένη περίοδο. Ιδιαίτερα όταν ομιλούμε για τη συμβουλευτική παιδιών,

η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και παιδιού είναι καθοριστική για το βαθμό αποτελεσματικότητας που θα έχει η συμβουλευτική διαδικασία (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Η αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ συμβούλου και παιδιού πρέπει να έχει τα εξής γνωρίσματα, τα οποία αναφέρονται κυρίως στον σύμβουλο. Έτσι η σχέση πρέπει να είναι εμπιστευτική και γνήσια, να είναι συντονισμένη στον κόσμο του παιδιού, να είναι σκόπιμη και να εμπνέει ασφάλεια, να είναι αποκλειστική και να μην είναι επικριτική (Geldard και Geldard, 2011).

Ο σύμβουλος πρέπει να γεφυρώνει τους δύο διαφορετικούς κόσμους, του παιδιού και του δικού του και να είναι σε θέση να εργάζεται χωρίς επικριτικότητα στα πλαίσια αναφοράς του παιδιού, χωρίς να το επηρεάζει αναφορικά με τις αξίες και πεποιθήσεις του. Ακόμη δεν πρέπει τα βιώματα του συμβούλου να επηρεάζουν τα βιώματα του παιδιού, τις εμπειρίες του οποίου παρακολουθεί με διαύγεια και καθαρότητα. ακόμη η σχέση συμβούλου παιδιού πρέπει να είναι εμπιστευτική και σταθερή και το παιδί να θεωρεί ότι αυτή δεν μπορεί να απειληθεί από γονείς ή άλλα κοντινά του πρόσωπα. Αν ο σύμβουλος επιτρέψει να απειληθεί η σχέση από γονείς ή άλλα πρόσωπα, τότε η συμβουλευτική διαδικασία θα είναι αναποτελεσματική (Μαλικιώση, 2011).

Είναι πολύ σημαντική εκ μέρους του συμβούλου η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, το οποίο θα κάνει το παιδί να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, να αποκαλύπτεται, χωρίς να αισθάνεται ότι θα αυτό θα έχει επιπτώσεις, ώστε να επιτύχει με τη συμβουλευτική διαδικα-

σία τον έλεγχο των συναισθημάτων του (Δημητρόπουλος, 1992).

Βασικό μέλημα προς αυτή την κατεύθυνση της δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος είναι έχουν προκαθοριστεί τα όρια όπως για παράδειγμα ότι το παιδί δεν μπορεί να βλάψει τον εαυτό του ούτε τον σύμβουλο και τον χώρο του. Το ασφαλές περιβάλλον με τη σειρά του είναι καθοριστικό για την εκμυστήρευση προβλημάτων του παρόντος ή του παρελθόντος αλλά από την αρχή της σχέσης πρέπει να οικοδομείται η εμπιστευσιμότητα και να συζητείται ανοιχτά. Έτσι τα όρια που θέτει ο σύμβουλος είναι άμεσα συνδεδεμένα με την τήρηση του απορρήτου και την αφοσίωση σε αυτό. Μάλιστα ο Σύμβουλος διαβεβαιώνει από την αρχή παιδί πως ότι λεχθεί θα γνωστοποιηθεί στους γονείς ή στο σχολείο μόνο κατόπιν της αδείας του ιδίου. Ενημερώνει όμως το παιδί ότι αν το ζήτημα είναι αναγκαίο να ανακοινωθεί, αυτό πρέπει να γίνει, εφόσον πρώτα συζητήσει μαζί του το πότε και το πώς (Wulf και Groddeck, 1977).

Όπως είναι κατανοητό η Συμβουλευτική, ιδίως όταν εφαρμόζεται σε μαθητές παιδικής ηλικίας, είναι εξαιρετικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Άλλωστε σχετίζεται άμεσα με τις Θεωρίες Ανάπτυξης του παιδιού, όπως θα εξετάσουμε κάτωθι.

2.Θεωρίες ανάπτυξης

Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικές με την ανάπτυξη του ανθρώπου. Οι θεωρίες αυτές ανήκουν στον επιστημονικό χώρο της αναπτυξιακής

ψυχολογίας. Οι κυριότερες είναι η Ψυχοδυναμική, οι Εξελικτικές θεωρίες, οι θεωρίες μάθησης, η Κονστρουκτιβιστική θεωρία, η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και άλλες, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους τομείς της ανάπτυξης που μελετούν ή ως προς τα ζητήματα που εξετάζουν ή ως προς τις μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας. Από τις πιο γνωστές θεωρίες είναι: η Ψυχοδυναμική θεωρία, η Κονστρουκτιβιστική θεωρία, η Θεωρία της μάθησης και η Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Σκοπελίτη, 2003).

Στην πρώτη κατηγορία της ψυχοδυναμικής θεωρίας πρέπει να αναφέρουμε τον Adler, καθώς συνέβαλλε σημαντικά στη διαμόρφωση της. Ο Adler θεωρούσε ότι το άτομο αναπτύσσεται εντός της κοινωνικής δομής στην οποία ανήκει. Και αυτό γιατί υπάρχει άμεση εξάρτηση του ατόμου από το κοινωνικό σύνολο, τους άλλους. Ουσιαστικά η σχέση μεταξύ του ατόμου και των άλλων είναι σχέση αλληλεξάρτησης (Μαλικιώση, 2011). Ιδίως όταν το άτομο βρίσκεται στην παιδική του ηλικία, η ανάπτυξη του δέχεται επίδραση από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του. Μάλιστα ανάλογα με την αντίληψη που έχουν οι άλλοι άνθρωποι του περίγυρου του για αυτό, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά του. Το παιδί λοιπόν διαμορφώνεται εντός ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος, η επίδραση του οποίου στην συμπεριφορά είναι μια σημαντική παράμετρος. Η κατανόηση της συμπεριφοράς ενός παιδιού μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει, αναδεικνύει την έννοια των συνεπειών από την υιοθετημένη συμπεριφορά. Έτσι, ο Adler αποδέχεται τις λογικές και τις

φυσικές συνέπειες μιας συμπεριφοράς και όχι την τιμωρία ή την αμοιβή (Μαλικιώση, 2011).

Σημαντικός επίσης εκπρόσωπος της ψυχοδυναμικής θεωρίας είναι ο Freud με την Ψυχαναλυτική του θεωρία. Κατά αυτόν υπάρχουν τα απωθημένα από τη συνείδηση υποσυνείδητα κίνητρα των ανθρώπων. Επίσης υπάρχουν τρία μέρη της προσωπικότητας που συγκροούνται μεταξύ τους (Εκείνο-παρόρμηση, βασικές ανάγκες, Εγώ-ικανοποίηση αναγκών, χαλιναγώγηση Εκείνου και Υπερεγώ-κρίνει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το Εγώ). Παρότι η θεωρία του Freud παραμένει ανεπιβεβαίωτη σε πολλά σημεία, πλεονεκτεί στο ότι τα πρώιμα βιώματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου, στο ότι το άτομο κινητοποιείται ασυνείδητα και στο ότι για πρώτη φορά ερευνήθηκε η συγκινησιακή πλευρά του ατόμου κατά την ανάπτυξη του (Σκοπελίτη, 2003).

Μετά τον Freud διαμορφώθηκε η νεοφρουδική θεωρία της προσωπικότητας από τον Erik Erikson, καθώς ο Erikson όταν πέθανε ο Φρόιντ, ήταν αυτός που περισσότερο από κάθε άλλο άτομο συνέχισε και ανάπτυξη την ιδέα της προσωπικότητας και της ανάπτυξής της. Όμως ο Erikson, στη διατύπωση της θεωρίας του για την προσωπικότητα, ακολούθησε περισσότερο τα βήματα του Adler από ότι αυτά του Freud, αν και οι βασικές παραδοχές της ψυχανάλυσης του Φρόιντ συνέχισαν να τον επηρεάζουν στη διαμόρφωση της θεωρίας του Εγώ (Sinha, 2016).

Η σημαντικότερη συνεισφορά του Erikson στη θεωρία της προσωπικότητας είναι οι κατηγορίες: (1) Μια ψυχοκοινω-

νική θεωρία της ανάπτυξης από την οποία προκύπτει μια εκτεταμένη αντίληψη του εγώ. (2) Οι ψυχοϊστορικές μελέτες των ζών διασώσεων που υποδηλώνουν την ψυχοκοινωνική θεωρία του (Sinha, 2016).

Όσον αφορά τη δομή και τη δυναμική της προσωπικότητας, ο Erikson υποστηρίζει την άποψη του Freud και συμφωνεί μαζί του για το τριμερές σύστημα του νου. Όμως, όσον αφορά την εξέλιξη της προσωπικότητας, αποκλίνει από την ιδέα του Φρόιντ για ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξης της γενετήσιας ορμής. Συμφωνεί μάλλον με την αντίληψη του Adler για την ανάπτυξη του εγώ, που δίνει στον άνθρωπο την ταυτότητά του. Ο Adler και ο Erikson συμφωνούν ότι όλοι ενεργά συμβάλλουμε στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας, κατανοώντας ποιοι είμαστε και ποιοι θέλουμε να γίνουμε. Αυτή η πτυχή της ταυτότητας του εγώ στο κοινωνικό πλαίσιο έχει τονιστεί ιδιαίτερα από τον Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Sinha, 2016).

Σε αντίθεση με τον Adler, ο Erikson θεωρεί ότι οι επιπτώσεις των πρώιμων κοινωνικών μας εμπειριών εξαρτώνται από το πότε συνέβησαν. Επίσης, σε αντίθεση με τον Adler, ο Erikson θεωρεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας ως επιγενετική αρχή. Αποδέχεται την άποψη του βιοεπιστήμονα ότι η ανάπτυξη είναι γενετικά καθορισμένη και λειτουργεί σταδιακά. Η επιγένεση είναι αυτή που καθορίζει τον «κατάλληλο ρυθμό και την ακολουθία» της ανάπτυξης. Η βιολογική θεωρία της επιγένεσεως διαμορφώθηκε από το ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής της το έμβρυο χυτεύεται και τροποποιείται από περιβαλλοντικές δυνάμεις

και ότι το ώριμο έμβρυο είναι συνεπώς εφοδιασμένο με χαρακτηριστικά που δεν υπήρχαν στο γονιμοποιημένο ωάριο. Στο πιο ακραίο σημείο της, η θεωρία υποστηρίζει ότι ακόμη και οι συνήθειες ανάγνωσης της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης θα επηρεάσουν την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού της. Η Επιγένεση σημαίνει ότι αυτό που έρχεται αργότερα στην ανάπτυξη εξαρτάται από όλα όσα προηγήθηκαν. Η ερμηνεία αυτή περιγράφει την επιγένεση στα αναπτυξιακά στάδια. Σύμφωνα με τον ίδιο, η πρώτη μας κοινωνική συνάντηση θέτει τα θεμέλια για όλα όσα ακολουθούν (Chen, 2013).

Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, τα παιδιά είναι οι πλέον ενεργητικοί εξερευνητές, ενώ η πολιτισμική επίδραση και η κοινωνική πλευρά της ανάπτυξης έρχονται στο προσκήνιο. Μάλιστα αν το άτομο επιδιώκει να ξεπεράσει μια κρίση του (ο καθένας στη ζωή του περνάει ως οκτώ κρίσεις), τότε πρέπει να αναζητήσει τη λύση στους άλλους ανθρώπους (Σκοπελίτη, 2003).

Η θεωρία του Erikson περιλαμβάνει συνολικά οκτώ στάδια, με κάθε στάδιο να επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη κρίση ανάπτυξης. Χρησιμοποιεί τον όρο κρίση για να δηλώσει μια αναπτυξιακή καμπή, κατά την οποία το άτομο είτε αποκτά νέες δυνατότητες για ζωτικότητα είτε αποτυγχάνει να αναπτυχθεί. Μια θετική επίλυση κάθε κρίσης ενισχύει το Εγώ και αυξάνει την πιθανότητα επίλυσης της κρίσης στα υπόλοιπα στάδια. Μια αρνητική, αντίθετα, το αποδυναμώνει. Θετική λύση σημαίνει ότι υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ μιας θετικής με μια αρνητική εμπειρία (Sinha, 2016).

Τα Στάδια ανάπτυξης κατά τον Erikson σχηματοποιούνται ως εξής (Σκοπελίτη, 2003):

Ηλικία	Ψυχοκοινωνική κρίση
Γέννηση έως 1ο έτος	Βασική αλήθεια έναντι έλλειψης εμπιστοσύνης
1ο έως 2ο έτος	Αυτονομία έναντι ντροπής & αμφιβολίας
3ο ως 6ο έτος	Πρωτοβουλία έναντι ενοχής
6ο έως 12 έτος	Φιλοπονία έναντι κατωτερότητας
12ο έως 20ο έτος	Ταυτότητα έναντι σύγχυσης ρόλων
20ο έως 40ο έτος	Οικειότητα έναντι απομόνωσης
40ο έως 65ο έτος	Παραγωγικότητα έναντι στασιμότητας
Γηρατειά	Ακεραιότητα του Εγώ έναντι απόγνωσης

Ο Erikson είχε την πεποίθηση ότι κάθε άτομο μπορεί να επιλύσει μόνο του τις κρίσεις των διαφόρων σταδίων κατά τη διάρκεια της ζωής του. Όσο η επίλυση των κρίσεων επαφίεται στο δυναμικό του ατόμου, τόσο η ενδυναμωμένη προσωπικότητα του, δίνει ώθηση στο άτομο να είναι πιο προσαρμοστικό και να έχει ένα υψηλό βαθμό ικανοποίησης στη ζωή του (Μαλικιώση, 2011).

Η άλλη μεγάλη κατηγορία θεωριών είναι οι θεωρίες Μάθησης, που εκκινούνται από το ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς εμπλέκεται στη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς και των συνεπειών αυτής. Από τις πλέον δημοφιλείς θεωρίες μάθησης είναι η Κλασική Εξαρτημένη μάθηση του Watson, όπου η μάθηση ή η ανατροφή είναι αυτές που δημιουργούν την ανάπτυξη. Θεωρία της Συντελεστικής Εξαρτημένης μάθησης του Skinner, κατά την οποία όταν ακολουθείται θετική ενίσχυση, διαμορφώνεται μια συμπεριφορά και η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura, κατά την οποία οι άνθρωποι

ως γνωστικά όντα μαθαίνουν με την παρατήρηση και την μίμηση προτύπων, εφόσον όμως λειτουργούν οι γνωστικές διαδικασίες (Σκοπελίτη, 2003).

Στην άλλη μεγάλη κατηγορία της Κονστρουκτιβιστικής θεωρίας ανήκει ο Piaget, ο οποίος επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στην Γνωστική ανάπτυξη. Ο Piaget θεωρούσε ότι Γνωστική ανάπτυξη είναι το προϊόν της οικοδόμησης της πραγματικότητας, την οποία τα παιδιά κατακτούν δρώντας ενεργητικά με βάσει όσες εμπειρίες έχουν αποκομίσει από τον κόσμο (Σκοπελίτη, 2003).

Το σύστημα του Piaget για την γνωστική ανάπτυξη επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την αρχική του κατάρτιση ως βιολόγος. Παρατήρησε ότι τα μαλάκια, όπως όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί, προσαρμόζονται συνεχώς στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Θεωρούσε ότι οι βιολογικές πράξεις είναι πράξεις προσαρμογής στο φυσικό περιβάλλον και στόχος είναι να βοηθήσουν στην οργάνωση του περιβάλλοντος. Πίστευε επίσης ότι το μυαλό και το σώμα δεν λειτουργούν ανεξάρτητα

το ένα από το άλλο και ότι η ψυχική δραστηριότητα υπόκειται στους ίδιους νόμους με τη βιολογική δραστηριότητα. Αυτό τον οδήγησε να νομιμοποιήσει την γνωστική ανάπτυξη με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως η βιολογική ανάπτυξη. Θεώρησε τις πνευματικές πράξεις ως πράξεις οργάνωσης και προσαρμογής στο περιβάλλον. Από βιολογική άποψη, η οργάνωση είναι αδιαχώριστη από την προσαρμογή. Πρόκειται για δύο συμπληρωματικές διαδικασίες ενός μηχανισμού (Wadsworth, 1989).

Ο Piaget θεωρεί ότι έκφανση της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του είναι η νοημοσύνη. Υπό αυτή την έννοια το άτομο προσπαθεί με την προσαρμογή, ασκώντας δηλαδή μια διανοητική προσπάθεια, να εξασφαλίσει την ισορροπία ή ομοιόσταση μεταξύ εκείνου και του περιβάλλοντος του. Προκειμένου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον εφαρμόζει νοητικές πράξεις, δηλαδή εσωτερικευμένες δράσεις του νου, που εκκινούνται από την αρχή της εξισορρόπησης. Προκειμένου από την άλλη να επιτευχθεί η εξισορρόπηση επιβάλλεται όλα τα στοιχεία να ρυθμιστούν μεταξύ τους ώστε να κατασκευάζουν ένα σταθερό σχήμα, το γνωστικό σχήμα (Herbert, 1989).

Τα σχήματα είναι οι γνωστικές ή πνευματικές δομές με τις οποίες τα άτομα προσαρμόζονται διανοητικά και οργανώνουν το περιβάλλον τους. Ως δομές, τα σχήματα είναι τα διανοητικά ομόλογα των βιολογικών μέσων προσαρμογής. Το στομάχι είναι μια βιολογική δομή που χρησιμοποιούν τα ζώα για να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους. Με τον ίδιο τρόπο, τα σχήματα είναι ψυχολογικές δομές ή διαδικασίες που βρίσκονται στο

νευρικό σύστημα και δεν είναι παρατηρήσιμα, ενώ χρησιμοποιούνται για να επεξεργαστούν και να αναγνωρίσουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα. Όσο το παιδί αναπτύσσεται, τα σχήματα του γίνονται όλο και πιο γενικευμένα, ενώ δεν σταματούν ποτέ να αλλάζουν ή να γίνονται πιο εκλεπτυσμένα (Wadsworth, 1989).

Στην Προσαρμογή ανήκουν η Αφομοίωση και η Συμμόρφωση. Η πρώτη δηλώνει την αναδιαμόρφωση των εξωτερικών ερεθισμάτων από το παιδί, ώστε να τα προσαρμόσει στη δική του νοητική λειτουργία. Η Συμμόρφωση δηλώνει το πώς η εξωτερική εμπειρία αναδιαμορφώνει τη νοητική λειτουργία του παιδιού όπως και πως αυτό αντιδρά. Σε αυτή την περίπτωση το περιβάλλον επιδρά στα γνωστικά σχήματα του παιδιού (Herbert, 1989).

Ο Piaget επινόησε ακόμη μια σημαντική έννοια για τη θεωρία του: την ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Η ισορροπία είναι ο μηχανισμός αυτορρύθμισης που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του αναπτυσσόμενου παιδιού. Η εξισορρόπηση επιτρέπει την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, επιτρέπει την ενσωμάτωση της εξωτερικής εμπειρίας στις εσωτερικές δομές, τα *σχήματα*. Όταν υπάρχει ανισορροπία, παρακινεί το παιδί να αναζητήσει την ισορροπία για περαιτέρω αφομοίωση ή προσαρμογή. Η ισορροπία μπορεί να θεωρηθεί ως κατάσταση γνωστικής ισορροπίας, σχετίζεται με οποιοδήποτε συγκεκριμένο ερέθισμα, αλλά μπορεί να είναι προσωρινή, καθώς οι δομές ή τα σχήματα υποβάλλονται διαρκώς σε ανισορροπία και αλλάζουν (Wadsworth, 1989).

Τα Στάδια της Γνωστικής Ανάπτυξης του Piaget σχηματοποιούνται ως εξής (Σκοπελίτη, 2003):

Ηλικία	Στάδιο
Γέννηση έως 2 ετών	Αισθητηριο-κινητικής νόησης
2 έως 6 ετών	Προλειτουργικής νόησης
6 έως 12 ετών	Συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών
12 έως 19 ετών	Τυπικών νοητικών λειτουργιών

Στο πρώτο στάδιο της αισθησιοκινητικής περιόδου, το παιδί εντοπίζει τα βασικά στοιχεία του γύρω κόσμου του. Χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, καθώς το παιδί γνωρίζει μόνο τα δικά του βιώματα και το κέντρο του κόσμου είναι ο εαυτός του. Η διαδικασία της επεξεργασίας δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων γίνεται με τη διαίσθηση ή το συναίσθημα και όσο το βρέφος μεγαλώνει ασχολείται περισσότερο με τον ενεργό πειραματισμό. Στο δεύτερο στάδιο της προσυλλογιστικής περιόδου αναπτύσσεται η συμβολική σκέψη του παιδιού, κατακτάται η γλώσσα, η οποία έχει δύο μορφές, εγωκεντρικός και κοινωνικοποιημένος λόγος, μαθαίνει γλωσσικούς κανόνες και αναπτύσσει τη διαισθητική σκέψη (Herbert, 1989).

Στο τρίτο στάδιο της περιόδου συγκεκριμένης σκέψης, η εσωτερικότητα της σκέψης οδηγεί στην κατάκτηση των εννοιών και τη χρήση τους με λογική συνέπεια. Το παιδί βάσει τις εμπειρίες του σε τάξη και τις συνδέει σε ένα οργανωμένο σύνολο, συγκρατεί τις πληροφορίες, σχεδιάζει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και αναστέλλει μη επιθυμητές συμπεριφορές. Στο τέταρτο στάδιο της περιόδου της αφαιρετικής

σκέψης, η σκέψη απελευθερώνεται από το συγκεκριμένο περιεχόμενο και την προσκόλληση στις εμπειρίες. Το παιδί έχει την ικανότητα διατύπωσης λογικών προτάσεων και χρησιμοποιεί τον παραγωγικό-υποθετικό συλλογισμό. Η ομιλία του είναι εκτενής και γρήγορη και ο λόγος του κοινωνικός (Herbert, 1989).

Ο Piaget υπέθεσε ότι υπάρχουν δύο στάδια για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτά είναι: η Ετερόνομη (Θεωρητική) ηθική και η Αυτόνομη πραγματικότητα. Το πρώτο στάδιο της Θεωρητικής ηθικής συναντάται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και βασίζεται σε σχέσεις περιορισμών, ενώ οι κανόνες θεωρούνται άκαμπτες απαιτήσεις. Χαρακτηρίζεται επίσης για το ότι έχει τα γνωρίσματα του Ηθικού ρεαλισμού, όπου η κακοσύνη κρίνεται από την άποψη του παιδιού, υπάρχουν συνέπειες των ενεργειών των ενεργειών του και η τιμωρία θεωρείται ως αυτόματη συνέπεια της παραβίασης των κανόνων. Το δεύτερο στάδιο της Αυτόνομης Ηθικής συναντάται στα μεγαλύτερα παιδιά. Βασίζεται σε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους, ενώ οι κανόνες θεωρούνται ως προϊόντα αμοιβαίας συμφωνίας (ορθολογική ηθική στάση), η κακοσύνη καθορίζεται από το άτομο

και η τιμωρία πρέπει να επηρεάζεται από τον ανθρώπινη πρόθεση (Lehman, Min, 2014).

Με την ηθική ανάπτυξη ασχολήθηκε επίσης ο Kohlberg αλλά και με την προσέγγιση του Piaget για την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Κατά αυτόν είναι πολύ βασικό να κατανοηθεί από πλευράς του συμβούλου η εξελικτική πορεία του παιδιού μέσω των σταδίων και ότι το παιδί λαμβάνει αποφάσεις εφόσον βασιστεί στην αντίληψη που έχει για την ηθική όπως και στο τι προσδοκά ως αποτέλεσμα από τη συμπεριφορά που υιοθετεί (Δημητρόπουλος, 1992).

Αναφορικά λοιπόν με την ηθική ανάπτυξη, ο Kohlberg προσδιόρισε τρία επίπεδα και έξι στάδια. Τα επίπεδα είναι: Προσυμβατικό, Συμβατικό, Μετασυμβατικό. Το Προσυμβατικό επίπεδο αποτελείται από τα εξής στάδια: πρώτο στάδιο είναι η τιμωρία και υπακοή, ενώ οι φυσικές συνέπειες της δράσης καθορίζουν την καλοσύνη ή την κακία της. Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται για την σχετικότητα, ενώ το σωστό είναι αυτό που ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου αλλά και περιστασιακά και τις ανάγκες άλλων, όπως για παράδειγμα οι προσδοκίες της οικογενειακής ομάδας που μπορούν να θεωρηθούν πολύτιμες (Lehman, Min, 2014). Στο Συμβατικό Επίπεδο υπάρχει το τρίτο στάδιο, που θα μπόρεσε να ονομαστεί και «Καλό αγόρι -καλό κορίτσι». Σε αυτό καλή συμπεριφορά νοείται αυτή που ευχαριστεί ή βοηθά τους άλλους και είναι εγκεκριμένη από αυτούς. Στο τέταρτο στάδιο υπερέχει ο Νόμος και η τάξη, δηλαδή το ότι είναι σωστό να κάνει κανείς το καθήκον του, δείχνοντας σεβασμό στην εξουσία και

διατηρώντας την κοινωνική τάξη. Στο Μετασυμβατικό Επίπεδο υπάρχει το πέμπτο στάδιο ή η Κοινωνική σύμβαση. Σε αυτό το σωστό υπερέχει η λειτουργία των ατομικών δικαιωμάτων και των συμφωνημένων προτύπων. Στο έκτο στάδιο κυριαρχεί μια καθολική ηθική αρχή, όπως η δικαιοσύνη). Εδώ το σωστό είναι αυτό που αποφασίζει η συνείδηση σύμφωνα με τις αυτοεπιλεγμένες ηθικές αρχές (αυτές οι αρχές είναι αφηρημένες) (Lehman, Min, 2014).

Ο Kohlberg συμπεριέλαβε περισσότερα ηθικά διλήμματα. Έτσι υπάρχει το δίλημμα του Heinz, κατά το οποίο μια γυναίκα πεθαίνει από καρκίνο. Υπήρχε όμως ένα φάρμακο σε μορφή ραδίου που θα μπορούσε να τη σώσει. Ο φαρμακοποιός υπερχρέωσε το φάρμακο στο σύζυγο της. Εκείνος κατάφερε να συγκεντρώσει μόνο το ήμισυ του κόστους. Όταν ζήτησε από τον φαρμακοποιό να τον διευκολύνει οικονομικά, αρνήθηκε και ο σύζυγος στην απελπισία του διέγραψε το κατάστημα για να κλέψει το φάρμακο. Πρέπει ο σύζυγος να το κάνει αυτό; (Lehman, Min, 2014). Σύμφωνα με το Πρώτο στάδιο είναι λάθος να κλέβουμε το φάρμακο επειδή το να κλέβεις είναι «αντίθετο προς τον νόμο» ή «κακό». Στο Δεύτερο στάδιο ο Heinz, δεδομένου ότι τα πάντα είναι σχετικά, θεωρεί ότι είναι ελεύθερος να επιδιώξει τα προσωπικά του συμφέροντα. Στο Τρίτο στάδιο, οι προθέσεις του Heinz θεωρούνται καλές, ενώ ο φαρμακοποιός έσφαλλε. Στο Τέταρτο στάδιο η κοινωνία ιδώνεται ως σύνολο. Δίνεται έμφαση στην τήρηση των νόμων, στην τήρηση της εξουσίας, έτσι ώστε να διατηρείται η κοινωνική τάξη και να μην επέρχεται το χάος. Στο

Πέμπτο στάδιο, υπάρχει ένα κοινωνικό συμβόλαιο, που συμφωνούμε να διατηρήσουμε, μέχρι να αλλάξει δημοκρατικά. Ωστόσο, ο Heinz μπορεί να υπερασπιστεί το ηθικό δικαίωμα της ζωής. Στο Έκτο Στάδιο κυριαρχεί η «απλή» κοινωνία και το άτομο αντιμετωπίζει τους ισχυρισμούς όλων με αμερόληπτο τρόπο, ενώ παράλληλα διατηρείται η αξιοπρέπεια όλων ως ατόμων (Lehman, Min, 2014).

3. Σύνδεση της Συμβουλευτικής με τις Θεωρίες Ανάπτυξης

Η Συμβουλευτική σχετίζεται άμεσα με τις θεωρίες ανάπτυξης. Από τη δεκαετία του 1970 προτάθηκε να στραφεί η Συμβουλευτική στις θεωρίες ανάπτυξης και να θεωρηθεί σαν μια εκπαιδευτική παρέμβαση που οδηγεί σε μια αποτελεσματικότερη γνωστική ανάπτυξη. Οι δε Σύμβουλοι έπρεπε να εκπαιδευτούν προς αυτό το σκοπό. Μάλιστα οι ίδιοι οι Σύμβουλοι πρέπει να βρίσκονται στα υψηλότερα στάδια ανάπτυξης, προκειμένου να έχουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής, να μπορούν να αναλύσουν τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις παιδιών και ενηλίκων και να έχουν μια μεγαλύτερη επαγρύπνηση αναφορικά με τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ Συμβούλου-πελάτη (Paisley, Benshoff, 1998).

Οι ρόλοι και οι λειτουργίες των σχολικών συμβούλων είναι ιδιαίτερα πολύπλοκοι και πολύπλευροι και οι εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις ιδιαίτερα αυξημένες. Είναι ακόμη δεδομένο ότι τα παιδιά μπορεί να ζήσουν γεγονότα και καταστάσεις από το διαζύγιο των

γονέων μέχρι την κατάχρηση ουσιών. Αυτές οι καταστάσεις τα θέτουν σε κίνδυνο και απαιτούν αποκατάσταση. Για αυτό επιβάλλονται παρεμβάσεις με τον τύπο της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής και Θεραπείας, που είναι άρρηκτα δεμένη με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών του Piaget. Η Αναπτυξιακή Συμβουλευτική χρησιμοποιεί μεταφορικά τα τέσσερα γνωστικά στάδια του Piaget και εντοπίζει τέσσερις μορφές γνωστικής-συναισθηματικής ανάπτυξης από τα οποία διέρχονται οι άνθρωποι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτές οι μορφές ανάπτυξης είναι κυκλικές και δεν αλληλοαποκλείονται, έτσι ώστε να είναι δυνατή η λειτουργία σε περισσότερες από μία ταυτόχρονα. Βέβαια, η αναπτυξιακή συμβουλευτική εκτός του ότι είναι βασισμένη στα στάδια του Piaget, ενσωματώνει έννοιες και από άλλες αναπτυξιακές θεωρίες, όπως του Kohlberg με τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης ή του Gilligan και Erikson (Myers και συν., 2002).

Για παράδειγμα η θεωρία του Kohlberg για τα στάδια ηθικής ανάπτυξης μπορεί στην πράξη να χρησιμοποιηθεί από μέρος του Συμβούλου με την επιλογή δραστηριοτήτων, όπως τα παιχνίδια τα οποία θα διέπονται από κανόνες. Ο Σύμβουλος πρέπει να κατανοεί τις ηθικές αναπτυξιακές ακολουθίες από τις οποίες περνούν τα παιδιά, για να κατανοήσουν τις ηθικές έννοιες, από τη στιγμή που η λήψη αποφάσεων του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηθική κατανόηση και τις προσδοκίες που έχει για τις αποφάσεις του αυτές (Ministry of Education and Sports, 2005).

Η θεωρία του Erikson για τις οκτώ

κρίσεις στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, ουσιαστικά θεωρεί ότι το Εγώ και η προσωπικότητα κάποιου σχηματοποιείται στη διάρκεια της ζωής του και ότι οι μετέπειτα εμπειρίες μπορούν να βοηθήσουν στην θεραπεία των προβλημάτων της παιδικής ζωής. Έτσι ο Σύμβουλος, εφόσον κατανοήσει την παιδική ηλικία και όσα συνέβησαν ή συμβαίνουν στο παιδί μπορεί να το βοηθήσει σημαντικά στο να καταφέρει μια επιτυχημένη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο (Brown και συν., 2012). Και αυτό γιατί η θεωρία του Erikson είναι σχετική με την οικοδόμηση της αυτο-ιδέας και την ενδυνάμωση του εαυτού. Ο ρόλος του Συμβούλου είναι να ενισχύσει το παιδί να αποκτήσει το εγώ του δύναμη, μέσω της επιτυχούς επίλυσης των αναπτυξιακών κρίσεων. Κάθε στάδιο συμβάλλει στη συνεχιζόμενη διαδικασία της κυριαρχίας του παιδιού, κάτι το οποίο πρέπει να αναγνωρίζεται κατά τη διάρκεια της παροχής συμβουλευτικής (Ministry of Education and Sports, 2005).

Ο Σύμβουλος μπορεί να βοηθηθεί και από τις θεωρίες που προηγήθηκαν, όπως για παράδειγμα από την Ψυχαναλυτική θεωρία του Φρόυντ. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί είναι αγχωμένο, τότε βιώνει την αγωνία και μια εσωτερική σύγκρουση. Έρχεται δε σε αντίθεση με την ταυτότητα του παιδιού και το Υπερεγώ. Ενώ η ταυτότητα του παιδιού προσπαθεί να πάρει ενστικτώδεις, παρορμητικές αποφάσεις για πρωταρχικές ανάγκες,

μπορεί να αναπτυχθεί μια συμπεριφορά κακής προσαρμογής. Το Υπερεγώ-ο ηθικός δικαστής-θέλει από την άλλη να επιβάλλει ηθικούς περιορισμούς στις συμπεριφορές. Ο Σύμβουλος σε αυτό το σημείο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να κερδίσει την δύναμη του Εγώ του, έτσι ώστε να υπάρξει ισορροπία για να επιτύχει μια προσαρμοστική συμπεριφορά. Η θεωρία του Adler επίσης μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε ένα σχολικό σύμβουλο, όταν θέλουμε να κάνουμε το παιδί να αναλάβει την ευθύνη για τη δική του δράση και συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση φύλλων εργασίας ή με κάποιο έργο σχετικό με την γνώση και κατάρτιση κοινωνικών δεξιοτήτων (Ministry of Education and Sports, 2005).

Επίλογος

Η Συμβουλευτική που εφαρμόζεται σε παιδιά ηλικίας 6-11 ετών είναι καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού, ιδίως όταν αυτά σχετίζονται με κάποιο ανεπιτυχές πέραςμα από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο, σύμφωνα με τις θεωρίες ανάπτυξης. Η Συμβουλευτική μπορεί να χρησιμοποιήσει στην έμπρακτη εφαρμογή της πολλά στοιχεία από τις θεωρίες ανάπτυξης, προκειμένου να βοηθήσει το παιδί στην προσαρμογή του, στην ενδυνάμωση του εγώ του και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, pp. 289-308. Ανακτήθηκε στις 8/5 από <http://www.pseve.org/journal/UPLOAD/Athanasiadou8c.pdf>.
- Brown, V., Gordon, T., Beckford, V., Jackson S., Shelly, W., Campbell, A. (2012). Erikson's Impact on Counselling Programme Development presentation. Published in: *Education*. Ανακτήθηκε στις 6/5 από <https://www.slideshare.net/romaneforbes/erik-erikson-contribution-to-counselling-k3>.
- Çetin, S. (2016). Opinions of primary school students about school guidance and counseling services and the level of utilization. *The Online Journal of New Horizons in Education* - January 2016 Volume 6, Issue 1.
- Chen, J. (2013). *A brief introduction to epigenesis*. Ανακτήθηκε στις 5/5 από <http://www.markedbyteachers.com/as-and-a-level/psychology/a-brief-introduction-to-epigenesis.html>.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ., (1992). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της και οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2000). «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», στο Δημητρόπουλος, Ε.Γ., (2000) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Τόμος Α', Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη (Γ' έκδοση).
- Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά-Παιγιοθεραπεία*. Αθήνα, Εκδόσεις: Πεδίο.
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α.Β., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Lapan, R.T., Gysbers, N. C., & Kayson, M. A. (2007). *Missouri school counselors benefit all students*. Jefferson City, MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.
- Lehman, B., Min, D. (2014). Advanced Ethics. *MARCH Ethics Committee*, Mayo Clinic Ad-dictions. Ανακτήθηκε στις 6/5/2017 από http://c.ymcdn.com/sites/www.march.org/resource/collection/6D601D47-8FE6-4C96-BC07-C7593544EE3B/41_Advanced-Ethics-Part-One.pdf.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Πεδίο.
- Ministry of Education and Sports of the Republic of Uganda (2005). *Guidance and Counselling for Primary Teacher Colleges*. Uganda, Edited by Wirefred George Opiro.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12, 99-134.
- Myers, J. E., Shoffner, M., & Briggs, M. (2002). Developmental Counseling and Therapy: An effective approach to understanding and counseling children. *Professional School Counseling*, 5, 194-202.
- Paisley, P., Benschoff, J. (1998). A Developmental Focus, Implications for Counsellor Education. *Canadian Journal of Counselling*, Vol. 32/1. Ανακτήθηκε στις 6/5 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ568327.pdf>.
- Schimmel, C. (2008). *School Counseling: A Brief Historical Overview*. Ανακτήθηκε στις 5/5 από <https://wvde.state.wv.us/counselors/history.html>
- Truneckova, D., and Viney, L. (2008). Small-group counselling with Primary school children. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 2008.

- Sinha, A. (2016). *Erik Erikson's Neo-Freudian Theory of Personality*. Ανακτήθηκε στις 5/5 από <http://www.psychologydiscussion.net/personality/erik-eriksons-neo-freudian-theory-of-personality/1932>
- Σκοπελίτη, Ε. (2003). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης. Σημειώσεις μαθήματος*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Wadsworth, B. (1989). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια, εκδόσεις Longman.
- Wulf, CH., & Groddeck, N. (1977). Beratung und Erziehung in der Schule - Zur Integration von Beratungsaktivitäten in das schulische Erziehungsfeld. *International review of education*, 3 (σελ. 321-337.)

Καλλιόπη Μαριόλη, Φιλία Ίσαρη***

**ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ,
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την μέθοδο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου ως εφαρμογή στην Επαγγελματική Συμβουλευτική υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Παρουσιάζεται η προσέγγιση της Κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς και η μέθοδος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στη συνέχεια επιχειρείται η θεωρητική σύνδεση της μεθόδου με την Επαγγελματική Συμβουλευτική υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Τέλος παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία η οποία αποτελείται από ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν θεατρική παράσταση, καταγραφή της παράστασης και ομάδες εστίασης σε δύο σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την συμμετοχή της Ακτιβιστικής Ομάδας Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματική Συμβουλευτική, Κοινωνική Δικαιοσύνη, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Abstract: The research attempts to explore the method of the Theater of the Oppressed as a Career Counseling intervention under the scope of Social Justice. The approach of Social Justice as well as the method of the Theater of the Oppressed are presented. Additionally the theoretical linking of the method with the Career Counseling under the scope of Social Justice is attempted. Finally, is presented the research methodology, which consists of qualitative research methods. More specifically, theatrical performance, recording of the performance and focus groups were conducted in two Second Chance Schools. The research could not have taken place without the involvement of the Activist Group of Theater of the Oppressed.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει με ποιους τρόπους μπορεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) να συμβάλει στην Επαγγελματική Συμβουλευτική υπό το πρίσμα της Κοινωνικής

Δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ των παρακάτω βασικών εννοιών: α) Επαγγελματική Συμβουλευτική ως μια διαδικασία υποστήριξης των ατόμων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, επαγγελματική επιλογή ή προσαρμογή στο επάγγελμα β) Οικο-

* Η Κ.Μ. είναι Υπεύθυνη Υπηρεσίας Εργασιακής Συμβουλευτικής Solidarity Now, Απόφοιτη ΠΜΣ Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΕΚΠΑ, email: pepimarioli@hotmail.com

** Η Φ.Ι. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, email: issariph@psych.uoa.gr, τηλ.: 2107277388

νομική κρίση και οι συνέπειες που έχει στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας και σε επαγγελματικές ευκαιρίες ιδιαίτερα για τις πιο ευπαθείς ομάδες γ) Κοινωνική Δικαιοσύνη ως θεωρητικό πλαίσιο και προσέγγιση στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής ειδικά σε συνθήκες υψηλής ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού δ) Θέατρο του Καταπιεσμένου ως θεατρική μέθοδος με στόχο την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και την άρση των κοινωνικών αδικιών. Αν και σήμερα υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον στην βιβλιογραφία για την εφαρμογή της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, οι πρακτικές εφαρμογές που έχουν προταθεί είναι σχετικά περιορισμένες (Arthur et al., 2009). Το Θ.τ.Κ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν παρέμβαση και σαν ερευνητικό εργαλείο για να αναδυθούν προβλήματα και προτάσεις αντιμετώπισης συστημικών εμποδίων της αγοράς εργασίας, μέσα από την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι βασικοί στόχοι της έρευνας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι να έχει πρακτική εφαρμογή και να συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή (Fassinger & Morrow, 2013) και η θεατρική αυτή μέθοδος έχει αυτές τις δυνατότητες.

Ελλάδα, κρίση και ανεργία

Η Ελλάδα βιώνει τα τελευταία 9 χρόνια μία έντονη οικονομική κρίση με σημαντικές επιπτώσεις στον πληθυσμό της. Μία από τις κύριες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης είναι η έντονη φτωχοποίηση των πολιτών, διευρύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες σε βάρος των χαμηλότερων

εισοδηματικών ομάδων, τόσο κάθετα όσο και οριζόντια (δηλαδή, και στο εσωτερικό της εκάστοτε εισοδηματικής ομάδας). Το όριο της φτώχειας έχει μειωθεί κατά πολύ και η μερίδα του πληθυσμού που βρίσκεται κάτω από αυτό, είναι όλο και μεγαλύτερη (INE ΓΣΕΕ, 2017).

Η δραματική αύξηση της ανεργίας αποτελεί ίσως τη χειρότερη επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην συνοχή του πληθυσμού. Το ποσοστό ανεργίας το 2009 ήταν 9,6% επί του συνολικού εργατικού δυναμικού. Το 2013, το ποσοστό ανεργίας έφτασε το 27,5 %. Συνεπώς πάνω από το ¼ του οικονομικά ενεργού πληθυσμού ήταν εκτός αγοράς εργασίας. Από το 2014 το ποσοστό σημείωσε μικρή πτώση και το 2016 έφτασε το 23,5 % (OECD, 2017)

Ο πιο ανησυχητικός ίσως δείκτης ανεργίας αφορά τη μακροχρόνια ανεργία ως ποσοστό επί των συνολικά ανέργων. Το 2009, όταν η συνολική ανεργία ήταν ακόμη κάτω από το 10%, οι μακροχρόνια άνεργοι (πάνω από 12 μήνες) αποτελούσαν το 40% του συνόλου των ανέργων. Το 2016, οι μακροχρόνια άνεργοι αποτελούν το 72% του συνόλου των ανέργων. Η αύξηση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι μετά την είσοδο στην ανεργία είναι πολύ δύσκολη η επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας ενώ το άτομο καθηλώνεται στην κατάσταση της ανεργίας. Οι μακροχρόνια άνεργοι βιώνουν ακόμη εντονότερα τις επιπτώσεις της κρίσης καθώς δεν λαμβάνουν επίδομα και σταδιακά απαξιώνονται οι δεξιότητες και τα προσόντα τους και συνεπώς η συνολική τους απασχολησιμότητα (OECD, 2017).

Η κρίση και η ανεργία πλήτει άνισα τα άτομα βάση φύλου και κοινωνικοοικονομικού επεπέδου. Ανάμεσα στις

γυναίκες το ποσοστό ανεργίας είναι κατά πολύ μεγαλύτερο, αγγίζοντας το 28,1% το 2016, ενώ το 2013, τη χρονιά με το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας, έφτασε το 31,3%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άντρες είναι 19,9 % για το 2016 και 24,5% για το 2013 (OECD, 2017).

Οι άνεργοι και όσοι έχουν πολύ χαμηλό εισόδημα απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό καθώς δεν μπορούν συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής. Επιπλέον βιώνουν έντονο συναίσθημα ανασφάλειας καθώς βρίσκονται για μεγάλο διάστημα σε κατάσταση «μη συνεχούς εργασίας». (Δεδουσόπουλος, 2000). Ο άνεργος συχνά βιώνει ενοχές καθώς θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και συχνά οδηγείται σε απογοήτευση και παραίτηση από ατομικές ή συλλογικές προσπάθειες.

Εκτός των ανέργων οι ομάδες που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, ειδικά σε περιόδους οικονομικής ύφεσης είναι οι γυναίκες, οι νέοι, ειδικά οι μακροχρόνια άνεργοι, τα μέλη μονογονικών οικογενειών, οι αναλφάβητοι και οι ανεπάγγελτοι, οι ηλικιωμένοι και οι συνταξιούχοι, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, τα μέλη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι άστεγοι, οι απεξαρτημένοι χρήστες και οι αποφυλακισμένοι (Φακιόλας, 2000).

Για να βοηθήσει η Επαγγελματική Συμβουλευτική πλέον αποτελεσματικά τα άτομα από τις παραπάνω κατηγορίες, και όχι μόνο, στην παρούσα κοινωνική συγκυρία δεν μπορεί να αγνοεί τα συστημικά, κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εύρεση και διατήρηση εργασίας καθώς και στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη. Περισσότερη έρευνα είναι απαραίτητη λοιπόν και για το πώς η προσέγγιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην συμβουλευτική θα μπορούσε να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα τους συμβουλευόμενους από διάφορες κοινωνικές ομάδες σήμερα. Με αυτό τον τρόπο οι εφαρμογές της Κοινωνικής Δικαιοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν με καλύτερο τρόπο για την κάλυψη των αναγκών και προώθηση δικαιωμάτων των ομάδων που πλήττονται από την κρίση.

Η προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Η προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης κερδίζει αυξανόμενο ενδιαφέρον ώστε να αρχίσει να αναφέρεται από κάποιους ερευνητές ως η *Πέμπτη Δύναμη* στην Συμβουλευτική μετά την πολυπολιτισμική προσέγγιση (Ratts, 2009; Pieterse et al., 2009).

Η κοινωνική δικαιοσύνη προσδιορίζεται ως ενέργειες που προάγουν την κοινωνία και συνηγορούν για την ίση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες για τα περιθωριοποιημένα ή λιγότερο ευνοημένα άτομα της κοινωνίας (O'Brien, 2001). Κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις περιορίζουν την φυσιολογική επιδίωξη των ατόμων για μια ζωή με πρόσβαση σε εποικοδομητική εργασία και ευκαιρίες για υγιή έκφραση της εσωτερικής πνευματικής υπόστασης (Toporek, 2006). Η συμβουλευτική, χρησιμοποιεί την συνηγορία και τον ακτιβισμό ως μέσα για την αντιμετώπιση των άδικων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών

που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή, την επαγγελματική και την προσωπική / κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και των κοινοτήτων (Ratts, 2009).

Ο ρόλος του Συμβούλου

Οι σύμβουλοι λαμβάνουν ελάχιστη εκπαίδευση που θα τους επέτρεπε να εφαρμόζουν περισσότερες δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης και συνηγορίας. Έτσι εφαρμόζουν κυρίως αποπλαισιωμένες ενδοψυχικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στο άτομο και όχι προσπάθειες να αλλάξουν ριζικά το καθεστώς ανισότητας (Fassinger & Galor, 2005).

Τρεις είναι οι κύριες παράμετροι της κοινωνικής δικαιοσύνης: α) δίκαιη διαμονή των πόρων και των ευκαιριών β) άμεση δράση για την μείωση της καταπίεσης και της περιθωριοποίησης γ) πλήρη ένταξη και ενσωμάτωση όλων των μελών της κοινωνίας κατά τρόπο που να επιτρέπει να εκπληρώσουν τις δυνατότητες τους (Arthur et al., 2009).

Όσον αφορά τις δεξιότητες και τον ρόλο του συμβούλου σταδιοδρομίας, από τη σκοπιά της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι σύμβουλοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του συμβουλευόμενου σαν κάτι που το βιώνει το άτομο χωρίς να προσπαθούν να βρουν τον πυρήνα του προβλήματος μέσα στο ίδιο το άτομο. Στόχος είναι να μην επιρρίπτεται στο άτομο η ευθύνη για τα προβλήματα του συστήματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο πελάτης δεν θα βοηθηθεί να διερευνήσει και να κατανοήσει την κατάσταση (Arthur, 2005). Κατά τους συμβούλους της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα θέματα της ανάπτυξης

του ατόμου δεν μπορούν γίνουν κατανητά με το να αξιολογείται μόνο η συναισθηματική και γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου ή απαιτώντας η αλλαγή να έρθει μόνο από τον πελάτη. Αντίθετα τα θέματα του συμβουλευόμενου πρέπει να κατανοηθούν μέσα στο πλαίσιο τους και ο σύμβουλος να λειτουργήσει ως συνήγορος για την απομάκρυνση των καταπιεστικών περιβαλλοντικών εμποδίων (Lewis et al., 2011).

Οι παρεμβάσεις κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτούν από τον Σύμβουλο να δει πέρα από την απλή παρουσίαση των προβλημάτων και των ανησυχιών και να τα εξετάσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Χρειάζεται να αντιμετωπίσουν κριτικά το πως οι θεωρίες αλλά και το κοινωνικοοικονομικά συστήματα επηρεάζουν την δουλειά τους. Και έτσι, χωρίς να παραμελήσουν την έμφαση στον συμβουλευόμενο, να εντάξουν μια μεγαλύτερη γκάμα παρεμβάσεων, περιλαμβάνοντας ευρύτερα συστήματα όπως σχολεία, πανεπιστήμια και χώρους εργασίας και απασχόλησης (McMahon, Arthur & Collins, 2008). Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι μπορούν να δουλέψουν με τον συμβουλευόμενο εκτός γραφείου, μέσα και σε άλλα περιβάλλοντα που ίσως τον καταπιέζουν (Lewis et al, 2011).

Αν και υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην επαγγελματική συμβουλευτική, οι πρακτικές εφαρμογές που έχουν προταθεί είναι σχετικά περιορισμένες (Arthur et al., 2009).

Η έρευνα αυτή λοιπόν, θα επιχειρήσει να προτείνει και να διερευνήσει το Θέμα του Καταπιεσμένου ως μια πρακτική

εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην επαγγελματική συμβουλευτική.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Το θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) είναι μια θεατρική αισθητική μέθοδος που δημιουργήθηκε από τον Augusto Boal (Santos, 2015) τη δεκαετία του '60 στην Λατινική Αμερική, αλλά γρήγορα εξαπλώθηκε και στην Ευρώπη (Ζώνιου, 2015). Αποτελείται από μια σειρά από θεατρικές μεθόδους ανάμεσα τους: το Θέατρο Εικόνα, το Θέατρο Εφημερίδα, Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας και Το Θέατρο Φόρουμ. Στόχος της μεθόδου είναι ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας και η κοινωνική αλλαγή (Santos, 2015) και βασική της αρχή ότι το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για αναστοχασμό και αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Μποέμη, 2015).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου λοιπόν είναι μια θεατρική τεχνική για άτομα που βιώνουν μια καταπίεση και νιώθουν την ανάγκη και την επιθυμία για αλλαγή. Έτσι η έννοια του καταπιεσμένου διαφοροποιείται από αυτή του θύματος που είναι ανήμπορο. Ο καταπιεσμένος έχει συνειδητοποιήσει την καταπίεση και την αδικία που βιώνει και νιώθει την επιθυμία να την αλλάξει (Ζώνιου, 2015).

Συγκεκριμένα το Θέατρο Φόρουμ, η πιο «θεατρική» από τις τεχνικές, επιδιώκει την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων από τους ηθοποιούς μαζί με το κοινό για μια άδικη και καταπιεστική κατάσταση. Οι λύσεις αυτές δοκιμάζονται πραγματικά πάνω στην σκηνή σε αυτό που ονόμαζε

ο ιδρυτής του «Πρόβα για Ζωή» (Boal, 2002), ενδυναμώνοντας έτσι τους συμμετέχοντες να φανταστούν και να πραγματοποιήσουν την αλλαγή (Ζώνιου, 2015).

Η διαδικασία του θεάτρου είναι από μόνη της μια εξαιρετική τεχνική για την παρατήρηση του εαυτού, της κατάστασης που βιώνουμε και της αλληλεπίδρασης εαυτού και περιβάλλοντος. Αν και η μέθοδος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου αναδεικνύει ζητήματα των συμβουλευόμενων σε οποιαδήποτε πτυχή της ζωής, είναι πολύ πιθανό τα ζητήματα της εργασιακής ένταξης και της απασχόλησης να αναδυθούν ούτως ή άλλως ως κυρίαρχα. Οι Ζώνιου & Μποέμη (2015) στο πλαίσιο της εθνογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων Θ.τ.Κ με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών αναφέρουν ότι οι εικόνες που δημιουργήθηκαν από τις συμμετέχουσες (στην πλειοψηφία τους μετανάστριες από χώρες της Αφρικής) αναδείκνυαν τα προβλήματα της καθημερινότητας τους στον εργασιακό τομέα –παράνομο καθεστώς, εργασιακή εκμετάλλευση, ανασφάλεια, εκφοβισμός– αλλά και στα θεσμικά ζητήματα που αντιμετώπιζαν στην επαφή τους με την ελληνική γραφειοκρατία και στην κοινωνική καταπίεση.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως παρέμβαση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική

Η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να προτείνει και να αναδείξει το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μια πρακτική εφαρ-

μογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην επαγγελματική συμβουλευτική με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και συγκεκριμένα με εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ελάχιστη σύνδεση της συγκεκριμένης μεθόδου με την επαγγελματική συμβουλευτική. Οι Cox & Espinoza (2005) αναφέρουν την μέθοδο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που ανέπτυξαν για παρεμβάσεις σε ομάδες εργατών σε μικρές επαρχιακές πόλεις. Έχει χρησιμοποιηθεί όμως ευρύτερα στην εκπαίδευση, στην ψυχοθεραπεία και στην συμβουλευτική οικογένειας (π.χ. Proctor et al, 2008).

Οι διαδραστικές θεατρικές τεχνικές προσφέρουν την δυνατότητα να δουλεύουν ομαδικά θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και απασχόλησης από ομάδες ατόμων ευάλωτων ομάδων που αντιμετωπίζουν κοινωνικά εμπόδια.

Το Θ.τ.Κ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν παρέμβαση και σαν ερευνητικό εργαλείο για να αναδυθούν προβλήματα και προτάσεις αντιμετώπισης συστημικών εμποδίων της αγοράς εργασίας, μέσα από την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι βασικοί στόχοι της έρευνας της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι να έχει πρακτική εφαρμογή και να συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή (Fassinger & Morrow, 2013) και η θεατρική αυτή μέθοδος έχει αυτές τις δυνατότητες.

Ακολουθούν κάποια από τα πλεονεκτήματα της ένταξης των μεθόδων του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην συμβουλευτική διαδικασία με άτομα που αντιμετωπίζουν συστημικά εμπόδια και κοινωνικές αδικίες υπό το πρίσμα της προσέγγισης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου:

- Αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης, αντίδρασης ή και αναίρεσης στα συστημικά εμπόδια. Μετατρέποντας τα άτομα από θεατές σε πρωταγωνιστές, ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να βρουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσπαθήσουν να αλλάξουν τα προβλήματα της κοινωνίας παρά να είναι ευχαριστημένοι απλώς ερμηνεύοντας τα (Shah, 2006).
- Δίνει την δυνατότητα στο άτομο να δοκιμάσει δράσεις μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, κάνοντας έτσι μια «πρόβα για την ζωή». Η επιτυχία της δράσης θα ενισχύσει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας, άρα και τις γνωστικές του διεργασίες για την επιρροή που μπορεί να έχει στο περιβάλλον.
- Προσφέρει την δυνατότητα συλλογικής μάθησης μέσα από την ανταλλαγή ιδεών στην προσπάθεια εύρεσης εναλλακτικών λύσεων στο πρόβλημα που παρουσιάζεται.
- Φεύγει από τα στενά πλαίσια του γραφείου του συμβούλου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε εναλλακτικά μέρη.
- Δίνει την δυνατότητα επεξεργασίας του προβλήματος και παρατήρησης του εαυτού. Ο Augusto Boal (2002) αναφέρει «Όλη η μέθοδος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και κυρίως το Θέατρο Εικόνα βασίζεται στον πολλαπλό καθρέφτη από τα βλέμματα των άλλων... αυτή η πολλαπλή αντανάκλαση θα αποκαλύψει στο άτομο που έφτιαξε την εικόνα τις κρυμμένες πτυχές.»

- Το θέατρο λειτουργεί ως μια εναλλακτική στην αφηγηματική προσέγγιση, το άτομο (ή η ομάδα) παρουσιάζει την ιστορία του μέσα από το πρίσμα του, αναπαριστά την πραγματικότητα του όχι μόνο όπως την έζησε αλλά εκφράζοντας και τα συναισθήματά του.
- Παρέχει πληροφόρηση μέσα από τις εμπειρίες της ομάδας. Η πληροφόρηση για την επαγγελματική συμβουλευτική είναι ο πυρήνας πάνω στον οποίο θα στηριχτεί ο λογικός προγραμματισμός του συμβουλευόμενου (Δημητρόπουλος, 1999).

Το πλαίσιο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου διευκολύνει την παρέμβαση σε κοινωνικό επίπεδο ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει το άτομο, την ομάδα και ενδεχομένως και την κοινότητα.

Και όπως είπε ο ιδρυτής του «*Το θέατρο*» μπορεί να μας βοηθήσει να οικοδομήσουμε το μέλλον αντί να το περιμένουμε παθητικά» (Augusto Boal, 2002) αναδεικνύοντας μια κονστρουκτιβιστική και ενεργητική θεώρηση για την πραγματικότητα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας είναι με ποιους τρόπους μπορεί το θέατρο του Καταπιεσμένου να συμβάλει στην προσέγγιση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην επαγγελματική συμβουλευτική. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν τα παρακάτω ζητήματα:

- i. Ποιο είναι το βίωμα των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση των παραστάσεων και πως αισθάνονται την αλλαγή;

- ii. Πως επιδράει η διαδικασία και το βίωμα στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ατόμων;
- iii. Πως λειτουργεί η πληροφόρηση από την κοινότητα (συμμετοχικές προτάσεις);

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν κάποιες γενικές περιοχές για την παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά τα ερωτήματα διαμορφώνονται και από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε όλη την διάρκεια της έρευνας.

Δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά ανθρώπους που αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικά και συστημικά εμπόδια στην ένταξη και διατήρηση της θέσης τους στην αγορά εργασίας. Συνεπώς αντιμετωπίζουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ή μη ίσης πρόσβασης σε πόρους και ευκαιρίες. Επίσης, για να έχει αποτελέσματα η ερευνητική μεθοδολογία θα πρέπει το δείγμα να παραμείνει σχετικά σταθερό κατά την διάρκεια των τριών παραστάσεων. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκαν τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως κατάλληλος χώρος για να διεξαχθεί η έρευνα δράσης. Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ εκτός του ότι πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις, έχουν αυξημένες ανάγκες επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής καθώς είναι ενήλικα άτομα σε αναζήτηση εργασίας. Άλλωστε ένας από τους στόχους των ΣΔΕ είναι η προώθηση στην απασχόληση νέων και ανειδίκευτων ατόμων

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι δομές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες και παρέχουν απολυτήριο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου. Η φοίτηση στο ΣΔΕ διαρκεί 2 χρόνια, αντί των 3 που απαιτούνται για το απολυτήριο γυμνασίου. Τα δύο απολυτήρια είναι ισότιμα μεταξύ τους. Με τη φοίτηση στα ΣΔΕ, άτομα άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, μπορούν να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα πρόγραμμα που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το ελληνικό Δημόσιο (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2017).

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων για την παρούσα έρευνα θα γίνει με τους παρακάτω τρόπους:

α) **Έρευνα δράσης.** Για την έρευνα δράσης θα χρησιμοποιηθεί η παράσταση Θεάτρου του Καταπιεσμένου «Πλην Όμως». Η παράσταση «Πλην Όμως» έχει δημιουργηθεί από την Ακτιβιστική Ομάδα θεάτρου του Καταπιεσμένου. Αφηγείται την ιστορία μιας εργαζόμενης – αρχιτέκτονα μηχανικού από την οποία ζητείται να υπογράψει μια λευκή παραίτηση ως προϋπόθεση για να υπογράψει την νέα σύμβαση. Αυτό συμβαίνει όταν ο εργοδότης της μαθαίνει ότι παντρεύτηκε ώστε να γλιτώσει την άδεια εγκυμοσύνης και τυχόν αποζημίωση σε περίπτωση που μείνει έγκυος. Η εργαζόμενη προσεγγίζει τις συναδέλ-

φους της για βοήθεια χωρίς όμως να βρει ανταπόκριση. Παράλληλα απευθύνεται στον οικογενειακό (σύζυγος, θεία) και φιλικό της περιγύρο για στήριξη. Προσπαθεί να διεκδικήσει κάποια δικαιώματα από τον εργοδότη της, χωρίς όμως επιτυχία. Η παράσταση τελειώνει χωρίς να γνωρίζουμε αν τελικά η εργαζόμενη δέχτηκε την πρόταση για την λευκή παραίτηση. Η παράσταση βασίζεται σε πραγματική ιστορία εργαζόμενης, έχει όμως δραματοποιηθεί και εμπλουτιστεί από την Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Το πρώτο μέρος της παράστασης διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Στο δεύτερο μέρος, αφού προηγηθεί μια σύντομη συζήτηση, η παράσταση ξαναπαίζεται. Το κοινό καλείται σε όποιο σημείο θέλει να φωνάξει στοπ, να πάρει θεατρικά τη θέση της πρωταγωνίστριας (της καταπιεσμένης), ή και άλλων ρόλων, και να προτείνει στρατηγικές αντιμετώπισης του συγκεκριμένου εργασιακού προβλήματος. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία διαδραματίζει ο «Τζόκερ». Ο Τζόκερ είναι μέλος της θεατρικής ομάδας και λειτουργεί ως ενδιάμεσος μεταξύ κοινού και ηθοποιών. Συντονίζει τις παρεμβάσεις του κοινού, διευκολύνει την συζήτηση, συνοψίζει την συζήτηση με το κοινό, διατυπώνει ερωτήσεις και επιλέγει πότε θα διακόψει μία σκηνική παρέμβαση από έναν θεατή. Συνεπώς, ο ρόλος του Τζόκερ σχετίζεται με τον ρόλο που έχει ο επαγγελματικός σύμβουλος σε μια παρέμβαση ομαδικής συμβουλευτικής.

Η ερευνήτρια είναι μέλος και ηθοποιός της Ακτιβιστικής Ομάδας Θεάτρου του Καταπιεσμένου και έχει συμμετάσχει σε

πολλές προηγούμενες παραστάσεις του συγκεκριμένου έργου. Για την έρευνα, η ερευνήτρια θα έχει το ρόλο του Τζόκερ – διευκολυντή κατά την διάρκεια των παραστάσεων καθώς και το ρόλο του διευκολυντή στις ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης στην συνέχεια. Έτσι έχει την δυνατότητα να διατηρήσει τον ρόλο του διευκολυντή κατά την διάρκεια και μετά τις παραστάσεις, κάτι που μπορεί να παρουσιάζοταν ως πρόβλημα αν είχε τον ρόλο κάποιου ηθοποιού και ταυτιζόταν με αυτόν από το κοινό. Για τον ρόλο του διευκολυντή/διαμεσολαβητή κατά τις ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης απαιτούνται σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, άνοιγμα σε νέες ιδέες, ευρύτητα σκέψης, χιούμορ και ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το ερευνητικό θέμα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015, σελ 105). Παρόμοιες δεξιότητες απαιτούνται και από τον ρόλο του Τζόκερ. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αρχές της συμμετοχικής έρευνα δράσης, η ερευνήτρια δεν είναι απλώς παρατηρήτρια αλλά εμπλέκεται ενεργά με την κοινότητα κατά την διάρκεια της έρευνας (Grimwood, 2016).

Κατά την διάρκεια προηγούμενων παραστάσεων έχουν προταθεί, ενδεικτικά, οι ακόλουθες λύσεις: Σύγκρουση με εργοδότη, διαπραγμάτευση, αναζήτηση βοήθειας από συναδέλφους, επιθεώρηση εργασίας, απεύθυνση σε σωματείο, πρόκληση απεργίας, κάλεσμα σε μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Το υλικό όλης της παράστασης θα μαγνητοσκοπηθεί ενώ παράλληλα 3 παρατηρητές – ερευνητές θα κρατάνε σημειώσεις κατά την διάρκεια της παράστασης και των προτεινόμενων λύσεων.

β) Ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης. Οι ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης παράγουν πλούσια ερευνητικά δεδομένα μέσα από την διάδραση των συμμετεχόντων στην ομάδα. Δεν είναι απλά μια ομαδική συνέντευξη αλλά οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι ομάδες εστίασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα ή σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, ποσοτικές ή ποιοτικές (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

γ) Δομημένο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα θα γίνει και τριγωνποίηση (triangulation) της έρευνας με τη χρήση σύντομου ποσοτικού ερωτηματολογίου. Αξιολόγηση της επίδρασης παράστασης θεάτρου του καταπιεσμένου μέσω ερωτηματολογίου έγινε και από τους Rodriguez et. al (2006).

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί από: α) άτομα που παρακολούθησαν δύο ή τρεις παραστάσεις, β) άτομα που παρακολούθησαν τη μία παράσταση και γ) άτομα που δεν παρακολούθησαν την παράσταση.

Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει διαφοροποιήσεις ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση εργασιακών εμποδίων και αδικιών στο χώρο εργασίας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν σε δύο παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας: α) κατά πόσο γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους εμπόδια και β) κατά πόσο νιώθουν ικανοί να τα αντιμετωπίσουν.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε στον οδηγό του Bandura

(2006) για τον σχεδιασμό κλίμακας αποτελεσματικότητας.

Η μεθοδολογία των 3 παραστάσεων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να δοκιμαστεί μια καινοτόμα προσέγγιση ως προς την παρουσίαση της συμμετοχικής θεατρικής παράστασης. Η παράσταση Πλην Όμως παρουσιάστηκε τρεις φορές στο ίδιο κοινό με μεσολάβηση 3-4 εβδομάδων ανάμεσα στις παραστάσεις. Μία παρόμοια διαδικασία ακολούθησαν οι Cox & Espinoza (2005) στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που εφάρμοσαν σε κοινοτικό επίπεδο, παρά σε ατομικό, σε αγροτικές κοινότητες. Οι ερευνητές βλέπουν το χτίσιμο ικανοτήτων σταδιοδρομίας μέσα στην κοινότητα ως μια διαδικασία αντί για μια υπηρεσία. Βλέπουν την συμβουλευτική διαδικασία σαν μια συνεχή διαδικασία με την συμμετοχή πολλών ενδιαφερομένων μερών (stakeholders) και μια σειρά εργαστηρίων και συναντήσεων σε βάθος χρόνου. Το πλαίσιο αυτό των ερευνητών το καθοδηγεί η επιστημολογική πεποίθηση ότι μια ουσιαστική διαδικασία εμπεριέχει την δράση – αναστοχασμός – δράση. Αυτή, κατά τους ερευνητές, μπορεί να είναι η περίοδος ανάμεσα στα εργαστήρια, η οποία περίοδος αναστοχασμού αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας και θα πρέπει να δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες και στρατηγικές για αυτό στα άτομα και τις ομάδες της κοινότητας. Οι αναστοχασμοί και τα συμπεράσματα

μπορούν να εντάσσονται στα επόμενα εργαστήρια ή δράσεις (Cox & Espinoza, 2015). Στην έρευνα επιλέχθηκε να ενταχθεί στην διαδικασία η περίοδος του αναστοχασμού. Η συμμετοχική παράσταση παρουσιάστηκε τρεις φορές με ενδιάμεσο διάστημα 3-4 εβδομάδων ώστε να πραγματοποιηθεί η διαδικασία του αναστοχασμού.

Στο θέατρο του καταπιεσμένου, ειδικά στο θέατρο φόρουμ, έχει χρησιμοποιηθεί η διαδικασία της δράσης- αναστοχασμού- δράσης. Ο Yarrow (2017) περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθείται από τον θεατρικό οργανισμό Θεάτρου του Καταπιεσμένου, Jana Sanskriti, όπου η παράσταση παίζεται τουλάχιστον τρεις φορές στην ίδια κοινότητα. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί συμμετοχή και ακτιβισμός - δράση από τους θεατές έναντι απλής παρακολούθησης της παράστασης. Με την διαδικασία των τριών ή περισσότερων παραστάσεων δίνεται χώρος (και ενθαρρύνεται) για αναστοχασμό και κατά την διάρκεια της παράστασης και στα διαστήματα ανάμεσα στις παραστάσεις. Επιπλέον οι ευκαιρίες να παρέμβουν στην δράση και να δοκιμάσουν στρατηγικές πολλαπλασιάζονται καθώς οι παραστάσεις παίζονται πολλαπλές φορές ίδιες ή προσαρμοσμένες στο να πάρουν υπόψη τους προηγούμενες προτάσεις (Yarrow, 2017). Αναμένουμε λοιπόν και στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες-κοινό να αναστοχαστεί κατά το μεσοδιάστημα των παραστάσεων καθώς και να συμμετέχει με περισσότερες και διαφορετικές στρατηγικές σε καθεμία από τις παραστάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arthur, N. (2005). Building from diversity to social justice competencies in international standards for career development practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 137-148
- Arthur, N., Collins, S., McMahon, M., & Marshall, C. (2009). Career practitioners' views of social justice and barriers for practice. *Canadian Journal of Career Development*, 8(1), 22-31.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Psychology Press.
- Cox, R. S., & Espinoza, A. (2005). Career-Community Development: A Framework For Career Counseling and Capacity Building in Rural Communities. *Journal of Employment Counseling*, 42(4), 146-158.
- ΓΣΕΕ, Ι. (2017). *Η Ελληνική Οικονομία και η Απασχόληση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2000). Θεωρίες της ανεργίας. Τόμος Α, Εκδόσεις Τυπωθήτω, 14.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζώνιου Χ. (2015). Αουγκούστο Μποάλ (Augusto Boal), 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 16, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ζώνιου Χ, & Μποέμη Ν. (2015). Θέατρο του Καταπιεσμένου με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών: κριτική εθνογραφική έρευνα, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 16, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Grimwood, B. S. (2016). Participatory Action Research: Democratizing Knowledge for Social Justice. *Fostering Social Justice Through Qualitative Inquiry: A Methodological Guide*, 217.
- Fassinger, R. E., & Gallor, S. M. (2005). Tools for Remodeling the Master's House. *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action*, 256.
- Fassinger, R., & Morrow, S. L. (2013). Toward best practices in quantitative, qualitative, and mixed-method research: A social justice perspective. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5(2), 69-83.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
- Lewis, J. A., Ratts, M. J., Paladino, D. A., & Toporek, R. L. (2011). Social justice counseling and advocacy: Developing new leadership roles and competencies. *Journal for social action in counseling and psychology*, 3(1), 5-16.
- McMahon, M., Arthur, N., & Collins, S. (2008). Social justice and career development: Looking back, looking forward. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 21-29.
- Μποέμη Ν. (2015). Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 16, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- O'Brien, K. M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *The career development quarterly*, 50(1), 66-76.
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2009). Multi-cultural Competence and Social Justice Training in Counseling Psychology and Counselor Education A Review and Analysis of a Sample of Multicultural Course Syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 93-115.
- Proctor, K., Perlesz, A., Moloney, B., McIlwaine, F., & O'Neill, I. (2008). Exploring theatre of the oppressed in family therapy clinical work and supervision. *Counselling and Psychotherapy Research*, 8(1), 43-52.

- Ratts, M. J. (2009). Social justice counseling: Toward the development of a fifth force among counseling paradigms. *The Journal of Humanistic Counseling*, 48(2), 160.
- Rodríguez, J. I., Rich, M. D., Hastings, R., & Page, J. L. (2006). Assessing the impact of Augusto Boal's "proactive performance": An embodied approach for cultivating prosocial responses to sexual assault. *Text and Performance Quarterly*, 26(3), 229-252.
- Santos B. (2015). Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 16, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Shah, S. (2006). Sharing the world: the researcher and the researched. *Qualitative Research*, 6(2), 207-220.
- Toporek, R. (2006). *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action*. Sage.
- Φακιόλας, Ν. (2000). Επαγγελματικός προσανατολισμός – ειδίκευση και επιλογή καριέρας αποφοίτων ιατρικής στην Ελλάδα, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε
- Yarrow, R. (2017). From performers to spectactivists: Jana Sanskriti's training for agency in and beyond theatre. *Indian Theatre Journal*, 1(1), 29-37.

Δ' Παράλληλη Συνεδρία

Η Συμβουλευτική μέσω τέχνης

Προεδρείο: Έλενα Μαστοράκη, Ευγενία Γαβριήλ

Θεόδωρος Αϊβαλιώτης, Ιωάννα Αϊβαλιώτη**, Φωτεινή Κρυσταλλίδου****

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ. ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΤΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Περίληψη: Η Συμβουλευτική έχει σαν στόχο να διευκολύνει το άτομο προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να αντιμετωπίσει εσωτερικές συγκρούσεις και να λάβει καθοριστικές αποφάσεις για τη ζωή του. Η Τέχνη ως εργαλείο στη συμβουλευτική διαδικασία διευρύνει το διάλογο επικοινωνίας μεταξύ συμβούλου-συμβουλευόμενου διευκολύνει την έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του ατόμου. Ως έκφραση Τέχνης οι πίνακες ζωγραφικής και τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν βοηθητικό μέσο για διερεύνηση και κατάκτηση της αυτογνωσίας και προσωπικής ενδυνάμωσης.

Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτική, τέχνη, αυτογνωσία, προσωπική ενδυνάμωση.

Theodoros Aivaliotis, Ioanna Aivalioti**, Foteini Krystallidou****

ART AS A COUNSELING TOOL. SELF-KNOWLEDGE AND PERSONAL REINFORCEMENT THROUGH PAINTING AND LITERARY TEXTS

Abstract: Counseling aims at facilitating each individual to get to know himself better, to face his inner conflicts and to make major decisions about his life. Art as a tool in the counseling process expands the mode of communication between the counselor and the one who is

* Ο Θ.Α. είναι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οικονομίας, πτυχιούχος Π.Ε. ΣΥ.Π./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, πτυχιούχος του τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών (Β.Σ.Α.Σ) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάζεται ως Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Θερμαϊκού. Επικοινωνία: τηλ. 2392076016, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: aivalthe@gmail.com

** Η Ι.Α. είναι φοιτήτρια του τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης- Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Επικοινωνία: τηλ. 6949399436, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: iwanna_aiv@hotmail.com

*** Η Φ.Κ. είναι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οικονομίας, πτυχιούχος Π.Ε. ΣΥ.Π./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, με μεταπτυχιακές σπουδές στη Δ.Β.Μ. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάζεται ως Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Θέρμης. Επικοινωνία: τηλ. 2310466462, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: krifo19@gmail.com

provided with counseling services, facilitates the expression of thoughts and feelings, and reinforces the individual's self-confidence. Art as expression through paintings and literary texts can constitute a medium of exploration and conquest of self-knowledge, as well as a medium of personal reinforcement.

Keywords: counseling, art, self-knowledge, personal reinforcement.

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται πτυχές και διαστάσεις της Συμβουλευτικής μέσω Τέχνης με κύριους πυλώνες τη ζωγραφική και τα λογοτεχνικά κείμενα. Εστιάζει στην αξιοποίηση της Τέχνης κατά τη συμβουλευτική διαδικασία σε άτομα ή ομάδες ατόμων, με στόχο την προώθηση της αυτο-έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, να διαχειριστούν καλύτερα τη συμπεριφορά τους, να επιλύσουν εσωτερικές συγκρούσεις, να εξερευνήσουν διαφορετικές όψεις του εαυτού τους και να ενδυναμώσουν την προσωπικότητα και την αυτογνωσία τους.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχθεί η σημαντικότητα της Τέχνης ως εργαλείο στη συμβουλευτική διαδικασία. Η Συμβουλευτική μέσω Τέχνης δύναται να ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, να διευκολύνει τη διερεύνηση του εαυτού, την έκφραση προσωπικών αξιών και συναισθημάτων, την ανακάλυψη κινήτρων και προσδοκιών του συμβουλευόμενου. Ο ίδιος στη συνέχεια, μέσω κριτικού αναστοχασμού, αναδιαμορφώνει και οριοθετεί την εικόνα του, εμπλουτίζει την αυτοπεποίθηση

και αυτοεκτίμησή του, συνειδητοποιεί καλύτερα το παρόν και θέτει σταθερές βάσεις για να καταστρώσει ένα μελλοντικό σχέδιο δράσης ζωής.

Συμβουλευτική και Τέχνη

Σήμερα, το άτομο, μέσα σε ένα ευμετάβλητο και ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον συνεχών αλλαγών και πολλαπλών μεταβάσεων, βρίσκεται αντιμέτωπο με πολυποίκιλα και σύνθετα προβλήματα όπου η ατομική προσπάθεια για την επίλυση τους χρειάζεται να ενισχυθεί από εξειδικευμένα και καταρτισμένα άτομα στο τομέα της Συμβουλευτικής (Μπρούζος, 2004). Η εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής κρίνεται αναγκαία και καθοριστική τόσο για την πρόληψη όσο και για την επιτυχή αντιμετώπιση των επιδράσεων του συγχρόνου «κοινωνικού γίγνεσθαι» ώστε ο ίδιος ο συμβουλευόμενος να νοηματοδοτεί σε καινούργιες βάσεις και να επαναπροσδιορίζει τη ζωή του σε όλους τους τομείς (McLeod, 2005).

Η Μαλικιώση-Λοϊζου (2012, στο Κρυσταλλίδου 2017:39) αναφέρει ότι: «Η Συμβουλευτική ανήκει στην Εφαρμοσμένη Ψυχολογία και συγκεκριμένα, στον κλάδο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ο

οποίος ασχολείται με την μελέτη των τρόπων, των μεθόδων και των διαδικασιών, βάση των οποίων μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια σε όλα τα άτομα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη-ριζόμενα στις δυνάμεις τους».

Η Συμβουλευτική χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Πολλές από τις αντιλήψεις της Συμβουλευτικής ανάγονται και σε άλλες επιστήμες όπως τη Φιλοσοφία και τη Θρησκεία, ενώ σημαντική επιρροή ασκούν οι Τέχνες, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη και η ενδυνάμωση της προσωπικότητάς του ατόμου και να επιλύσει τα ζητήματα που το απασχολούν (McLeod, 2005).

Η διαδικασία της Συμβουλευτικής μέσω της Τέχνης έχει το πλεονέκτημα να συνδέει την Τέχνη με την λεκτική και συναισθηματική αυτοαποκάλυψη του ατόμου.

Η Τέχνη είναι μέθοδος επικοινωνίας, έκφρασης συναισθημάτων, συνδέει το ασυνείδητο με το συνειδητό και γίνεται παράγοντας αλλαγής και θεραπείας (Dalley et al. 1998). Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου που αφορά την Τέχνη με το αριστερό ημισφαίριο που αφορά την λεκτική επικοινωνία συνδέονται (Ornstein, 1998), προσανατολίζοντας το συμβουλευόμενο σε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, ώστε να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του, τις εσωτερικές συγκρούσεις του και τις αξίες του, οριοθετώντας το προσωπικό του πρόβλημα και πετυχαίνοντας στο τέλος την επίλυσή του. Η αξιοποίηση της Τέχνης ως μέσο της συμβουλευτικής διαδικασίας στοχεύει στην ενίσχυση των γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών

λειτουργιών και συνδράμει στην επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και προβλημάτων (Τσέργας, 2014).

Το προϊόν τέχνης, τις περισσότερες φορές αντικατοπτρίζει και παρουσιάζει τον κόσμο με τρόπο αντικειμενικό, αλλά ταυτόχρονα ο δημιουργός αναδύει όψεις του εαυτού του, προβάλλει το εσωτερικό του δυναμικό, τις προσωπικές του εμπειρίες, τα όνειρα και τα συναισθήματά του μέσα σ' ένα περιβάλλον δημιουργικού προβληματισμού και ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης (Jennings & Minde, 1996). Με τη ζωγραφική, τη δημιουργική γραφή και άλλες δημιουργικές εκφράσεις αξιοποιείται η δημιουργικότητα, η φαντασία, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, οι προσωπικές αξίες και τέλος επιτυγχάνεται η αναδόμηση - ανασυγκρότηση του εαυτού του συμβουλευόμενου (Rogers, 1997).

Όπως αναφέρει ο Malchiod (2009), η αυτο-έκφραση και η αυτοαποκάλυψη μέσω της Τέχνης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των συναισθημάτων, έτσι το άτομο συνειδητοποιεί περισσότερο την παρούσα κατάσταση και αυξάνει τη διάθεση του να διαχειριστεί και να αμβλύνει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει.

Συμβουλευτική με εργαλεία τη ζωγραφική και τα λογοτεχνικά κείμενα

Οι διάφοροι δημιουργοί έργων τέχνης, στο διάβα της ιστορίας, χρησιμοποίησαν την τέχνη τους για να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τον εσωτερικό τους κόσμο, αναζητώντας την

υπέρβαση, καθώς και για να αποτυπώσουν τις ομορφίες και τις ασχήμιες του εξωτερικού κόσμου. Η Τέχνη εκφράζει τον συναισθηματικό κόσμο του καλλιτέχνη αλλά ταυτόχρονα προκαλεί ποικίλα συναισθήματα και σε αυτόν που την κοινωνεί. Μέσω της Τέχνης επικοινωνούμε με τον εαυτό μας και το περιβάλλον. Επίσης, επαναπροσδιορίζει συμπεριφορές και στάσεις, σε πολλές περιπτώσεις δε, αντιμετωπίζει και θεραπεύει δύσκολες ανθρώπινες καταστάσεις και ζητήματα. *«Η δημιουργική εμπειρία οδηγεί σε μια ευρύτερη αίσθηση του εαυτού και του άλλου μέσα από την εξής διαδικασία: έκφραση συνειδητών και ασυνείδητων συναισθημάτων, εξερεύνηση και κατανόηση των προσωπικών συμβολικών μεταφορών, αναγνώριση και ανάπτυξη του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος δρα, αντιδρά και σχετίζεται και αποδοχή της εμπειρίας της αλλαγής του εαυτού»* (Τζανακάκη-Μελισσάρη κ.ά., 2005: 474).

Η Τέχνη αναγνωρίζεται ως μία μορφή θεραπείας από ανθρωπιστικές επιστήμες όπως η Ιατρική, η Ψυχολογία, η Συμβουλευτική. Αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας, αυτοποκάλυψης, έκφρασης, δημιουργίας, ενίσχυσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διερεύνηση και τη γνώση του εαυτού. Το έργο τέχνης, εκπέμποντας πολλαπλά και ποικίλα μηνύματα, επιδρά στον καλλιτέχνη και συγχρόνως στον θεατή, από τον οποίο εκμαιεύονται συναισθήματα και αντιδράσεις (Βεζυρέα-Μαντωνανάκη, 2018).

Ως εργαλεία Συμβουλευτικής που άπτονται στην Τέχνη μπορούν να θεωρηθούν οι πίνακες ζωγραφικής, τα ποιητικά και πεζά κείμενα, οι μύθοι, τα παραμύθια, τα τραγούδια, η δημιουργική

γραφή, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα θεατρικά δρώμενα, οι χοροί κ.ά. Ο σύμβουλος προτείνει στο συμβουλευόμενο είτε να εκφραστεί με τη ζωγραφική και τη δημιουργική γραφή ή και άλλες μορφές έκφρασης, είτε προτείνει έργα τέχνης ή πηγές αναζήτησης προκειμένου, μέσω κριτικού στοχασμού, να επιλέξει εκείνα που τον εκφράζουν και τον αντιπροσωπεύουν, ώστε στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τα σαν εργαλεία, με την υποστήριξη του συμβούλου, να διαχειριστεί το συγκεκριμένο ζήτημα που τον απασχολεί. Ο σύμβουλος θέτει κριτήρια για την αναζήτηση και επιλογή έργων τέχνης ανάλογα με το ζήτημα που απασχολεί τον συμβουλευόμενο στη συνεδρία.

Ταυτόχρονα, ο σύμβουλος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία θετική στάση, να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, να πιστεύει στην μοναδικότητα, σημαντικότητα και στην αξία του συμβουλευόμενου. Επίσης, να σέβεται την προσωπικότητα και την αξιοπρέπειά του, να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα όπως του παρουσιάζονται δίχως στρεβλώσεις και διάθεση κριτικής, να αποδέχεται τις ερμηνείες και όλα τα συναισθήματα. Επιπρόσθετα, να αναγνωρίζει το δικαίωμα του συμβουλευόμενου να σκέφτεται και να αποκαλύπτει τις οποιεσδήποτε σκέψεις του για θέματα που τον απασχολούν και τον προβληματίζουν και έτσι μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον να τον προσανατολίζει στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και αυτόνομης προσωπικότητας (Δημητρόπουλος, 1999α).

Οι πίνακες ζωγραφικής προκαλούν τον θεατή να εστιάσει την προσοχή του στην πρόθεση του καλλιτέχνη, στην κα-

τανόηση και ερμηνεία τους στην ανακάλυψη των νοημάτων που εκπέμπουν και ανταποκρίνονται στην ψυχολογική τους αξία (Wollheim, 1987). Ο θεατής επιχειρεί, ερμηνεύοντας τον κόσμο, να ερμηνεύσει τον εαυτό του. Ο ίδιος εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αναδύονται μέσα από την οπτική και τη θέαση των ζωγραφικών έργων τέχνης. Οι πίνακες εκπέμπουν μηνύματα και ταυτόχρονα προκαλούν τους θεατές να μιλήσουν. Αν θέλει κάποιος να καταλάβει αυτά τα μηνύματα πρέπει να εκτιμήσει αυτά που λέει ο θεατής και το πώς τα εκφράζει. Ο Paul Klee υποστηρίζει πως η ζωγραφική μοιάζει με τη γλώσσα γιατί και τα δύο ως κύρια στοιχεία περιέχουν το σημείο, τη γραμμή, τη φόρμα, το χρώμα και την ισορροπία (Μάτσα, 2008). Μέσα από την προσεκτική μελέτη των ζωγραφικών πινάκων μπορεί ο θεατής να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και ευεργετικές εκφραστικές δεξιότητες, ενώ συγχρόνως ψάχνοντας ανακαλύπτει δικά του καθοριστικά στοιχεία που συνθέτουν την εαυτογνωσία του. Οι εικόνες που παρουσιάζουν οι πίνακες δίνουν ερεθίσματα στον θεατή να εισέλθει σε μια εσωτερική διαδικασία διαλογισμού και προσωπικής αναζήτησης καθώς η σκέψη του επιστρέφει στα προσωπικά του βιώματα και στη δική του πραγματικότητα.

Το λογοτεχνικό έργο αποτελεί δημιουργήμα της φαντασία και της ονειροπόλησης του λογοτέχνη ενώ, η ανάγνωσή του αποτελεί άμεση δεκτικότητα και προκαλεί το συγκινησιακό υπόβαθρο του αναγνώστη. Το έργο αναφέρει αυτό που επιθυμεί να πει ο δημιουργός, δίνοντας

ταυτόχρονα και μια συμβολική διάσταση σε κάθε λέξη, επιτρέποντας έτσι τον αναγνώστη να αποδώσει διαφορετική νοηματοδότηση με βάση το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχικό του κόσμο. Ο αναγνώστης, έχοντας τη δική του δεκτικότητα, ερμηνεύει και ταξιδεύει στα ίδια μονοπάτια με τον συγγραφέα εκφράζοντας όμως με έναν προσωπικό, δικό του τρόπο τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις που του προκαλεί το έργο (Λουδάρου, 2016). Συχνά, ο αναγνώστης ακολουθώντας τους υποθετικούς ρόλους των ηρώων, καθώς κινείται μεταξύ φανταστικού και ρεαλιστικού κόσμου, έρχεται σε επαφή με ποικίλες ανθρώπινες καταστάσεις, σχέσεις και συμπεριφορές. Η διαδικασία αυτή γεννά σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα που μπορεί να οδηγήσουν τον ίδιο σε βαθύτερη διερεύνηση του εαυτού, σε εκ νέου επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς του αλλά και της αντίληψής του για τον εξωτερικό κόσμο. Η λογοτεχνία συνδέει το γενικό με το ειδικό, το καθολικό με το ατομικό, τις ιδέες με τα προσωπικά βιώματα του ατόμου αποτυπώνοντας τον πολυσύνθετο κόσμο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005). Αποτυπώνει την κοινωνική πραγματικότητα, τα κοινωνικά φαινόμενα, τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τις επιρροές στις ζωές των ανθρώπων ενώ παρουσιάζει ιδέες τις οποίες μπορεί να ενστερνιστεί ή να αμφισβητήσει το άτομο διαμορφώνοντας εκ νέου το αξιακό του σύστημα (Culler, 2000). Μέσω της γνωριμίας του ο αναγνώστης με παλαιότερες και σύγχρονες κοινωνίες, με διαφορετικές ανθρώπινες ψυχοσυνθέσεις καθίσταται ικανός να συγκρίνει τα δικά του βιώματά και την ιδιοσυγκρασία του, να προβλη-

ματιστεί και να αποκαλύψει τις πτυχές του εαυτού του με αφηγηματικό τρόπο (Deblase, 2005).

Ζωγραφικοί πίνακες με θέμα το μύθο του «Δαίδαλου και Ίκαρου» στη Συμβουλευτική

Ως ενδεικτικά εργαλεία συμβουλευτικής δύναται να προταθούν στο συμβουλευόμενο, πίνακες ζωγραφικής που αναφέρονται στο μύθο του «Δαίδαλου και Ίκαρου», οι οποίοι θα προσεγγιστούν με γνωστική, συναισθηματική και αισθητική διάσταση. Μερικοί αντιπροσωπευτικοί πίνακες που αποτυπώνουν έντονα σκηνές από το συγκεκριμένο μύθο και μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία κατά τη συμβουλευτική διαδικασία είναι των παρακάτω ζωγράφων: Giuseppe Cesari (1568-1640), Peter Paul Rubens (1577-1640), Orazio Riminaldi (1593-1630), O Charles Le Brun (1619-1690), Jacob Peter Gowy ή Gouwi (1632-1661), O Domenico Piola (1627-1703) Charles Paul Landon (1760-1826), Sir Frederic Leighton (1830-1896), Herbert James Draper (1863-1920), Reginald Henry Campbell (1877-ημερομηνία άγνωστης θανάτου), Herbert James Draper (1864-1920), Pyotr Fyodorovich Sokolov(1791-1848) κ.ά.

Ο συμβουλευόμενος με την υποστήριξη του συμβούλου επικεντρώνει την προσοχή του στα σημαντικά μέρη των συγκεκριμένων πινάκων και παράλληλα εμπλέκεται σε διαδικασίες κριτικής ανάλυσης, ερμηνείας, αξιολόγησης των μορφών και των σκέψεων που απεικονίζονται στα εικαστικά έργα και τέλος, σε διαδικασίες αναστοχασμού.

Η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να εστιάσει σε θέματα που αφορούν: τη λήψη σημαντικής απόφασης, τη σοβαρή αξιολόγηση της εξελικτικής πορείας της ζωής ενός άτομου, στην ανάληψη ρίσκου, στην κατάκτηση της αυτογνωσίας και της αυτοαξιολόγησης πριν την επιλογή ταξιδιού-στόχου, στην απερισκεψία, στην υπερεκτίμηση των προσωπικών δυνατοτήτων, στην επιτολαιότητα των εφήβων στις επιλογές τους, στην αντιμετώπιση δυσάρεστων συνεπειών στη ζωή, κ.ά.

Ο σύμβουλος παρουσιάζει τον πίνακα του Domenico Piola και αφηγείται τον μύθο με απαλή μουσική υπόκρουση δίνοντας αφορμή στο συμβουλευόμενο να ταξιδέψει στο μύθο και να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα καίρια στοιχεία που αφορούν τις προσωπικότητες του ηρώων.

Στη συνέχεια ο συμβουλευόμενος καλείται:

- να καταγράψει τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του Δαίδαλου και του Ίκαρου
- να επιχειρηματολογήσει και να αιτιολογήσει τα χαρακτηριστικά τα οποία έχει αποδώσει στους πρωταγωνιστές του μύθου
- να διερευνήσει τα δικά του χαρακτηριστικά και τυχόν ομοιότητες της προσωπικότητας του με τις προσωπικότητες των δύο μυθικών προσώπων.

Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ο συμβουλευόμενος, με την υποστήριξη του συμβούλου, προσπαθεί να διερευνήσει και να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού του ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την αυτογνωσία του.

Σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να αποκτήσει το άτομο αυτογνωσία και

αυτοέλεγχο, ώστε να γίνει υπεύθυνο, να θέτει στόχους, να λαμβάνει αυτοβούλως αποφάσεις, να αποδέχεται τον εαυτό του αντισταθμίζοντας τις αδυναμίες του, προκειμένου να οδηγηθεί σε μερική ή ολική αυτοπραγμάτωση (Δημητρόπουλος, 1999^α). Ο σύμβουλος υποστηρίζει τον συμβουλευόμενο, μέσω μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους, να ανακαλύψει και να αναλύσει στοιχεία της προσωπικότητάς του, προκειμένου να αποκτήσει την εαυτογνωσία του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Παρατηρώντας το έργο ζωγραφικής του Charles Paul Landon, ο οποίος παρουσιάζει την αρχή του ταξιδιού και την πορεία προς την ελευθερία, ο συμβουλευόμενος, με την παρότρυνση του συμβούλου, τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του Ίκαρου. Τον προτρέπει να σκεφτεί και να εκφράσει τα βασικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν καθοριστικά στη λήψη απόφασης ώστε να στεφτεί το ταξίδι του με επιτυχία. Ο συμβουλευόμενος σχεδιάζει την πορεία του σημειώνοντας προσωπικές του σκέψεις και τυχόν φοβίες για την πορεία του.

Στη συνέχεια της συμβουλευτικής διαδικασίας ο σύμβουλος με βάση πίνακες άλλων ζωγράφων, που αναπαριστούν σκηνές του προαναφερόμενου μύθου, προτρέπει τον συμβουλευόμενο να αναρωτηθεί για τον εαυτό του και την προσωπική διαδρομή του στην πορεία του χρόνου μέχρι σήμερα. Προτρέπει επίσης, τον συμβουλευόμενο να διερευνήσει τις δυνατότητες ανάπτυξης που έχει, ώστε να καταφέρει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, να πετύχει την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού του και την επίτευξη των στόχων του.

Η συμβουλευτική διαδικασία προσανατολίζει τον συμβουλευόμενο στην αναγνώριση και συμφιλίωση με τον εαυτό του καθώς και στην αποτελεσματική προσέγγιση των επιλογών του. Ο σύμβουλος ενδυναμώνει τον συμβουλευόμενο στην προσπάθεια απόκτησης αισθήματος εμπιστοσύνης στον εαυτό του, ώστε να μπορέσει, μέσα από το πρίσμα της αισιοδοξίας, να καταστεί ικανός να απομακρύνει τους οποιουσδήποτε προβληματισμούς και φοβίες που του προξενεί το άγνωστο.

Η απεικόνιση της πτώσης του Ίκαρου στον πίνακα του Götter und Helden μπορεί να αποτελέσει αφορμή προκειμένου ο συμβουλευόμενος να αναλογιστεί τα αίτια της πτώσης και τα αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητας που υπονομεύουν τα θεμέλια της επιτυχίας. Η έπαρση, η παρορμητικότητα, η υπερβολική πίστη στον εαυτό, η υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων, η αγνόηση των πραγματικών συνθηκών μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχίες καθοριστικές για τη ζωή του ατόμου.

Η παραπάνω πρόταση συμβουλευτικής είναι ενδεικτική και επιβάλλεται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες προς όφελος τόσο του συμβουλευόμενου όσο και της διαδικασίας.

Το λογοτεχνικό κείμενο «Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία» του Ρόμπερτ Φίσερ στη Συμβουλευτική

Το λογοτεχνικό κείμενο του Αμερικανού συγγραφέα, Ρόμπερτ Φίσερ (2012), «Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία» μπορεί να αποτελέσει εργαλείο στις συνεδρίες της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Ο συμβουλευόμενος επεξεργάζεται, ερμηνεύει και αξιολογεί τα άμεσα και έμμεσα νοήματα του μυθιστορήματος, προσδιορίζει τα αίτια και τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του ήρωα, καταλήγει σε συμπεράσματα και εκφράζει συναισθήματα και προσωπικές απόψεις για την πορεία ζωής του ιππότη. Μέσα από αυτή την διαδικασία διερευνά και αναδύει τον δικό του εαυτό, ανακαλύπτει την δική του σκουριασμένη πανοπλία, τις προκαταλήψεις του, τον εγκλωβισμό του στις στερεοτυπικές του αντιλήψεις, κατορθώνοντας στο τέλος να απελευθερωθεί από την «σκουριασμένη πανοπλία» με μια θετική διάθεση να διαχειριστεί και να απεγκλωβιστεί από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Αποσπάσματα από το παραπάνω μυθιστόρημα μπορεί να αποτελέσουν αφορμή ώστε να ακολουθήσει ο συμβουλευόμενος με την υποστήριξη του συμβούλου μια ταξιδιωτική περιπέτεια που οδηγεί στο «γνώθι σαυτόν».

Ο σύμβουλος παρουσιάζει στον συμβουλευόμενο το παρακάτω απόσπασμα από το μυθιστόρημα:

«Μια φορά κι έναν παλιό καιρό, σε μια πολύ μακρινή χώρα, ζούσε ένας ιππότης που περνιόταν για καλός, ευγενικός και στοργικός... Αυτός, λοιπόν, ήταν ξακουστός για την πανοπλία του... Ο ιππότης, δεν εννοούσε να αποχωριστεί την πανοπλία. Τη γνάλιζε, τη δοκίμαζε, τη φορούσε στο τραπέζι, στο κρεβάτι, τέλος πάντων οπουδήποτε, έτσι που σιγά σιγά η γυναίκα του και ο γιος του ξέχασαν πώς ήταν χωρίς την πανοπλία...».

Ο συμβουλευόμενος, με την ενθάρρυνση του συμβούλου, αναρωτιέται και αναζητά τη δική του πανοπλία μέσα στη πάροδο του χρόνου. Εκφράζει προσωπικά γνωρίσματα, σημαντικά πρόσωπα, καταστάσεις και οτιδήποτε άλλο τον θωράκισε ή τον εγκλώβισε και αποτέλεσε την προσωπική του πανοπλία. Έτσι, ξεκινώντας το ταξίδι για να γνωρίσει τον εαυτό του καλύτερα, αναστοχάζεται και ανακαλύπτει ρόλους, στάσεις και συμπεριφορές, συναισθήματα, σκέψεις, αξίες και οτιδήποτε άλλο αποτελεί τη δική του πανοπλία. Προβαίνει, με τον τρόπο αυτό, σε μία ενδοσκόπηση του εαυτού του, γίνεται παρατηρητής, επεξεργάζεται την προσωπική του εικόνα και βελτιώνει την αυτογνωσία του.

«Τελικά το πήρε απόφαση: δεν άξιζε, για μια πανοπλία, να χάσει την Τζουλιέτ και τον Κρίστοφερ. Χωρίς μεγάλη προθυμία πήγε να βγάλει το κράνος, αλλά αυτό δεν έλεγε να κουνήσει! Το τράβηξε πιο δυνατά: τίποτα. Σαστισμένος, προσπάθησε να σηκώσει την προσωπίδα, αλλά, αλίμονο, είχε κολλήσει και αυτή...».

Ο συμβουλευόμενος, συνεχίζοντας το ταξίδι της αυτογνωσίας του, καλείται να προσδιορίσει τη δική του σκουριασμένη πανοπλία. Δηλαδή, τα αρνητικά χαρακτηριστικά, τις συνήθειες, τους τρόπους, τις προσωπικές αρχές, κ.ά. που θα επιθυμούσε να βγάλει από πάνω του και να απελευθερωθεί προκειμένου να υιοθετήσει μια άλλη πορεία ζωής μακριά από στεγανά και στερεότυπα. Η

πανοπλία που φοράει το άτομο, πολλές φορές, το απομονώνει από σημαντικά πρόσωπα και το απομακρύνει από τα αληθινά του συναισθήματα. Ο συμβουλευόμενος ανακαλύπτει την σκουριασμένη πανοπλία του και προσπαθεί με τόλμη και αποφασιστικότητα να βρει τρόπους να αποδεσμευτεί από αυτήν. Προσανατολίζεται στη διαδρομή την οποία θα ακολουθήσει προκειμένου να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, στην απελευθέρωσή του και προσπαθεί να φανταστεί και να περιγράψει τα συναισθήματά του.

Η παραπάνω πρόταση συμβουλευτικής είναι ενδεικτική και επιβάλλεται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες προς όφελος τόσο του συμβουλευόμενου όσο και της διαδικασίας.

Συμπεράσματα, διαπιστώσεις και προτάσεις

Η Συμβουλευτική έχει στόχο να υποστηρίξει το άτομο σε κάθε στάδιο της ζωής του, να το διευκολύνει στην αυξανόμενη αναζήτηση υπαρκτού νοήματος και στην πορεία του προς την αυτογνωσία. Το άτομο διερευνά και αναγνωρίζει συνειδητά τη θετική εικόνα του εαυτού του, καταβάλλει προσπάθεια να απομακρύνει τα αρνητικά του χαρακτηριστικά και αδιέξοδα που τον εγκλωβίζουν και ανακαλύπτει ή αποσαφηνίζει, με ευρηματικό τρόπο, δρόμους προς την προσωπική του ανάπτυξη.

Η Τέχνη μέσα από την πολυγλωσσία της μπορεί να γίνει αρωγός στην προσπάθεια του ατόμου να ξεδιπλώσει την ψυχή του, να αντικρίσει τον προσωπικό

του ορίζοντα, να αποδώσει νόημα στη ζωή του και να πετύχει την ατομική του ευεξία. Ο διάλογος με την Τέχνη προσφέρει πλούσια ερεθίσματα, συγκινήσεις, ερμηνείες και μηνύματα, πέρα από αυτά που ο κάθε δημιουργός επιθυμεί να προσφέρει, αναδύει συναισθήματα και δύναται, ως εργαλείο Συμβουλευτικής, να συμβάλλει ουσιαστικά στην πορεία του ατόμου προς την αυτοπραγμάτωσή του. Σύμβουλος και συμβουλευόμενος επιλέγουν από κοινού τους πίνακες ζωγραφικής και τα λογοτεχνικά κείμενα στα οποία θα εστιαστεί η συμβουλευτική παρέμβαση και ταυτόχρονα ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του συμβουλευόμενου. Η Τέχνη σε αυτή τη διαδικασία δεν είναι αυτοσκοπός, αποτελεί το όχημα για να επιτευχθεί με επιτυχία ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα σύμφωνα με το αίτημα του συμβουλευόμενου.

Ως εργαλεία συμβουλευτικής προτείνονται πίνακες ζωγραφικής και λογοτεχνικά κείμενα που η θεματολογία τους, σύμφωνα πάντα με την ιδιοσυγκρασία του συμβουλευόμενου, μπορεί να αποτελέσουν αφορμή και να προκαλέσουν την αυτοαποκάλυψη, την αυτοέκφραση των συναισθημάτων και τις πιο βαθιές σκέψεις του.

Επίσης, άλλες εικαστικές εκφράσεις και δημιουργήματα όπως η πηλοπλαστική, το κολλάζ, οι χειροτεχνίες, η μουσική, η δημιουργική γραφή, η φωτογραφία, οι μύθοι και τα παραμύθια, κ.ά. προτείνονται ως εργαλεία συμβουλευτικής, προκειμένου ο συμβουλευόμενος να απελευθερωθεί, να εκφραστεί, να εντοπίσει και να αναγνωρίσει στοιχεία της προσωπικότητάς του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βεζυρέα-Μαντωνανάκη (2018). Η τέχνη θεραπεύει ψυχικές παθήσεις, Ανάκτηση από: <https://eretikos.gr/techni-therapevi-psychikes-pathisis/> [Πρόσβαση 7/4/2018]
- Δημητράκου, Ε. (1999α). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*. Τόμος Α: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (4η εκδ.). Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρη.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dalley T., Case C., Schaverien J., Weir, F., Halliday, D., P., Hall, Waller, D. (1998). *Θεραπεία μέσω Τέχνης, Η εικαστική προσέγγιση*, (Επιμέλεια: Αναγνωστόπουλου, Α.) Β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Deblase, G. (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama, *English Journal*, 95(1).
- Jennings S. & Minde A. (1996). *Μάσκες της Ψυχής, Εικαστικά και Θέατρο στη Θεραπεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κροσταλλίδου, Φ. (2017). *Αντιλήψεις των ατόμων με κινητική αναπηρία για τη συμβολή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην επαγγελματική τους ένταξη*, Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Λουδάρου, Α. (2016). Περί της σχέσης ψυχανάλυσης και λογοτεχνίας, Ανάκτηση από: <http://fractalart.gr/psychanalysisi-logotechnia/> [Πρόσβαση 15/2/2018].
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αναθεωρημένη Έκδοση, Αθήνα: Πεδίο.
- Μάτσα, Κ. (2008). *Ψυχοθεραπεία και τέχνη στην απεξάρτηση: Το «παράδειγμα» του Ι8 ΑΝΩ*. Αθήνα: Άγρα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Malchiod, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία: Ένας πρακτικός οδηγός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mcleod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική* (Μετάφρ. Καραθάνου, Δ. & Μαρκαντώνη, Α.), Αθήνα: Μεταίχμο
- Ornstein, R. (1998). *Το σωστό μυαλό: Η αίσθηση των ημισφαιρίων*, Harcourt Brace International.
- Rogers, N. (1997). *The Creative Connection: Expressive Arts as Healing*, United States: Los Altos.
- Τζανακάκη-Μελισσάρη, Μ., Καστανάκη, Α., Πέτσιου, Μ. (2005). *Μη φαρμακευτικές προσεγγίσεις της ΑΤΑ*. Στο Τσολάκη, Μ., Καζής, Α. Άνοια, Ιατρική και κοινωνική πρόκληση. Αθήνα: University Studio Press, 451-458.
- Τσέρτζας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*, Αθήνα: Τόπος.
- Φίσερ, Ρ. (2012). *Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία*, (Μετάφρ. Κυριακίδης, Α.), Αθήνα: Όπερα.
- Wollheim, R. (1987). *Painting as an Art*, London: Thames & Hudson.

*Κωνσταντίνα Π. Γεωργίου **, *Αγλαΐα Κ. Παππά***, *Δρ. Γεώργιος Α. Κονγιουντζής****

**SANDPLAY / ΑΜΜΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ STORYTELLING COUNSELLING:
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ**

Περίληψη: Η μελέτη αυτή αναφέρεται στην αναγνωρισμένη θεραπευτική μέθοδο του sand-play - αμμοθεραπεία, την οποία αξιοποιούν ειδικευμένοι ψυχοθεραπευτές, για να αναγάγουν στην επιφάνεια ιδέες, φόβους, ελπίδες ή συγκρούσεις που αντιμετωπίζει ο θεραπευόμενος και να συμφιλιώσουν εσωτερικές συγκρούσεις οι οποίες εκδηλώνονται ως άγχος. Στη μέθοδο sandplay, ο θεραπευόμενος δημιουργεί αναπαραστάσεις σε έναν δίσκο με άμμο, χρησιμοποιώντας μινιατούρες. Οι μινιατούρες επιλέγονται από τον θεραπευόμενο μέσα από μια μεγάλη συλλογή (σπιτάκια, ανθρωπάκια, ζώακια, δεντράκια, κλαδάκια, πέτρες, διαβολάκια, θρησκευτικά σύμβολα) και τοποθετούνται ελεύθερα στην άμμο. Η διαδικασία αυτή γίνεται σιωπηλά, με την παρουσία του θεραπευτή, ο οποίος παρατηρεί και καταγράφει στοιχεία, χωρίς να εκφέρει σχόλια ή να παρέχει καθοδήγηση. Οι μινιατούρες δρουν ως σύμβολα ή αρχέτυπα, τα οποία ο θεραπευόμενος έχει την ευχέρεια να επιλέξει, και τα οποία λειτουργούν ως ένα είδος «αλφάβητου», μέσω του οποίου καλείται να εκφραστεί. Η μέθοδος θεραπείας sandplay αποτελεί υποκατηγορία της εικαστικής ψυχοθεραπείας και έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλές τα τελευταία χρόνια, καθώς –μεταξύ άλλων– ενδείκνυται για την καταπολέμηση άγχους, κατάθλιψης και κρίσεων πανικού.

Λέξεις-κλειδιά: sandplay, παιγνιοθεραπεία, θεραπευτική μέθοδος, συμπεριφορική αλλαγή, μη λεκτική έκφραση, συμβολική γλώσσα.

**SANDPLAY AND STORYTELLING COUNSELING:
COGNITIVE DEVELOPMENT IN CHILDREN COUNSELING**

Abstract: This study refers to the recognized sandplay therapy method used by specialized psychotherapists to surface the ideas, fears, hopes or conflicts faced by the patient and to reconcile internal conflicts that manifest themselves as anxiety. In the sandplay method, the healer creates representations on a sand disk using miniatures. The miniatures are selected by the healer through a large collection (houses, monsters, animals, trees, twigs, stones, bowls, religious symbols) and placed freely in the sand. This process occurs silently, with the presence

* Η Γ.Π. Κ. είναι πτυχιούχος Πληροφορικής και απόφοιτος ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: georgiou.konstant@gmail.com

** Η Α.Κ. Π. είναι πτυχιούχος Πληροφορικής και απόφοιτος ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: aiglipappa@gmail.com

*** Ο Γ.Α. Κ., Ph.D, M.Ed., είναι Διδάσκων ΕΚΠΑ, ΕΑΠ & ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: gkougium@ppp.uoa.gr

of the therapist, who observes and records data, without commenting or providing guidance. The miniatures act as symbols or archetypes, which the healer has the freedom to choose, and which act as a sort of “alphabet” through which he is called to express himself. The sandplay method of treatment is a subclass of art psychotherapy and has become particularly popular in recent years as it is, among others, suitable for fighting anxiety, depression and panic attacks.

Keywords: sandplay, play therapy, therapeutic method, behavioral change, non-verbal expression, symbolic language.

Συμβουλευτική Ψυχοθεραπεία

Στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας λειτουργικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ψυχοθεραπευτή και του θεραπευόμενου, με απώτερο στόχο ο ωφελούμενος της ψυχοθεραπευτικής διεργασίας να εμβαθύνει στην πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων του, να αναπτύξει δεξιότητες για αυτοδύναμη διαχείριση προσωπικών θεμάτων και δυσχερειών και να επιτύχει ένα υψηλότερο επίπεδο ψυχικής υγείας.

Ευλόγως, οι δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει ο θεραπευόμενος και η ψυχική θωράκιση που λαμβάνει προϋποθέτουν την ενδοσκόπηση και την εύλογη ανάδυση δυσχερών συναισθημάτων και σκέψεων, καθώς επίσης και την ανάγκη παρέλευσης πολλού χρόνου. Βέβαια, τα αποτελέσματα συνηθέστατα δικαιώνουν τον θεραπευόμενο, καθώς τα οφέλη έχουν διάρκεια, μεγάλο εύρος αποτελεσματικότητας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου εσωτερικής αρμονίας και ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας.

Η εικαστική θεραπεία αποτελεί ιδιαίτερη ψυχοθεραπευτική έκφραση και

αξιοποιεί μορφές εικαστικής τέχνης, οι οποίες λειτουργούν ως δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ ψυχοθεραπευτή και θεραπευόμενου. Απώτερος στόχος είναι να διευκολυνθεί η συναισθηματική έκφραση του θεραπευόμενου και να αναμορφωθεί βελτιωτικά η συναισθηματική του κατάσταση.

Ενδεικτικά, μπορεί να αναφερθεί ότι η εικαστική θεραπεία μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαχείριση ποικίλων δυσκολιών, όπως η διαχείριση πιθανών συναισθηματικών (χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, κρίσεις πανικού, μετατραυματικό στρες), ενδοοικογενειακών ή εργασιακών δυσχερειών. Μάλιστα, ενδείκνυται ακόμη και για άτομα που έχουν αδυναμία επαρκούς λεκτικής επικοινωνίας. Ουσιαστικά, μέσω της εικαστικής θεραπείας διευκολύνεται η διαδικασία αυτο-έκφρασης των συναισθημάτων μέσα από την τέχνη και επιτυγχάνεται ευχερέστερα η εστίαση σε ενδογενείς συγκρούσεις ή εξωγενή προβλήματα.

Η μέθοδος sandplay

Στη μέθοδο sandplay ο θεραπευόμενος σχεδιάζει μια τρισδιάστατη εικόνα, χρη-

σιμοποιώντας μικροσκοπικές μορφές σε ένα δίσκο άμμου, υπό τη διακριτική παρουσία ενός εκπαιδευμένου επαγγελματία. Ο δίσκος άμμου είναι μήκους 72,4 cm, πλάτους 49,5 cm και βάθους 7,6 cm (Kalff, 1980/2003). Οι πλευρές και το κάτω μέρος του εσωτερικού του δίσκου άμμου έχουν χρώμα ανοιχτό μπλε. Μινιατούρες στοιχείων που αντιπροσωπεύουν όλες τις πτυχές της ζωής και της φαντασίας είναι τοποθετημένες σε ράφια κοντά στον δίσκο άμμου. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία οικοδομικών υλικών με τα οποία ο θεραπευόμενος μπορεί να κατασκευάσει τα απαραίτητα αντικείμενα.

Ο θεραπευτής ενθαρρύνει τον θεραπευόμενο να αυτενεργήσει. Οι μικροσκοπικές μορφές ή η συλλογή περιλαμβάνουν παραστάσεις όλων των εκφάνσεων της ζωής και της φαντασίας. Επιπλέον, αν χρειάζεται, υπάρχουν διαθέσιμα δομικά υλικά για τη δημιουργία μοναδικών αντικειμένων. Καθώς ο θεραπευόμενος εργάζεται στον δίσκο άμμου, ο θεραπευτής κάθεται κοντά του, σημειώνοντας ποιες μορφές χρησιμοποιεί ο θεραπευόμενος ή τι λέει. Ο θεραπευτής παίρνει φωτογραφίες, όταν ολοκληρωθεί ο δίσκος άμμου, και τις μελετά, για να εμβαθύνει στην κατανόηση του συμβολικού έργου του θεραπευόμενου.

Καταβολές θεραπείας sandplay

Το sandplay therapy είναι μία αναγνωρισμένη –σε Αμερική και Αγγλία– θεραπευτική μέθοδος που απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, βασίζεται στην ψυχολογία του C. G. Jung (1957)

και αναπτύχθηκε από την Ελβετίδα ψυχοθεραπεύτρια και δασκάλα Dora Kalff (1980/2003). Η μέθοδος ξεκίνησε από την Αμερική, στη συνέχεια επεκτάθηκε στη Σουηδία και πλέον εφαρμόζεται και στη χώρα μας, ενώ συνολικά σε όλο τον κόσμο υπάρχουν περίπου 5000 πιστοποιημένοι sandplay θεραπευτές.

Η μέθοδος sandplay είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, προκειμένου να μπορέσει κανείς να προσδιορίσει αλλά και να συμφιλιώσει εσωτερικές συγκρούσεις, οι οποίες εκδηλώνονται ως άγχος και καταθλιπτικό συναίσθημα, αλλά και να εισχωρήσει ο θεραπευτής στα βάθη της προσωπικότητας του θεραπευόμενου.

Οι νευροβιολογικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική μνήμη και οι τραυματικές αισθητηριακές εμπειρίες αποθηκεύονται στο μεταιχμιακό σύστημα και το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, μαζί με τις μη λεκτικές αισθητηριακές εμπειρίες, όπως οι εικόνες, η σωματική αίσθηση και τα συναισθήματα (Russell-Chapin & Jones, 2014). Οι μη λεκτικές θεραπείες, όπως το sandplay therapy, νοούνται ως οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για την πρόσβαση σε αυτά τα «ασυνείδητα» συναισθήματα και εμπειρίες, και τη μεταφορά τους στη συνειδητότητα. Το sandplay therapy παρέχει, επίσης, μία οπτική και μη λεκτική οδό, προκειμένου να μπορέσει η ψυχή να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί. Είναι μία άμεση μέθοδος που εγκαθιστά μία εσωτερική σύνδεση με τη γενικότερη έννοια του Εαυτού, την οποία ο Jung (2014) θεωρούσε ως απαραίτητο βήμα για την επίτευξη μιας υγιούς ψυχολογικής ανάπτυξης. Κατά την ψυχοθεραπευτική διαδικασία ενεργοποιείται ευχερέστερα

το ασυνείδητο και ο αρχέτυπος κόσμος του θεραπευόμενου εκφράζεται με σύμβολα, τα οποία λειτουργούν ως στοιχείο διασύνδεσης μεταξύ των βιούμενων στον εσωτέρο και εκδηλούμενων στον εξωτερικό περιβάλλοντα κόσμο του θεραπευόμενου.

Έτσι, μέσω αυτού του δημιουργικού παιχνιδιού διερευνώνται τα αρχέτυπα που ζουν μέσα στον άνθρωπο. Μάλιστα, η ίδια η δράση του sandplay –δηλαδή η προβολή, η προσωπική επιλογή και η τοποθέτηση των μινιατούρων στην άμμο– είναι αυτή που ενεργοποιεί αυτήν την ισχυρή εσωτερική αρχετυπική διάσταση. Δικαιολογημένα, λοιπόν, το sandplay ονομάστηκε «ακτινογραφία της ψυχής».

Επίτευξη θεραπείας

Οι ενήλικες που έχουν τραυματιστεί και παρουσιάζουν περιορισμένη ανταπόκριση σε άλλου είδους θεραπείες ανταποκρίνονται πολύ καλά στη sandplay therapy. Το περιβάλλον παρουσιάζει μια ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από απειλές και ο θεραπευτής συνεργάζεται με τον θεραπευόμενο, για να αλλάξει τις θέσεις των μικροσκοπικών αντικειμένων ως παραστάσεις των ατόμων και των γεγονότων. Αρχίζοντας να διευκολύνει την αλλαγή σε ένα πλασματικό επίπεδο, ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει το θάρρος και την ικανότητα να αναγνωρίσει ότι αυτές οι ίδιες αλλαγές μπορούν να γίνουν στη ζωή του (Dale & Lyddon, 2000).

Ο θεραπευτής βοηθά τον θεραπευόμενο να αξιοποιήσει την ψυχή του. Μέσα από τη χρήση συμβολικών μορφών, ένα άτομο είναι σε θέση να συνθέσει στον

δίσκο της άμμου ιστορίες που αποκαλύπτουν τα τραύματά του, τις επιπτώσεις από αυτά και τις δυνατότητες επίλυσής τους. Ο θεραπευτής βοηθά το άτομο να συνδέσει τις ιδέες με τα συναισθήματα και να ξεκινήσει το ταξίδι προς την επούλωση. Μέσω του sandplay, ο ενήλικας είναι σε θέση να αναπτύξει τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες, για να αποδεσμευτεί από τα δυσχερή εσωτερικευμένα πρότυπα του παρελθόντος (Pearson & Wilson, 2001).

Κατά τη μέθοδο θεραπείας sandplay μπορούμε να δούμε τους κόσμους που δημιουργούνται ως τοπία τα οποία ανήκουν τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Συχνά αναπαριστούν γεγονότα από τη ζωή του ή φανταστικές σκηνές μέσα από τις οποίες προσπαθεί να εκφράσει εσωτερικές εμπειρίες, συναισθήματα, προσδοκίες ή φόβους. Το παιδί έχει την ευκαιρία να χειριστεί και να αλλάξει τις εικόνες αυτές, μέσα από το παιχνίδι του, και με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται τόσο στο να εκφραστεί και να μοιραστεί εμπειρίες που δυσκολεύεται να επενδύσει με λέξεις όσο και να διαμορφώσει την έκβαση που του ταιριάζει και τον ικανοποιεί (Carey, 1990).

Το παιχνίδι στην άμμο, δεν απαιτεί κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη ζωγραφική. Έτσι είναι ένα μέσο με το οποίο νοιώθουν ασφαλή ακόμη και παιδιά τα οποία δεν εμπιστεύονται τις δεξιότητες τους ή έχουν την ανάγκη να ελέγχουν το αποτέλεσμα όσων δημιουργούν. Συχνά τα παιδιά απλώς απολαμβάνουν το άγγιγμα της απαλής άμμου. Το παιχνίδι με την φυσική άμμο μπορεί να κατευνάσει την

διάσπαση προσοχής και να βοηθήσει το παιδί να επικεντρωθεί στην εμπειρία του εδώ και τώρα, διευκολύνοντάς το έτσι να αναδυθούν τα πιο ασυνείδητα κομμάτια του ψυχισμού του (Boik & Goodwin, 2000). Συγχρόνως, αποκτάει και μία νέα εμπειρία του εαυτού του, εκείνη της συγκέντρωσης σε ένα έργο που τον ικανοποιεί, και γεννάται το κίνητρο να επεκτείνει την εμπειρία αυτή και στην καθημερινότητα έξω από τη συνεδρία (Dale & Wagner, 2003).

Θεραπευτικά οφέλη από την εφαρμογή της αμμοθεραπείας

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι τα θεραπευτικά οφέλη από την εφαρμογή της αμμοθεραπείας είναι πολλά. Ειδικότερα (Σιαμπάνη, 2010: 15-17):

- Διευκολύνει τη διαδικασία της (εξ)ατομίκευσης: Οι επαγγελματίες υγείας έχουν επίγνωση ότι τα παιχνίδια φαντασίας στην παιδική ηλικία διευκολύνουν την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού, τη διαδικασία της εξατομίκευσης και διατηρούν τη μάθηση και στην ενήλικη ζωή.
- Απελευθερώνει τη δημιουργικότητα, μύχια συναισθήματα, αντιλήψεις και μνήμες: Η θετική αξιολόγηση της δύναμης που υπάρχει στην εξεταζόμενη διαδικασία ώθησε τους επαγγελματίες υγείας να αξιοποιήσουν αυτό το δυναμικό, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, το παιχνίδι και τα εικαστικά σε πολλές εμπειρικές θεραπευτικές προσεγγίσεις και σε όλες τις ηλικίες. Η πλειονότητα των παιδιών που έρχονται σε επαφή με

την αμμοθεραπεία έχει θετική προδιάθεση (Boik & Goodwin, 2000).

- Προκαλεί αυθόρμητα τη δημιουργική διαδικασία και το παιχνίδι (παιδιά) χωρίς σωστό ή λάθος τρόπο: Στους ενήλικες η διαδικασία της αμμοθεραπείας πυροδοτεί την περιέργεια –αν και κάποιοι μπορεί να είναι διστακτικοί– δε διστάζουν να δοκιμάσουν, επειδή αισθάνονται ότι δε χρειάζεται να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις καλλιτεχνικών ή άλλων δεξιοτήτων και δεν έχουν βιώσει περιορισμούς, παίζοντας με την άμμο και το νερό στην παιδική τους ηλικία.
- Αξιοποιεί την πλειονότητα των αισθήσεων και προσφέρει μια διευρυμένη εμπειρία: Επιτρέπει στον θεραπευόμενο να διαμορφώσει έναν κόσμο που υποστασιοποιεί μύχιες σκέψεις και συναισθήματα. Αυτός ο κόσμος γίνεται ορατός, μπορεί να τον αγγίξει, να τον βιώσει, να τον αλλάξει, να μιλήσει για αυτόν και να τον φωτογραφήσει (Boik, Labovitz & Goodwin, 2000).
- Βοηθά τον θεραπευόμενο να επιστρέψει σε προγενέστερη (ανεπιθύμητη) εμπειρία του παρελθόντος και του επιτρέπει να την επουλώσει: Για τα παιδιά το να δώσουν μορφή στο ασυνείδητο ενδογενές υλικό, δημιουργώντας στην άμμο, τα οδηγεί στην ευχερέστερη αφομοίωση της πραγματικότητας. Στους ενήλικες η συνειδητοποίηση μπορεί να είναι γρήγορη και ολοκληρωμένη και συχνά αισθητή τόσο σε σωματικό όσο και σε συναισθηματικό, γνωστικό και πνευματικό επίπεδο.
- Δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στο

ασυνείδητο και το συνειδητό, τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, το νοητικό και πνευματικό με το σωματικό, το μη λεκτικό με το λεκτικό και κατά συνέπεια αποκαλύπτει κρυμμένα στοιχεία του εαυτού.

- Λειτουργεί σαν φυσική γλώσσα για τα παιδιά και μια κοινή γλώσσα για διαφορετικούς πολιτισμούς και αναπτυξιακά στάδια: Τα σύμβολα των αντικειμένων και των υλικών που χρησιμοποιούνται στην αμμοθεραπεία προσφέρουν μια κοινή γλώσσα. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, αλλά και για τους ηλικιωμένους που πάσχουν από άνοια και συχνά δεν μπορούν να εκφράσουν με το λόγο τι τους συμβαίνει ή γι' αυτό που βιώνουν (Malchiodi, 2015).
- Επιτρέπει την ελάττωση των αντιστάσεων επειδή δεν είναι τρομακτική: Όταν ο θεραπευόμενος αντιστέκεται και δεν μιλά, η αμμοθεραπεία μπορεί να είναι λιγότερο τρομακτική προσέγγιση από τις «λογοθεραπευτικές» θεραπευτικές προσεγγίσεις. Επιτρέπει να καμφθούν οι άμυνες και να περισταλούν οι αντιστάσεις.
- Προσφέρεται σαν επικουρική θεραπεία, κάνοντας την αμμοθεραπεία προσιτή σε θεραπευτές διαφορετικών προσεγγίσεων: Η αμμοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο, συνδυαστικά με πολλές άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, αν ο θεραπευτής ακολουθεί τη γνωστική προσέγγιση, είναι απίθανο να χρησιμοποιήσει την αμμοθεραπεία εφαρμόζοντας γνωστική ανάλυση. Ωστόσο, μπορεί να τη χρησιμοποιήσει σαν εργαλείο, ώστε να βοηθήσει τον θεραπευόμενο

να ανασυγκροτήσει τον τρόπο που σκέφτεται.

- Ενδυναμώνει τον θεραπευόμενο, επιτρέποντάς του να μετακινηθεί από τη θέση του θύματος στη θέση του δημιουργού και να επιλέξει τη θεραπευτική του διαδρομή: Η χρήση της άμμου και του νερού αυτόματα μεταφέρει τον θεραπευόμενο πίσω σε εκείνες τις περιοχές των ανθρώπινων εμπειριών που χρειάζονται επούλωση. Κατά τη διάρκεια της αμμοθεραπείας μια εμπειρία ή ένα τραύμα προσδιορίζεται, οριοθετείται και τελικά αναγνωρίζεται σε ένα ελεύθερο και προστατευμένο περιβάλλον (Loue & Parkinson, 2015).

Ενδεικτικές εφαρμογές

Νόσος του Alzheimer

Η αμμοθεραπεία είναι μια πλούσια θεραπευτική προσέγγιση, μια υπό εξερεύνηση περιοχή σε σχέση με την τρίτη ηλικία και την άνοια. Έτσι, η χρήση του νερού και της άμμου ως ψυχοθεραπευτική πρόταση μπορεί να βοηθήσει στην επούλωση οδυνηρών εμπειριών και να ενεργοποιήσει τα άτομα που πάσχουν από άνοια και εμφανίζουν απάθεια, κοινωνική απόσυρση, έκπτωση ή απώλεια της λεκτικής επικοινωνίας, χαμηλό ή ανύπαρκτο ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και τους άλλους ακόμα και κατάθλιψη (Ασγκαρι & Κοπιδάκη, 2014: 45-46).

Εφαρμογή της αμμοθεραπείας σε άτομα που πάσχουν από άνοια

Από τη στιγμή που στη θεραπευτική διαδικασία εδραιωθεί εμπιστοσύνη, η

αμμοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να ενσωματωθεί ως εργαλείο στη θεραπεία. Μέσα από την εφαρμογή της αμμοθεραπείας σε άτομα που πάσχουν από άνοια προτείνεται ένα «μοντέλο» που βασίζεται τόσο σε προσωπικές παρατηρήσεις όσο και σε άλλα θεωρητικά μοντέλα που ήδη εφαρμόζονται σε παιδιά, ενήλικες, ζευγάρια και οικογένειες (Pettigrew, Raimondi & McWey, 2015). Στα άτομα που πάσχουν από άνοια και που συχνά εμφανίζουν το σύμπτωμα της απόσυρσης και κλείνονται σε ένα δικό τους εσωτερικό κόσμο, η αμμοθεραπεία φαίνεται να λειτουργεί σαν ένας μοχλός κινητοποίησης και ενεργοποίησής τους. Υπάρχουν χειροπιαστά αντικείμενα και υλικά που έστω και από περιέργεια θέλουν να τα δούνε από κοντά, να τα αγγίξουν και να μιλήσουν για αυτά. Και ενώ υπάρχουν αναμφίβολα στοιχεία που δείχνουν ότι η αμμοθεραπεία είναι μια δυνατή τεχνική είναι σημαντικό να έχουμε στο νου μας ότι υπάρχουν περιπτώσεις που η αμμοθεραπεία πρέπει να αναβληθεί ή να μην εφαρμοστεί καθόλου. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που εφαρμόζουμε την αμμοθεραπεία σε ενήλικες. Ξεκινάμε με αυτή την επισημάνση, γιατί, όταν «δουλεύουμε» με ηλικιωμένα άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές νοητικές απώλειες, χρειάζεται να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και ευέλικτοι, οποιαδήποτε προσέγγιση κι αν ακολουθούμε. Κατά συνέπεια όλα όσα ακολουθούν –σαν βήματα ή στάδια της αμμοθεραπείας– δεν είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν, όταν δουλεύουμε με άτομα που πάσχουν από άνοια (Pappas, 2015).

Τα στάδια της αμμοθεραπείας

Παρουσίαση - Γνωριμία με τα υλικά: Στο ξεκίνημα της συνεδρίας επιλέγεται πάντα να εισαγάγουμε τα μέλη στη διαδικασία με τον κύκλο με τα ονόματα και την ερώτηση: *«Πώς έρχομαι στην ομάδα;»*. Επίσης η ημερομηνία βοηθά να προσανατολιστούν στο χρόνο. Στη συνέχεια μπορούμε να πούμε: *«Σήμερα θα δοκιμάσουμε κάτι διαφορετικό στην ομάδα μας, θα χρησιμοποιήσουμε δίσκους με άμμο, νερό και άλλα αντικείμενα. Κάποιοι που το δοκίμασαν πριν από εσάς το βρήκαν ενδιαφέρον και συναρπαστικό»*. Μπορούμε τώρα να εισαγάγουμε τους δίσκους με την άμμο –έναν για κάθε μέλος της ομάδας. Από τη στιγμή αυτή χρειάζεται να παρατηρήσουμε: Πώς εκφράζονται λεκτικά, πώς συμπεριφέρονται, όταν βλέπουν τους δίσκους με την άμμο. Συλλέγουμε στοιχεία σε σχέση με την αντίδραση του κάθε μέλους στην ιδέα να αλληλεπιδράσει με την άμμο.

Εάν κάποιο μέλος της ομάδας κάνει αρνητικά σχόλια, αποτραβηχτεί ή απομακρύνει το δίσκο από μπροστά του ή αν παρατηρήσουμε ένταση στο σώμα ή εκνευρισμό ή απέχθεια στην έκφραση του προσώπου, συμπεραίνουμε ότι δεν θέλει να εμπλακεί σε αυτό. Χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ότι υπάρχουν άτομα που μπορεί να αντισταθούν σε αυτή τη διαδικασία. Συχνά οι αντιστάσεις οφείλονται στην ανάγκη να μη λερωθούν. Μία ακόμη αντίσταση με την οποία μπορεί να έρθει αντιμέτωπος ο θεραπευτής αφορά κάποια από τα αντικείμενα, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία. Ιδιαίτερα άτομα που είχαν υψηλή μόρφωση και είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τη

διανοητικοποίηση, μπορεί να εκφράσουν την αποστροφή τους με τη δήλωση ότι με αυτά παίζουν τα παιδιά. Καλό είναι να αποφεύγεται να χρησιμοποιούμε τον όρο παιχνίδι, ή να εισαγάγουμε τα μέλη στη διαδικασία, προσκαλώντας τα να παίξουν. Οι αντιστάσεις μπορεί να πυροδοτηθούν στο άκουσμα και μόνο της λέξης «παιχνίδι» σε πολλούς ενήλικες. Επιπλέον, η αμμοθεραπεία (sandplay therapy) διαφέρει από την τεχνική (sandtray therapy) που χρησιμοποιείται στη παιχνιδοθεραπεία (Allan & Berry, 1993).

Ωστόσο, υπάρχουν τρόποι και για αυτά τα άτομα να εμπλακούν σε εξαιτομικευμένη διαδικασία περισσότερο γνωστική που φαίνεται να τους ταιριάζει περισσότερο. Έτσι, προτείνουμε να απομακρυνθεί από την ομαδική διαδικασία με τη συμφωνία ότι αργότερα θα δοκιμάσουμε να κάνουμε κάτι άλλο μαζί και αν κάποια στιγμή νιώσει άνετα μπορεί να δοκιμάσει πάλι. Όταν η εμπιστοσύνη εγκαθιδρυθεί στη σχέση και υποχωρήσουν οι αντιστάσεις προτείνουμε να δοκιμάσει πάλι. Έχει παρατηρηθεί ότι αν μια φορά το άτομο συμφωνήσει να εμπλακεί στη διαδικασία αυτές οι συμπεριφορές σταδιακά μειώνονται (Russo, Vernam & Wolbert, 2006).

Τώρα δείχνουμε στα μέλη τα αντικείμενα που είναι στη διάθεσή τους και τους πληροφορούμε ότι μπορούν να επιλέξουν ποια θα τοποθετήσουν στον δίσκο τους ή απλώς να φτιάξουν κάτι με τα χέρια τους στην άμμο. Για παράδειγμα, μπορούμε να πούμε: «Μπορείτε να φτιάξετε το δικό σας κόσμο, να στήσετε μία εικόνα ή μια σκηνή ή να δημιουργήσετε μια ιστορία πάνω στην άμμο με τη φαντασία σας. Δε

χρειάζεται να σκεφτείτε ή να κατανοήσετε αυτό που κάνετε. Απλώς αφεθείτε στη διαδικασία και φτιάξτε αυτό που σας βγαίνει. Διαλέξτε όσα αντικείμενα θέλετε. Μπορείτε να διαλέξετε αντικείμενα που σας αρέσουν και αντικείμενα που σας φαίνονται άσχημα και αρνητικά. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος σε αυτό που κάνετε».

Κάθε αντικείμενο που επιλέγει το άτομο έχει σημασία για το ίδιο το άτομο, γιατί προέρχεται τόσο από το ασυνείδητο όσο και το συνειδητό. Όπως επισημαίνει ο Dundas (1990: 4):

«Τα αντικείμενα έχουν τη δυνατότητα να εμφανίζουν εικόνες από τη μύχια ψυχική υπόσταση του ατόμου και όχι απλά την άμεση έκφραση μιας συνειδητής σκέψης».

Σε όλη τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο θεραπευτής επιλέγει ένα σημείο από το οποίο μπορεί να παρατηρεί τη διαδικασία παραμένοντας αμέτοχος και σιωπηλός. Υπάρχει περίπτωση ένα ή και περισσότερα μέλη της ομάδας να μείνουν αμέτοχα, χωρίς να κάνουν κάτι ή απλώς να παρατηρούν τι κάνουν οι άλλοι. Δίνουμε χρόνο σε αυτά τα μέλη. Υπάρχουν άτομα που καθυστερούν να κάνουν κάτι και αφού δουν τους άλλους ξεκινούν. Εφόσον γνωρίζουμε ήδη τα μέλη της ομάδας, είμαστε προετοιμασμένοι για τον χρόνο και τον τρόπο που θα παρέμβουμε. Για παράδειγμα, μπορούμε να πλησιάσουμε και να πούμε: *«Είναι εντάξει για σένα να σε κρατήσω από το χέρι και να κάνουμε μια βόλτα μαζί μέχρι εκεί που είναι τα αντικείμενα. Αν θέλεις μπορούμε να διαλέξουμε κάτι μαζί. Ή μπορείς να με βοηθήσεις να βρω κάτι για σένα. Εδώ έχω ένα μικρό*

δίσκο που μπορούμε να βάλουμε μαζί αυτά που θέλεις να βάλεις στο δίσκο σου». Αν υπάρχει κάποιο μέλος που δεν μπορεί να μετακινηθεί λόγω κινητικών προβλημάτων πηγαίνουμε σε ένα δίσκο όσα περισσότερα αντικείμενα μπορούμε ώστε να επιλέξει.

Δηλώσεις για το πώς νιώθουν με τα αντικείμενα

Από τη στιγμή που τα αντικείμενα τοποθετηθούν στους δίσκους, ζητάμε από τα μέλη της ομάδας να κάνουν δηλώσεις. Π.χ. ρωτάμε πώς βλέπουν αυτό που έκαναν. Αν τους αρέσει ή όχι. Μετακινούμαστε από την προηγούμενη θέση πλησιάζουμε ένα - ένα τα μέλη και επαναλαμβάνουμε στον καθένα την ερώτηση. Υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιο μέλος της ομάδας μπορεί να απορρίψει αυτό που έφτιαξε και να μιλήσει αρνητικά για το δημιούργημά του ή υποτιμητικά, ενώ ο θεραπευτής το βρίσκει ελκυστικό και όμορφο, ή το αντίθετο. Ο θεραπευτής είναι εκεί για να αποδεχθεί τον άνθρωπο ακόμα κι όταν καταδικάζει ή επικρίνει το έργο του και τον εαυτό του. Οι περιγραφές των αντικειμένων είναι τα στοιχεία που μας δίνει το άτομο για το τι σημαίνει για τον ίδιο το κάθε αντικείμενο. Αυτές οι περιγραφές αποκαλύπτουν και την αντίληψη που έχει για κάποιες πλευρές του εαυτού του.

«Ζωντανεύοντας» τα αντικείμενα

Σ' αυτό το στάδιο ενθαρρύνουμε τα μέλη να «ζωντανέψουν» τα αντικείμενα. Καθόμαστε δίπλα από το μέλος στο οποίο

κάθε φορά απευθυνόμαστε. Σε κάθε μέλος μπορούμε να προτείνουμε να δώσει φωνή σε όποιο/α από τα αντικείμενα θέλει. Ζητάμε να φανταστεί ότι κρατά ένα μαγικό ραβδί και με αυτό μπορεί να ζωντανέψει τα αντικείμενα. Ή ζητάμε να πει μια ιστορία πάνω στο «σκηνικό» που δημιουργήσε.

Αυτή η τεχνική δίνει τη δυνατότητα σε όσα μέλη διατηρούν την ικανότητα λόγου να εκφραστούν λεκτικά. Για παράδειγμα μπορούμε να πούμε: «*Φαντάσου ότι έχεις ένα μαγικό ραβδί και μπορείς να δώσεις ζωή στα αντικείμενα που έχεις βάλει στο δίσκο σου. Υπάρχει κάποιο που θέλεις να μιλήσει πρώτο;*».

Σε μια ομάδα με άτομα που πάσχουν από προχωρημένη άνοια υπάρχει περίπτωση η ικανότητα του λόγου σε κάποιο/α μέλη να έχει μειωθεί. Στην περίπτωση αυτή δεν επιμένουμε, δεχόμαστε τη σύντομη ή μονολεκτική ή ακατανόητη σε εμάς απάντηση. Είμαστε εκεί για κάθε μέλος της ομάδας και αποδεχόμαστε το άτομο όπως είναι.

Ταύτιση με τα αντικείμενα ή αναγνώριση των αντικειμένων

Μέχρι εδώ η αμμοθεραπεία εστιάζει στη δημιουργική διαδικασία και στα αντικείμενα. Από εδώ και πέρα και εφόσον «δουλεύουμε» με νοητικά υγιή πληθυσμό, ενθαρρύνουμε το άτομο να συνδέσει τα αντικείμενα με τον εαυτό του. Στα πρώτα στάδια της άνοιας μπορούμε να δοκιμάσουμε την ταύτιση με τα αντικείμενα και να βοηθήσουμε τα μέλη να συνδέσουν τα αντικείμενα με τον εαυτό τους. Ζητάμε από κάθε μέλος της ομάδας να μιλήσει για τις πλευρές

του εαυτού του που αντιπροσωπεύει κάποιο ή κάποια αντικείμενα που το ίδιο επιλέγει. Για παράδειγμα, μπορούμε να πούμε: «*Αν ένα μέρος του εαυτού σου είναι σαν αυτό το αντικείμενο, ποιο δικό σου κομμάτι είναι αυτό;*» ή «*ποια πλευρά του εαυτού σου μοιάζει με αυτό το ζώο;*» π.χ. με το λιοντάρι (μπορεί να χρειαστεί να ονομάσουμε εμείς το αντικείμενο, όταν το μέλος δυσκολεύεται να θυμηθεί ή μπερδεύει το αντικείμενο με κάποιο άλλο). Ή «*πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σαν λιοντάρι; Υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό σε αυτό το ζώο που το έχεις κι εσύ;*»

Πριν ή κατά τη διάρκεια που κάνουμε τις παραπάνω ερωτήσεις, μπορούμε να κάνουμε μια περίληψη στο πως περιέγραψε το άτομο το αντικείμενο προηγουμένως και τι είπε για αυτό. Με αυτό τον τρόπο βοηθάμε το άτομο να θυμηθεί και παράλληλα να κάνει σύνδεση ανάμεσα σε χαρακτηριστικά φαινομενικά ασύνδετα με εσωτερικές πλευρές του εαυτού του.

Στην περίπτωση που τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε προχωρημένο στάδιο άνοιας, αφήνουμε τη διαδικασία να εξελιχθεί παρατηρώντας και ενισχύοντας λειτουργικά κομμάτια του ατόμου. Εδώ μπορεί να χρειαστεί να αλληλεπιδράσουμε εμείς τόσο με το άτομο όσο και με τα αντικείμενα. Ή να μείνουμε απλά στην αναγνώριση και κατονομασία των αντικειμένων. Συχνά σ' αυτό το στάδιο γίνονται μάρτυρας της μοναδικότητας του ατόμου και της εκδήλωσης της νόσου, η οποία πραγματικά διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, ένα μέλος της ομάδας μπορεί να αρχίσει να τραγουδά ή να μιλάει μόνο του.

Αλληλεπίδραση των αντικειμένων μεταξύ τους

Ο στόχος της διαδικασίας είναι να βοηθήσουμε το άτομο να αναγνωρίσει το εσωτερικό δυναμικό του. Να εξερευνήσει την αξία όλων των πλευρών του εαυτού. Να ανακαλύψει τρόπους με τους οποίους κάποιες πλευρές του εαυτού του μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με κάποιες άλλες. Στο στάδιο αυτό ενθαρρύνουμε κάθε μέλος να μετακινήσει τα αντικείμενα και να τα τοποθετήσει έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα αρμονικότερο περιβάλλον. Προτείνουμε να τοποθετήσει τα αντικείμενα με τέτοιο τρόπο που το ένα να βοηθά το άλλο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση, την ισορροπία και την αποδοχή του εαυτού.

Στα προχωρημένα στάδια δίνουμε περισσότερες οδηγίες και γινόμαστε εμείς η σκέψη και η λογική του ατόμου δίνοντας παραστατικά λόγο σε αυτό που κάνουμε μέσα στο δίσκο του ατόμου. Για παράδειγμα, μπορούμε να πούμε: «*Αν αφήσεις το λιοντάρι δίπλα στο αρνάκι είναι πολύ πιθανό, όταν πεινάσει το λιοντάρι να φάει το αρνάκι. Μήπως να δοκιμάσεις να βάλεις κάποιον αλλού το αρνάκι που να μην κινδυνεύει από το λιοντάρι;*»

«Αλλαγή» - Κλείσιμο της ομάδας

Προσανατολίζουμε ένα - ένα τα μέλη να εκφράσει ο καθένας οτιδήποτε νιώθει στο «εδώ και τώρα», τι σκέφτεται και πως του φάνηκε η διαδικασία. Μπορούμε να ρωτήσουμε: «*Βλέπεις τώρα αυτό που έφτιαξες; Πώς βλέπεις τον εαυτό σου τώρα; Νομίζω ότι κατάφερες πολλά πράγματα*

σήμερα. Χαίρομαι για σένα. Πώς θέλεις να αποχαιρετήσεις το έργο σου;» Όταν όλα τα μέλη αποχωρήσουν από το χώρο, τότε αδειάζουμε τους δίσκους και τοποθετούμε τα υλικά στη θέση τους.

Επίλογος

Στο ταξίδι της ζωής του κάθε άνθρωπος, συχνά, διαμορφώνει μια επίπλαστη προσωπικότητα (persona) προκειμένου να «συμφωνήσει» με τον εξωτερικό κόσμο, με αποτέλεσμα να καταπιέζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και να χάνει την επαφή με τον εαυτό του, το κέντρο της ψυχής.

Επιπλέον, η αδιάκοπη δραστηριότητα, οι απαιτήσεις της καθημερινότητας, η αποσύνδεση από τραυματικά βιώματα, τα μηνύματα που από νωρίς ενδοβάλουμε, όπως: να απαλλαχθούμε από τα συναισθήματα, να είμαστε ορθολογιστές, να καταστέλλουμε τη φαντασία συντελούν στο μπλοκάρισμα του εαυτού. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι όσο περισσότερο βαθιά θάβουμε αισθήματα και συναισθήματα, τόσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από τη συνειδητή μνήμη. Μέρη του εαυτού μας αποξενώνονται και όλο λιγοστεύουν οι πιθανότητες να βρούμε τις λέξεις για να εκφραστούμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Ασγκαρι, Μ., & Κοπιδάκη, Ι. (2014). *Η ποιότητα ζωής στα άτομα με προβλήματα άνοιας: Μια Ποιοτική Μελέτη*. Πτυχιακή εργασία. Κρήτη: ΑΤΕΙ Κοινωνικής Εργασίας.
- Σιαμπάνη, Κ. (2010). Αιμοθεραπεία: Εφαρμογή σε άτομα που πάσχουν από άνοια. *Επικοινωνία για τη νόσο Alzheimer*, 40, 15-217.

Ξενόγλωσσες αναφορές

- Allan, J., & Berry, P. (1993). Sandplay. In C. E. Schaefer & D. M. Cangelosi (Eds.), *Play therapy techniques* (pp. 117-123). Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.
- Boik, B. L., & Goodwin, E. A. (2000). *Sandplay therapy: A step-by-step manual for psychotherapists of diverse orientations*. WW Norton & Company.
- Carey, L. (1990). Sandplay therapy with a troubled child. *The Arts in Psychotherapy*, 17, 197-209.
- Dale, M. A., & Lyddon, W. J. (2000). Sandplay: A constructivist strategy for assessment and change. *Journal of Constructivist Psychology*, 13, 135-154.
- Dale, M. A., & Wagner, W. G. (2003). Sandplay: An investigation into a child's meaning system via the self-confrontation method for children. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 17-36.
- Dundas, E. T. (1990). *Symbols come alive in the sand*. Boston: Coventure
- Jung, C. G. (2014). *Aion: Researches into the Phenomenology of the Self*. Routledge.
- Jung, E. (1957). *Animus and anima: Two essays*. Analytical Psychology Club of New York.
- Kalff, D. M. (1980/2003). *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. Cloverdale, CA: Temenos Press.

- Loue, S., & Parkinson, J. (2015). Special Ethical Considerations in Sandplay Therapy. In *Ethical Issues in Sandplay Therapy Practice and Research* (pp. 87-98). Springer, Cham.
- Malchiodi, C. A. (2015). Creative arts and older adults. *Complementary and Integrative Therapies for Mental Health and Aging*, 283.
- Pappas, S. W. (2015). *A grounded theory study of expressive arts therapy used with elderly clients*. California Institute of Integral Studies.
- Pearson, M., & Wilson, H. (2001). Sandplay & symbol work: Emotional healing & personal development with children, adolescents, and adults. *Sandplay & Symbol Work: Emotional Healing & Personal Development With Children, Adolescents, and Adults*, viii.
- Pettigrew, H. V., Raimondi, N., & McWey, L. M. (2015). Family sandplay: Strengthening the parent-child relationship. *The Therapist's Notebook for Children and Adolescents: Homework, Handouts, and Activities for Use in Psychotherapy*, 88.
- Russell-Chapin, L., & Jones, L. (2014). Neurocounseling: Bridging Brain and Behavior. *Counseling Today*, 56, 20-21.
- Russo, M. F., Vernam, J., & Wolbert, A. (2006). Sandplay and storytelling: Social constructivism and cognitive development in child counseling. *The Arts in psychotherapy*, 33(3), 229-237.

*Ιωάννης Μακρής**, *Ελένη Κωνσταντοπούλου***, *Γεωργία Μιχελή****

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ GUERNICA ΤΟΥ PICASSO ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο αξιοποιείται το έργο του Picasso «Guernica» ως τεχνική στη συμβουλευτική διαδικασία των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η συμβουλευτική διαδικασία στη μικρή παιδική ηλικία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξής βασικές δομές: (α) την κατάλληλη επιλογή μεταξύ ατομικής ή ομαδικής προσέγγισης, (β) το γνωστικό κοινωνικό και συναισθηματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, (γ) τις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος για να το προσεγγίσει, (δ) τη συμβουλευτική διαδικασία και τα στάδια από τα οποία θα πρέπει να περάσει, (ε) την επιλογή των μέσων που θα επιλέξει για την θεραπευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, συμβουλευτική διαδικασία, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθητές δημοτικού.

UTILIZING OF PICASSO'S GUERNICA TABLE IN COUNSELING ELEMENTARY STUDENTS WITH BEHAVIORAL PROBLEMS

Abstract: This article utilized the work of Picasso's "Guernica" as a technical advisory procedure in children with behavioral problems. The consultative process in early childhood should take into account the following basic structures: (a) the appropriate choice between individual or group approach, (b) the cognitive social and emotional developmental level at which the child is located, (c) skills which should have the consultant to approach, (d) the consultative process and the stages that must be passed, (e) the choice of instruments to choose for the therapeutic process.

Key words: art, counseling procedure, behavioral problems, elementary students.

* Ο Ι.Μ. είναι Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: Ιερού Λόχου Τ.Θ. 871, Πικέρμι, 697-7562538, yanmakris@yahoo.gr

** Η Ε.Κ είναι Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: elenikonstantopoulou@windowslive.com

*** Η Γ.Μ. είναι Κοινωνιολόγος και Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: Μηλέας 6, Περιστέρι, 694-7615828, seragebo@gmail.com

Πρόλογος

Έρευνα έχει δείξει ότι η αξιοποίηση εικαστικών έργων, δραστηριοτήτων και οπτικών μορφών στη γενική εκπαίδευση βελτιώνει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και συμβάλει στη συνολική σχολική τους επιτυχία, με την προϋπόθεση ότι τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν είναι υψηλού επιπέδου. Η αγωγή στις εικαστικές τέχνες έχει τεράστια εκπαιδευτική σημασία γιατί συνεισφέρει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική), τους βοηθά να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να αποδώσουν νόημα στον κόσμο μέσα και γύρω τους.

Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική και επιλεκτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού, να μπορούν να διαβάσουν τα νοήματα και τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν, να διευρύνουν τις κοινωνικές προεκτάσεις και συνέπειές τους και να παίρνουν υπεύθυνη θέση απέναντί τους. Έτσι προετοιμάζονται να συμμετάσχουν στο πολιτισμικό και κοινωνικό γίνεσθαι ως ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες.

Στην παρούσα εργασία θα αξιοποιηθεί ένα καλλιτεχνικό έργο ως τεχνική στη συμβουλευτική διαδικασία των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά συγχρόνως θα δοθεί μια νέα οπτική ματιά στο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο που πρέπει να έχει ο σύμβουλος. Όσον αφορά τη συμβουλευτική διαδικασία στη μικρή παιδική ηλικία επισημαίνονται και λαμβάνονται υπόψη οι εξής βασικές

δομές: (α) η κατάλληλη επιλογή μεταξύ ατομικής ή ομαδικής προσέγγισης, (β) το γνωστικό κοινωνικό και συναισθηματικό αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, (γ) οι δεξιότητες οι οποίες πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος για να το προσεγγίσει, (δ) η συμβουλευτική διαδικασία και τα στάδια από τα οποία θα πρέπει να περάσει, (ε) η επιλογή των μέσων που θα επιλέξει για την θεραπευτική διαδικασία (Κουρκούτας, 2011· Textor, 1987 ό.π. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011).

Εισαγωγή

Η οπτική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων. Σε αναλογία με το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Το λεξιλόγιο των εικόνων είναι το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος. Με αυτά το μορφολογικά και δομικά στοιχεία εργάζεται ο εικαστικός. Η γραμματική και το συντακτικό των εικαστικών τεχνών είναι η σύνθεση. Χρώματα, γραμμές, φόρμες και σχήματα συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί ένα συγκεκριμένο νόημα. Η οπτική γλώσσα, η «γλώσσα» των εικαστικών τεχνών μεταδίδει με ένα μοναδικό, άμεσο τρόπο: ιδέες, νοήματα, πληροφορίες και συναισθήματα. Ο επιδέξιος χειρισμός του οπτικού λόγου, καλούμενος ως *οπτικός εγγραμματισμός (visual literacy)*, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εποχή μας

όπου η επικοινωνία έχει αυξανόμενο οπτικό χαρακτήρα (Π.Ι., 2011).

Η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες παρέχει στους μαθητές πολύτιμες εμπειρίες, οπτικές, απτικές, αισθητικές και τους βοηθά:

- Να διακρίνουν και να απολαμβάνουν λεπτές διαφορές στα εικαστικά έργα.
- Να ενισχύσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Να αποκτήσουν νέες γνώσεις.
- Να αναπτύξουν τη γλωσσική τους επικοινωνία και να διευρύνουν τους ορίζοντες της αντίληψής τους.
- Να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται εκτελώντας ενίοτε ομαδικές εργασίες.
- Να αποκτήσουν κριτική ματιά απέναντι στην πληθώρα οπτικών προϊόντων που τους περιβάλλουν (Π.Ι., 2011).

Ο Dewey θεωρεί πως οι βασικές προϋποθέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης, της διεργασίας εκείνης μέσω της οποίας οι ενήλικες διαπλάθουν πλάισια αναφοράς στοχαστικά, σαφή και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή είναι η κριτική και δημιουργική σκέψη. (Leddy, 2016)

Σύμφωνα με τον Eisner (2000), η απουσία της τέχνης από την εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη παροχή ευκαιριών προς τους μαθητές με αρνητικό αντίκτυπο σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους.

Ο Κόκκος (2011) αναφέρει πως η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη στηρίζεται στις παρακάτω αρχές και βήματα:

Συνοπτικά οι αρχές εκπαίδευσης είναι:

- Χρήση της Αισθητικής Εμπειρίας ως μεθόδου κριτικής σκέψης.

- Ιδέες του Freire σχετικά με την ολιστική προσέγγιση μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

- Χρήση σπουδαίων έργων τέχνης που βοηθούν στη μαθησιακή διεργασία.
- Αποτίμηση της αισθητικής αξίας.
- Χρήση της τεχνικής Perkins για την παρατήρηση των έργων τέχνης.
- Αποδοχή της ύπαρξης αδυναμίας μέρους των εκπαιδευόμενων στην κατανόηση των έργων τέχνης.

Τα βήματα αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης αριθμούνται σε έξι:

1. Διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών.
2. Αναζήτηση παραδοχών των συμμετεχόντων.
3. Διατύπωση κριτικών ερωτημάτων.
4. Επιλογή έργων τέχνης.
5. Παρουσίαση και επεξεργασία των έργων τέχνης.
6. Κριτικός Αναστοχασμός.

Η Συμβουλευτική μαθητών Α/θμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσω της τέχνης αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μας.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώτη σχολική ηλικία, με βάση το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM, θεωρούνται οι διαταραχές διαγωγής, η εναντιωτική/προκλητική διαταραχή και η υπερκινητικότητα/σύνδρομο ΔΕΠ-Υ. Η χρήση του όρου «διαταραχές διαγωγής» παραπέμπει στις πιο δύσκολες μορφές διαταραχών συμπεριφοράς, όπως οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και αναφέρονται σε σταθερά στο χρόνο πρότυπα αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συννομηλικούς, γονείς, δασκάλους κ.λπ.).

Οι σοβαρές αντικοινωνικές διαταραχές περιλαμβάνουν επιθετικές ενέργειες εναντίον φυσικών προσώπων, βανδαλισμούς, παραβατικές συμπεριφορές, χρήση ουσιών στην εφηβεία, και γενικότερα σοβαρά διαπροσωπικά και κοινωνικά προβλήματα. Η συχνότητα, η ένταση και η έκταση των συγκεκριμένων πράξεων σχετίζονται με τη σοβαρότητα της διαταραχής και τα συνοδά ψυχολογικά προβλήματα. Η εναντιωτική/προκλητική διαταραχή στην παιδική ηλικία συνήθως εκφράζεται με ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο αρνητικής, προκλητικής ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους δασκάλους, τους άλλους ενηλίκους και ειδικότερα τους εκπροσώπους μιας αρχής (Λιβανίου, 2004).

Η επιστημονική μελέτη της παιδικής συμβουλευτικής σημείωσε εντυπωσιακή πρόοδο κατά τον 20ο αιώνα. Αναπτύχθηκαν θεωρίες και επινοήθηκαν καλύτερες, πιο λεπτομερείς και ευαίσθητες ερευνητικές μέθοδοι. Ιδιαίτερη έμφαση στην παιδική ηλικία δόθηκε από τη στιγμή που έγινε αντιληπτό ότι μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας ως ενηλίκων μπορεί να γίνει κατανοητό αν ανατρέξουμε στις ρίζες της ανάπτυξής μας. Οι συμβουλευτικές εφαρμογές στα μικρά παιδιά αποσκοπούν στη χαρά της δημιουργίας και στην ευτυχία τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια που θα τους δοθεί έτσι ώστε να νιώσουν καλύτερα, να αποδεχθούν τον εαυτό τους με τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, να αλλάξουν συμπεριφορές που έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τα ίδια και για τους άλλους γύρω τους, να διαχειριστούν δύσκολες και επώδυνες καταστάσεις και γενικά να ενισχυθούν

στις προσπάθειές τους για βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Σε αντίθεση με τους ενήλικες που έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν μέσω της γλώσσας πολύπλοκες σκέψεις και συναισθήματα, τα παιδιά έχουν τη φυσική τάση να εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού. Έτσι η εικαστική τέχνη αποτελεί την κύρια μέθοδο θεραπείας για παιδιά ηλικίας 4 μέχρι 13 ετών και άνω γιατί διεγείρει τη φυσική τάση των παιδιών να εξερευνούν, να επεξεργάζονται και να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι (Μαλικιώση, 2011).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να δοθεί στη σχέση συμβούλου – παιδιού η οποία σύμφωνα με τους Geldard και Geldard (2011, όπ. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011) θα πρέπει να διακατέχεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του κόσμου του παιδιού και του συμβούλου
- ✓ να είναι αποκλειστική
- ✓ να εμπνέει ασφάλεια
- ✓ να είναι αυθεντική
- ✓ να είναι εμπιστευτική (υπό όρους)
- ✓ να μην είναι παρεισφορητική
- ✓ να είναι σκόπιμη

Ο σύμβουλος (Δημητρόπουλος, 1999α· Textor, 1987 όπ. αναφ. στη Μαλικιώση, 2011), πρέπει να εργάζεται μέσα στα πλαίσια αναφοράς του παιδιού και αυτό πρέπει να γίνεται χωρίς κανενός είδους κριτική, επικύρωση ή επίκριση από μέρους του συμβούλου. Το παιδί θα πρέπει να διατηρεί τις δικές του αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και να μην επηρεάζεται από τις στάσεις του συμβούλου. Η γεφύρωση των δύο κόσμων δίνει στο σύμβουλο την δυνατότητα να

παρατηρεί με καθαρότητα και διαύγεια τις εμπειρίες του παιδιού. Η παρατήρηση επηρεάζεται από την εμπειρία του συμβούλου, απεναντίας δεν θα πρέπει να επηρεάζονται τα βιώματα του συμβούλου από τις εμπειρίες του παιδιού. Ο σύμβουλος επίσης πρέπει να διατηρεί μια σχέση σταθερή και ταυτόχρονα αρμονική με το παιδί συμβουλευόμενο, ώστε να καλλιεργηθεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης. Το παιδί έχει την δική του αυτοαντίληψη, η οποία διαφέρει από την αντίληψη των οικείων του. Ο σύμβουλος πρέπει να αποδέχεται πλήρως το πως αντιλαμβάνεται το παιδί τον εαυτό του και θα πρέπει να αναγνωρίζει την φύση της μεταβίβασης και να ανταποκρίνεται σε αυτήν όταν συμβαίνει.

Η τεχνική του Perkins

Σύμφωνα με τον Perkins (1994), «*οι μαθητές προκειμένου να σκέφτονται καλύτερα, είναι ανάγκη να αναπτύξουν γενικές δεσμεύσεις και στρατηγικές ως προς το να δίνουν στη σκέψη τους περισσότερο χρόνο και να σκέφτονται με πιο ευρείς και περιπετειώδεις, καθαρούς κι οργανωμένους τρόπους*».

Η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει:

1. τις βασικές **δράσεις** που ενεργοποιούν τη **στοχαστική διάθεση**,
2. τις πιθανές **ερωτήσεις** που μπορούν να προκαλέσουν τη **στοχαστική δράση**,
3. τις **ενέργειες** που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει **στοχασμό**

Η τεχνική του Perkins (1994) αντιμε-

τωπίζει το έργο τέχνης ολιστικά κι όχι κατακερματισμένο, γεγονός που συνάδει με την προσέγγιση του ατόμου ως «όλον». Δομείται σε τέσσερα στάδια ή φάσεις:

- Εισαγωγικές παρατηρήσεις: χρόνος για παρατήρηση
- Χρόνος για ευρεία παρατήρηση
- Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση
- Σύνθεση – Συμπεράσματα.

Μέσω της τεχνικής αυτής θα επιχειρηθεί η αξιοποίηση του συγκεκριμένου έργου του Picasso. Αρχικά θα πρέπει να δοθεί στην ομάδα των παιδιών πληροφορίες για τον καλλιτέχνη, την τεχνοτροπία που χρησιμοποιεί, το έργο, την εποχή και την πηγή έμπνευσής του. Παρατίθεται στη συνέχεια το φύλλο εργασίας που θα μελετηθεί από τους μαθητές ώστε να αποτελέσει το έναυσμα για την περαιτέρω προσέγγισή του (Φραγκούλης, 2017).

Επίσης, ο σύμβουλος μέσω του διαδραστικού πίνακα δίνει τη δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης του έργου από τους συμβουλευόμενους του καθώς και τη δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις και να επισημαίνουν με διαφορετικό χρώμα πένας ο,τιδήποτε οι μαθητές θεωρούν αξιοπρόσεκτο. Με αυτόν τον τρόπο οι συμβουλευόμενοι μαθητές διατηρούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο έχοντας πλήρη έλεγχο της όλης διαδικασίας προσέγγισης του έργου τέχνης. Συνδυαστικά η ακρόαση ηχητικών ντοκουμέντων της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου κατά την αρχική φάση αλλά κι άλλων κλασικών ακουσμάτων κατά τη διάρκεια της προσέγγισης συμβάλλουν στην πολυαισθητηριακή αντιμετώπιση του έργου και των μηνυμάτων του (Δαμιανίδου, 2010-2015).

GUERNICA



Όνομασία	Guernica
Δημιουργός	Πάμπλο Πικάσο
Έτος δημιουργίας	1937
Είδος	Λάδι σε Καμβά
Ύψος	3,54
Πλάτος	7,82
Πόλη	Μαδρίτη
Μουσείο	Εθνικό Μουσείο Τέχνης Βασίλισσα Σοφία
Πηγή	http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica

Α' ΦΑΣΗ- Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση ο παρατηρητής, αφιερώνει όσο χρόνο χρειάζεται για να παρατηρήσει όσο καλύτερα μπορεί το έργο τέχνης. Πρόκειται για μια νοοτροπία που θα πρέπει να υιοθετήσει ο παρατηρητής σύμφωνα με την οποία δεν σπεύδει σε ερμηνείες με την πρώτη ματιά, αλλά δίνει όσο χρόνο χρειάζεται στην «αντικειμενική» παρατήρηση. Για το λόγο αυτό τα ερωτήματα που προβάλλονται έχουν ως στόχο τους τον εντοπισμό συγκεκριμένων δεδομένων, την προβολή αποριών, την εκμετάλλευση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων. Η φράση

κλειδί για την 1η φάση είναι: «πίστωση χρόνου». Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι γενναιόδωρος με την παρατήρησή του. Να την αφήσει να εξελιχθεί, χωρίς να μπει στον πειρασμό να προβεί σε πρόχειρες εκτιμήσεις και συμπεράσματα.

Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις του συμβούλου ο οποίος προσπαθεί να εκμαιεύσει τις απαντήσεις από τους συμβουλευόμενους του είναι:

- Τι βλέπετε;
- Υπάρχουν, απορίες, ερωτήματα σχετικά με αυτό που βλέπετε;
- Εκφράστε τις πρώτες σας παρατηρήσεις, απορίες.

- Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.)
- Γενικά καταγράψτε τι βλέπετε κυκλώνοντας ενδιαφέροντα σημεία ή κρατώντας σημειώσεις. Αφήστε τον εαυτό σας να θυμηθεί ιδέες, απόψεις, σκέψεις σχετικές με το συγκεκριμένο έργο.
- Ξεκουραστείτε για λίγο (ένα με δύο λεπτά) και επανέλθετε με νέες παρατηρήσεις (Δρακάκη, 2006).

Β'ΦΑΣΗ- Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Πρόκειται για την ανοικτή και χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση, η οποία ενεργοποιεί τη δημιουργική ματιά του παρατηρητή. Εδώ ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη, που δεν ερμηνεύει, αλλά παρατηρεί ακόμα καλύτερα, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες παραμέτρους. Είναι η σκέψη που δεν παίρνει τίποτα σα δεδομένο, αλλά ανασυνθέτει τα δεδομένα με μια δημιουργική ματιά.

Απορίες:

Τι συμβαίνει εδώ; Πως είναι τα πρόσωπα; Γιατί κραυγάζουν; Πώς νοιώθουν; Γιατί είναι δυστυχισμένοι; Γιατί χλμιντριάζει το άλογο; Γιατί πονάει; Πώς θα νιώθαμε αν ζούσαμε στην πόλη του πίνακα; Τι θέλει να δείξει ο ζωγράφος με την λάμπα στον πίνακα; Γιατί την χρησιμοποίησε;

Φτιάξτε ένα «σενάριο» γι' αυτό που βλέπετε. Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τους όγκους κ.ά). Ψάξτε την ατμόσφαιρα που αποπνέει το έργο. Συζητήστε για την ψυχική διάθεση που σας δημιουργεί... (Δρακάκη, 2006).

Δώστε τίτλο γι αυτό που βλέπετε:

- «Η χαοτική διάσταση της βίας»
- «Η βία και η φρίκη του πολέμου»
- «Η απόγνωση του πολέμου»
- «Κραυγές πόνου και δυστυχίας»
- «Όχι στη βία»

Εκπλήξεις:

Αναζητήστε εκπλήξεις. Λάβετε υπόψη σας αυτές τις εκπλήξεις (κυκλώστε τις, μιλήστε γι' αυτές).

- Διάταξη του χώρου.
- Άνθρωποι και ζώα σε πλήρη ακαταστασία.
- Η ηλεκτρική λάμπα στη θέση της κόρης του οφθαλμού.
- Η μικρή πόρτα ή το παράθυρο.
- Οι τόνοι του μαύρου, του άσπρου και του γκριζου.
- Ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Ενώστε με νοητές γραμμές αντικείμενα για να βρείτε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους.

Σύμβολα:

Ψάξτε για συμβολισμούς και μηνύματα. Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές. Ο σύμβουλος με στοχευόμενες ερωτήσεις προσπαθεί να εκμαιεύσει τις απαντήσεις των συμβουλευόμενων του.

- *Μητέρα:* Ποιον κρατάει στην αγκαλιά της η γυναίκα; Γιατί έχουν μισάνοιχτο το στόμα τους; Γιατί ο καλλιτέχνης έχει τονίσει έντονα το στόμα μητέρας-παιδιού; Αν απομονώσουμε αυτές τις δύο φιγούρες από το υπόλοιπο έργο, τι συναισθήματα βιώνετε;
- *Ταύρος:* Ποια είναι η θέση του ταύρου στο έργο; Πού κοιτάζει; Νομίζετε πως επηρεάζεται από τα δρώμενα του

πίνακα; Πώς νιώθετε την παρουσία του;

- *Πολεμιστής*: Εστιάστε στην αντρική φιγούρα. Ποιος είναι; Είναι πρόσωπο ή άγαλμα; Τι σας θυμίζει η στάση του σώματός του; Τι συμβολίζει η θυσία του;
- *Άλογο*: Ποια είναι η κεντρική μορφή του πίνακα; Το σώμα του με τι είναι καλυμμένο; Γιατί ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί αυτή την επικάλυψη; Αν το άλογο ήταν άνθρωπος τι θα φώναζε; Το άλογο έχει υποκύψει στη βία ή αντιστέκεται; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
- *Γυναίκες-Άντρες*: Ποιες μορφές παρατηρείται στα δεξιά του πίνακα; Πώς απεικονίζονται από τον ζωγράφο; Η στάση των σωμάτων τους τι δηλώνει; Εκφράστε τα συναισθήματά σας.
- *Τρίγωνα*: Ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί στο έργο του γεωμετρικά σχήματα. Ποια είναι αυτά; Κλείστε τα μάτια σας και φανταστείτε τι συμβολίζουν;
- *Μάτι*: Ποιο αντικείμενο παρατηρείται πάνω από το κεφάλι του αλόγου; Γιατί ο καλλιτέχνης απεικονίζει με αυτό τον τρόπο την κόρη του ματιού; Έχει χρηστική αξία; Ποιο μήνυμα νομίζετε μας δίνει ο καλλιτέχνης; Τι συμβολίζει η ηλεκτρική λάμπα
- *Η Γυναίκα με τη λάμπα*: Τι υψώνει η γυναίκα μορφή; Είναι χτυπημένη από τον βομβαρδισμό; Τι συμβολίζει η αναμμένη λάμπα πετρελαίου; Τι συμβολίζει η γυναίκα με τη λάμπα; Θυμηθείτε πώς ο κυβισμός είναι η τεχνοτροπία που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης. Κλείστε τα μάτια και προσπαθήστε να βρείτε το σχήμα πάνω στο οποίο φιλοτεχνήθηκε η

Guernica του Picasso. Η κορυφή του σχήματος είναι η λάμπα πετρελαίου. Γιατί ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί αυτό το σχήμα;

- *Τα πρόσωπα*: Παρατηρήστε τα μάτια των μορφών του πίνακα; Είναι σε φυσική θέση; Γιατί συμβαίνει αυτό; Σχετίζεται με το πραγματικό γεγονός, τον βομβαρδισμό της πόλης; Ποια συναισθήματα σας προκαλεί αυτή η διαπίστωσή σας;
- *Χώρος*: Πού διαδραματίζονται αυτά τα γεγονότα; Παρατηρήστε τα πλακάκια και την οροφή; Τοποθετήστε τον εαυτό σας σε αυτόν το χώρο και περιγράψτε τα συναισθήματά σας (Μπάριμπα, 2014).

Γ' ΦΑΣΗ- Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση

Ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί, αποδεικνύει. Λαμβάνει υπόψη του το ρεπερτόριο των εμπειριών του, τις γνώσεις του, τις παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια για να οδηγηθεί σε συμπερασματικές κρίσεις και στη διατύπωση του κριτικού ερωτήματος.

- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εξέπληξε: Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτήν την έκπληξη;
- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εντυπωσίασε-προβλημάτισε: Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει; Εξηγήστε.
- Κάντε διανοητικές αλλαγές, με στόχο να βρείτε απαντήσεις: (π.χ. καταργήσετε ένα αντικείμενο). Τι επιπτώσεις έχει αυτό στην ισορροπία του έργου και στην «αξία» του συγκεκριμένου αντικειμένου;

- Αναζητείστε τα δυνατά σημεία του έργου: Δείτε πώς αυτά τονίζονται για να ερμηνεύσετε τη θέση τους μέσα στο έργο.
- Βρείτε πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματά σας με βάση τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα συγκεντρώσει. Προσπαθήστε να δώσετε λύσεις στο πάζλ των αποριών, ερωτημάτων, εκπλήξεων κτλ.
- Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο.
- Κάντε συγκρίσεις (με άλλα έργα τέχνης του ίδιου καλλιτέχνη ή και άλλων που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα) για να ενδυναμώσετε τα επιχειρήματά σας σχετικά με την αποτύπωση των μηνυμάτων του έργου.
- Γενικά καταθέστε τεκμηριωμένες απόψεις και προωθείστε τη σκέψη σας σε δομημένα συμπεράσματα (Δρακάκη, 2006).

Διατύπωση κριτικού ερωτήματος

Πώς η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας βελτιώνει ή επιδεινώνει τη ζωή του άλλου;

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ
Ανάπτυξη πολιτισμού	Στάση πολιτισμού
Χαρά και αρμονία	Απόγνωση και δυσαρμονία
Ζωή με χρώματα	Θάνατος. Γκρι, μαύρο παντού
Σεβασμός της φύσης	Αδιαφορία για αυτήν
Αναγνώριση των μηνυμάτων κατά του εκφοβισμού	Αναγνώριση των συνεπειών του εκφοβισμού
Κατανόηση του ρόλου των θετικών συναισθημάτων στη ζωή μας	Κατανόηση του ρόλου των αρνητικών συναισθημάτων στη ζωή μας

Δ' ΦΑΣΗ- Ανασκόπηση της διεργασίας

Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Δοκιμάζεται η ικανότητά του να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, για να εκφράσει την αίσθηση που αποπνέει το έργο.

Χωριστείτε σε ομάδες 4-5 ατόμων και απαντήστε σ' ένα από τα ερωτήματα:

- Τι σας είπε το έργο σε σχέση με το κριτικό ερώτημα; ή
- Ποια η σχέση του έργου με το κριτικό ερώτημα;
- Δεν αξιοποιούνται ερωτήσεις αλλά εκπαιδευτικές τεχνικές με ολιστικό χαρακτήρα όπως:
- **Δραματοποίηση:** Οι μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν παρατηρηθεί στις προηγούμενες φάσεις, δημιουργούν μια ιστορία και τη δραματοποιούν
- **Γραφή κειμένου:** Οι μαθητές οργανώνουν τις σκέψεις τους σε γραπτό κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία των τριών προηγούμενων φάσεων (Δρακάκη, 2006).

Επίλογος

Ο Πάμπλο Πικάσο έλεγε ότι στην Guernika έχει εκφράσει με σαφήνεια τον αποτροπιασμό του για τη στρατιωτική κάστα που έχει βυθίσει την Ισπανία σε έναν ωκεανό πόνου και θανάτου. Ο πίνακας που εναντιώθηκε στο φασισμό (26 Απριλίου 1937), 81 χρόνια μετά έρχεται εν μέσω της χρήσης του από την τέχνη και τη συμβουλευτική διαδικασία να αμβλύνει

τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Α/θμιας εκπαίδευσης.

Εμείς ως Σύμβουλοι, χρησιμοποιώντας το έργο αυτό τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών Α/θμιας εκπαίδευσης, επιθυμούμε:

- την έκφραση αυτών των συμπεριφορών με σκοπό την συγκομιδή και

ενθάρρυνση των θετικών αξιών και ικανοτήτων τους καθώς και

- την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική), ώστε να καταστούν ικανοί να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να αποδώσουν νόημα στον κόσμο μέσα και γύρω τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Τόμος Α: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (4^η εκδ.). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.

Κόκκος, Αλ. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Κέδρος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, τόμος Γ'.*

Φραγκούλης Ι. (2017). *Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ*. Μαρούσι.

Ξενόγλωσσες

Eisner, E. W. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Παραπομπές διαδικτύου

Δαμιανίδου, Β. (2010-2015). Ανακτήθηκε από την <http://photodentro.edu.gr>

Δρακάκη, Μ. (2006). Ανακτήθηκε από την <http://xn--synedrio-mr3d.weebly.com/>

Μπάριμπα, Σ. (2014). Ανακτήθηκε από την <https://www.slideshare.net/stergianimparmpa/ss-40634405> «Guernica». Ανακτήθηκε από την <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

Leddy, T. (2016). *Dewey's Aesthetics*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Ανακτήθηκε από την <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics>

«Picasso's Guernica». Ανακτήθηκε από την <https://www.youtube.com/watch>

Ανθή Φουντουκά, Λουκία Γιαλλούρη***

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

Περίληψη: Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις δυνατότητες ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργικών πρακτικών που στηρίζονται στις τέχνες και οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε την αποτυχία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου και της παθητικής απόκτησης γνώσεων. Το σημερινό σχολείο οφείλει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με συμμετόχους όλους τους συντελεστές του, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ένας τρόπος προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελεί η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσω της επαφής με διαφορετικές μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική, το θέατρο, ο κινηματογράφος, η μουσική κ.λπ. οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν, να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Για την αξιοποίηση των τεχνών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, λειτουργούμε από το σχολικό έτος 2015-2016 Τοπικό Θεματικό Δίκτυο με τίτλο «Επαγγέλματα σχετικά με τις τέχνες και τον πολιτισμό – ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής», όπου εντάσσονται σχολεία αρμοδιότητας του συγκεκριμένου ΚΕ.ΣΥ.Π. τα οποία εκπονούν Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Π.Α.Σ.) με σχετική θεματολογία. Μέσα από το εγχείρημα αυτό, οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες αυτογνωσίας, επικοινωνίας, προσαρμογής, συνεργασίας, ομαδικότητας, αυτοπαρουσίασης, διεκδίκησης, πληροφόρησης, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης απόφασης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, μέρος των οποίων θα αναφερθούν σε αυτή την παρουσίαση. Κατά τη διάρκεια των Προγραμμάτων διοργανώνονται ενημερωτικά σεμινάρια από την υπεύθυνη ΣΕΠ όπου εκπαιδευτικοί φορείς παρέχουν πληροφοριακό υλικό στους καθηγητές/καθηγήτριες, ανταλλάσσονται απόψεις και δημιουργούν συνεργασίες. Οι δε μαθητές/ριες καθίστανται ικανοί/ες να γνωρίζουν τον εαυτό τους, αναδεικνύονται τα ταλέντα τους και μαθαίνουν πως να λαμβάνουν κατάλληλες γι' αυτούς εκπαιδευτικές ή/και επαγγελματικές αποφάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνη, Τέχνη στην εκπαίδευση, Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, δεξιότητες ζωής.

* Η Α.Φ. είναι καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας, πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε., με ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό του τμήματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας. Επικοινωνία: 210-2723275, afountouka@sch.gr

** Η Λ.Γ. είναι Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό τίτλο στη Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση. Επικοινωνία: loukia_1993@hotmail.com

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής ένταξή του στην κοινωνία, τόσο από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, όσο και με την καλλιέργεια γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πράξη ως καθαρά στοχοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό, στρέφεται μονοδιάστατα στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών, παραγκωνίζοντας τις υπόλοιπες μορφές δεξιοτήτων αλλά και κάθε εναλλακτικό τρόπο για την καλλιέργειά τους (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015). Μία διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται τελευταία στην Εκπαίδευση, σε πολλές χώρες, αφορά στην αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Στην παρούσα εργασία, η Τέχνη αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής όπως αυτογνωσίας, επικοινωνίας, προσαρμογής, συνεργασίας, ομαδικότητας, αυτοπαρουσίασης, διεκδίκησης, πληροφόρησης, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης απόφασης. Ο όρος δεξιότητες ζωής αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αποκτώνται μέσω της μάθησης ή της εμπειρίας (Parry & Νομικού, 2014) και είναι απαραίτητα για να πετύχει κανείς στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική του ζωή (Γκιάστας, Δημητρόπουλος, Ρέππα, & Τσέργας, 2013).

Οι δεξιότητες αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μέσα από την ενεργό δράση και τις ευκαιρίες για μάθηση που παρέχει η οικογένεια, το σχολείο, η ευρύτερη κοινότητα και χρειάζεται θέληση και προσωπική συστηματική προσπάθεια για την ανάπτυξή τους (Γκιάστας κ.ά., 2013), ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για τον ενεργό ρόλο που καλούνται να επιδείξουν στην πολύπλοκη και πολυμορφική κοινωνία του σήμερα.

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής κρίνεται σημαντική καθώς αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικά στον 21ο αιώνα, που βοηθούν τους νέους να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλαγές, προκλήσεις και ευκαιρίες στη ζωή τους ως ενήλικες και εργαζόμενοι (Parry & Νομικού, 2014). Στην προσπάθεια των ατόμων να ανταπεξέλθουν στις ταχύτατες αλλαγές και στο κλίμα ρευστότητας που επικρατεί, φαίνεται ότι είναι σημαντικό να διαθέτουν βασικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσα από το σχολείο, την κατάρτιση, τη μη τυπική εκπαίδευση, την άτυπη μάθηση και τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και οι οποίες βοηθούν στη συλλογή, ανάλυση, σύνθεση και οργάνωση των πληροφοριών για τον εαυτό, την εκπαίδευση και τα επαγγέλματα, καθώς και στη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και την υλοποίηση μεταβάσεων (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012). Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται σημαντικά «εφόδια» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Με τη βοήθεια των οποίων οι πολίτες που διεκδικούν μια θέση στην

αγορά εργασίας μπορούν να διαχειρίζονται τις περίπλοκες μεταβάσεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση, να διερευνούν πιθανές ευκαιρίες και προσωπικές δυνατότητες, να αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης, να ενδυναμώνουν την προσωπική τους επάρκεια και να αναζητούν έναν εργασιακό τρόπο ζωής πολύ διαφορετικό από το παραδοσιακό πρότυπο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2010).

Η Συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της Τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999) με αποτέλεσμα να είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες στο πέρασμα των χρόνων. Η ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση δεν έχει στόχο να κατακλύσει το μαθητή με γνώσεις, αλλά αποσκοπεί ο μαθητής να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς. Ως εκ τούτου, ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009).

Η τέχνη προωθεί το διάλογο και τον πλουραλισμό των απόψεων καθώς υπάρχουν πολλές ερμηνείες σε μια μουσική παρτιτούρα, πολλοί τρόποι για να περιγράψουμε έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα γλυπτό, πολλές ερμηνείες για τη νοηματοδότηση ενός λογοτεχνικού κει-

μένου (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Ο Bruner υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ευκαιρίες στον μαθητή για να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις, στις οποίες θα πειραματίζεται και θα ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση, μέσω της προσωπικής διερεύνησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Επιπλέον, η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας του ατόμου, προσφέροντάς του τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα μέσα από μια διαφορετική σκοπιά με δημιουργική προοπτική (Efland, 2002).

Κατά αυτή την έννοια, οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν οπτικές, απτικές και αισθητικές εμπειρίες, καθώς μαθαίνουν στα παιδιά να διακρίνουν και να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες (Γραφάκου-Λαμπίση, 2011), αξιοποιούν και διευρύνουν την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα και την αντίληψη των μαθητών, καλλιεργούν τη γλωσσική επικοινωνία και βοηθούν στην απόκτηση νέων γνώσεων. Η επαφή μάλιστα με πολυτροπικά έργα, τα οποία συνδυάζουν διάφορα συστήματα επικοινωνίας (π.χ. εικονοβιβλίο και κόμικ) συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με ιδιαίτερες εκφραστικές δυνατότητες που προσφέρει η διαπλοκή εικόνας και γραπτού λόγου. Τέλος, οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία καλλιεργούν πέρα από τον οπτικό εγγραμματισμό (visual literacy) και κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Ντούλια, 2012).

Μέσα από την επαφή με την τέχνη τα παιδιά σταδιακά καλλιεργούν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία. Επίσης, κατά την ερμηνεία των έργων τέχνης οι μαθητές ενεργοποιούν

στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική τους σκέψη και σταδιακά εξασκούνται στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων, τα οποία προσομοιάζουν με τα πραγματικά προβλήματα της ζωής που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι και τα οποία σπανίως επιδέχονται μόνο μία ορθή λύση (Χρήστου, 2015).

Ο Gardner (1990) υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί όσο το δυνατόν περισσότερα από τα είδη νοημοσύνης αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Επιπρόσθετα, ο Dewey (1980) υποστηρίζει ότι η γνώση κατακτάται μέσα από την εμπειρία και ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές για αυτενεργό σκέψη και δράση μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και συνεργασίας. Παράλληλα, με τη χρήση των τεχνών δίνονται ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και όπως υποστηρίζει ο Vygotsky (1972) οι μαθητές μαθαίνουν αυθόρμητα μέσα από την αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα. Γίνεται φανερό λοιπόν η λειτουργία των τεχνών ως μορφών σκέψης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη συμβουλευτική.

Τα παιδιά μέσα από τη δράση αποτυπώνουν σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και προσδοκίες, παρουσιάζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο (Anning & Ring, 2004). Οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού των μαθητών και συνδυάζονται με την καθημερινότητά τους, με αποτέλεσμα να χαρτογραφούν φιλίες, συμπάθειες και αντιπάθειες με συμμαθητές και συνομηλίκους, να επεξεργάζονται επιθυμίες, φόβους και

ανασφάλειες, να διηγούνται σημαντικές ιστορίες για τη ζωή τους, να μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν, να εμβαθύνουν περισσότερο στο εγώ, στην ανακάλυψη και κατανόηση του εαυτού τους και των γύρω τους και έπειτα να προσδιορίζουν την ταυτότητά τους (Wick, 2000).

Η έρευνα έχει ακόμη δείξει ότι η συμβολή των εικαστικών τεχνών συμβάλλει στη θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία. Όταν μάλιστα αξιοποιείται στα μαθήματα διαθεματικά, οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης (Bamford, 2006) καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική). Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποδίδουν νόημα στον κόσμο γύρω τους (Βάος, 2008).

Τεχνικές Ενσωμάτωσης της Τέχνης στη Εκπαιδευτική Διαδικασία

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της «ύλης» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Μια βιωματική άσκηση είναι ανοικτή μαθησιακή δραστηριότητα ως προς την έκβασή της, αλλά κατευθυνόμενη ως προς τη θεματική της (Δεδούλη, 2005). Η άσκηση είναι δομημένη καθώς είναι μια δράση που εξελίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, έχει συγκεκριμένες οδηγίες και φέρνει σε επαφή τον συμμετέχοντα με τον εαυτό του και τους άλλους

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Στόχος της βιωματικής μεθόδου είναι να φέρει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων κ.α. (Δεδούλη, 2002). Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο αυτή έχουν συχνά τη μορφή παιχνιδιού, επομένως προσφέρουν ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα λειτουργούν με αυθόρμητο τρόπο, εκφράζουν γνήσια στοιχεία του εαυτού τους, μπορούν να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να ανακαλύψουν νέους τρόπους επικοινωνίας και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες τεχνικές δημιουργικής έκφρασης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Δημιουργική γραφή. Η δημιουργική γραφή θεωρείται μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία διεγείρεται η δημιουργικότητα και ο μαθητής οδηγείται στην παραγωγή λόγου με ελκυστικό και παιγνιώδη τρόπο (Κωτόπουλος, 2014). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη βιωματική αναδόμηση του λόγου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων. Οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη (Morley, 2007), δίνοντας έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough, 1983).

Παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας κατά την οποία μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει την αναπαράσταση

ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση. Το παιχνίδι ρόλων σαν τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση (Κανίδης, 2005). Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εμπλακούν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο και να οικοδομήσουν τη γνώση τους (Taylor 1987).

Εικαστικός τρόπος (π.χ., ζωγραφιές, κολάζ, χειροτεχνίες). Η οπτική γλώσσα επιτρέπει την επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων με ιδιαίτερους τρόπους που δε μπορεί να μνησθεί κανένα άλλο σύστημα συμβόλων. Είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τα παιδιά που δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις και τις ιδέες τους (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Κινηματογράφος. Τα μηνύματα που αναδεικνύονται μέσα από τον κινηματογράφο είναι πολυτροπικά, καθώς συνδυάζουν κείμενο, εικόνα και ήχο. Έτσι οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν κριτικά και δημιουργικά τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Θεατρικό παιχνίδι. Πρόκειται για μια βιωματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία προσφέρεται για ομαδική εργασία και μέσα από την οποία, οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν κοινές εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, με τη χρήση δραματικών μεθόδων (Ζαφειριάδης & Δαρβούβης, 2010).

Δραματοποίηση. Πρόκειται για μια

διαδικασία όπου οι μαθητές με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου (ρόλος, κίνηση, χώρος) και του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις) μεταφέρουν ένα κείμενο στην σκηνή της τάξης ή του σχολείου (Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2015).

Δίκτυο Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας

Η δικτύωση μεταξύ σχολείων δίνει έμφαση στη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην ανταλλαγή πληροφοριών και καλών πρακτικών σε θέματα εκπαίδευσης. Για την αξιοποίηση των τεχνών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, λειτουργούμε από το σχολικό έτος 2015-2016 Τοπικό Θεματικό Δίκτυο με τίτλο «Επαγγέλματα σχετικά με τις τέχνες και τον πολιτισμό – ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής», όπου εντάσσονται σχολεία τα οποία εκπονούν Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Π.Α.Σ.) με σχετική θεματολογία.

Σκοπός – Στόχοι. Σκοπός του συγκεκριμένου Δικτύου ήταν μέσα από την ενεργό και μαθητοκεντρική εμπλοκή των μαθητών και την ομαδική διερεύνηση να αναπτύξουν δεξιότητες και να λάβουν αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Ειδικότερα οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συμμετοχής στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση δράσεων, απόκτησαν γνώσεις και εμπειρία σύνθεσης επιμέρους ευρημάτων και πορισμάτων στο πλαίσιο διερεύνησης της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας καθώς και εμπειρία παρουσίασης αυτών

των ευρημάτων σε ημερίδες κοινού με τη χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών εποπτικών μέσων (π.χ. Powerpoint, κ.ά), προσφέροντας έτσι στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επιπλέον στόχοι που επιτεύχθηκαν είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής όπως αυτογνωσίας, ανάλυσης πρωτοβουλίας, επικοινωνίας, συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/ριών, ομαδικότητας και πληροφόρησης με τη χρήση νέων Τεχνολογιών. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες εποικοδομητικής συνεργασίας και επικοινωνίας με τοπικούς παράγοντες και θεσμικούς φορείς (π.χ., Δήμους, επιχειρήσεις, συλλόγους, ΔΑΣΤΑ, επιστημονικά ιδρύματα κ.ά.) για τη συγκέντρωση κρίσιμων πληροφοριών που αφορούσαν την έρευνα τους καθώς και δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου για την εξεύρεση πληροφοριών. Τέλος, απόκτησαν γνώσεις και εμπειρία οργάνωσης και προγραμματισμού μιας δραστηριότητας, συμμετέχοντας στη σύνταξη χρονοδιαγράμματος. Στους στόχους του δικτύου εντάσσεται επίσης η ανάδειξη ικανοτήτων γύρω από την υποκριτική τέχνη, τη συγγραφή, τη ποίηση και τη λογοτεχνική σκέψη, ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης επαγγελμάτων γύρω από τον πολιτισμό καθώς και η διαθεματική σύνδεση με άλλα μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Μουσική κ.λπ.

Όσον αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή του Δικτύου άνοιξε ορίζοντες συνεργασίας με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και σχολικών μονάδων, δίνοντας τους την ευκαιρία να βγουν από τον μοναχικό δρόμο, τόσο οι επιμέρους ειδικοί (μέσα από την εξασφάλιση της διαθεματικής συνεργασίας), όσο και οι σχολικές μονάδες (με

την αναγκαία προσέγγιση-συνεργασία για κοινές δράσεις) και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για Διδακτικό Σχεδιασμό και Team Teaching.

Μεθοδολογία. Ως παιδαγωγική μέθοδος εφαρμόστηκε η διαδικασία της συνεργατικής μάθησης (collaboration learning), ενώ οι βασικές παιδαγωγικές του Δικτύου ήταν η διεπιστημονική συνεργασία καθηγητών, οι διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, η διαφοροποίηση περιεχομένου, διαδικασίας και πλαισίου μάθησης και η ομαδοσυνεργατική οργάνωση μαθητών.

Η ένταξη του σχεδίου δράσης σε πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων (situated learning) διευκολύνει την κατανόηση θεμάτων από μαθητές και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, δρομολογεί διαδικασίες ενεργού μάθησης εμπλαισωμένης σε αυθεντικές κοινότητες μάθησης, δημιουργώντας συνθήκες γνωστικής μαθητείας (πρότυπα και καθοδήγηση) στους τρόπους σκέψης και έρευνας, καθώς και στις μορφές επιστημονικού λόγου. Η μέθοδος αυτή παράγει νέα γνώση, λειτουργεί δηλαδή ως ενδοσχολική επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη και οδηγεί σε επεξεργασμένες προτάσεις κατά τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Τέλος, βελτιώνει τις μαθητικές επιδόσεις και τη λειτουργικότητα του σχολείου, όπου πρακτικές συνεργασίας σπανίζουν.

Στο πλαίσιο του Δικτύου κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν είναι:

- Προγραμματισμός δραστηριοτήτων - δημιουργία πλάνου εργασιών
- Μάθηση μέσα από τη δράση κατά άτομο ή σε ομάδες

- Ασκήσεις προσομοίωσης με δημιουργία σεναρίων με θέματα κυρίως σχετικά με την απασχόληση και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, κ.ά.
- Επισκέψεις από εκπαιδευτικούς φορείς και συνεργασία με φορείς απασχόλησης
- Στρατηγικά οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους εργασίας (π.χ., μουσεία, κινηματογράφος, θέατρο, atelier, βιβλιοθήκη, εκδοτικός οίκος, επαγγελματικοί χώροι, επιστημονικά ιδρύματα)
- Διοργανώσεις ημερίδων από τους μαθητές με προσκλήσεις ατόμων για ενημέρωση για τις συνθήκες στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας (δημιουργία πρόσκλησης, αφίσας, βίντεο)
- Μελέτη περίπτωσης: ανάλογα με τα θέματα που διερευνά η ομάδα και τη θεματολογία του προγράμματος
- Ασκήσεις λήψης απόφασης: αφού έχουν συλλεχθεί οι πληροφορίες
- Μελέτη και δημιουργία επαγγελματικών μονογραφιών οι οποίες αποτελούνται από το αντικείμενο εργασίας, τις συνθήκες εργασίας, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του προσωπικού (γνώσεις, δεξιότητες, τυπικά προσόντα, σπουδές), καθώς και τις προοπτικές διάφορων θέσεων εργασίας (οικονομικά και στατιστικά στοιχεία – ιδιαίτερα της περιοχής του σχολείου, τεχνολογική εξέλιξη)
- Πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς
- Εμπύχωση & υποστήριξη από τους καθηγητές & δημιουργία θετικής ψυχολογίας με στόχο τη μεγιστοποίηση δυναμικού και την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών.

Αποτελέσματα. Οι έρευνες και οι εργασίες αυτές πραγματοποιήθηκαν κυρίως με τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project) που βοηθά τους μαθητές στην καλλιέργεια ερευνητικών και κριτικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εκπόνησαν διάφορες εργασίες χρησιμοποιώντας πληροφορίες και γνώσεις από πηγές εντός και εκτός σχολείου. Οι εργασίες που ανατέθηκαν στους μαθητές σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν αρκετές σύγχρονες πηγές, το διαδίκτυο και τα σχολικά εργαστήρια.

- Παρακολούθηση και/ή δημιουργία θεατρικής παράστασης
- Δημιουργία ταινιών μικρού μήκους και συμμετοχή σε διαγωνισμό
- Διαγωνισμός λογοτεχνικού κειμένου
- Δημιουργία βιβλιοθήκης & ταινιοθήκης
- Bazaar και έκθεση βιβλίου
- Κοινή παρουσίαση αποτελεσμάτων/ δράσεων Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας
- Ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας με τοπικούς παράγοντες και θεσμικούς φορείς
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του διαδικτύου για την εξεύρεση πληροφοριών
- Απόκτηση γνώσεων και εμπειρία οργάνωσης και προγραμματισμού
- Προσφορά στην ευρύτερη σχολική κοινότητα

Αντί Συμπερασμάτων

Παρακάτω, παρατίθενται μαρτυρίες μαθητών και εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετείχαν στο Δίκτυο:

Εκπαιδευτικοί από δίκτυο σχολείου το οποίο πραγματοποίησε θεατρική παράσταση ανέφεραν ότι «οι μαθητές και μαθήτριες «δέθηκαν» ως ομάδα καθώς δούλεψαν ομαδικά, εργάστηκαν πολλές ώρες, προετοιμάστηκαν για το «χτίσιμο» των ρόλων τους μέσα από θεατρικά παιχνίδια, διαχειρίστηκαν συναισθήματα αλλά και δυσκολίες, μοιράστηκαν αγωνίες και χαρές, ανακάλυψαν αθέατες όψεις του εαυτού τους, τα ταλέντα τους, γνωρίστηκαν καλύτερα με τα μέλη της ομάδας, βίωσαν τη μαγεία του θεάτρου, γνώρισαν τεχνικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα, «πλούτισαν» και ενίσχυσαν με την παρέμβασή τους τη σχολική κοινότητα και «φώτισαν» ένα επαγγελματικό πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον».

Τα αποτελέσματα από ένα Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας στο οποίο λειτούργησε Λογοτεχνικό Εργαστήριο ήταν ότι οι μαθητές εργάστηκαν ως δημιουργοί, ως μικρή λογοτεχνική κοινωνία, προσεγγίζοντας από κοντά μέσω της διαδικασίας δημιουργίας τα διάφορα εμπλεκόμενα επαγγέλματα στη δημιουργία πολιτισμού: λογοτέχνης, ποιητής, στιχουργός, μουσικοσυνθέτης, παραγωγός, ηχολήπτης, υπεύθυνος επεξεργασίας και δημιουργίας ψηφιακού δίσκου, παραγωγός ραδιοφώνου, τραγουδιστής, μουσικός εκτελεστής, μουσικός επιμελητής, υπεύθυνος πωλήσεων, μάρκετινγκ, γραφίστας καλλιτεχνικού εξώφυλλου και προγράμματος, αντιπρόσωπος πνευματικών δικαιωμάτων.

Επιπλέον, δύο άλλα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να ερευνήσουν και να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που σχετίζονται με α) τη βιβλιοθήκη και β)

την αρχειοθέτηση ταινιών με τελικό σκοπό τη δημιουργία μίας βιβλιοθήκης και μίας ταινιοθήκης. «Η προσπάθεια ήταν επιτυχής, αλλά το έργο δεν τελειώνει εδώ! Η εφαρμογή και η αξιολόγηση των προγραμμάτων θα γίνει στα επόμενα χρόνια. Ο εμπλουτισμός με βιβλία και ταινίες καθώς και η καλή λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης και της σχολικής ταινιοθήκης εναπόκει-

ται στο κέφι μαθητών και καθηγητών από εδώ και εμπρός. Σίγουρο είναι ότι η βιβλιοθήκη-ταινιοθήκη μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο εργαλείο παιδείας για το σχολείο μας, και ίσως γίνει ένα λιθαράκι στην προσπάθεια αναδόμησης της παιδείας στην κατεύθυνση του ελκυστικού σχολείου που θα μπορέσουν να αγαπήσουν πιο πολύ τα παιδιά μας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*, Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Dewey J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Efland A. (2002), *The arts, human development and education*. Berkeley: McCutchan.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2012). *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011-12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-2012*.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, Cl. & Νομικού, Μ. (2014). *Δεξιότητες ζωής: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες*. British Council.
- Protherough, R. (1983). *Encourage Writing*. New York: Methuen.
- Taylor, C. A. (1987). *In science education and information transfer*. Oxford: Pergamon.
- Vygotsky, L. S. (1972). The Psychology of Art. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 30, 564-566.
- Wick, R. K. (2000). *Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, (μτφρ. Στ. Μπεκιάρη). Αθήνα: Κείμενα εικαστικών καλλιτεχνών.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βάος, Α. (2008). *Μαθήματα διδακτικής εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βρεττός, Ι. Ε. (1999). *Εικόνες και σχολικό εγχειρίδιο-επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ευ., Ρέππα, Ει., & Τσέργας, Ν. (2013). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός: Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραφάκου, Ε. & Β. Λαμπίση (2011). *Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευ-*

ση. Στο *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ'.* Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 17, 2018, από <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>

- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δεδούλη, Μ. (2005). Οι βιωματικές ασκήσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρδουβής, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κανίδης, Ε. (2005). Η τεχνική διδασκαλίας «παιχνίδι ρόλων» και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων πίνακα. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Κόρινθος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία* (Τομ. Α'). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Καρέλα, Γ. Α. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές»* (σσ. 371-382). Αθήνα.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πέτρα, Ζ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 842-847). Αθήνα.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική μάθηση μέσα από την τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2010). Ανάπτυξη δεξιοτήτων «Προσωπικής Ευελιξίας, μια νέα προοπτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό: Οι δράσεις του κέντρου έρευνας & αξιολόγησης στην επαγγελματική συμβουλευτική του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Πρακτικά: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ειδικό τεύχος)*, 94-95, 227-233.
- Τριλιανός, Αθ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός
- Τριλιβιά, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Χρήστου, Μ. (2015). Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με την αξιοποίηση της τέχνης στο δημοτικό (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

*Χαροκοπάκη Αργυρώ**

**Η ΧΡΗΣΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ, ΟΠΤΙΚΩΝ &
ΣΥΜΒΟΛΙΚΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ
ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

Περίληψη: Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να αναδείξει τη χρήση οπτικών σχημάτων (εικόνες, κόμικς, σχήματα, σχέδια ή ζωγραφική), οπτικών και συμβολικών σχημάτων λόγου (εικόνες φαντασίας, μεταφορές, μύθοι) ως εργαλεία-μεθόδους για την Επαγγελματική Συμβουλευτική. Αρχικά τεκμηριώνει την εφαρμογή τους στο σύγχρονο πλαίσιο θεωρητικών προσεγγίσεων όπως η αφηγηματική και συζητά την εφαρμογή τους στη συμβουλευτική πρακτική. Στη συνέχεια, αναλύει τις νέες δυνατότητες που προσφέρουν (π.χ. καινοτομία, δημιουργικότητα, αξιοποίηση του οπτικού προσανατολισμού των ατόμων) καθώς και τα θανά οφέλη από την εφαρμογή τους. Στο τέλος, καταθέτει προτάσεις προς αξιοποίηση για την συμβουλευτική πρακτική με ενδεικτικά θέματα – δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά: οπτικά σχήματα (εικόνες, κόμικς, σχήματα, σχέδια, ζωγραφική), οπτικά και συμβολικά σχήματα λόγου (εικόνες φαντασίας, μεταφορές, μύθοι), αφηγηματική προσέγγιση στην επαγγελματική συμβουλευτική.

Abstract: The aim of this paper is to highlight the use of visual shapes (images, comics, shapes, drawings or paintings), visual and symbolic patterns of speech (imagery, transport, myths) as tools - methods for Career Counseling. It initially documents their application to the contemporary context of theoretical approaches such as narrative and discusses their application in counseling practice. It then analyzes the new possibilities they offer (e.g. innovation, creativity, utilization of the visual orientation of individuals) as well as benefits of their application. In the end, it makes proposals to be used for counseling practice suggesting indicative activities.

Keywords: visual shapes (images, comics, shapes, drawings or paintings), visual and symbolic patterns of speech (imagery, transport, myths), narrative approach in career counseling

* Η Χ.Α. είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ10, Σύμβουλος Σπουδών & Σταδιοδρομίας (Ph.D., M.Sc), Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: acharokop@gmail.com

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εργαλεία και μέθοδοι που είναι δυνατό να ενσωματωθούν στην επαγγελματική συμβουλευτική κατά την εφαρμογή των σύγχρονων μετανεωτερικών προσεγγίσεων, ιδιαιτέρως δε της αφηγηματικής. Ειδικότερα, παρουσιάζονται παραδείγματα αξιοποίησης οπτικών σχημάτων (εικόνες, κόμικς, σχήματα, σχέδια ή ζωγραφική), οπτικών και συμβολικών σχημάτων λόγου (εικόνες με τη φαντασία, μεταφορές, μύθοι) στη συμβουλευτική πρακτική από τη σχετική βιβλιογραφία και προτείνονται νέα παραδείγματα που αναφέροντα στη διαχείριση ενδεικτικά προτεινόμενων θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εφαρμογή τους είναι δυνατό να εμπλουτίσει δημιουργικά τη συμβουλευτική σχέση και διαδικασία και για τις δύο πλευρές (σύμβουλο – συμβουλευόμενο) και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της, δεδομένου ότι παρέχουν την απαιτούμενη «αναπλαισίωση» για την αντιμετώπιση του θέματος που απασχολεί τον συμβουλευόμενο σε μια νέα συν-εργατική βάση.

Η παρούσα εργασία, έχοντας γνώση του μεγέθους της προσφοράς της, φιλοδοξεί να αποτελέσει μια καινοτόμο πρόταση που θα συνεισφέρει κατά την εφαρμογή του σύγχρονου «παραδείγματος» της αφηγηματικής προσέγγισης στη συμβουλευτική πρακτική και την εκπαίδευση των επαγγελματιών συμβούλων. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η χρήση των αναφερόμενων μεθόδων και εργαλείων δεν επινοήθηκε σήμερα. Οι άνθρωποι χρησιμοποίησαν οπτικά σχήματα και τις διάφορες μορφές προφορικού και

συμβολικού λόγου ως έναν τρόπο για να δώσουν νόημα στον κόσμο τους. Τα όποια οπτικά και αφηγηματικά μέσα αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής εμπειρίας, βοηθώντας τα άτομα να επικοινωνούν μεταξύ τους και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους, ατομικές και κοινωνικές, σε νοητικές αναπαραστάσεις (Grant & Oswick, 1996· Ortony, 1993 in Inkson, 2003).

Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Μεταφορά (metaphor) είναι το σχήμα λόγου, στο οποίο η σημασία μιας λέξης επεκτείνεται αναλογικά και σε άλλες συγγενικές λέξεις που έχουν κάποια μικρή ή μεγάλη ομοιότητα με αυτήν. Ιστορικά, η πρώτη μελέτη του φαινομένου ανάγεται στον Αριστοτέλη που αντιμετωπίζει τη μεταφορά ως είδος υπόρρητης σύγκρισης (παρομοίωσης) βασισμένης σε προϋπάρχουσες ομοιότητες (π.χ. *Η καρδιά του είναι πέτρα* = *Η καρδιά του είναι σαν πέτρα*). Από εκεί ξεκινάει η λεγόμενη κλασική παράδοση που βλέπει τη μεταφορά ως απλό σχήμα λόγου ή δι-ακοσμητική προσθήκη στην κυριολεκτική γλώσσα (Νίκηφορίδη, 2017).

Η σημασία της χρήσης των λεκτικών μεταφορών σε μια γλώσσα είναι σπουδαία, καθώς θεωρείται ότι μέσω αυτών η γλώσσα διευρύνεται, μεταταλλάσσοντας το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων με συνέπεια αφενός να «φρεσκάρεται» και αφετέρου να πλουτίζεται με διαφορετικές αποχρώσεις και νέες εκφραστικές δυνατότητες.

Εικόνα (picture) είναι η αποτύπωση, η απομνημόνευση, της εμφάνισης

ενός ή περισσότερων αντικειμένων ή προσώπων (*οπτικό σχήμα*). Η αποτύπωση αυτή μπορεί να γίνεται σε μέσο όπως το χαρτί, στη μνήμη και την οθόνη ενός υπολογιστή ή μιας φωτογραφικής μηχανής, στο ανθρώπινο μυαλό κλπ. Η εικόνα περιέχει συνήθως πληροφορία δύο ή τριών διαστάσεων και η «κινούμενη» εικόνα (βίντεο) έχει την έννοια της απεικόνισης με σειρές εικόνων στον χρόνο του θέματος που αποτυπώνεται.

Τα *κόμικς* (comics) που αναφέρονται και ως ένατη τέχνη ή ως *εικοναφήγηση* (graphic storytelling), είναι μια μορφή οπτικής τέχνης που αποτελείται από διαδοχικές εικόνες που συνήθως συνδυάζονται με κείμενο, το οποίο ως εκφερόμενος λόγος τοποθετείται σε συνεφάκια κειμένου, ως περιγραφή σε λεζάντες, ως ηχητικό εφέ σε συνεφάκι με αιχμές, κ.λπ. Στο κόμικ υπάρχει αφηγηματική αλληλουχία μεταξύ των εικόνων

Το *πααραμύθι* (fairy tail) είναι μια σύγνομη ή λαϊκή ιστορία που ενσωματώνει το *έθος*, το οποίο μπορεί να εκφραστεί ρητά στο τέλος του ως αξιωματική αρχή. Συγγενές του μύθου αλλά διαφοροποιημένο εννοιολογικά το πααραμύθι είναι εξαρχής μια επινόηση, μια μυθιστοριογραφία, μια φανταστική αφήγηση η οποία ορισμένες φορές χρησιμοποιεί μεταφορικά κάποιο ζώο ως κεντρικό χαρακτήρα του ή εισάγει στερεότυπους χαρακτήρες. Προσωποποιεί και εξατομικεύει διαφορετικά στοιχεία πέρα από

τη λογική του χώρου και του χρόνου και επεκτείνεται αδιάκριτα από τον οργανικό στον ανόργανο κόσμο, από τον άνθρωπο και τα ζώα στα δέντρα, τα λουλούδια, τις πέτρες, τα ρεύματα και τους ανέμους. Το πααραμύθι κάνει χρήση συμβόλων, τα οποία με ποιητικό, λυρικό αλλά και αλληγορικό τρόπο εκφράζονται και αποδίδουν νόημα στις μεταφορές του (Wikipedia.org).

Θεωρητική Θεμελίωση

Η χρήση οπτικών σχημάτων, οπτικών και συμβολικών σχημάτων λόγου ενσωματώνεται στο νέο θεωρητικό υπόβαθρο του επιστημολογικού πααραδείγματος της σταδιοδρομίας που προέκυψε από τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και του κοινωνικού κονστρουκξιονισμού, την αφηγηματική συμβουλευτική προσέγγιση για τη διαχείριση θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Amundson, 2009· Guichard, 2009· Savickasetal., 2009).

Ο αφηγηματικός τρόπος στοχασμού¹ αποτελεί μια διαδικασία στην οποία επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση μέσα από την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας ή σημαντικών όψεων και εμπειριών της ζωής του εκάστοτε αφηγούμενου ατόμου (Bujold, 2004. Η διαδικασία αυτή, περιλαμβάνει και χρησιμοποιεί την αφήγηση (ιστοριών, εμπειριών), την ίδια στιγμή που βοηθά στην (ανα)

1. Η αφήγηση, είναι όρος πιο περιεκτικός από αυτόν της ιστορίας, που συνήθως περιγράφει τη γενική διαδικασία σύνταξης ενός απολογισμού γεγονότων. Μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες ξεχωριστές ιστορίες, αλλά ίσως να περιλαμβάνει και σχόλια πάνω σε αυτές τις ιστορίες ή ερμηνείες. Το σύνολο όσων λέει ένας πελάτης σε μια συνεδρία μπορεί να θεωρηθεί αφήγηση (McLeod, 2003).

παραγωγή τους (Larsen, 1999). Καθιστά δυνατή (και αποτελεί) μια εις βάθος ανάλυση και ως εκ τούτου κατανόηση της ταυτότητας του ατόμου, διαδικασία στην οποία ενυπάρχει η δυνατότητα ανασυγκρότησης – αναδιαμόρφωσης (Lapointe, 2000, in Bujold, 2004).

Η αφηγηματική προσέγγιση έχει αναδυθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε σημαντικό θεωρητικό ρεύμα και στο πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας κυρίως λόγω της επικράτησης του σύγχρονου επιστημολογικού παραδείγματος της ευμετάβλητης και χωρίς όρια σταδιοδρομίας (Stebbleton, 2010) και περιλαμβάνει ένα σύνολο διακριτών εναλλακτικών θεωρήσεων και μοντέλων παρέμβασης² οι οποίες συμπληρώνουν τις απόψεις που επικρατούσαν παλαιότερα στο πεδίο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής (Τσέργας, 2013). Οι σύμβουλοι που υιοθετούν τις εν λόγω θεωρίες ενθαρρύνουν τους συμβουλευόμενους να αφηγηθούν την προσωπική τους ιστορία, τους διευκολύνουν να αντλήσουν από αυτήν νέα νοήματα και να προσδιορίσουν τα βασικά ζητήματα σταδιοδρομίας που τους απασχολούν, βοηθώντας τους έτσι να αντιμετωπίσουν τη ρευστότητα και αβεβαιότητα του σύγχρονου επιστημολογικού παραδείγματος της ευμετάβλητης και χωρίς όρια σταδιοδρομίας (Gibson, 2004).

Αναφορές από τη σύγχρονη βιβλιογραφία

Εκκινώντας από τη χρήση των μεταφορών για την επεξεργασία και την κατανόηση της έννοιας της σταδιοδρομίας καθεαυτής, οι Amundson 1988, 1997, Inkson & Amundson 2002, Inkson (2003,2005,2007) αναφέρονται στη χρήση των μεταφορών (σχήματα λόγου) ως μέσου το οποίο προσφέρει τεράστιες δυνατότητες και χρησιμοποιείται κατά κόρον κατά τη συμβουλευτική σχέση όταν ο συμβουλευόμενος/η αναφέρεται και αφηγείται την αυτοβιογραφία του/της σχετικά την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Οι μεταφορές (μεταφορικές εικόνες) που συνήθως χρησιμοποιούνται ως εναύσματα για περαιτέρω ανάπτυξη-αφήγηση, συζήτηση και επεξεργασία είναι η επαγγελματική σταδιοδρομία ως «ταξίδι», «σκάλα», «συρμός τρένου», «μονοπάτι», «δέντρο», «παράθυρο», «δέντρο», «ιστορία της ζωής» κ.ά. (Inkson, 2003). Μια σύντομη επισκόπηση των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας φανερώνουν τη χρήση μεταφορικών εικόνων και σχημάτων λόγου κατά τη θεωρητική θεμελίωση της σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των απόμων: το ουράνιο τόξο της σταδιοδρομίας

2. Μερικές από τις θεωρητικές προσεγγίσεις αυτές ενδεικτικά είναι: η Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (life design: Savickas, 2012. Savickasetal., 2009), η Θεωρία Συστημάτων για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας (systems theory framework of career development: Patton&McMahon,2006), η Θεωρία του Χάους για τη σταδιοδρομία (chaos theory of careers: Bright&Pryor, 2011), η Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο (Happencestance Learning Theory: Krumboltz, 2009,2011) (ό.α. στο Kaliris & Kriwas, 2014· Τσέργας, 2013)

(Super, 1992 in Inkson, 2003), ο χάρτης σταδιοδρομίας (Krumboltz, 1994), η σταδιοδρομία ως κατασκευή-οικοδόμημα (Savickas, 2002, in Inkson, 2003), οι εποχές στη ζωή ενός ατόμου (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978, in Inkson, 2003), η επαγγελματική προσωπικότητα (Holland, 1997 in Inkson, 2003), τα αγκυροβόλια της σταδιοδρομίας (Schein, 1978 in Inkson, 2003), ο ατομικός φάκελος σταδιοδρομίας (Handy, 1989 in Inkson, 2003).

Μερικά ακόμα σχήματα λόγου και μεταφορικές εικόνες είναι αυτή του Hall (1976) για την «Πρωτεύκη» σταδιοδρομία (η σταδιοδρομία παρομοιάζεται με τη μορφή του Πρωτέα, ήρωα της ελληνικής μυθολογίας ο οποίος μπορούσε να αλλάζει τη μορφή του με μεγάλη ευκολία) (ό.π. αναφ. στο Κρίβας 2001). Ακόμη, ο «τροχός σταδιοδρομίας» (career craft) μεταφορική εικόνα που αναφέρεται στην κατασκευή, τη «χειροτεχνία» της σταδιοδρομίας, σε συνάρτηση με τη θεωρητική προσέγγιση του κονστρουξιονισμού (Phoehnell & Amundson, 2002). Στα αναφερόμενα παραδείγματα υπάρχει η διάσταση της δημιουργικότητας στη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Επίσης, η εικόνα του «θεάτρου», επί της σκηνής του οποίου οι άνθρωποι υποδύονται διάφορους ρόλους (Arthur, Inkson & Pringle, 1999, ό.α. στο Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013). Η ποικιλία αυτή αποδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι: κάποιιοι από αυτούς στηρίζονται στην νοηματοδότηση των προσωπικών εμπειριών, άλλοι χρησιμοποιούν τις εξωτερικές συνθήκες και περιγράφουν αντί να αναπαριστούν τη

σταδιοδρομία, ή την περιγράφουν με ψυχολογικούς όρους.

Η χρήση των μεταφορών και μεταφορικών εικόνων για την επεξεργασία της σταδιοδρομίας ενός συμβουλευόμενου ατόμου έχει τις ρίζες της στο γνωστικό αντικείμενο της οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων, όπου η έννοια της επιχείρησης και του οργανισμού έχει παρομοιαστεί με μηχανή, με ανθρωπινό οργανισμό, με πολιτικό σύστημα, με τον ανθρωπινό νου, με ένα μουσικό όργανο κ.ά. (Morgan, 1986, 1998 in Inkson & Amundson, 2002). Την ίδια στιγμή, βρίσκεται σε συνάρτηση με τη σύγχρονη μετανεωτερική θεώρηση της σταδιοδρομίας ως ελαστικό μόρφωμα (αφού αναφέρεται σε μια διαδικασία συνεχών μεταμορφώσεων) χωρίς σαφώς προσδιοριζόμενο πλαίσιο, την «χωρίς όρια σταδιοδρομία» (boundary less career) (Arthur & Rousseau, 1996 ό.α. στο Κρίβας, 2001, 2005) και ο σύγχρονος εργαζόμενος ως «καπιταλιστής καριέρας» (career capitalist) αφού εναπόκειται στο ίδιο να εξασφαλίσει για τον εαυτό του σταθερότητα στην εργασία του και απασχολησιμότητα (Inkson & Arthur, 2001· Inkson, 2007).

Οι Inkson, (2003, 2007) και Inkson & Amundson (2002), συνοψίζουν εννέα μεταφορικές εικόνες και σχήματα λόγου για τη σταδιοδρομία ως τις πιο περιεκτικές για την αποτύπωση των διαφορετικών εκφάνσεων της σταδιοδρομίας. Πρόκειται για το *ταξίδι* (η σταδιοδρομία παριστάνεται ως κίνηση σε ένα μονοπάτι προς κάποιο προορισμό), *μία κληρονομιά* (η επαγγελματική ενασχόληση είναι κάτι που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά), *το ταίριασμα* (ο κόσμος των

επαγγελματιών και το άτομο αντιμετωπίζονται ως συγκεκριμένα σχήματα και προσοχή δίνεται ώστε να επιτευχθεί ο συνδυασμός τους), *εποχές ή κύκλοι* (η σταδιοδρομία ως σειρά από προσδιορισμένα στάδια), *ανάπτυξη* (θεωρείται ως οργανική διάσταση που περιλαμβάνει ανάπτυξη και μάθηση), *δημιουργική εργασία* (ως δημιουργημα σχεδίασης, κατεργασίας ή έργο τέχνης), *δίκτυο* (η στενή σχέση με κανόνες και προσδοκίες που αφορούν ομάδες ατόμων), *πόροι* (για τη σύνδεση με την οικονομία και τον προγραμματισμό στο πλαίσιο της), *ιστορία* (με έμφαση στην αφήγηση και τη δημιουργία νοήματος ζωής), *πολιτιστικό δημιουργημα* (αντανάκλαση του πολιτισμικού περιβάλλοντος).

Σε επίπεδο εφαρμογής στη συμβουλευτική πρακτική, στη σχετική βιβλιογραφία συναντάμε αρκετές. Από την αρχική φάση της συμβουλευτικής σχέσης η Amanda καταθέτει: «*Έχω την εντύπωση ότι όλο αυτό τον καιρό ακολουθούσα το ρεύμα τραβώντας ήσυχα κουπί στο κανό μου, αλλά τώρα διαπιστώνω ότι το ποτάμι κάνει στροφή και έχει ορμητικά σημεία παρακάτω*» (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2007, σελ. 69). Στην περίπτωση αυτή, η χρήση της μεταφορικής εικόνας μείωσε την ασάφεια και τη σύγχυση της συμβουλευόμενης, βοήθησε στην αναγνώριση των συναισθημάτων της, ενώ ο συμβολισμός και η προσωπική νοηματοδότηση διαφόρων σημείων του χάρτη στο να οδηγηθεί σε κάποια συμπεράσματα. Σε επίπεδο αποτελεσματικότητας για τη συμβουλευτική πράξη, μείωσε τη νευρικότητά της και αύξησε το αίσθημα δημιουργικότητας και αποτελεσματικότητας της διαδικασίας

και για τις δύο πλευρές. Στη συνέχεια, σημεία προβληματισμού αποτέλεσαν η μεγαλύτερη λέμβος, η εξεύρεση άλλου δρόμου παράκαμψης των ορμητικών ρευμάτων, η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων πληροφοριών για τα ορμητικά ρεύματα και τη μελλοντική κατάσταση. Η χρήση μιας μεταφορικής εικόνας λοιπόν, όπως ο οδικός χάρτης, αποτέλεσε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την επεξεργασία των διαστάσεων της απασχολησιμότητας της συμβουλευόμενης στο σύγχρονο πλαίσιο ζωής και εργασίας.

Στην περίπτωση του Darren, ενός τριανταεξάχρονου κοινωνικού λειτουργού, αυτός περιγράφει τους επαγγελματικούς ρόλους που έχει ασκήσει στο παρελθόν με αρνητικά συναισθήματα και καταλήγοντας στο σήμερα αναφέρει: «*Αισθάνομαι ότι ταξιδεύω σε ένα κανάλι, πηγαίνοντας στο πουθενά, είμαι σε αδιέξοδο...*». Η χρήση της μεταφορικής αυτής εικόνας του ταξιδιού αποτέλεσε το όχημα ώστε ο συμβουλευόμενος να εκφραστεί και να δημιουργήσει τη δυνατότητα μιας δυναμικής θεώρησης, και το ενδεχόμενο αλλαγής λόγω της ύπαρξης νέας προοπτικής (Inkson, 2003).

Η χρήση εικόνας, σχεδίου ή σχήματος, έχει συχνά αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο εκκίνησης της συμβουλευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, ο τροχός σταδιοδρομίας (Σχήμα 4.1, Παράρτημα, in Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2007 p. 59) δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο συζήτησης κατά την εκκίνηση της συμβουλευτικής διαδικασίας, προκειμένου ο σύμβουλος να αντιμετωπίσει τη συνήθη παρανόηση σε σχέση με τη διαδικασία

της επαγγελματικής συμβουλευτικής που αφορά το χρόνο που απαιτείται για αποτελεσματικό επαγγελματικό σχεδιασμό.

Οι Herring (1990) και Pinkey & Ramirez (1985) (ό.α. στο Amundson, 1997), αναφέρονται στις παρανοήσεις – μύθους (career myths) για την επαγγελματική συμβουλευτική, ως «μη ακριβείς υποθέσεις, απόψεις και προσδοκίες που αφορούν την εν λόγω διαδικασία». Ο σύμβουλος χρησιμοποιώντας τον τροχό (σχήμα) (Amundson & Poehnell, 1996) ως πλαίσιο συζήτησης, έχει σκοπό, σε πρώτο στάδιο, την εξήγηση της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί και την πιθανή αναθεώρηση της προσδοκίας του συμβουλευόμενου για τη διάρκεια της συμβουλευτικής σχέσης. Η χρήση του τροχού αποτελεί αφόρμιση για την επεξήγηση της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί, εφόσον συμφωνηθεί (συγκρότηση συμβολαίου). Στη συνέχεια, γίνεται η εκκίνηση της διερεύνησης του συμβουλευόμενου. Έτσι, η σταδιοδρομία αποδίδεται ως πολύπλοκη διαδικασία που εξαρτάται από την επεξεργασία μεγάλης ποικιλίας πληροφοριών και έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη των επαγγελματικών στόχων (κέντρο του τροχού) (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2007).

Τέλος, στη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται ακόμη και η περίπτωση όπου δεν περιγράφεται απλώς μια εικόνα ή δεν χρησιμοποιείται μια έτοιμη, αλλά γίνεται η απεικόνισή της σε σχέδιο. Ο σύμβουλος είναι εκείνος που θα σχεδιάσει την εικόνα την οποία θα επεξεργαστούν στη συμβουλευτική (χωρίς να αποκλείεται βέβαια και η διαδικασία αυτή να γίνει

από τον συμβουλευόμενο). Η διαδικασία εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου αφορά το σχέδιο ή το κολλάζ που δημιουργεί ως ένδειξη της νοητικής σύλληψης του θέματος που έχει τεθεί από τον συμβουλευόμενο καθώς και των εμπλεκόμενων προσώπων. Σκοπός του έργου αυτού είναι, μέσα από την επεξεργασία και συζήτηση που ακολουθεί επί αυτού, να δοθεί η ευκαιρία να συζητηθεί το θέμα σε νέα βάση ώστε να δοθεί η απαιτούμενη ανατροφοδότηση στον συμβουλευόμενο. Ο σύμβουλος καταδεικνύει ότι οι πληροφορίες έχουν γίνει αντιληπτές και κατανοητές ως ειπώθηκαν και να αποτελούν αφόρμιση για την ανάπτυξη στόχων. Εναλλακτικά, είναι δυνατό να ζητηθεί από τον συμβουλευόμενο να σχεδιάσει ένα δικό του σχέδιο και τα δύο έργα να συζητηθούν συμπληρωματικά στη βάση (επανα)προσανατολισμού της συμβουλευτικής σχέσης (Amundson, 1988, 1997).

Προστιθέμενη αξία των οπτικών σχημάτων και οπτικών και συμβολικών σχημάτων λόγου στην επαγγελματική συμβουλευτική

Τα εργαλεία που αναφέρθηκαν και όσα προτείνονται παρακάτω στην παρούσα εργασία, παρέχουν τη δυνατότητα της «αναπλαισίωσης» (reframing) της συμβουλευτικής σχέσης. Η αναπλαισίωση ως εννοιολογική κατασκευή εντάσσεται μεθοδολογικά στο θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία ο σύμβουλος παρέχει ή ενθαρρύνει άμεσα ή έμμεσα, την ανάπτυξη

ενός νέου πλαισίου, δηλαδή μιας άλλης οπτικής (θεώρησης, νοηματοδότησης) για μια κατάσταση, θέμα ή πρόβλημα το οποίο αντλείται από οικείες καταστάσεις (Ο' Hanlon, 1993, in Amundson, 1997· Inkson, 2003). Αυτό συμβαίνει γιατί οι συμβουλευόμενοι (πελάτες) που προσέρχονται στην συμβουλευτική διαδικασία συνήθως έχουν προσπαθήσει να υλοποιήσουν κάποιες ενέργειες με δική τους πρωτοβουλία οι οποίες δεν τελεσφόρησαν και έτσι αισθάνονται ανασφαλείς και απρόθυμοι να συνεχίσουν (Amundson, 1997). Με αυτό το δεδομένο, ο επαγγελματικός σύμβουλος δεσμεύεται σε μια σχέση αμοιβαίας συνεργασίας με τον συμβουλευόμενο – πελάτη του που αφορά και αναφέρεται στην προσπάθεια αναπλαισίωσης της υπάρχουσας κατάστασης του τελευταίου και απώτερο στόχο την ανάπτυξη και υλοποίηση *νέων ή πρόσθετων ενεργειών* επίτευξης των στόχων αυτού.

Τα προτεινόμενα εργαλεία δεν έρχονται να αναιρέσουν την αξία των παραδοσιακών τεχνικών και μεθόδων που έχει μάθει να εφαρμόζει ο σύμβουλος. Λειτουργούν αυξάνοντας την προστιθέμενη αξία του έργου του, καθώς αυξάνουν την ευελιξία του στον χειρισμό της όποιας κατάστασης και το αίσθημα δημιουργικότητας αμφότερων μερών (συμβούλου-συμβουλευόμενου). Όπως αναφέρθηκε, είναι δυνατό να αποτελέσουν εναύσματα για την εκκίνηση της συμβουλευτικής σχέσης ή για την επεξεργασία θεμάτων ή προβλημάτων για τα οποία ο συμβουλευόμενος θα δυσκολευόταν να απελευθερωθεί ώστε να τα επεξεργαστεί, ενώ βοηθούν στον αναπροσανατολισμό του συμβουλευό-

μενου ατόμου προς την κατεύθυνση του προσδιορισμού των επιθυμητών στόχων και του σχεδιασμού για την επίδειξη σχετικής συμπεριφοράς επίδοσης (ενέργειες για την επίτευξη των στόχων) (Amundson, 1997· Inkson & Amundson, 2002).

Ειδικότερα, τα σχήματα λόγου και οι μεταφορικές εικόνες που αναφέρθηκαν προηγούμενα και σχηματοποιούν ή απεικονίζουν τη σταδιοδρομία, πέραν του ότι επιτυγχάνουν να αποδώσουν την έννοια της δυναμικότητας, της εξελισσιμότητας, της αλλαγής και της ρευστότητας στη σύγχρονη σταδιοδρομία, επιτυγχάνουν να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη στην επαγγελματική συμβουλευτική. Αποτελούν αφορμίσεις για προσωπική νοηματοδότηση των διαφόρων επιμέρους σημείων της μεταφορικής εικόνας, στοιχείο που στην αφηγηματική προσέγγιση ευνοεί τον προσδιορισμό και την επεξεργασία των συναισθημάτων του συμβουλευόμενου και στη συνέχεια την αλλαγή προοπτικής στην αντιμετώπιση του όποιου θέματος/προβλήματος και αναπτύσσουν την εφευρετικότητα και επινοητικότητα του τελευταίου στην εξεύρεση νέων λύσεων). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, ο καθένας από εμάς έχει τη δική του θεώρηση για τη σταδιοδρομία (προσωπικούς φακούς). Αυτό συμβαίνει γιατί όπως αναφέρουν οι Combs & Freedman 1990 σελ. 32 ό.α. Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2007· Inkson, 2003), «Κάθε σχήμα λόγου είναι μια εκδοχή ενός συγκεκριμένου τμήματος του κόσμου».

Πλεονέκτημα των εν λόγω εργαλείων αποτελεί η πληθώρα εναλλακτικών κατά τη χρήση τους. Οι άνθρωποι που περιγράφουν μια κατάσταση χρησιμο-

ποιώντας μόνο ένα σχήμα λόγου έχουν περιορισμένη δημιουργικότητα. Όσα περισσότερα είναι τα σχήματα λόγου ή οι εικόνες (οπτικές ή μεταφορικές) μεταξύ των οποίων έχουν να επιλέξουν σύμβολος και συμβουλευόμενος για την αναπαράσταση μιας δεδομένης κατάστασης, τόσο περισσότερες επιλογές και ευελιξία διαθέτουν στον τρόπο χειρισμού της. Η εξεύρεση πολλαπλών σχημάτων λόγου και μεταφορικών εικόνων, επεκτείνει τη σφαίρα της δημιουργικότητας». Όσο ο άνθρωπος διατηρεί μια μόνη συγκεκριμένη θεώρηση («ματιά», μεταφορική εικόνα) παραμένει εγκλωβισμένος σε αυτήν, ενώ αν την αναπαραστήσει με άλλη οπτική, του παρουσιάζεται η δυνατότητα αλλαγής της. Στην περίπτωση του Darren, η επεξεργασία της οπτικής μεταφορικής εικόνας του αδιέξοδου ταξιδιού σε κανάλι που ανέφερε στον σύμβουλο και η αναπλαισίωσή της με τη χρήση μιας διαφορετικής αποτέλεσε δυνατότητα δημιουργίας νέας προοπτικής θεώρησης της κατάστασής του (Inkson, 2003). Στην περίπτωση της Amanda, το δικό της σχήμα λόγου ήταν το ταξίδι, αλλά η κατάστασή της θα μπορούσε να παρομοιαστεί και με την ανάπτυξη. Η χρήση πολλών και διαφορετικών μεταφορικών εικόνων και σχημάτων λόγου ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται με προσοχή καθώς μπορεί να επιτείνουν αντί να μειώσουν τη σύγχυση.

Πλεονέκτημα επίσης από τη χρήση μιας μεταφοράς ή μεταφορικής εικόνας αποτελεί το ότι επιτρέπει στον σύμβουλο να συγκεντρώσει ένα σύνολο από πληροφορίες που έχουν αναφερθεί με περίπλοκο τρόπο από τον συμβουλευόμενο, σε μια σχετικά απλή ως προς τη

δομή και το σχεδιασμό της οπτική εικόνα (Rule, 1983, in Amundson, 1988). Όπως στην περίπτωση της Amanda, η εικόνα μείωσε την ασάφεια και τη σύγχυση σχετικά με τα όσα είχαν αναφερθεί και βοήθησαν στην (ενδεχόμενη) αποδοχή της κατάστασης από την συμβουλευόμενη (Amundson, 1997) και στο να οδηγηθεί σε κάποια συμπεράσματα (Inkson & Amundson, 2002). Σύμφωνα με άλλους θεωρητικούς, αποτελεί ένα είδος σχεδιαγράμματος (framework), ένα πλαίσιο θεώρησης του θέματος που τίθεται κάθε φορά από τον συμβουλευόμενο, στοιχείο που επιτρέπει στον σύμβουλο να εφαρμόσει τη θεωρητική του οπτική και με βάση αυτήν να αναδειξει διάφορες νέες πτυχές του, όπως στην περίπτωση του Darren (Inkson, 2003).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των παραπάνω εργαλείων αναφέρεται στην αξιοποίηση του οπτικού πεδίου του συμβουλευόμενου. Η εικόνα (οπτική ή μεταφορική, σχέδιο, κ.ά.), είτε αναφέρεται στο παρελθόν, στο παρόν ή το μέλλον, επιτρέπει την αναπαραγωγή του θέματος που έχει τεθεί σε επεξεργασία σε δύο επίπεδα διερεύνησης, το οπτικό και το λεκτικό και όχι μόνο σε ένα, το λεκτικό επίπεδο (Schon, 1983, in Amundson, 1988· Vahamottonen, Keskinen, & Parila, 1994, in Amundson, 1997). Πολλοί άνθρωποι επίσης διαθέτουν έναν ισχυρό οπτικό προσανατολισμό που δεν έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν παρά μόνο στις περιπτώσεις εφαρμογής εργαλείων όπως αυτά που παρουσιάζονται εδώ.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι τόσο οι περιπτώσεις που αναφέρονται στην παρούσα εργασία από τη σύγχρονη βιβλιογραφία όσο και αυτές που προτεί-

νονται στη συνέχεια δεν αφορούν και δεν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο της συμβουλευτικής διαδικασίας ή ένα μόνο στάδιο της συμβουλευτικής σχέσης. Με άλλα λόγια, είναι δυνατό να εφαρμοστούν σε όλα τα στάδια της καθώς και σε οποιοδήποτε χρονική στιγμή κριθεί κατάλληλη από τον σύμβουλο στη διάρκεια μιας συμβουλευτικής συνεδρίας, οποιασδήποτε μεθόδου: ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής.

Αν κατακλείδι, τα εργαλεία που αναφέρθηκαν, δηλαδή τα οπτικά σχήματα (εικόνες, κόμικς, σχέδια) ή οπτικά και συμβολικά σχήματα λόγου (μεταφορικές εικόνες, εικόνες με τη φαντασία, μύθοι), αποτελούν χρήσιμα μέσα δημιουργίας νέων προοπτικών για την επεξεργασία των όποιων θεμάτων έχει ο συμβουλευόμενος στην επαγγελματική συμβουλευτική, καθώς έχουν το στοιχείο της δυναμικής στη θεώρησή τους. Σε καμία περίπτωση βεβαίως δεν υποκαθιστούν τις τεχνικές συμβουλευτικής που θα πρέπει να εφαρμόσει ο σύμβουλος για την εδραίωση και διεκπεραίωση της συμβουλευτικής σχέσης, καθώς δεν έχουν μαγικές ιδιότητες. Πολύ περισσότερο, υπάρχει πιθανότητα κάποιο εμπλεκόμενο μέρος της συμβουλευτικής σχέσης (σύμβουλος ή συμβουλευόμενος) να μην ανταποκρίνεται καλά στον τύπο των εικόνων ή των σχεδίων, των σχημάτων λόγου ή των άλλων μέσων που χρησιμοποιούνται (π.χ. εικόνες ή σχέδια σε σχέση με αθλητικές δραστηριότητες μόνο) ή εν γένει στις εν λόγω μεθόδους (Amundson, 1997). Δεδομένου ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε σε ποιες κατηγορίες πελατών (συμβουλευόμενων), δηλαδή πελατών με ποια χαρακτηριστικά οι μέθοδοι και τα

εργαλεία είναι περισσότερο αποτελεσματικά λόγω της έλλειψης ερευνητικών ευρημάτων, ο σύμβουλος ίσως θελήσει να τις εφαρμόσει διερευνώντας τον τρόπο που ο πελάτης του αντεπεξέρχεται στην εκάστοτε πρόκληση. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι για τη χρήση των αναφερόμενων στην παρούσα εργασία εργαλείων, ο σύμβουλος εκτός από εκπαιδευμένος θα πρέπει να είναι και προετοιμασμένος να χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του και να ακολουθήσει την εξέλιξη της εκάστοτε ιστορίας (Amundson, 1997· Inkson, 2003).

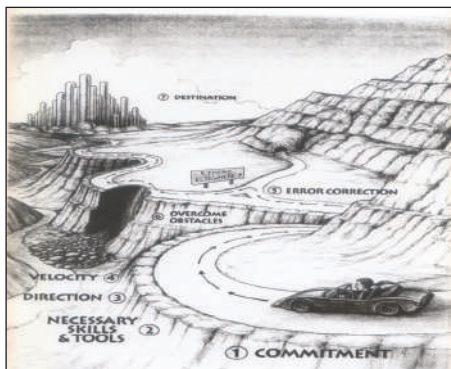
Η ευελιξία, η ικανότητα δημιουργίας ενός νέου συστήματος αντίληψης, κατανόησης και επεξεργασίας του εκάστοτε θέματος, η παρακίνηση στον συμβουλευόμενο στο να αφηγηθεί ιστορίες κατά την επαγγελματική συμβουλευτική, αποτελούν δυνατότητες που διαφαίνονται μέσα από τη χρήση των εν λόγω εργαλείων για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ζωής και της εργασίας στο σύγχρονο ευμετάβλητο πλαίσίό τους (Herr, 1993, in Amundson, 1997).

Προτάσεις για αξιοποίηση στη Συμβουλευτική Πρακτική

Η πρώτη αναφορά που ακολουθεί προκύπτει από την ανάγκη να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι που αναλαμβάνει κάθε μέρος κατά την εμπλοκή του στη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Είναι πολύ συχνό να υπάρχουν λανθασμένες προσδοκίες και κυρίως παρανοήσεις από την πλευρά του συμβουλευόμενου σχετικά με διάφορα θέματα της συμβουλευτικής διαδικασίας και όχι μόνο



Σκίτσο: Townsend R. (1999) ®



Σκίτσο: Lore, 1998 ®

για το χρόνο, θέμα που αναφέρθηκε προηγούμενα. Οι πιο συνηθισμένες παρανοήσεις αφορούν το ρόλο του συμβούλου, ως εκφραστή «μαγικών τεχνικών», ως χρήση μαγικών δοκιμασιών και ειδικών «τεστ», ο οποίος με τα μέσα θα αναλάβει να λύσει τα προβλήματα του συμβουλευόμενου, ιδιαίτερος δε όσα αφορούν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και άλλων θεμάτων απασχολησιμότητας όπως π.χ. «τι να σπουδάσω», «με ποιο επάγγελμα να ασχοληθώ ώστε να έχω δουλειά στο μέλλον», «ποια εργασία μου ταιριάζει», «τι να κάνω για να βρω δουλειά κ.ά.». Η εικόνα που παρουσιάζεται εδώ είναι δυνατό να αποτελέσει εργαλείο για την εκκίνηση μιας ξεκάθαρης και ειλικρινούς συζήτησης και τη συγκρότηση του συμβολαίου της συμβουλευτικής σχέσης.

Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, είναι δυνατό να χρησιμοποιούν και να αναλυθούν πολλές μεταφορικές εικόνες για την σταδιοδρομία, που βοηθούν ποικιλοτρόπως τη συμβουλευτική σε διάφορα σημεία και για διάφορα επι-

μέρους θέματα και στόχους. Οι στόχοι από την χρήση τους αφορούν και αναφέρονται μεταξύ άλλων: στην εκκίνηση της συζήτησης στο εν λόγω θέμα και με στόχο την ανάπτυξη της απαιτούμενης στο σύγχρονο πλαίσιο ενεργού στάσης και προσωπικής προσέγγισης για τη σχεδιασμό της σταδιοδρομίας, στη συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση προβλημάτων, στη διαχείριση θεμάτων απασχολησιμότητας (π.χ. έναρξη της σταδιοδρομίας, επανατοποθέτηση στην εργασία, απώλεια κ.ά.), στην εκμάθηση δεξιοτήτων, στην αλλαγή προοπτικής για τη μελλοντική κατάσταση κ.ά. Η μεφορική εικόνα που προτείνεται εδώ μπορεί να αναλυθεί στη συμβουλευτική σχέση με τη δυνατότητα που προσφέρει το σχήμα λόγου το «ταξίδι» ή η «διαδρομή», ενώ τα επιμέρους συστατικά στοιχεία της εικόνας (π.χ. το μέσο μετακίνησης, οι ενδιάμεσες στάσεις, η διάρκεια της διαδρομής, η μορφή του τελικού προορισμού, κ.ά.) αποτελούν μερικά μόνο από τα θέματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για ανάλυση και αφήγηση.

Η παρακάτω μεταφορική οπτική εικόνα όπου ο συμβουλευόμενος μπορεί να υποδυθεί διαφορετικούς ρόλους στο «Στάδιο» της σταδιοδρομίας του, προσφέρει τη δυνατότητα αλλαγής θεώρησης μέσα από τη νοητική αναπαράσταση των διαφορετικών ρόλων σύμφωνα με την οποία η ζωή και η εργασία αποτελούν θέατρο επί της σκηνης του οποίου οι άνθρωποι δραματοποιούν.

Βρισκόμαστε σε ένα μεγάλο Στάδιο, πριν τη διεξαγωγή τελικών αγώνων δρόμου. Χιλιάδες θεατές καταλαμβάνουν θέσεις. Μεταξύ αυτών, υπάρχουν συγγενείς και φίλοι των δρομέων, οι οποίοι ήρθαν για να τους εμψυχώσουν. Οι αγώνες αρχίζουν και οι αθλητές μπήκαν στο στίβο. Αν μπορούσαμε να παρακολουθήσουμε τις σκέψεις τους, ίσως να ακούγαμε τα εξής:

– «Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος, πιστεύω σε μένα και θα τα καταφέρω».

– «Ας ελπίσουμε ότι η τύχη θα με βοηθήσει να τερματίσω».

– «Δεν είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος, αλλά οι δικοί μου άνθρωποι έχουν στηριξει πολλά σε μένα και δε θα ήθελα να τους απογοητεύσω. Ενδεχομένως, τότε να πω ότι οι άλλοι είχαν περισσότερο χρόνο να προετοιμαστούν».

– «Τρέχω απλώς για την εμπειρία».

Εν τω μεταξύ, έξω από το Στάδιο υπάρχουν αθλητές οι οποίοι δεν κατάφεραν να περάσουν τα προκριματικά και είτε έχουν αποφασίσει να μη ξαναπεράσουν τη

δοκιμασία τους είτε θέλουν να δουν πώς θα τα πάνε οι άλλοι. Στις κερκίδες οι φίλοι, οι γονείς (σημαντικοί – άλλοι) μπορεί να σκέφτονται:

– «Θα τα πάει καλά ο Γιάννης. Έχει κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια και είμαι σίγουρος ότι θα αμειφθεί».

– «Δε μπορεί οι άλλοι σναθλητές να έχουν προετοιμαστεί τόσο καλά, ο Γιώργος θα καταφέρει να τερματίσει πρώτος».

– «Τι θα πω στην Μαρία, αν δεν τα καταφέρει;»

Τα ερωτήματα αυτά καθώς και άλλα σταματούν, όταν αρχίζουν οι αγώνες. Δίνεται η εκκίνηση. Κατά τη διάρκεια της Σταδιο-δρομίας, ακούγεται από τα μεγάφωνα μία αλλαγή των όρων του αγώνα: «Με απόφαση της Επιτροπής των αγώνων, οι αθλητές θα τρέξουν αντί των 100, για 200 μέτρα». Τα σχέδια όλα αλλάζουν.

Πηγή: Plate & Patton, 2003

Αξιοποίηση:

«Ας θεωρήσουμε, λοιπόν, το Στάδιο ως πεδίο «σταδιο-δρομίας». Φαντάσου ότι βρίσκεσαι εσύ στο στάδιο αυτό ως αθλητής/τρια. Επεξεργάσου τα παρακάτω ερωτήματα:

α. Με ποιον από τους Σταδιοδρομείς (μέσα από τις σκέψεις αυτών) θεωρείς ότι ταιριάζεις; Αν δεν ταιριάζεις με κανέναν, προσπάθησε να περιγράψεις με συντομία τις δικές σου σκέψεις πριν από την έναρξη του αγώνα.

β. Πώς θα αντιμετώπιζες εσύ την από-



Πηγή: Weare & Gray, 2000 ®

σμενη αυτή εξέλιξη – αλλαγή; Δώσε ένα παράδειγμα από τη μέχρι τώρα δική σου σταδιοδρομία, καθώς και πώς την αντιμετώπισες.

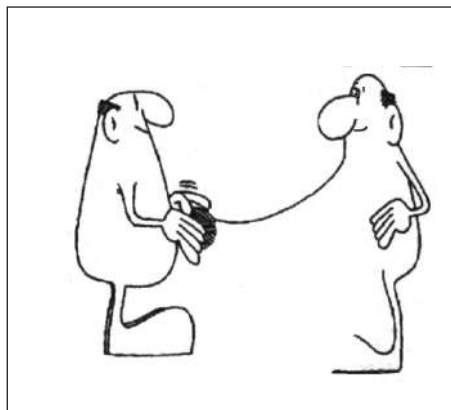
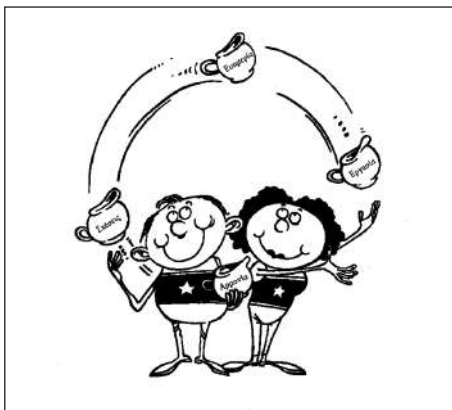
- γ. Η αλλαγή αυτή αποδείχθηκε λιγότερο ή περισσότερο ωφέλιμη; Με ποιο τρόπο;»

Οι άνθρωποι που προσέρχονται στην επαγγελματική συμβουλευτική αντιμετωπίζουν συχνά θέματα που αφορούν τις διαστάσεις της απασχολησιμότητάς τους. Κρίσιμο ζήτημα στο σύγχρονο πλαίσιο ζωής και εργασίας είναι η διαχείριση των αλλαγών ή μιας περιόδου μετάβασης³. Για τους περισσότερους ανθρώπους είναι δύσκολη υπόθεση.

Το σκίτσο που ακολουθεί με τη σημειολογία των επιμέρους μερών του (π.χ. το αλεξιπτωτο, τα σκοινιά, το σημείο προσγείωσης, το σύννεφο, οι καιρικές συνθήκες, κ.ά.) παρέχει τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, για την επεξεργασία του θέματος μετάβαση ή αλλαγή κατά την επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου.

Η επαγγελματική συμβουλευτική δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία της αυτοδιερεύνησης που αφορά τόσο στο άτομο (καλύτερη κατανόηση του εαυτού) όσο και στο γενικό πλαίσιο (κατανόηση του περιβάλλοντος του ατόμου, των επιλογών και εμποδίων καθώς και

3. Η έννοια της μετάβασης (transition) διατυπώνεται ως κάθε αλλαγή στη σταδιοδρομία σχετικά με την εργασία, θέσεις εργασίας, ένα επαγγελματικό «τραύμα» (π.χ. συνταξιοδότηση, απόλυση), την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή την ενίσχυση των ήδη υπαρχουσών. Οι μεταβάσεις μπορεί να είναι επιθυμητές ή ανεπιθύμητες, προγραμματισμένες ή τυχαίες, μπορεί να οφείλονται σε κάποια προαγωγή ή υποβάθμιση/υποβιβασμό ή ακόμη, να εμπεριέχουν απροσδόκητα ή οδυνηρά γεγονότα (Savickas & Porfeli, 2012, από το ό.α. στο Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, 2013).



Πηγή: Townsend, 1999 ®

των δυνατοτήτων της αγοράς εργασίας). Η διερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει πολλούς τρόπους: τη διατύπωση ερωτημάτων με στόχο την πρόκληση της αφήγησης, βιωματικές ασκήσεις, τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων (ερωτηματολόγια και τεστ για τη διερεύνηση ή αξιολόγηση των ενδιαφερόντων και επαγγελματικών προτιμήσεων, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των αξιών και των δυνατοτήτων κ.ά.). Μια ακόμη μέθοδος που προτείνεται στην παρούσα εργασία είναι η χρήση οπτικών σχημάτων (εικόνες, κόμικς, σχήματα, σχέδια). Στο σημείο αυτό προτείνονται ενδεικτικά τα παρακάτω: α) η εικόνα των ζογκλέρ για την πρόκληση της αφήγησης σχετικά με την ισορροπία ή την εναλλαγή ρόλων ζωής και εργασίας και β) η εικόνα εαυτού μέσα από την οπτική της αυτό-δημιουργίας για την επεξεργασία θεμάτων αυτοαντίληψης και εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς και του συναισθηματικού κόσμου.

Καταληκτικά σχόλια – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε την αξιοποίηση όχι και τόσο διαδεδομένων μέχρι σήμερα μέσων για την επαγγελματική συμβουλευτική, όπως τα οπτικά σχήματα (εικόνες, κόμικς, σχήματα, σχέδια ή ζωγραφική) και τα οπτικά και συμβολικά σχήματα λόγου (εικόνες με τη φαντασία, μεταφορές, μύθοι). Η αξιοποίησή τους θεωρούμε ότι συναντά ευνοϊκή τη σύγχρονη επιστημονική συγκυρία λόγω της διάδοσης των μετανεωτερικών προσεγγίσεων ιδιαιτέρως δε του επιστημολογικού παραδείγματος της αφηγηματικής προσέγγισης και δημιουργεί μια νέα δυναμική στην εφαρμογή της επαγγελματικής πρακτικής. Η συμβουλευτική σχέση ενσωματώνει τη δημιουργικότητα που προσφέρει η τέχνη και δημιουργεί προκλήσεις τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και της εκπαίδευσης των επαγγελματιών συμβούλων.

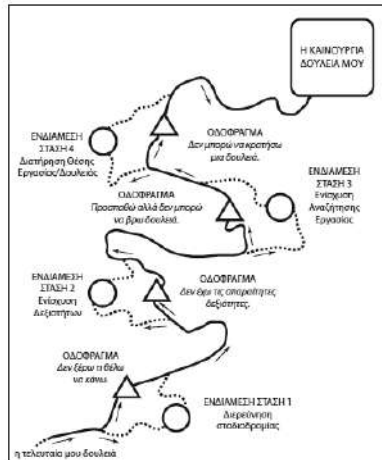
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N.E., (1988). The use of metaphors and drawings in case conceptualization. *Journal of Counseling and Development*, 66, pp. 391-393.
- Amundson, N.E., (1997). Myths, metaphors, and moxie: The three Ms of Career Counseling. *Journal of Employment Counseling*, 34, 76-84.
- Amundson, N. E. (2009). Active engagement: The being and doing of career counselling (3rd ed.). Richmond, Canada: Ergon Communications.
- Amundson, N.E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, G. Sp. (2008). Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, Διαδικασίες και Τεχνικές. Αθήνα, ΕΚΕΠ.
- Amundson, N.E., & Poehnell, G.R. (1996). *Career pathways*. Richmond, BC: Ergon Communications.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 470-484. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.010
- Combs, G., & Freedman, J. (1990). *Symbol, story & ceremony*. New York: Norton.
- Gibson, P. (2004). Where to from here? A narrative approach to career counseling. *Career Development International*, 9 (2), 176-189, DOI: 10.1108/13620430410526201
- Inkson, K. (2003). Images of career: Nine Key metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 96-11.
- Inkson, K. (2005). Protean & Boundary less careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 48-63.
- Inkson, K. (2007). *Understanding careers: The metaphors of working lives*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Inkson, K., & Amundson, N.E. (2002). Career metaphors and their application in theory and counseling practice. *Journal of Employment Counseling*, 39, pp.98-108.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Inkson, K., & Arthur, M.B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 30, pp.48-61.
- Κρίβας Σπ. (2001). «Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Από την «αντικειμενική» ιεραρχική δομή στη διαμορφούμενη υποκειμενικά δια βίου διαδικασία». Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα, 09-11/05/2001 (53-62).
- Κρίβας Σπ. (2005). «Η Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία στο Νέο Millennium: εννοιολογικές διαφοροποιήσεις της Συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στη Μεταβιομηχανική Κοινωνία», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 74-75, 139-147.
- Kaliris, A., & Krivas, S. (2014). The contribution of the postmodern approaches to career counseling theory and practice: Their emerging role in a crucial era for the world of work. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.elsesyp.gr/index.php/news/drastiriotites>
- Larsen, D.J. (1999). Biografies of six Canadian counselor educators: Stories of personal and professional life. Doctoral Dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada, 1999. Dissertation Abstracts International, A,61/03
- Lore N. (1998). «*The Pathfinder: How to choose or change you career for a Life Time of satisfaction and success*». New York: Simon & Schuster.
- McLeod, J. (2003). Αφηγηματικές προσεγγίσεις στη συμβουλευτική: εργασία πάνω σε ιστορίες. Στο: «*Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*», Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nathan R. & Hill L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (εισαγωγή, μετάφραση – επιστημονική επιμέλεια), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικηφορίδου Κ., *Η μεταφορά*. Αναρτήθηκε στις 29/12/2017 από: <http://www.greek-language.gr>
- Plate Kelly – Patton Volz (2003). «*Τα βήματα για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία*», Επιμέλεια: Αθ. & Β. Ραφτόπουλος, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Poehnell, G., & Amundson, N. (2002). Career craft: engaging with, energizing and empowering with creativity. In M. Peiperl, M. B. Arthur, & N. Anand (Eds.). *Career creativity. Explorations in the remaking of work* (pp. 105-122). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schein, E.H. (1978). *Career Dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Stebbleton, M. J. (2010). Narrative-based career counseling perspectives in times of change: an analysis of strengths and limitations. *Journal of Employment Counseling*, 47, 64-78.
- Σιδηροπούλου, Δ., Αργυροπούλου, Αικ., Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαβίου διαχείρισης σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Townsend R. (1999). *Επιτυχημένη Ζωή*, Αθήνα: Ασημάκης.
- Τσέργας, Ν., (2013). Η αφήγηση στην Επαγγελματική Συμβουλευτική: νέες προσεγγίσεις του σχεδιασμού σταδιοδρομίας. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Ασβεστάς, Κουμουνδούρου, Μυλωνά-Καλαβά (Επιστ.Επιμ.), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Weare Kathr. – Gray Gay (2000). «*Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*», Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

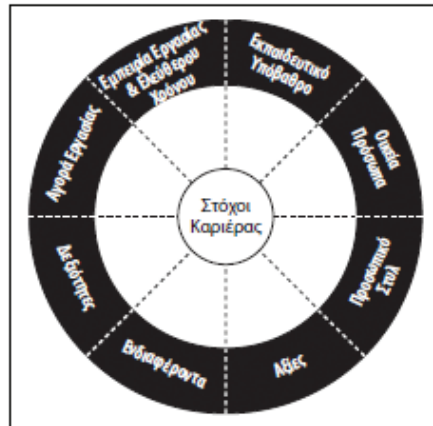
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΗΜΑ 5.1
Ο οδικός
χάρτης της
απαγκόσμησης



Πηγή: From Starting Points: Finding your route to employment, Mary Westwood, Norman Amundson, William Baugher, Copyright © 1994, Human Resources Development Canada. This material is used by permission of Human Resources Development Canada.

ΣΧΗΜΑ 4.1 Τροχός σταδιοδρομίας



Πηγή: Career Pathways, των Norman Amundson και Gray Poehnell, Copyright © 1996, Ergon Communications. Το παρόν υλικό χρησιμοποιείται με την άδεια της Ergon Communications.

*Αγγελική Νικολάου**

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Λέξεις-κλειδιά: πολιτισμός, τέχνη, παραγωγή, κοινότητα.

Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο πολιτισμός αποτελεί μια άυλη πηγή πλούτου, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για πρόοδο, καινοτομία και νέες θέσεις εργασίας, καθώς δεν απαιτούνται ιδιαίτερος μεγάλα κεφάλαια, αλλά περισσότερο ευστροφία, φαντασία, δημιουργική αντίληψη, αισθητική ποιότητα, εξωστρέφεια, δεξιότητες, προσαρμοστικότητα, συνεχή εκπαίδευση και ενημέρωση (Papathanasiou-Zuhrt D., 2005 και Valentina V. et al. 2015). Μπορεί η παιδεία και ο πολιτισμός να είναι έννοιες αλληλένδετες και να θεωρείται αυτονόητο ότι διέπονται από μια σχέση αμοιβαιότητας, δυστυχώς όμως το θεωρητικά αυτονόητο δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την πράξη. Στη νεοελληνική εκπαιδευτική ιστορία βρίσκουμε πολλές αναφορές σχετικές με την Τέχνη και τον Πολιτισμό, οι οποίες όμως απλώς αναφέρονται, χωρίς να υπάρχει σοβαρή αντιστοίχιση στα περιεχόμενα των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και πολύ περισσότερο χωρίς σύνδεση με

την πραγματικότητα και με αντίστοιχες επαγγελματικές διεξόδους. Επιπλέον στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ακόμα από αγκυλώσεις που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να εφαρμόσουν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους προσέγγισης των αναδυόμενων αναγκών της σύγχρονης πραγματικότητας.

Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη όχι μόνο για σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις που εντάσσονται στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής των νέων, με υλικό από το τεράστιο εθνικό πολιτιστικό απόθεμα, αλλά και καλές πρακτικές που δείχνουν το δρόμο και δημιουργούν ευκαιρίες για ποιοτικές επιλογές στην ενήλικη ζωή και στον επαγγελματικό στίβο. Διότι η προετοιμασία για επιλογές σταδιοδρομίας, επιβάλλει πέραν από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με το ρευστό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, και την αναγνώριση των αξιών, δυνατοτήτων και ευκαιριών που το χαρακτηρίζουν. Αναδύεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην αξιοποίη-

* Η Α.Ν. είναι αρχιτέκτων- εκπαιδευτικός Msc, επικοινωνία: anikola57@gmail.com

ση του πολιτιστικού κεφαλαίου και στη δημιουργία ενός πλαισίου το οποίο να εγγυάται τόσο τη διαμόρφωση αισθητικών προτύπων του καταναλωτή, όσο και την αισθητική αγωγή του παραγωγού.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται εκπαιδευτική πρακτική η οποία θα μπορούσε να δημιουργήσει το υπόβαθρο στη διαμόρφωση ποιοτικών επιλογών των νέων στην ενήλικη ζωή τους και να ερευνήσει επαγγελματικές διεξόδους στον τόπο που ζουν.

Στόχοι εκπαιδευτικού προγράμματος

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και της επαγγελματικής πραγματικότητας, εκπονήθηκε τρίμηνο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια του μαθήματος της Τεχνολογίας, από μαθητές/τριες της Β τάξης του 1ου Γυμνασίου Ρόδου, με άξονες τον τοπικό πολιτισμό, την τέχνη, τις ψηφιακές εφαρμογές και την πιλοτική παραγωγή προϊόντων με τοπική ταυτότητα (Bamford & Wimmer, 2012).

Σκοπός της δράσης, ήταν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε θέματα που αφορούν την αισθητική ποιότητα του τοπικού τουριστικού προϊόντος αφενός και αφετέρου να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που εντοπίζουν, εμπνεόμενα από την τέχνη και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους. Με άλλα λόγια να σχεδιάσουν, παράγουν και παρουσιάσουν στην κοινωνία και τους φορείς, προϊόντα με τοπική ταυτότητα (branding) και πηγή έμπνευσης τα τοπία (landmarks).

Στόχος, να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν, να αναλαμβάνουν ρόλους, να συνεργάζονται, να διατυπώνουν προβλήματα ή ανάγκες, να υλοποιούν λύσεις, να τις υποστηρίζουν σε κοινό και να διερευνούν τομείς επαγγελματίων (domain knowledge), που εμπλέκονται με την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών στην πόλη τους.

Συνδέοντας «την τάξη με την πράξη» τα παιδιά δημιούργησαν και πρότειναν προς τους παραγωγικούς φορείς και την τοπική κοινωνία, χρηστικά προϊόντα με αισθητική ποιότητα και τοπική ταυτότητα (design) (Σπυροπούλου, 2008).

Μεθοδολογία

Με την εργασία αυτή δόθηκε έμφαση στη σύνδεση γνωστικών αντικείμενων που διδάσκονται στη σχολική τάξη και τον πραγματικό κόσμο, με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων και τα επαγγέλματα. Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε μεθοδολογικά στο συνδυασμό αρχών της διερευνητικής μάθησης και στρατηγικών της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος. Η τέχνη απετέλεσε τον άξονα που γεφύρωσε τον πολιτισμό με την παραγωγή, διαφοροποίησε το ομογενοποιημένο τουριστικό προϊόν και δημιούργησε νέες οπτικές σε επαγγελματικές επιλογές.

Στην πρώτη φάση της κινητοποίησης, τα παιδιά επισκέφτηκαν την παλιά πόλη της Ρόδου, αποτύπωσαν φωτογραφικά την τουριστική αγορά και κατέγραψαν τον τύπο των εκθεμάτων στα καταστήματα. Οι εικόνες έδωσαν τροφή για σκέψη σχετικά με την αισθητική ποιότητα και την προέλευση των προϊόντων της τοπι-

κής αγοράς, αναγνώρισαν ομοιότητες και διαφορές με άλλα τουριστικά μέρη του κόσμου, σχολίασαν την ποιότητα τους και άρχισαν να αναζητούν λύσεις που να κάνουν τα τουριστικά προϊόντα του τόπου τους ξεχωριστά. Συστήθηκαν ομάδες και ανατέθηκαν ρόλοι όπως συντονιστής, υπεύθυνος δημιουργικού σχεδιασμού, παραγωγής, δημοσίων σχέσεων, οικονομικών, προμηθειών, marketing, συντηρητής εργαστηρίου, πληροφοριακών συστημάτων, developers κλπ.

Στην δεύτερη φάση κατέγραψαν προβλήματα, επέλεξαν και διατύπωσαν ένα πρόβλημα και με δημιουργικές τεχνικές (brainstorming) αναζήτησαν λύσεις (καπέλα του De Bono, συνδυαστικός κατάλογος). Κάθε ομάδα όρισε ένα τοπόσημο, με το οποίο θα έδινε την ταυτότητα στα προϊόντα της. Οι υπεύθυνοι για το design και το δημιουργικό, συνεργάστηκαν και μετασχημάτισαν καλλιτεχνικά το τοπόσημο, προκειμένου να προτείνουν το λογότυπο και το κυρίαρχο σχέδιο. Στη συνέχεια μαζί με το μάρκετινγ, τον υπεύθυνο παραγωγής πρότειναν το κόνσεπτ των προϊόντων στην ομάδα για να αναλάβουν στη συνέχεια οι υπεύθυνοι οικονομικών, προμηθειών και παραγωγής την συγκέντρωση των υλικών. Ο υπεύθυνος δημοσίων σχέσεων αναζήτησε χορηγίες, εφόσον το ίδιο κεφάλαιο που είχε συγκεντρωθεί δεν επαρκούσε.

Στην τρίτη φάση της σχεδίασης-κατασκευής των πρωτοτύπων (prototyping) και υλοποίησης της παραγωγής, ενεπλάκησαν οι αντίστοιχα υπεύθυνοι, αλλά υπήρξε και υποστηρικτική ομάδα. Παράλληλα marketing, συντηρητής εργαστηρίου, πληροφοριακών συστημάτων

και developers, άρχισαν να οργανώνουν την παρουσίαση της πρότασης σε κοινό και φορείς. Αφίσες, αναζήτηση αίθουσας, δελτία τύπου, διαφημιστικά σποτάκια, βίντεο, PowerPoint, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, προσκλήσεις, κλπ ήταν μερικά από τα έργα που ανέλαβαν.

Στην τέταρτη φάση οργανώθηκε από τις ομάδες στην αίθουσα του εμπορικού επιμελητηρίου της πόλης, ανοικτή στο κοινό εκδήλωση με προσκεκλημένους όλους σχεδόν τους φορείς, τις αρχές της πόλης και τα τοπικά ΜΜΕ. Κάθε ομάδα έπαιρνε το λόγο και παρουσίαζε στο κοινό την πρόταση της με powerpoint και βίντεο. Παράλληλα λειτουργούσε και έκθεση με τα προϊόντα σε διπλανή αίθουσα. Το έργο στη συνέχεια αποτιμήθηκε από τους μαθητές/τριες και θεωρήθηκε επιτυχές καθώς φορείς ζήτησαν πρωτότυπα προϊόντα και τα τοπικά ΜΜΕ έκαναν δημοσιεύσεις από την εκδήλωση.

Συμπεράσματα

Κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως πομπού που στέλνει μηνύματα με τέτοιον τρόπο, ώστε ο δέκτης-μαθητής να τα κατανοεί, αναβαθμίστηκε σε εμπνευστή, μέντορα και εμπνευστή. Παρατηρήθηκε βελτίωση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών καθώς η μαθησιακή διαδικασία απεγκλωβίστηκε από την τυπική μετωπική διδασκαλία και την παράθεση γνώσεων με φορέα τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν πρωτοβουλίες προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο τους, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Η ανάληψη καθηκόντων στο

έργο με τη μορφή ανάθεσης ρόλων, εξατομικεύτηκε έτσι ώστε να αναδειξεί τα δυνατό σημεία του κάθε μαθητή/τριας. Παρατηρήθηκε ότι η αίσθηση της αυτοαπολεσματικότητας οδήγησε αδιάφορους ή αδύνατους μαθητές να αποκτήσουν κύρος και αναγνώριση στην ομάδα. Η μάθηση στηρίχτηκε στις εμπειρίες, στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες κάθε μαθητή/τριας, με αποτέλεσμα να αναπτύξουν υπεύθυνη στάση, να ολοκληρώσουν το έργο που ανέλαβαν και να αισθανθούν αυτοεκτίμηση η οποία πυροδότησε περαιτέρω την εμπλοκή και την αποτελεσματικότητά τους (Felder & Brent, 2012).

Στη διάρκεια του έργου κάθε μαθητής/τρια προσλάμβανε τη γνώση με το δικό του μοναδικό τρόπο, αναλαμβάνοντας ρόλο που ο ίδιος/α επέλεξε. Με αυτή τη διαδικασία οι συμμετέχοντες είχαν τη ευκαιρία να αναδείξουν δεξιότητες που δεν αξιολογούνται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, όχι μόνο έγιναν ορατοί, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις εξέπληξαν τους συνομήλικους

τους, ιδιαιτέρως στη φάση της επίλυσης προβλήματος. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, και το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον ενθάρρυνσης και αποδοχής, διευκόλυναν την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενίσχυσαν το αίσθημα του «ανήκειν», με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να προσεγγίζουν εργασίες με μεθοδικότητα και αυτοπεποίθηση (Schulz, 2008). Από τα σημαντικότερα παιδαγωγικά οφέλη που προέκυψαν για την ομάδα, ήταν η κατανόηση της αξίας της μάθησης, όταν αυτή συνδέθηκε με πραγματικές ανάγκες του τουριστικού τομέα και της πόλης και όταν βίωσαν την αποδοχή των προτάσεων τους προς το κοινό και τους φορείς και την προβολή των μέσων.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η βιωματική προσέγγιση της τέχνης, του πολιτισμού και της παραγωγής, έθεσε τα θεμέλια μιας νέας κουλτούρας που αναδεικνύει αφενός την αυτοαπασχόληση ως μία πιθανότητα για το εργασιακό μέλλον των νέων και αφετέρου δημιουργεί προϋποθέσεις για ευημερία και ανάπτυξη στον τόπο που ζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bamford A., & Wimmer M. (2012). The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review, *European Expert Network on Culture (EENC)* http://www.kulturnibazar.si/data/upload/school_attractiveness_paper_final_website.pdf
- Felder R., & Brent R. (2005). Understanding Student Differences, *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72
http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Understanding_Differences.pdf
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*, 2(1), 146-154.
- Papathanasiou-Zuhr D., Sakellaridis O. (2005). The Heritage Entrepreneur: (g)local strategies to embrace heritage, deliver the experience, safeguard the place. *Academia.edu* https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32854804/The_Heritage_Entrepreneur_10_draft.

- pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1508496224&Signature=EXI6cHwD%2F5sziQNitblUirW%2FEeo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTHE_HERITAGE_ENTREPRENEUR_G_LOCAL_STRATE.pdf
- Σπυροπούλου, Δ. et al. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Αθήνα.
- Valentina V., Marius-Razvan S., Login I., Anca C. (2015). Changes in Cultural Heritage Consumption Model: Challenges and Limits, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 188, 14 May, Pages 42-52.



Ε' Παράλληλη Συνεδρία

Η Τέχνη ως εφόδιο για τη σταδιοδρομία: καινοτομία,
διαθεματικότητα και επίλυση προβλημάτων

Προεδρείο: Σουζάνα Νικολάου, Νίνα Μυλωνά-Καλαβά

Τζέλλα Καράλη, Έλενα Φλούδα***

ΜΙΑ ΓΑΝΤΟΚΟΥΚΛΑ, ΜΙΑ ΓΕΦΥΡΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΙΣΟ ΜΕΛΛΟΝ

Περίληψη: Λόγω του μεγάλου κύματος μετανάστευσης στην χώρα μας, κυρίως τα τελευταία χρόνια, οι αλλοδαποί μαθητές συναντούν συχνά άμεση ή έμμεση προκατάληψη, γεγονός που τους επηρεάζει σε ποικίλους τομείς, όπως στις αποφάσεις τους για το μέλλον τους (τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό). Η τέχνη είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση αυτού του γεγονότος. Συγκεκριμένα, η τέχνη του κουκλοθεάτρου, μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη ενός εκπαιδευτικού κλίματος που βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους και να μπορούν πιο εύκολα να λαμβάνουν αποφάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: προκαταλήψεις, αποφάσεις, αυτοεκτίμηση, τέχνη, κουκλοθέατρο

Abstract: Due to the large wave of immigration in our country, especially last years, the foreign students often experience direct or indirect prejudice, which affects them in various fields, such as in their decisions for their future (their professional orientation). Art is one of the factors that can contribute in order to improve this. In particular, the art of puppetry can help in the creation of a learning environment that benefits foreign students in order to have a better vision of themselves and also be able to make decisions and decide for their future.

Keywords: prejudice, decisions, self-esteem, art, puppetry

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά ένα θέμα που εδώ και χρόνια απασχολούσε και απασχολεί τις εκάστοτε κοινωνίες. Ιδίως

τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μεγάλη εισροή μεταναστών στη χώρα μας, λόγω πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων και αλλαγών. Ως εκ τούτου εμφανίζεται εκούσια ή ακούσια

* Η Τζ.Κ. είναι απόφοιτη του Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ. Τώρα διανύει τον 5ο μήνα ως εθελόντρια της Ευρωπαϊκής Εθελοντικής Υπηρεσίας (EVS), στο Βουκουρέστι της Ρουμανίας, στον οργανισμό A.C.T.O.R. Επικοινωνία: 6955421333, tzella2011@hotmail.com.

** Η Ε.Φ. είναι σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού-υπεύθυνη ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Καβάλας. Επικοινωνία: 6997124942, e_flouda@yahoo.gr .

μετανάστευση για αναζήτηση κάποιας καλύτερης τύχης ή ακόμη απλά για λόγους επιβίωσης. Είναι γεγονός πως τα παιδιά μετανάστες όταν πηγαίνουν στην καινούρια τους χώρα αντιμετωπίζουν συχνά συμπεριφορές προκατάληψης. Αυτές δημιουργούνται μέσα από τα μάτια των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία έρχονται σε επαφή με μετανάστες είτε στον χώρο του σχολείου, είτε στη γειτονιά τους, είτε σε καθημερινές τους ασχολίες. Η άμεση ή έμμεση προκατάληψη που δέχονται οι μετανάστες μαθητές μπορεί να τους επηρεάσει σε ποικίλους τομείς, όπως στον τρόπο με τον οποίο κτίζουν την αυτοεικόνα τους, την σχέση τους με τους άλλους και κατά συνέπεια στις μελλοντικές τους αποφάσεις, δηλαδή τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Ένα εξαιρετικό μέσο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτής της περίπτωσης είναι μέσω της Τέχνης και συγκεκριμένα του Κουκλοθεάτρου. Η δυναμική του, έχει την ικανότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού κλίματος που βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους και να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις ευκολότερα.

Παιδί και Προκατάληψη

Έρευνες στο θέμα της φυλετικής στάσης των παιδιών, έχουν δείξει πως η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των τριών ετών. Από μικρή ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται από τα κοινωνικά δεδομένα και συνεπώς αναπτύσσουν τις ανάλογες στάσεις προκατάληψης που ίσως οδηγήσουν

σε ρατσισμό. Η φυλετική στάση του παιδιού συνεπώς, διαμορφώνεται από την επαφή του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον και πρώτα από όλα το οικογενειακό του περιβάλλον. (Τσιούμης 2003: 59-60)

Διαχωρίζοντας τους όρους έχουμε την *Προκατάληψη*, δηλαδή την αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Αυτή η στάση βασίζεται καθαρά στη συμμετοχή των ατόμων σε αυτή την ομάδα καθώς η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου μεμονωμένα παίζουν πολύ μικρό ρόλο. Έχουμε τις *Διακρίσεις*, δηλαδή τις αρνητικές πράξεις σε βάρος των μελών μίας ομάδας οι οποίες προκαλούνται λόγω της προκατάληψης. Τα *Στερεότυπα*, τις γενικευτικές πεποιθήσεις των μελών μίας ομάδας ως προς το πώς είναι και πώς συμπεριφέρονται τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Ο *Ρατσισμός*, αφορά την προκατάληψη και τις διακρίσεις σε βάρος ατόμων κυρίως λόγω της εθνικότητας ή του χρώματος τους. (Κοκκινάκη 2006: 211-218)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επίγνωση της εθνικότητας αρχίζει να αναπτύσσεται κατά την διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, μπορούν όλο και περισσότερο να θεωρήσουν τους ανθρώπους γύρω τους πολυδιάστατους. (Craig, Baucum, 2007: 664-665)

Κάποιες προσεγγίσεις θεωρούν την προκατάληψη ως εγγενή εξελικτικό μηχανισμό, δηλαδή κάποιες μορφές προκατάληψης αποτελούν τμήμα του βιολογικού μας μηχανισμού και είναι αποτέλεσμα της τάσης μας να προστα-

τευτούμε από άτομα και ομάδες που διαφέρουν γενετικά από εμάς. Άλλοι υποστηρίζουν πως η προκατάληψη είναι αποτέλεσμα μάθησης καθώς σύμφωνα με τον Tajfel (1981), το μίσος και η καχυποψία μαθαίνονται από πολύ νωρίς. Πολλές φορές τείνουμε να ξεχωρίζουμε τις μειονοτικές ομάδες επειδή είναι αριθμητικά μικρότερες ή γιατί τα άτομα έχουν περισσότερη επαφή με τα μέλη της δικής τους ομάδας οπότε έχουμε λιγότερες πληροφορίες για αυτούς. Σύμφωνα με την Patricia Devine και τους συνεργάτες της, προτείνεται μία διαφοροποίηση μεταξύ των ελεγχόμενων και αυτόματων γνωστικών διεργασιών ως προς την ενεργοποίηση των στερεοτύπων. Οι ελεγχόμενες προκαλούνται σκόπιμα και συνειδητά ενώ οι αυτόματες ασυνείδητα και χωρίς κάποια πρόθεση. Κάτω από κάποιες συνθήκες μπορεί τα στερεότυπα να ανακληθούν από την μνήμη κάποιου ατόμου χωρίς εκείνο να το επιδιώξει και έτσι να ενεργοποιηθούν αυτόματα. (Κοκκινάκη, 2006: 214-223)

Διαπολιτισμικότητα και Συμβουλευτική

Το γεγονός ότι η επίσημη εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμική, έχει ως αποτέλεσμα το να αγνοεί τις διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών ώστε οι τελευταίοι να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκπαιδευτική τους πορεία. Αυτό έχει ως συνέπεια την δημιουργία άνισων συνθηκών εκπαίδευσης και επαγγελματικής προοπτικής σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών (Σκιπητάρη-Βαντισιώτη, 2011).

Όταν αναφερόμαστε στην επαγγελματική πορεία των μαθητών δεν αναφερόμαστε μόνο στα τελευταία χρόνια φοίτησης στο σχολείο όπου οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν την επαγγελματική τους πορεία, αλλά μιλάμε για κάτι που κτίζεται από τα πρώτα χρόνια που βρίσκεται το παιδί στο σχολικό περιβάλλον. Εξάλλου, από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά επηρεάζονται από τα κοινωνικά δεδομένα και αναπτύσσουν τις ανάλογες στάσεις. Σε συνδιασμό με τις ρατσιστικές συμπεριφορές που δέχονται οι αλλοδαποί μαθητές, έχουν πολλές πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα στην εκπαιδευτική τους πορεία και κατά συνέπεια στην επιλογή της καριέρας που θα επιθυμούσαν να ακολουθήσουν.

Διαπολιτισμικότητα και Τέχνη

Η τέχνη, έχοντας τη δυνατότητα να μπορεί 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 την κοινωνική τους συνείδηση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015), μπορεί να συντελέσει και στην προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στην μαγική τέχνη του κουκλοθεάτρου. Δεδομένης της δυναμικής που έχει μία κούκλα στον χώρο του σχολείου, παίρνοντας ζωή και αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά, γίνεται μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ αυτών

και του χειριστή της. Σύμφωνα με τον Jurkowski (1999, στο Παρούση, 2012:58), *μια κούκλα μπορεί να γεννήσει όλα τα είδη των συναισθημάτων, ψυχικών καταστάσεων και στάσεων. Έχει δραματικές ικανότητες και εμψυχώνεται, είτε φανερά είτε κρυφά, με οποιονδήποτε τρόπο έχει επινοηθεί από τον χειριστή της.* Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά κινητοποιούνται και στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς την κούκλα δημιουργώντας ερεθίσματα που σχετίζονται με χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής οπτικής και εξοικείωσης με το διαφορετικό.

Ένα παράδειγμα μέσα από την πράξη

Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας στην διάρκεια των σπουδών μου στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., εργάστηκα σε τάξη Νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης, όπου προηγουμένως είχα εργαστεί εκπαιδύωντας την πρακτική μου άσκηση. Για την υλοποίηση μίας δραστηριότητας λοιπόν, χρησιμοποίησα μία κούκλα που είχα φτιάξει, η οποία έχει χαρακτηριστικά μιας Αφρικανής γυναίκας. Έχει σκούρη επιδερμίδα, μαλλιά ράστα και εμπριμέ χυτό φόρεμα. Για να έχει δυναμική και επιρροή η κούκλα στους μαθητές, είναι απαραίτητο να έχει μία συγκεκριμένη ταυτότητα και έναν χαρακτήρα. Έτσι, έπλασα μία ιστορία ταυτότητας γύρω από αυτήν, ότι δηλαδή κατάγεται από την Ουγκάντα, που είναι μία χώρα όπου παράγεται το κακάο, το όνομα της είναι *κυρία Κακαούλα*, ότι μετακόμισε στην Ελλάδα πριν κάποια χρόνια για να βρει

μία καλύτερη δουλειά και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και ότι εργάζεται στα χωράφια. Όταν την εμφάνισα, δεν τους δήλωσα κατευθείαν ποια ήταν, αφήνοντας τα να μαντέψουν από μόνα τους. Στη συνέχεια είχαν την ελευθερία να εκφράσουν οποιαδήποτε απορία τους δημιουργήσε η κούκλα σχετικά με την εξωτερική της εμφάνιση, σχετικά με τη ζωή της ή κάθε τι άλλο που μπορεί να ήθελαν να ρωτήσουν. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να έρθουν τα παιδιά σε έμμεση επαφή με έναν χαρακτήρα από άλλη χώρα και μάλιστα άλλου χρώματος ώστε να τους κινηθεί το ενδιαφέρον και να θέλουν να μάθουν στοιχεία για αυτόν και την χώρα του. Από την πορεία της δράσης καταλαβαίνουμε πως η παρουσία μιας κούκλας και μάλιστα έγχρωμης, κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών που κατά πλειοψηφία συμμετείχαν ενεργά και με ζήλο στην συζήτηση με την *κυρία Κακαούλα*. Αρχικά φάνηκαν να διστάζουν να της απευθύνουν τον λόγο όμως έπειτα σταδιακά άρχισαν να την ρωτούν διάφορες απορίες κυρίως για εκείνη, για την εξωτερική της εμφάνιση και την ζωή της. Το χρώμα της κούκλας προξένησε απορίες και ανησυχίες στα παιδιά τόσο σε αυτά που ρώτησαν για αυτό όσο και σε αυτά που μπήκαν στην διαδικασία να απαντήσουν χρησιμοποιώντας τυχόν προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Πέρα από το χρώμα τους παραξένεψαν επίσης τα μαλλιά της και τα ρούχα της. Επιπλέον ήθελαν να μάθουν στοιχεία από την προσωπική της ζωή, από που ήρθε, πόσο χρονών είναι, τι δουλειά κάνει. Θα έλεγα λοιπόν πως οι στόχοι που είχα θέσει για αυτή την δραστηριότητα επιτεύχθηκαν πλήρως

καθώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με έναν χαρακτήρα διαφορετικού χρώματος από άλλη χώρα και έτσι τους κινήθηκε το ενδιαφέρον και προβληματίστηκαν τόσο για την εμφάνιση του όσο και για την ζωή του. Σύμφωνα με τον Bruner (1996), ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι να μαθαίνουν τα παιδιά πως οι διαφορετικές απόψεις βασίζονται σε λογικά επιχειρήματα. Για τον λόγο αυτό χρειάζεται να αναζητάμε δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην διαφορετικότητα ώστε να προκαλέσουμε την «μετάσκεψη» και να συζητήσουμε με τα παιδιά τις διαφορές και τις ομοιότητες. (Vandenbroeck 2004: 97).

Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας εργασίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η διαπολιτισμική προσέγ-

γιση μέσω της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση διότι βοηθάει κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές στο να έχουν μία καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους, να νιώθουν άνετα και ισότιμα έτσι ώστε να μπορούν να λάβουν αποφάσεις για το μέλλον τους, αλλά ταυτόχρονα και τους ημεδαπούς στο να αποδέχονται το διαφορετικό. Ένας κύριος τρόπος για να γίνει αυτή η προσέγγιση είναι μέσω της τέχνης καθώς με τον δικό της τρόπο μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στα παραπάνω. Συγκεκριμένα, η τέχνη του κουνκλοθεάτρου, μέσα από διάφορες τεχνικές του χειριστή της, μπορεί να έχει αποδοτικά αποτελέσματα στην δημιουργία συνθηκών εκπαίδευσης που βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους ημεδαπούς. Οι μεν να νιώσουν την άνεση να μιλήσουν για τις δικές τους κουλτούρες και να νιώσουν πιο εύκολα την αποδοχή, ενώ οι δε να μπορέσουν να αποδεχτούν πιο εύκολα την διαφορετικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Craig, G.J., Baucum, D. & Βορριά, Π., (Επιμ.), (2007). *Η Ανάπτυξη του ανθρώπου*. Τόμος Α. (9η αμερικανική έκδ.). Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (Οκτώβριος 2015). *Πορίσματα του Διεθνούς Συνεδρίου: «Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα»*.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρούση, Α. & Κουλεντιανού, Μ. (Επιμ.), (2012). *Κουνκλοθέατρο στην Εκπαίδευση – Εκπαίδευση στο Κουνκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Σκιπτηράρη-Βαντιώτη, Ε. (2011). *Δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Επαγγελματικών Αντικείμενων στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιούμης, Α. Κ. (2003). *Ο Μικρός «Άλλος»: Μειονοτικές Ομάδες Στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Vandenbroeck, M. & Χουντουμάδη, Α., Βαφέα, Α. (Επιμ.) & Γεμελιάρης, Χ., Βογιατζής, Γ. (Μετάφρ.), (2004). *Με τη ματιά του Γέτι*. Αθήνα: Νήσος.

*Αθανασία Ντάφου**

ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Θεματική ενότητα: Η τέχνη στην καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης

Περίληψη: Η δημοτική ποίηση, το δημοτικό τραγούδι αποτελεί σημείο αναφοράς ολόκληρης της ζωής του λαού. Ο λαός τραγουδά για τα όνειρα, τις χαρές και τις λύπες, τη λεβεντιά, την περηφάνια του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει ότι, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, το δημοτικό τραγούδι με τα πολιτιστικά του στοιχεία αποτελεί μια σημαντική ενότητα για τη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκαν δυο δημοτικά τραγούδια, μέσα από τα οποία περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το δημοτικό τραγούδι και να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο εκπαίδευσης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού περιβάλλοντος στη δια βίου μάθηση ενηλίκων και τη δημιουργία μιας ανοικτής κοινωνίας που θα χαρακτηρίζεται από ισονομία, αλληλεγγύη, αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση.

Λέξεις-κλειδιά: δημοτικό τραγούδι, λαός, δια βίου μάθηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμική συνείδηση

THE FOLK SONG AS A MEANS OF CULTURAL CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF ADULT LIFELONG LEARNING

Abstract: Folk poetry, folk song, is a point of reference for the whole life of the people. People are singing about dreams, joys and sorrows, lewdness, pride. The aim of this paper is to show that, in the context of lifelong learning, folk song with its cultural elements is an important unit for the formation of cultural identity and consciousness in today's multicultural society. For this reason, two folk songs were selected, describing how the folk song can be applied and become an important educational tool for developing an intercultural environment in adult lifelong learning and creating an open society characterized by equality, solidarity, mutual acceptance, mutual understanding.

Keywords: folk song, people, lifelong learning, intercultural education, cultural consciousness

* Η Α.Ν. είναι Προϊσταμένη του Τμήματος Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά, υπεύθυνη του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΠΕΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ). Επικοινωνία: athasiantafou@gmail.com.

Εισαγωγή

Στο σημερινό μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και την σύγχρονη πολυεθνική κοινωνία, το ζήτημα της αρμονικής συνύπαρξης τίθεται έντονα στις μέρες μας. Σ' αυτό συμβάλλει το τυπικό και άτυπο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, η δια βίου μάθηση συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων. Περιλαμβάνει όλες τις τυπικές και άτυπες μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Καραλής, 2010). Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της εκπαίδευσης, αφού η σχέση της με την κοινωνία, την ανάπτυξη, την οικονομία και όλους τους βασικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής και δράσης είναι άρρηκτη και καθοριστική για το παρόν και το μέλλον κάθε λαού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως βασικό στόχο την κατάργηση των διακρίσεων, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη, την ισονομία και αφορούν όχι μόνο τους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς αλλά και τον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008).

Η ποίηση χωρίζεται σε προσωπική και σε δημοτική/δημοτικό τραγούδι. Στη δημοτική ποίηση κλείνεται ολόκληρη η ζωή του λαού. Τραγουδά ο λαός για τα όνειρα, τους πόθους, τους καημούς και τις πίκρες, αλλά και τη λεβεντιά, την αντρείοσύνη, την περηφάνια του. Η δημοτική ποίηση χαρακτηρίζεται από απλότητα, ζωντανή περιγραφή, δραμα-

τικότητα και κυρίως ειλικρίνεια. Άλλο χαρακτηριστικό είναι η φυσιολατρία, η μελαγχολία και το πατριωτικό στοιχείο (Ρωμαίος, 1968). Το δημοτικό τραγούδι ξεπήδησε από τις χορευτικές τραγωδίες που δημιουργήθηκαν στα ελληνορωμαϊκά χρόνια. Χαρακτηριστικό του είναι η δημοτική γλώσσα και κυριαρχούν τα ουσιαστικά και τα ρήματα έναντι των επιθέτων. Σπανίζει η ομοιοκαταληξία και κυριαρχεί ο 15σύλλαβος στίχος. Κάθε στίχος αποτελεί και ένα νόημα. Εκφράζονται γνήσια και πηγαία συναισθήματα με ύφος απλό και σεμνό.

Το δημοτικό τραγούδι χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Τα τραγούδια του δημοσίου βίου (ακριτικά, ιστορικά, κλέφτικα).
2. Τραγούδια του ιδιωτικού βίου (νανουρίσματα, εορταστικά, εργατικά, της ξενιτιάς, της αγάπης, νυφιάτικα, του Χάρου, μοιρολόγια, περιγελαστικά, γνωμικά).
3. Παραλογές (μπαλάντες).

Αξιόλογες συλλογές του Cl. Fauriel (1824-1825), του Tommaseo (1842), του Σπ. Ζαμπελίου (1852), του Passow (1860), του Ν. Πολίτη (1914), του Α. Θέρου (1951), του Δ. Πετρόπουλου (1958) κ.ά. (Γιοβάνης, 1978).

Η αξία του δημοτικού τραγουδιού

Τα δημοτικά τραγούδια δημιουργούνται από την κοινωνική διάρθρωση, τις λεπτομέρειες της ζωής ενός λαού, τα ήθη και τα έθιμά του. Αποτυπώνουν την κοινωνική πραγματικότητα της κάθε εποχής έχοντας μεγάλη λαογραφική αξία. Δίνουν

ιστορικές πληροφορίες (ιστορική αξία), παρόλο που πολλές φορές περιέχουν πολλές ανακρίβειες και ο δημιουργός τους δεν είναι ιστορικός. Έχουν, επίσης, και γλωσσική αξία, καθώς δίνουν τον γλωσσικό πλούτο του λαού στη γλώσσα που ο ίδιος δημιούργησε. Η αξία τους είναι ανεκτίμητη, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό εθνικό κληροδόχημα (Μιράσγεζη, 1978).

Η Παρούσα Εργασία

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην έννοια της διαπολιτισμικότητας μέσω της δημοτικής ποίησης, των δημοτικών τραγουδιών, σε επίπεδο αντίληψης, καθημερινής επικοινωνίας και δράσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Συμβάλλει στο να βοηθά τους «ξένους» (π.χ. μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες) να μη φαίνονται ξένοι, αλλά απλά διαφορετικοί, με κοινές αγωνίες, φόβους, προσδοκίες, ελπίδες. Όπως ακριβώς διαφορετικοί είμαστε όλοι. Σε αντίθετη περίπτωση θα είμαστε κλωνοποιημένοι σε μια τυποποιημένη και αδιάφορη κοινωνία χωρίς αξίες και χρώμα.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει ότι η δημοτική ποίηση, το δημοτικό τραγούδι αποτελεί στοιχείο που ενώνει τους λαούς, συμβάλλει ιδιαίτερα στην πολιτισμική συνάντηση στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και αποτελεί πεδίο όπου διαφορετικές πολιτισμικές εκφράσεις συναντώνται και αλληλεπιδρούν, χωρίς να υποτιμούνται οι τυπικές ιδιαιτερότητες. Το θέμα επιλέχθηκε γιατί

είναι σαφές ότι το δημοτικό τραγούδι, ως πεδίο του λαϊκού πολιτισμού, έχει πολιτισμικά στοιχεία και αποτελεί μια σημαντική θεματική ενότητα για την ανάπτυξη διαπολιτιστικού περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας και διαπολιτισμικής συνείδησης (Αυδίκος, 1999).

Μέθοδος

Σε μια ανοιχτή και σύγχρονη κοινωνία που ισχυρίζεται ότι έχει ανθρώπινο πρόσωπο, κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αναγνωρίζεται ως αυτόνομη προσωπικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η μέθοδος που προτείνεται στην παρούσα εργασία αποτελεί διαπολιτισμική δια βίου μάθηση ενηλίκων που αναδεικνύει τα άπαιχτα κοινά πολιτισμικά στοιχεία και δίνει έμφαση στη σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού μέσα από τα δημοτικά τραγούδια και δεν προβαίνει σε ανιστόρητες γενικεύσεις και προσεγγίσεις (Σκούρτου, 1997).

Αξιοποίηση του δημοτικού τραγουδιού

Ο εκπαιδευτής, ο δάσκαλος, αξιοποιεί την διαφορετικότητα των μελών της ομάδας με γνώμονα, ότι αν και δεν είναι δυνατόν όλοι να έχουν ταυτόσημες ικανότητες, συνυπάρχουν και συνεργάζονται προσφέροντας ο καθένας κάτι από τις ικανότητές του. Μέσα από το δημοτικό τραγούδι ωθεί τους εκπαιδευόμενους σε προβληματισμό και συζητήσεις γύρω από σημαντικές έννοιες, αξίες και ιδέες, όπως είναι η δημοκρατία, οικουμενικότητα, αμοιβαιότητα, αναγνώριση. Τους βάζει αρχικά να δουλέψουν με τον εαυτό τους, να προβούν σε μια προσωπική

ανακάλυψη. Ακολούθως αναδεικνύει τη διαφορά μεταξύ της διαπολιτισμικότητας, όπου η πολιτισμική ποικιλομορφία αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Aurnheimer, 1996) και της πολιτισμικότητας, όπου δεν είναι απαραίτητη η επαφή και η διαφορετικότητα (π.χ. μειονότητα) εκλαμβάνεται αρνητικά (Παπαγεωργίου, 2011).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους σε έννοιες που έχουν τις ρίζες τους σε πολιτισμικές προεκτάσεις, όπως είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός / ξενοφοβία, η ταυτότητα (ποιός και τι είμαι), που είναι μοναδική, αναντικατάστατη και δεν συγχέεται με την ταυτότητα του άλλου (Maalouf, 1998). Μαζί με την ταυτότητα, το «εγώ», γίνεται συζήτηση και για το «εμείς», το «αυτοί», τις εικόνες και τα όριά τους. Σκοπός, είναι να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις ατομικές τους συμπεριφορές. Αφού γνωρίσουν τον εαυτό τους, να γνωρίσουν τους άλλους, γνωρίζοντας τον πολιτισμό τους, να επικοινωνήσουν μαζί τους και να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις και συμφωνίες. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής έκφρασης και εδραιώνονται στέρεοι δίαυλοι επικοινωνίας με διεθνή πολιτισμική κληρονομιά (Αυδίκος, 1999).

Κατόπιν, τους παρουσιάζει ένα δημοτικό τραγούδι και τους βάζει να αποτυπώσουν σε μια ζωγραφιά αυτό που ένιωσαν ακούγοντας το δημοτικό τραγούδι, την οποία μοιράζονται με τους άλλους συζητώντας τις ομοιότητες που παρατηρούν. Στη συνέχεια καταγράφουν όλοι μαζί τα στοιχεία της πολιτιστικής ταυτότητας που

προκύπτουν από αυτό. Τα συνδυάζουν με την προφορική ιστορία από ανάλογα δημοτικά τραγούδια της πατρίδας τους, τις αφηγήσεις ζωής των εκπαιδευομένων διαφορετικής πολιτισμικής συγκρότησης και την έρευνα γραπτών πηγών, όπως είναι οι εφημερίδες, τα περιοδικά, οι φωτογραφίες, οι συλλογές και οι μελέτες (Dorson, 1972). Κατ' αυτόν τον τρόπο το μάθημα εμπλουτίζεται συνδυάζοντας στοιχεία των άλλων πολιτισμών και παραδόσεων, που οι εκπαιδευόμενοι φέρουν ως στοιχεία της ταυτότητάς τους, με αποτέλεσμα να γίνεται αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα.

Τους δίνει γραπτές ασκήσεις κατά περίπτωση, σχετικές με το θέμα του δημοτικού τραγουδιού, αλλά προσαρμοσμένο στη σημερινή πραγματικότητα, τις οποίες συζητούν. Για παράδειγμα, μια μελέτη προκαταλήψεων. Συζητούν υποθετικά για ένα ένα μακρινό ταξίδι με το τρένο και τους ζητά να επιλέξει ο καθένας τρία άτομα με τα οποία θα μοιραστεί την καμπίνα που έχει κλείσει. Δίνει ενδεικτικά και ανάλογα με την περίπτωση, κάποιες περιπτώσεις επιβατών από τους οποίους μπορούν να επιλέξουν: ένας Ιταλός επιχειρηματίας, ένας νέος καλλιτέχνης φορέα του Aids, ένας Ρομά που μόλις βγήκε από τη φυλακή, ένας Γάλλος ποδοσφαιριστής, ένας Κούρδος πρόσφυγας που διαμένει στη Σουηδία, μια Αφρικανή που πουλά CD. Τους θέτει ερωτήσεις, όπως: ποιους επιλέξατε και γιατί; Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην απόφασή σας; Πώς θα αισθανόσαστε εάν είσατε σε μια κατάσταση όπου κανείς δεν θα ήθελε να ταξιδέψει μαζί σας;

Είναι πάρα πολλές οι δυνατότητες εφαρμογής του δημοτικού τραγουδιού για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης ενηλίκων με στόχο την καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης.

Θεωρία και Πράξη

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δυο δημοτικά τραγούδια, ένα ακριτικό και ένα μοιρολόι, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες να εφαρμοστούν με σκοπό την προαγωγή της διαπολιτισμικής δια βίου μάθησης ενηλίκων.

1. Ακριτικό τραγούδι

Τα ακριτικά τραγούδια υμνούν τους ακρίτες, όπως ο Ανδρόνικος, ο Αλέξης, ο Φωκάς, ο Δούκας, ο Κωνσταντάς, ο Πορφύρας, ο Νικηφόρος, ο Βασίλειος ο Διγενής, τους οποίους η λαϊκή φαντασία ανέβασε πολύ ψηλά, θέλησε να τους κάνει υπερανθρώπους. Οι ακρίτες ήταν οι αδάμαστοι υπερασπιστές της ακεραιότητας του Βυζαντίου, της συνέχειας της ελληνικής ιστορίας. Τα σχεδόν 2000 ακριτικά τραγούδια έχουν ξεπηδήσει από αυτήν την πραγματικότητα. Η ακριτική ζωή έδωσε το ακριτικό τραγούδι, όπως αργότερα η ζωή του κλέφτη θα δώσει το κλέφτικο.

Τίτλος τραγουδιού: **Του Ανδρόνικου ο γιος**

*Κάτου στην άσπρη πέτρα και στο κρυό νερό,
εκεί κείται ο Γιάννος, τ' Ανδρόνικου ο γιος
κοιμμένος και σφαγμένος κι ανεγνώριστος.
Το αίμα του σαν βρύση χύνονταν στη γης,*

*και γιατρεμό δεν είχαν η βαθιά πληγή.
Τούρκοι τον παραστέκουν και Ρωμιοί τον κλαιν
κι απάρθενα κοράσια τον μοιρολογούν:*

*– Γιάννο μ' δεν είχες μάνα, μάνα κι αδελφή,
δεν είχες και γυναίκα, για να σ' έκλαιγαν;*

*– Θαρρώ πως είχα μάνα, μάνα κι αδελφή,
κι η δόλια μου η γυναίκα νάτην πόρχεται,
με δυο μαύρα λιθάρια στηθοδέροντας.*

*– Γιάννο μου δεν σου το είπα, δεν σ' ορμήνενα,
με χίλιους μην τα βάνεις και μην πολεμάς;*

*– Σώπα καλέ γυναίκα, και ντροπιάζεις με.
Εγώ είμαι ο αντρεωμένος, τα' Ανδρόνικου
ο γιος,*

και τρέμουν τρεις πασάδες που πολέμαγα.

*Δεν ήσαν πέντε, μήτε δεκαοχτώ,
εφτά χιλιάδες ήσαν κι εγώ αμοναχός,
κι απ' τις εφτά χιλιάδες, ένας γλύτωσε,
που' χε λαγού πιλάλα, Δράκου δύναμη,
και της αγριολαφίνας τα πηδήματα.*

*Στα νέφια νέφια πάει, στα νέφια περπατεί,
στον ουρανό πετούσε, σ' άστρο εχάνονονταν.
Μια σαϊτιά μου παίζει μέσα στην καρδιά,
τη δύναμη μου κόβει κι όλη την αντρεία.*

Πρόκειται για ένα ακριτικό τραγούδι που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά από το Ν. Πολίτη στη συλλογή του «Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού» (Γιοβάνης, 1978).

Αρχικά γίνεται συζήτηση για την αποσαφήνιση των γλωσσικών ιδιωμάτων του τραγουδιού, όπως «στηθοδέροντας» (χτυπώντας τα στήθια), «πιλάλα» (τρεχάλα), «νέφια» (σύννεφα), «παίζει» (πληγώνει). Ο εκπαιδευτής προσκαλεί τους εκπαιδευόμενους να πουν ανάλογες τοπικές εκφράσεις. Αναφέρουν μονολεκτικά το συναίσθημα που ένιωσαν ακούγοντας το τραγούδι και στη συνέχεια καταγράφουν μια εικόνα, την οποία μοιράζονται με τους άλλους. Ωθεί

τους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, συζητώντας την άποψή τους για έννοιες, ιδέες και αξίες, όπως αναφέρονται στη μέθοδο της παρούσας εισήγησης.

Τους ζητά να αναφέρουν ανάλογο δημοτικό τραγούδι ή ιστορία από τον τόπο τους. Να αναφέρουν ό,τιδήποτε μπορούν να σκεφτούν. Να τους δοθεί έτσι η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό του άλλου και να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία που τους ενώνουν με τους άλλους (Κόκκινος, 1998). Να σκεφτούν τις ενδυματολογικές συνήθειες της εποχής εκείνης συγκρίνοντας με τις αντίστοιχες του τόπου τους και να εντάξουν τον πολιτισμό στο χώρο και στο χρόνο (Σμυρναίος, 2008). Να πει ο καθένας εάν στον πολιτισμό του η χαροκαμένη γυναίκα μοιρολογεί, όπως στο δημοτικό τραγούδι. Εάν και στον τόπο τους ο λαός μιλά για ιδανικά, όπως αυτά που αναδύονται από το δημοτικό τραγούδι. Εάν μιλά για περηφάνια, αντρείοσύνη, για τους άξιους αγωνιστές. Συζητούν για τις εικόνες του τραγουδιού: «Κάτου στην άσπρη πέτρα...τ' Ανδρόνικου ο γιος» και «Τούρκοι τον παραστέκουν...τον μοιρολογούν». Βλέπουν ότι εχθροί και φίλοι παραστέκονται στον γενναίο και περήφανο Γιάννο. Παντού υπάρχουν περήφανοι και αντρείωμένοι. Κατανοούν τα πολλά κοινά που έχουν, κατανοούν ότι όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους. Καταπολεμείται έτσι ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Εφαρμόζει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στη μέθοδο της παρούσας εισήγησης, οι οποίες, ανάλογα με την κάθε περίπτωση, θα εμπλουτίζονται ή θα διαφοροποιούνται ανάλογα.

2. Μοιρολόι

Το μοιρολόι είναι τραγούδι θρηνητικό με το οποίο οι ζωντανοί απευθύνονται προς τον οικείο νεκρό, εκφράζουν τον πόνο τους για τον θάνατό του, τον αποχαιρετούν και στέλνουν παραγγελίες προς άλλους νεκρούς της οικογένειας (Καμηλάκη-Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).

Τίτλος: Άγνωστος

*Οποιά χασε τον άντρα της, έχασε την τιμή της,
κι οποιά χασε τη μάνα της, έχασε την κουβέντα,
κι οποιά χασε την αδελφή, έχασε το σιριάνι,
κι οποιά χασε μικρά παιδιά, έχασε την καρδιά της.*

(www.myriobiblos.gr)

Στο συγκεκριμένο μοιρολόι η μέθοδος δημιουργίας διαπολιτιστικού περιβάλλοντος μπορεί να εμπλουτιστεί περαιτέρω. Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους να πουν εάν η απώλεια των αγαπημένων προσώπων δημιουργεί τα ίδια συναισθήματα που διαφαίνονται στο μοιρολόι. Και αντιλαμβάνονται ότι σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου, όποια έχασε τον άντρα της, νιώθει χαμένη, όποια έχασε τη μάνα της, έχασε τον άνθρωπο στον οποίο εμπιστεύεται τα πάντα, όποια έχασε την αδελφή της, έχασε την παρέα της και όποια έχασε το παιδί της, σβήνει η καρδιά της. Ο πόνος δεν έχει τόπο ούτε χρόνο. Τα κοινά που τους ενώνουν είναι πάρα πολλά.

Περαιτέρω, ο εκπαιδευτής μπορεί να τους βοηθήσει να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με γνώσεις από άλλους πολιτισμούς. Να τους ζητήσει, εάν θέλουν, να μοιραστούν μεταξύ τους κάποιες λέξεις με το ίδιο νόημα στη γλώσσα τους.

Για παράδειγμα, να πει ο καθένας πώς γράφονται οι λέξεις «καλημέρα» και «καλησπέρα» και στη συνέχεια να επιλεγούν από τους ίδιους κάποιες λέξεις από το δημοτικό τραγούδι, το μοιρολόι στην συγκεκριμένη περίπτωση και να τις πει και να τις γράψει ο καθένας στη γλώσσα του. Να ζητήσει, την επόμενη φορά, να φέρουν φωτογραφικό υλικό με γυναίκες να μοιρολογούν.

Συμπεράσματα

Η δημοτική ποίηση μας αποδεικνύει ότι το άτομο δεν είναι προϊόν ή κατασκευάσμα του πολιτισμού του, αλλά αντίθετα ο ίδιος τον δημιουργεί, τον πλάθει (Abdallah-Pretceille, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εισήγηση, γίνεται κατανοητό ότι τα δημοτικά τραγούδια μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης με διεπιστημονική διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση. Η αξιοποίηση των δημοτικών τραγουδιών με τα πλούσια πολιτιστικά τους στοιχεία, που ενώνουν τους λαούς, ενδείκνυται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αποτελεί επιτακτική ανάγκη και προσφέρεται για πολιτισμικές συναντήσεις και εξοικειώσεις.

Μέσα από ένα δημοτικό τραγούδι που έχει διαπολιτισμική διάσταση, γίνεται αφορμή για την πραγματοποίηση πολλών

και ποικίλων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν ότι κάθε πολιτισμός έχει συνοχή και αντιθέσεις και επομένως έχει δικαίωμα ισότιμης έκφρασης. Ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, εμπλουτίζοντας το ενδιαφέρον, την αντίληψη και κατανόησή τους για τον κόσμο, για τα πολιτισμικά και κοινωνικά φαινόμενα. Διευρύνουν τις εμπειρίες τους και καταφέρνουν να υπερβαίνουν τις κλειστές στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, που βλάπτουν την συνύπαρξη, υιοθετώντας θετική στάση απέναντι στον «άλλον». Ενδυναμώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις και κατανοούν τη σχέση «ανθρώπινα δικαιώματα – ανθρώπινη αξιοπρέπεια – ετερότητα» με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες αλλαγής και βίωσης της διαπολιτισμικότητας ως εναλλακτικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Η επισήμανση, από τον εκπαιδευτικό, της διεθνικής διάστασης του δημοτικού τραγουδιού, μετασχηματίζει την δια βίου μάθηση από μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική σε διαπολιτισμική δια βίου μάθηση. Βέβαια, είναι γεγονός ότι, εκτός από χρόνο, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαδικασιών απαιτεί ευρύτητα πνεύματος και επανεξέταση των ατομικών συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ανοικτή και ισχυρή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ισονομία, αλληλεγγύη, αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle* (p. 25). Paris: Puf Auernheimer, G. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulltag Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*, (p. 1). New York: Waxman
- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα* (σ. 11- 13, 119). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας. Στο Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμος 7ος, σ. 35). Πάτρα: Typocenter
- Γιοβάνης, Χ. (1978). Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια (τόμος 6, σ. 303-304, 309). Αθήνα: Γιοβάνης
- Dorson, R. (1972). The use of printed sources in Dorson, R.M. (Ed.) *Folklore and Folklife: An Introduction* (p. 465-469). Chicago: University of Chicago Press
- Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α. & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός* (σ. 144-145). Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε). <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1015> (τελευταία πρόσβαση στις 20/11/2017)
- Καραλής, Θ., (2010). *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (επιμέλεια) (σ. 31). Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες* (σ. 345). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Maalouf, A. (1998). *Οι φονικές ταυτότητες*. Μετάφραση: Τραμπούλης Θ. (σ. 18). Αθήνα: Ωκεανίδα
- Μιράσγενη, Μ. (1978). *Νεοελληνική λογοτεχνία* (σ. 20-26). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός στο Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη Ν. (επιμέλεια) *«Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση»* (σ. 54-55). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρωμαίος, Κ. (1968). *Η ποίηση ενός λαού* (σ. 6-9). Αθήνα: Χουρζαμάνη
- Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και Εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο Σκούρτου, Ε. (επιμέλεια) *«Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης»* (σ. 58). Αθήνα: Νήσος
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας* (σ. 234-235). Αθήνα: Γρηγόρης http://www.myriobiblos.gr/afieromata/dimotiko/txt_moirologia_next.html#5 (τελευταία πρόσβαση στις 17-11-2017)

*Αναστασία Σιακαβάρα**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ
ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ.**

Περίληψη: Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σημαντικότητα της θεατρικής πρακτικής στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον και τη συμβολή της στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Αρχικώς, παρατίθενται τα βασικά πλεονεκτήματα αυτού του εργαλείου καθώς και ενδεικτικά παραδείγματα χρήσης του στον εκπαιδευτικό χώρο της ξενόγλωσσας τάξης στην Ελλάδα. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την πρότασή μας για την αξιοποίηση του μέσου αυτού στην ξενόγλωσση τάξη παρουσιάζοντας μία σειρά από παιδαγωγικές δραστηριότητες που έχουν ως κύριο στόχο την καλλιέργεια της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και στη συνέχεια την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: θεατρική πρακτική, πολιτισμική διαφορετικότητα, εκπαίδευση, ξενόγλωσση τάξη.

**THE ROLE OF DRAMA ON CULTURAL
AND INTERCULTURAL AWARENESS:
A PROPOSAL IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

Abstract: The present study aims at highlighting the importance of drama practice in a foreign language classroom setting but also its contribution to raising awareness of children about cultural diversity. Initially, its main advantages in the field of education are going to be presented, as well as relevant indicative educational examples. The second part of this study includes our proposal regarding the use of drama in the classroom of a foreign language through a series of interactive activities whose main purpose is to develop students' cultural and intercultural awareness as also their communicative and linguistic skills.

Keywords: drama, cultural awareness, education, foreign language

*Η Α.Σ. είναι καθηγήτρια γαλλικών και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών. Επικοινωνία: Ίωνος 10, Τ.Κ.16341, Αθήνα, τηλ.2109902226, asiakavara19@gmail.com

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών αγορών αλλά και τα συνεχόμενα ρεύματα μετακίνησης των πληθυσμών για οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και προσωπικούς λόγους, είχαν ως φυσικό επακόλουθο τη δημιουργία μίας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτό το νέο πλαίσιο κοινωνίας επισήμανε και υπογράμμισε την ανάγκη για διδακτικές και παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες να τέμνονται με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υλοποιήθηκε από το νόμο 2413, ο οποίος σχετίζεται με την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Νόμος 2413, 1996). Παράλληλα, όλα τα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανάμεσά τους και αυτά της εκμάθησης των ξένων γλωσσών, περιλαμβάνουν την έννοια της «διαπολιτισμικότητας» ως βασική αρχή η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη ενός νέου πολίτη (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ωστόσο, ο πολυεπίπεδος προβληματισμός αναφορικά με την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην ξενόγλωσση τάξη γεννά διάφορα ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους και τα μέσα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Η παρούσα εισήγηση στοχεύει σε μια ολόπλευρη εξέταση των ανωτέρω ερωτημάτων.

Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της σπουδαιότητας του

θεατρικού παιχνιδιού αλλά και του θεάτρου ως μέσα ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα καθώς και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσα στο σύγχρονο πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου.

Θεωρία

Το θέατρο ως καινοτόμο εργαλείο στην εκπαίδευση

Σήμερα, είμαστε όλοι μάρτυρες μπροστά στις βαθιές κοινωνικές αλλαγές. Το σχολείο του 21ου αιώνα δεν αποτελεί εξαίρεση. Η νέα πραγματικότητα προσφέρει ευκαιρίες και καινοτομίες για να διευκολύνει και να προετοιμάσει την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία. Επιπλέον, ο μαθητής του 21ου αιώνα έχει ανάγκη να επικοινωνήσει ως «κοινωνικός ηθοποιός» και να εκτελέσει καθημερινές εργασίες που σχετίζονται με την κινητοποίηση όλων των δεξιοτήτων του που δεν είναι μόνο γλωσσικές (Robert et al, 2010). Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «προσανατολισμένη στη δράση προσέγγιση» (Robert et al, 2010). Με άλλα λόγια, ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, είναι ενεργός και χρειάζεται μορφές εκμάθησης που να έχουν περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα.

Σε αυτό το πλαίσιο, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίησή του, κερδίζουν γρήγορα έδαφος τα τελευταία χρόνια στο περιβάλλον της τάξης και ως εκ τούτου στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

Δεδομένου ότι η δραματοποίηση ως μορφή τέχνης έχει ένα βιωματικό

χαρακτήρα, γίνεται αποδεκτό ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως χώρος έκφρασης στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Tschurtschenthaler, «όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δραματική δραστηριότητα, δοκιμάζονται σε νέες καταστάσεις στο πλαίσιο του φανταστικού και την ίδια στιγμή εμπλέκονται σε μια συλλογική δραστηριότητα με τους συνομηλίκους τους» (Tschurtschenthaler, 2013).

Άλλωστε, το Υπουργείο Ελληνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει αναγνωρίσει επίσημα τη θεατρική αγωγή ως προαιρετικό αλλά καινοτόμο πολιτιστικό πρόγραμμα, ανάμεσα σε μερικά ακόμα όπως εκείνα της ευέλικτης ζώνης, της περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας, της αγωγής σταδιοδρομίας αλλά και κάποιων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το Erasmus+ και το eTwinning (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ, 2005).

Πρόκειται για προγράμματα τα οποία επικεντρώνονται στην βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στις προσωπικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές σχέσεις, στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεκτίμησης (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ, 2005).

Σύντομη ιστορική παιδαγωγική ανασκόπηση

Ο θεσμός «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση», έχει τις ρίζες του στην Αγγλία του 1965 σ' ένα πλαίσιο πολιτικών μεταρρυθμίσεων ως μέσο ανάπτυξης και αλλαγής στον χώρο της εκπαίδευσης (Πιτούλη, 2001). Το σημείο εκκίνησης και έρευνας του όλου εγχειρήματος αποτέλεσε το Πανεπιστήμιο Coventry (Πιτούλη, 2001).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε μερικές ουσιαστικές παρεμβάσεις που συνέβαλλαν στην ανάδειξη αυτού του θεσμού, όπως εκείνη του καλλιτεχνικού διευθυντή Brian Way στο παιδικό εκπαιδευτικό θέατρο τοποθετώντας το δράμα ως εργαλείο ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών αλλά και ως βάση για ποικίλες δραστηριότητες (Πιτούλη, 2001).

Καταλυτικής σημασίας ρόλο για την εξέλιξη του θεσμού αυτού αποτέλεσε επίσης και το κίνημα Drama in Education, δηλαδή η μάθηση μέσω της πράξης, όπου ο εκπαιδευτικός, ως εμπνευστής αναλαμβάνει τοποθετώντας ένα μακροπρόθεσμο πλάνο να εφαρμόσει πειραματικά πολλές δραματικές τεχνικές, να τις συγκρίνει και να κρίνει ποιες είναι οι αποτελεσματικότερες αναλόγως με το αντίκτυπο και τη δυναμική που του δίνει η ομάδα των μαθητών (Πιτούλη, 2001).

Έτσι, σε αυτό το γενικότερο κάδρο αλλαγών στην Ελλάδα, το 1990, η θεατρική αγωγή συμπεριλήφθη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα ως μεμονωμένο μάθημα (Αναλυτικό πρόγραμμα θεατρικής αγωγής, 1993).

Η θεατρική πρακτική στην ξενόγλωσση τάξη

Οι λόγοι για τη χρήση αυτού του εργαλείου στην ξενόγλωσση τάξη είναι πολυάριθμοι. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Cui, το θέατρο ως μέσον, παρουσιάζει κάποια βασικά πλεονεκτήματα, όπως «την εκμάθηση και απομνημόνευση ενός κειμένου, την τριβή στην ευγλωττία και στη προφορά, την παράλληλη σω-

ματική έκφραση των συναισθημάτων ή καταστάσεων, την εμπειρία της έκθεσης στη σκηνή και στο κοινό, την εμπειρία της συνεργασίας κι επικοινωνίας σε μία ομάδα, την εμφάνιση στην ψυχοσύνθεση ενός ρόλου, τη διαχείριση του είναι και του φαίνεσθαι καθώς και την κάλυψη του απόμου πίσω από έναν ρόλο-μάσκα» (Cuq, 2003).

Πέραν όμως όλων αυτών των κλασικών πλεονεκτημάτων το θέατρο αποτελεί επιπλέον ένα μέσο το οποίο επιτρέπει στους ανθρώπους «να κάνουν ένα βήμα μακριά από τον εαυτό τους» (Pierga, 2006), ανακαλύπτοντας έτσι νέες κουλτούρες και ξεδιπλώνοντας τον εαυτό τους στη διαφορετικότητα.

Από τη μία πλευρά, η γλώσσα υπό οποιαδήποτε μορφή, είτε γραπτή είτε προφορική ή ακόμα και μη-λεκτική είναι σε θέση να διεγείρει συναισθήματα όπως τη χαρά και τη λύπη. Από την άλλη πλευρά, η θεατρική πρακτική, προσφέρει το πλεονέκτημα ότι ως μέσο μπορεί να δημιουργήσει ένα νέο πλαίσιο με χαρακτήρες / ήρωες που έχουν μία μοναδική προσωπικότητα αλλά και πολιτιστική ταυτότητα.

Συνεπώς, βλέποντας το από αυτή την οπτική γωνία, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας θα μπορούσε να επικεντρωθεί, στην έκφραση, ερμηνεία και μετάδοση ενός μηνύματος, με σκοπό να υπάρξει ουσιαστική επαφή, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα μία διαφορετική γλώσσα, δηλαδή μια γλώσσα που είναι συναισθηματικά ουδέτερη για τους μαθητές.

Σε αυτό το πλαίσιο άλλωστε, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην κατηγορία των ξένων γλωσσών για την 5η και 6η τάξη του δημοτικού σχολείου

από το 2006 και μετά, υπογραμμίζεται κάθε χρόνο ο εξέχοντας ρόλος που θα πρέπει να κατέχει η θεατρική πρακτική ως εργαλείο διδασκαλίας στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας (Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου, 2006).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέατρο και ξένη γλώσσα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρωταρχικός σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι να δημιουργήσει ανθρώπους ολοκληρωμένους, δημιουργικούς, με κριτική σκέψη και ενεργή κοινωνική παρουσία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται μία προσθήκη μείζονος σημασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τον Qutb, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο πρώτα να ξεπεράσει τις φυσικές εθνοκεντρικές τάσεις οι οποίες γεννιούνται από την επαφή και στη συνέχεια να δημιουργήσει ψευτο-ανοίγματα προς το διαφορετικό τα οποία κρύβονται πίσω από την επίφαση της έλξης, την ευχαρίστηση, την περιέργεια»(Qutb, 2009).

Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προσπαθώντας να λάβει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του κάθε απόμου.

Ο Abdullah-Pretceille διαχωρίζει την έννοια της «κουλτούρας» από αυτή της «διαπολιτισμικότητας», εξηγώντας ότι ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σημαίνει «να μάθουν να εντο-

πίζουν, να βλέπουν, να κατανοούν και να μετρούν τους όρους και τη σημασία που αποδίδεται σε πολιτιστικά στοιχεία στην επικοινωνία» (Abdullah Pretceille et al, 2005).

Δεδομένου του πλαισίου της ξενόγλωσσης τάξης στην οποία αναφερόμαστε, είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε ότι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας δεν αποκτάται μόνο με τη γνώση της γραμματικής και του λεξιλογίου αλλά ο εκπαιδευόμενος οφείλει να κατέχει την ικανότητα να επικοινωνήσει με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά ορθό αναπτύσσοντας την «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» του. Τι εννοούμε όμως αναφέροντας παραπάνω αυτή την έννοια;

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα θα λέγαμε παρατηρώντας τον όρο ότι πρόκειται για παρακλάδι της επικοινωνιακής δεξιότητας. Σε μία πιο ευρεία προσέγγιση ο όρος αυτός συνδέεται με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κανόνων και την επαφή μεταξύ ανθρώπων που κατέχουν διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις (Beneke, 2000). Στην ίδια φιλοσοφία, ο Byram ανέπτυξε το λεγόμενο «μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας», σύμφωνα με το οποίο, το να κατέχει κάποιος αυτή τη δεξιότητα σημαίνει αυτόματα οι ικανότητές του να μην περιορίζονται σε γλωσσικό, κοινωνικο-γλωσσικό και ομιλητικό επίπεδο αλλά να επεκτείνονται και σε ορισμένες στάσεις, γνώσεις κι άλλες δεξιότητες (Lázár et al. 2007). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το άτομο οφείλει να αναπτύξει την περιέργεια και την ευρύτητα σκέψεως ώστε να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς

και να αποδεχθεί την διαφορετικότητα, αποβάλλοντας τον εθνοκεντρισμό και την καχυποψία απέναντι σε κάθε τι διαφορετικό (Lázár et al. 2007). Επιπλέον είναι σημαντικό για το άτομο να κατέχει γνώσεις σχετικές με τα πολιτισμικά στοιχεία και τη κουλτούρα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων όπως επίσης και της ίδιας κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει καθώς και των διαδικασιών κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Lázár et al. 2007). Τέλος, οι δεξιότητες που οφείλει να αναπτύξει το άτομο περιλαμβάνουν από τη μία πλευρά τις έννοιες της ερμηνείας και της συσχέτισης, δηλαδή την ικανότητα του να ερμηνεύει και να συσχετίζει γεγονότα από τον έναν πολιτισμό στον άλλο καταλαβαίνοντας και εξηγώντας τις αιτίες των επιπλοκών σε μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και από την άλλη πλευρά τις έννοιες της ανακάλυψης, της αλληλεπίδρασης και της κριτικής πολιτισμικής συνειδητοποίησης, δηλαδή την ικανότητα του να διαχειρίζεται ομαλά την αλληλεπίδραση, να κατανοεί, να σέβεται και να αξιολογεί με διαφανή και σαφή κριτήρια όλους τους πολιτισμούς συμπεριλαμβανομένου και του δικού του (Lázár et al. 2007).

Σε αυτό το σημείο λοιπόν η χρήση της δραματικής τέχνης ως εργαλείο για την κατασκευή ενός εποικοδομητικού διαπολιτισμικού διαλόγου που πραγματεύεται θέματα συσχετιζόμενα με την ταυτότητα, την κουλτούρα και τη διαφορετικότητα αλλά και ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, μπορεί να λειτουργήσει θετικά.

Άλλωστε σύμφωνα με τους Παπαγιάννη και Ρέππα, «στο δραματικό παιχνίδι, μέσα από την υιοθέτηση ενός διαφορετικού κινησιολογικού κώδικα από εκείνον που συνηθίζει κανείς, γεννιούνται συναισθήματα και αποκαλύπτονται συγκινησιακοί και ιδεολογικοί κόσμοι άγνωστοι μέχρι εκείνη τη στιγμή» (Παπαγιάννη et al, 2008).

Παραδείγματα διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην ξενόγλωσση τάξη συνδεδεμένα με το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση

Διεξάγοντας μια γρήγορη έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τα τελευταία χρόνια, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πολυάριθμες παιδαγωγικές και διδακτικές προσπάθειες των μαθητών και των καθηγητών της ξενόγλωσσης τάξης που είχαν ως πρωταρχικό σκοπό την ανάδειξη της διαπολιτισμικής πλευράς χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μέσων έκφρασης, μεταξύ των οποίων και τη δραματοποίηση γνωστών παιδικών μυθιστορημάτων αλλά και αυτοσχέδιων δικών τους ιστοριών.

Ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι και αυτό από το 5ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας όπου το 2013 έγινε μία προσέγγιση του παιδικού λογοτεχνικού έργου «Μικρός Πρίγκιπας» του Γάλλου συγγραφέα Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ. Οι μαθητές θέλησαν να επεκτείνουν το βιβλίο και με τη βοήθεια της καθηγήτριας των γαλλικών έγραψαν απλούς διάλογους όπου περιέγραφαν τις περιπέτειες του μικρού πρίγκιπα σε νέους πλανήτες, γνωρίζοντας νέους φίλους και πολιτισμούς, στιγμιότυ-

πα των οποίων διαδραματίστηκαν από τα παιδιά σε θεατρική παράσταση που διοργανώθηκε στο τέλος της χρονιάς (Κοφίδου, 2015).

Την ίδια χρονιά, το 7^ο Δημοτικό Σχολείο του Ντόλτσου Καστοριάς, στα πλαίσια του μαθήματος των γαλλικών, εμπνεόμενο από τον κόσμο των παραμυθιών παρουσίασε μια θεατρική παράσταση με τίτλο «Στη χώρα των παραμυθιών» στην οποία παρουσίασαν τον γάλλο συγγραφέα παραμυθιών Charles Perrault, τη Κοκκινόσκουφίτσα και τον κακό λύκο, τον Αίσωπο αλλά και τον γάλλο συγγραφέα Jean de la Fontaine ο οποίος ξαναέγραψε στα γαλλικά τους μύθους του Αισώπου (Κοφίδου, 2015).

Κλείνοντας με τα παραδείγματα, αξίζει ν' αναφέρουμε ένα διαπολιτισμικό έργο eTwinning, το οποίο πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 ανάμεσα σε πέντε Ευρωπαϊκά σχολεία, δημοτικά και νηπιαγωγεία, ανάμεσα τους το 1/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Καλλιανών και το 3ο 2/θέσιο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Καρύστου αλλά και σχολεία από Αγγλία, Ρουμανία και Τσεχία (Βύρλα, 2014). Σ' ένα πλαίσιο ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι στο δικό τους πολιτισμό, καθώς και στον πολιτισμό άλλων λαών, αυτά τα σχολεία συνέλλεξαν και αντάλλαξαν παραδοσιακά παραμύθια, όπως τον μύθο «The secret meeting of Zeus and Hera in Mount Ochi» έχοντας ως γλώσσα επικοινωνίας την αγγλική και στη συνέχεια ακολούθησε μία σειρά διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων όπως συγγραφή των παραμυθιών, εικονογράφηση σε μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου με τη χρήση του storyjumper, αλλά και δραματοποίηση αυτών (Βύρλα, 2014).

«Φλερτάροντας με τον διαπολιτισμό»: θεατρικό project προς αξιοποίηση στην ξενόγλωσση τάξη των γαλλικών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται μια οργανωμένη διδακτική πρόταση με την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και του θεάτρου ως βασικά μέσα ανάπτυξης διαπολιτισμικών, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της διδασκαλίας γαλλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, περιγράφεται η πορεία που ακολουθήθηκε για τη πραγματοποίηση ενός θεατρικού project το οποίο παρουσιάστηκε τα Χριστούγεννα στην πόλη Ανζέ της Γαλλίας, σ' ένα κέντρο εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας. Πρόκειται για ένα project 3 μηνών, το οποίο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Κοινού ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού προγράμματος «Καθηγητές γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών» και συντονίστηκε από μία ομάδα 3 εκπαιδευτικών-μεταπτυχιακών φοιτητριών (Α.Σιακαβάρα-Ε.Κυριαζή-Α.Τσομπάνογλου), αφιερώνοντας 2 ώρες ανά εβδομάδα σε αυτό ως μία συνεδρία. Το project αφορούσε ξένους-εφήβους μαθητές ηλικίας 14-17 ετών οι οποίοι ζούσαν στη Γαλλία ως μετανάστες. Επρόκειτο για μαθητές επιπέδου A2-B1 στα γαλλικά, η πλειοψηφία των οποίων κατάγονταν από ασιατικές χώρες με κυρίαρχη την Κίνα. Ως προς τον αριθμό των μαθητών, η ομάδα του project αποτελούνταν από 10 άτομα, αριθμός που μας διευκόλυνε ως προς την ανάπτυξη δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Αξίζει να αναφερθεί ότι

οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέλαβαν την οργάνωση του θεατρικού-διαπολιτισμικού project, είχαν επιμορφωθεί σχετικά με το αντικείμενο στο παρελθόν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και είχαν εξοικείωση με το αντικείμενο. Πηγή έμπνευσης και βάση δραστηριοτήτων αποτέλεσε το γαλλικό βιβλίο «*Jeux de théâtre*», οι συγγραφείς του οποίου θεωρούν ότι ο συνδυασμός παιχνιδιού και θεάτρου στη διδασκαλία μιας γλώσσας μπορεί να διευρύνει τους διάυλους επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς κόσμους, ενθαρρύνοντας τον σεβασμό, την κατανόηση, τη δημιουργικότητα και την έκφραση (Pierre et al, 2012).

Σκοποί και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Γενικοί σκοποί της διδακτικής μας πρότασης είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής αλλά και γλωσσικής κατ'επέκταση δεξιοτήτας των μαθητών. Συγκεκριμένα οι βασικοί επιδιωκόμενοι στόχοι είναι:

- Να οικειοποιηθούν την γαλλική κουλτούρα
- Να ανακαλύψουν και να συγκρίνουν τα στερεότυπα που υπάρχουν για τους Γάλλους και τους Κινέζους
- Να ανακαλύψουν τους κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς των προαναφερθέντων δύο χωρών
- Να αποστασιοποιηθούν λίγο από τον εαυτό τους για να αποδεχτούν ευκολότερα το διαφορετικό
- Να μάθουν να δουλεύουν σε ομαδικό πνεύμα

- Να μάθουν να οργανώνουν και να εκφράζουν ιδέες στη γαλλική γλώσσα
- Να μάθουν να συντάσσουν διαλόγους στα γαλλικά
- Να ασκηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων
- Να μάθουν να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά
- Να διαμορφώσουν τρόπο σκέψης, δράσης και αλληλεπίδρασης
- Να εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους δυναμικό: α) σε γραμματικό επίπεδο: χρήση αρσενικού/θηλυκού επιθέτου, κλίση ρημάτων στον ενεστώτα, χρήση μεριστικών άρθρων, β) σε λεξιλογικό επίπεδο: λεξιλόγιο σχετικό με χώρες, εθνικότητες, χόμπι, διατροφή, χαιρετισμούς και καθημερινές συνήθειες και γ) σε συντακτικό επίπεδο: χρήση ερωτηματικών και αρνητικών φράσεων.

Μεθοδολογία

Είναι γεγονός ότι η έναρξη της διδασκαλίας επιδιώκει τη συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή και τη δραστηριοποίηση των κινήτρων του για μάθηση (Καψάλης et al, 1989).

Έτσι λοιπόν στη περίπτωση μας, το πρώτο μέρος του χρόνου της κάθε συνεδρίας του θεατρικού project είχε έντονο δραματικό χαρακτήρα, καθώς αφιερωνόταν σε θεατρικά παιχνίδια σωματικής και φωνητικής προθέρμανσης με σκοπό την εμπλοκή του σώματος και της φωνής στη θεατρική διαδικασία αλλά και σε παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο ομαδικό κλίμα. Σταδιακά, με το πέρασμα του χρόνου, σε αυτό το

μέρος των συνεδριών ενσωματώνονταν ποικίλα διαφορετικά θεατρικά παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, λεκτικής - σωματικής έκφρασης συναισθημάτων αλλά και ενεργητικής ακρόασης-παρατήρησης του άλλου.

Στη συνέχεια αρκετός χρόνος αφιερωνόταν σε δραστηριότητες, οι οποίες κινητοποιούσαν, όμως την διαπολιτισμική ενσυναίσθηση των μαθητών. Πρόκειται για πολυτροπικά μηνύματα και ερεθίσματα που τους προσφέρονταν με διάφορους τρόπους και μέσα, όπως την προβολή βίντεο, εικόνων και τραγουδιών σχετικών με το θέμα της ετερότητας και της διαφορετικής κουλτούρας. Σκοπός μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα πεδίο κατάλληλου προβληματισμού στους μαθητές μας ενώ στη συνέχεια τους καλούσαμε να σχολιάσουν κριτικά με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Η συγκεκριμένη φάση προχωρούσε με επιπλέον διαδραστικές δραστηριότητες κριτικής σκέψης και ολοκληρωνόταν με θεατρικά παιχνίδια, θεματικά συνδεόμενα με τις έννοιες της ετερότητας, της αποξένωσης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών.

Το τελευταίο μέρος της κάθε συνεδρίας πλαισιώνει αρχικά μία αναστοχαστική συζήτηση με τους μαθητές που περιλάμβανε κριτική ανάλυση της εμπειρίας που βίωναν κάθε φορά στις συνεδρίες, καθώς εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους για όλη τη διαδικασία, κι έπειτα το εργαστήριο ολοκληρωνόταν με θεατρικές τεχνικές αποφόρτισης και χαλάρωσης του σώματος και του μυαλού.

Το θεατρικό project έλαβε τέλος με την πραγματοποίηση μίας μικρής θεατρικής παράστασης, ως αποτέλεσμα

Πλάνο 1ης συνεδρίας

A' χρονική φάση

1) Παιχνίδι γνωριμίας : 10' « ball game»

Ροή: Ένας παίκτης κρατάει μία μπάλα και παρουσιάζεται λέγοντας το όνομα του κι αυτό που του αρέσει να κάνει πολύ στη ζωή του. Στη συνέχεια πετάει τη μπάλα σε άλλο μαθητή και η διαδικασία συνεχίζεται.

2) Παιχνίδι εμπιστοσύνης: « Ο τυφλός και ο καθοδηγητής » : 10'

Ροή: Οι μαθητές βρίσκονται ανά δυάδες. Ο ένας κλείνει τα μάτια του κι ο άλλος τον καθοδηγεί στον χώρο προσέχοντας τη σωματική του ακεραιότητα.

3) Παιχνίδι σωματικής έκφρασης των συναισθημάτων: «Παύση σε στάση» : 10'

Ροή : Η ομάδα διασκορπίζεται και περπατάει στον χώρο και ο εκπαιδευτικός φωνάζει ένα επίθετο χτυπώντας τα χέρια του (π.χ χαρούμενος, λυπημένος, απογοητευμένος). Οι μαθητές παγώνουν παίρνοντας την στάση που ανταποκρίνεται στο επίθετο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με πολλά επίθετα.

4) Θεατρικές τεχνικές σωστής άρθρωσης και αναπνοής κατά την εκφορά του λόγου: 10'

α): «Διαφραγματική αναπνοή»

Ροή: Οι μαθητές τοποθετούν το ένα χέρι στο στομάχι τους και το άλλο στην περιοχή του στήθους. Με την εισπνοή, φουσκώνουν το στομάχι τους, βοηθώντας έτσι το διάφραγμα να χαμηλώσει και να αφήσει αρκετό χώρο στους πνεύμονες για να διογκωθούν.

β) « Γκριμάτσες »:

Ροή: Οι μαθητές ανοιγοκλείνουν το στόμα τους με διαφορετικούς ρυθμούς πέντε φορές ώστε να δουλέψουν τη μάσκα του προσώπου. Στη συνέχεια αρθρώνουν τα φωνήεντα « a-e-i-o-u ». Στη συνέχεια κάθε μαθητής προτείνει ένα σύμφωνο το οποίο προστίθεται μπροστά από τα φωνήεντα (pa-re-pi-ro-pu/ba-be-bi-bo-bu) και η άσκηση συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

B' χρονική φάση

1) Brainstorming : 5æ Ακούγοντας τις λέξεις « στερεότυπο » και « κουλτούρα », ποιες λέξεις σας έρχονται στο μυαλό;

2) Παρατηρείστε τις εικόνες και βρείτε τα στερεότυπα. Για ποιες χώρες πρόκειται; Έχετε επισκεφτεί ποτέ αυτές τις χώρες; Ποια είναι η άποψή σας; 15'

3) Ορισμός και ετυμολογία των λέξεων « στερεότυπο » και « διαπολιτισμός » 10'

4) Συνεργαστείτε και βρείτε στερεοτυπικές κινέζικες εκφράσεις-ιδιοματισμούς που χρησιμοποιούνται για άλλες εθνικότητες 10'

5) Θεατρικά παιχνίδια για τα στερεότυπα, την κινητοποίηση της φαντασίας και του υποσυνείδητου, και την απομάκρυνση από τους τηλεοπτικούς ρεαλισμούς: 20'

α)« Σήμα κατατεθέν!»

Ροή: Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να απαριθμεί διάφορα επαγγέλματα ή κατηγορηματικούς προσδιορισμούς, όπως σερβιτόρος, κλέφτης, ιερέας, κατάσκοπος κ.ά. Οι μαθητές ως ομάδα καλούνται να μιμηθούν τον χαρακτήρα που τους ανατίθεται κάθε φορά κάνοντας έντονες και σουρεαλιστικές κινήσεις με το σώμα τους.

«Ανόμοια αντικείμενα»

Ροή: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την ομάδα σε υποομάδες και τους δίνει δυο φαινομενικά αταίριαστα αντικείμενα μεταξύ τους, όπως π.χ ένα πιάτο και ένα περιοδικό. Η κάθε υποομάδα έχει 2 λεπτά μόνο στη διάθεσή της για να φανταστεί και να παρουσιάσει στην υπόλοιπη τάξη μία μικρή ιστορία που να συνδέει τα δύο αντικείμενα. Η διαδικασία μπορεί να γίνει είτε με χρήση γλώσσας είτε βουβά.

Γ' χρονική φάση

1) Αναστοχαστική συζήτηση για την εμπειρία του εργαστηρίου και ανταλλαγή απόψεων 10'

2) Θεατρικές τεχνικές χαλάρωσης του σώματος και του πνεύματος 10'

Ροή: Οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα και εισπνέοντας αργά απλώνουν τα χέρια τους και τα πόδια τους στο πάτωμα και χαλαρώνουν. Στη συνέχεια κάθονται στα γόνατα και πλησιάζουν τη λεκάνη στα πέλματα, έχοντας τα χέρια τους τεντωμένα μπροστά, δίπλα στα αυτιά. Τέλος στέκονται με λυγισμένα γόνατα και σηκώνουν αργά τον κορμό τους από κάτω προς τα πάνω, τεντώνοντας στο τέλος τα χέρια τους και τα πόδια τους προς τα πάνω σαν να θέλουν να αγγίξουν τον ουρανό.

αυτής της τρίμηνης προσπάθειας, η οποία βασίστηκε σε ένα αυτοσχέδιο σενάριο των μαθητών, εμπνευσμένο από τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των συνεδριών και τις θεατρικές δραστηριότητες που είχαν προηγηθεί. Οι μαθητές, με τη διαμεσολάβηση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αντάλλαξαν ιδέες, εκφράστηκαν στην γαλλική γλώσσα, συνεργάστηκαν, έγραψαν τους διαλόγους και ερμήνευσαν τους ρόλους που οι ίδιοι δημιούργησαν. Ο τίτλος της παράστασης ήταν «Φλερτάροντας με τον διαπολιτισμό» και πραγματευόταν τον έρωτα μίας Κινέζας και ενός Γάλλου αναδεικνύοντας τις διαφορετικές συνήθειες αλλά και την αρμονική τους συνύπαρξη μέσα στην καθημερινότητα.

Ενδεικτικά και προς διευκόλυνση της κατανόησης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, παραθέτουμε το πλάνο της πρώτης συνεδρίας με τη ροή των δραστηριοτήτων και της χρονικής διάρκειας.

Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής κρινόμενα τόσο από τους κριτές-καθηγητές αξιολόγησης του προγράμματος όσο και από τους μαθητές ως βιωματική

εμπειρία ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, οδηγώντας μας να σκεφτούμε ότι η επιλογή των προαναφερθέντων μέσων, ως καλλιτεχνικοί δίαυλοι επικοινωνίας, μπορούν να επηρεάσουν θετικά και πολυεπίπεδα τον κόσμο των μαθητών. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες φάνηκαν να διεγείρουν την περιέργεια των μαθητών να γνωρίσουν και να πλησιάσουν διαφορετικές κουλτούρες, ενώ ο θεατρικός χαρακτήρας του project, πίσω από τη μάσκα των ρόλων, τόσο στα παιχνίδια όσο και στην παράσταση, ευνόησε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τον φόβο της έκθεσης στο γλωσσικό λάθος.

Οφείλουμε όμως να υπογραμμίσουμε ότι η ορθά δομημένη οργάνωση των πλάων διδασκαλίας, μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων, ορίζοντας εξ αρχής τους στόχους της κάθε δραστηριότητας, αλλά και η διάθεση του εκπαιδευτικού να είναι πάντοτε σε εγρήγορση ώστε να εντοπίζει τις ανάγκες των μαθητών και να τροποποιεί τις δραστηριότητες εάν χρειάζεται, παρακινώντας τους να συμμετάσχουν και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες και τις ιδέες τους, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός τέτοιου project και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beneke, J. (2000). Intercultural competence. In: U. Bliesener (Ed.), *Training the Trainers*. International Business Communication, vol. 5, Carl Duisberg Verlag (pp. 108-109)
- Βύρλα, Γ., Σαββοπούλου, Μ. (2014). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα για την Π/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning. Ανακτήθηκε στις 15/7/2017 από: <http://www.etwinning.gr/images/praktika2014/periexomena.pdf>

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 09/11/2017)
- Καψάλης, Α., & Βρεττός, Γ. (1989). Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, σσ. 225-242.
- Κοφίδου, Α. (2015). *Αφιέρωμα στις πολιτιστικές και θεατρικές εκδηλώσεις καθηγητών γαλλικής, δυτικής Μακεδονίας και νομού Τρικάλων και Πιερίας 2011-2015*. Ανακτήθηκε στις 3/1/2018 από: <http://dmaked.pde.sch.gr/attachments/article/2581/politistikes.pdf>
- Lázár, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. & Peck. C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- Νόμος 2413/1996: *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό ή διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 9/11/2017 από: http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris: Editions Publibook.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2005). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pierre, M., & Treffandier, F. (2012). *Jeux de théâtre*. Grenoble : PUG.
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, J.-P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning*. Munster: Waxmann Verlag GmbH.
- Πιτούλη, Γ. (2001). Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση (Theatre-in-Education): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο* (1). Ανακτήθηκε στις 08/01/2018 από: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Pitouli.pdf>
- Παπαγιάννη, Α & Ρέππα, Γ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 08/01/2018 από: www.diapolis.auth.gr/...3.../To%20θεατρικό%20παιχνίδι%20ως%20εργαλείο.pdf

*N. Τσέργας, P. Καλούρη, Α. Αντωνοπούλου, Α. Μπότου**

**Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΣΤΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ**

Εισαγωγή

Όλοι οι άνθρωποι περνούν αρκετό χρόνο από τη ζωή τους βλέποντας κινηματογραφικές ταινίες στην τηλεόραση, τον κινηματογράφο ή το βίντεο. Η αναγνώριση της αξίας του κινηματογράφου έχει οδηγήσει στη διάδοση της χρήσης του σε πολλούς τομείς, όπως είναι η εκπαίδευση, η συμβουλευτική, η θεραπεία και άλλες κοινωνικές επιστήμες (Orchowski, Spickard & McNamara, 2006· De Heusch, 1988· Bulman, 2015· Blasco, Moreto, Blasco, Levites & Janaudis, 2015).

Στη συμβουλευτική, ο κινηματογράφος χρησιμοποιείται για την επίτευξη της αυτογνωσίας, τη λήψη αποφάσεων, την αντιμετώπιση προβλημάτων ζωής και την προσωπική ανάπτυξη. Στη θεραπεία, στόχος είναι η θεραπευτική αλλαγή, η αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων (O'Brien & Johnson, 1976) στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων (Eğeci & Gençöz, 2017· Caballo, 2014), στις εξαρτήσεις (Correia & Barbosa, 2018), την αντιμετώπιση του άγχους (Dumtrache,

2014), την αποκατάσταση των ασθενών (Kwon & Lee, 2017) κ.ά. Ο κινηματογράφος αξιοποιείται στη συμβουλευτική και τη θεραπεία με ομάδες, οικογένειες και άτομα όλων σχεδόν βαθμίδων της ανάπτυξης (O'Brien, Johnson & Miller, 1979), καθώς και στο πλαίσιο ποικίλων θεωρητικών σχολών και προσεγγίσεων (Dermer & Hutchings, 2000).

Πολλές άλλες επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία (Prendergast, 1986· Tudor, 2013), η ψυχολογία (Jarvie, 1978· Carroll, 1980· Persson, 2003), η κοινωνική ανθρωπολογία (Grimshaw & Ravetz, 2009· Griffiths, 2002· Griffiths, 2002), η φιλοσοφία (Elsaesser & Hagener, 2015· Colman, 2014· Terrone, 2014) έχουν θέσει στο επίκεντρο της μελέτης τους τον κινηματογράφο, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές λειτουργίες και τις ισχυρές επιδράσεις της έβδομης τέχνης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα.

Ο κινηματογράφος, ως μορφή τέχνης υπερβαίνει τα εμπόδια, τις διαφορές που εγείρονται από μια σειρά παραγόντες, όπως είναι η γλώσσα, ο πολιτισμός, τα

* Ο Ν.Τ. είναι επίκουρος καθηγητής ΔΠΘ, η Ρ. Κ. είναι καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, η Α. Α. είναι σύμβουλος σταδιοδρομίας, υποψ. Διδάκτωρ, η Α.Μ. είναι σχολική σύμβουλος. Επικοινωνία: rkalouri@hotmail.com

γεωγραφικά σύνορα, και καθίσταται μια οικουμενική γλώσσα, προσπελάσιμη από όλους τους ανθρώπους (Niemiec & Wedding 2014).

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως μορφή θεραπευτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης συνδέεται με την ανάδυση των μεταμοντέρνων θεωρητικών προσεγγίσεων και τη στροφή προς στην αφήγηση, αφού η κινηματογραφική ταινία αποτελεί μια μορφή αφήγησης ή ιστορίας (Pecca, 2011). Κατά την μεταμοντέρνα περίοδο έμφαση δίνεται στη δημιουργικότητα, την φαντασία, τις ασυνείδητες και τις συναισθηματικές διεργασίες, ενώ κατά την περίοδο του μοντερνισμού έμφαση δινόταν στις λογικές και στις γνωστικές λειτουργίες (Olthuis, 2012).

Η στροφή στην αφηγηματικότητα, την αφήγηση και τις μεταφορές προβάλλεται ως ένα σημαντικό πρότυπο μεταμοντέρνας επιστημονικής εργασίας (Johnston, 2006· Brunsdon, 2010) παράλληλα με την αναγνώριση του ρόλου των οπτικών τεχνών (visual arts) και των αφηγηματικών δυνατοτήτων της εικόνας.

Ο κινηματογράφος στο επίπεδο της συμβουλευτικής και της θεραπευτικής παρέμβασης συνδυάζει την αισθητική απόλαυση, την πνευματική αναζήτηση με την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και καθοδήγησης αποβλέποντας στην ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό των ατόμων (Strong & Lotter, 2015). Αρκετοί θεραπευτές αναγνωρίζοντας την αξία του κινηματογράφου, τον ενσωμάτωσαν στη θεραπευτική πρακτική τους. Οι Hesley και Hesley (2001) και ο Solomon (2001) ανέθεταν σε θεραπευόμενους ως κατ' οίκον εργασία να δουν ορισμένες

κινηματογραφικές ταινίες προκειμένου να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τη διαδικασία της θεραπείας. Ο Ulus άρχισε να χρησιμοποιεί τις κινηματογραφικές ταινίες στην ομαδική θεραπεία ασθενών (García Martínez & Moreno-Mora, 2011), επεκτείνοντας το εύρος των εφαρμογών.

Ο κινηματογράφος ως μορφή τέχνης

Αρκετά ερωτήματα έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη φύση και το περιεχόμενο του κινηματογράφου ως μορφή τέχνης στη βιβλιογραφία. Ο Alain Badiou (2004) αντιλαμβάνεται τον κινηματογράφο ως τέχνη των εικόνων (*arte de la imagen*), άποψη που είχε υποστηριχθεί και από τον Paul Wegener, ο οποίος θεωρούσε τον κινηματογράφο ως τέχνη της φωτογραφίας σε κίνηση «*imágenes fotográficas en movimiento*» (Romo, 2017, 29).

Ο Rudolf Arnheim στο κλασικό βιβλίο του *Film as Art*, σημειώνει ότι «η ταινία προσομοιάζει με τη ζωγραφική, τη μουσική, τη λογοτεχνία και τον χορό» (1957, 8), ενώ ο Henri Agel (1957) υποστηρίζει ότι ο κινηματογράφος συμπεριλαμβάνει αρκετές μορφές τέχνης. Παρόμοια, ο Ruiz (2013) θεωρεί ότι ο κινηματογράφος ενορχηστρώνει ένα σύνολο από τέχνες που είχαν αναπτυχθεί πιο πριν, για αυτό θεωρείται ως μητέρα-τέχνη (*arte madre*).

Κατά το παρελθόν έχει αμφισβητηθεί ότι ο κινηματογράφος είναι μια μορφή τέχνης, και έχουν διατυπωθεί απόψεις ότι δεν είναι μια αυτοτελής μορφή τέχνης, αφού αρκετοί συγγραφείς θεωρούσαν ότι κυρίαρχο στοιχείο είναι η μηχανική αναπαραγωγή της πραγματικότητας

(Arnheim, 1957). Ακόμη και σήμερα δημοσιεύονται σχετικές επιστημονικές εργασίες που προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα και να προσδιορίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο του κινηματογράφου ως μορφή τέχνης, γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι αυτή η συζήτηση βρίσκεται σε εξέλιξη (Hibbs, 2015).

Σε ένα επιστημολογικό επίπεδο θεώρησης, ο κινηματογράφος δεν αποτελεί απλώς μια μορφή τέχνης αλλά «συμμετέχει στην επιστήμη (γνώση) και στην τεχνική/τεχνολογία (πράξη)» (Romo, 2017, 29), με άλλα λόγια πρόκειται για μια σύνθεση τέχνης, επιστήμης και τεχνολογίας. Είναι μια υβριδική μορφή τέχνης (hybrid), που κινείται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την φαντασία και η οποία επιτελεί πολλές κοινωνικές, ψυχολογικές και άλλες λειτουργίες (Corrigan & White, 2004).

Ο κινηματογράφος στην κοινωνική έρευνα

Ο κινηματογράφος, η δημιουργία φιλμ και το βίντεο αποτελούν μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία, τις επιστήμες της αγωγής, τη συμβουλευτική και τη θεραπεία. Στις κοινωνικές επιστήμες, η δημιουργία φιλμ έχει μακρά παράδοση σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η κοινωνική ανθρωπολογία και η εθνολογία. Ο κινηματογράφος και το βίντεο αξιοποιούνται ως ερευνητικές στρατηγικές με στόχο την κατανόηση και τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αλλά και τη διερεύνηση της σχέσης του ερευνητή με τις κοινωνικές ομάδες και

τους κοινωνικούς παράγοντες που ερευνά (Margolis & Pauwels, 2011).

Η χρήση της κινηματογραφικής κάμερας ως ερευνητικής μεθόδου «εξαχτάται από την κουλτούρα του ατόμου πίσω από τη συσκευή. Δηλαδή οι ταινίες και οι φωτογραφίες συνδέονται πάντοτε με δύο καταστάσεις: την κουλτούρα των κινηματογραφούμενων και την κουλτούρα όσων κινηματογραφούν» (Ruby, 1996, 1345).

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τις δημιουργικές δυνατότητες του κινηματογράφου και τις τεχνολογικές δυνατότητες της προβολής ή δημιουργίας ταινιών και βίντεο για να εξετάσουν θέματα που δεν είχαν πριν μελετηθεί, με στόχο να διευκολύνουν την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών φαινομένων. Ωστόσο, ορισμένα προβλήματα επισημαίνονται όσον αφορά τη χρήση των ταινιών και του βίντεο στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, καθώς απλοϊκές προσεγγίσεις, η έλλειψη εξοικείωσης και οι προκαταλήψεις ενδέχεται να οδηγήσουν σε αντίθετα αποτελέσματα και να δημιουργήσουν εμπόδια στην έρευνα. Η επιλογή των εκφραστικών μέσων και των μορφών του κινηματογράφου στο πεδίο της έρευνας πρέπει να φωτίζει και να αναδεικνύει τις διαστάσεις των κοινωνικών προβλημάτων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς και όχι να συσκοτίζει κοινωνικές διεργασίες ή παράγοντες (Margolis & Pauwels, 2011).

Την τελευταία περίοδο, η επίδραση και ο βαθμός ενσωμάτωσης της φωτογραφίας και του κινηματογράφου, του βίντεο και άλλων οπτικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες, έχει οδηγήσει σε μια μεταβολή των επιστημονικών

προτύπων έρευνας, στην επαναξιολόγηση του ακαδημαϊκού λογοκεντρισμού (academia's logocentrism) ως κυρίαρχης μεθοδολογίας έρευνας, προσφέροντας εναλλακτικές και αξιόπιστες μεθόδους (Campos, 2011).

Κινηματογράφος και Ψυχανάλυση

Η ψυχαναλυτική σχολή έχει αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός σώματος ψυχαναλυτικών θεωριών για την κατανόηση και την ερμηνευτική προσέγγιση του κινηματογράφου. Κινηματογράφος και ψυχανάλυση έχουν όχι μόνον κοινή αφετηρία, αλλά αναπτύσσονται παράλληλα, δηλαδή έχουν παράλληλες ιστορίες (parallel histories) (Heath, 1999), καθώς μοιράζονται το ίδιο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Creed, 1998).

Η στάση του Freud όσον αφορά τον κινηματογράφο ήταν θετική, στοιχείο που αντανακλάται και στο έργο του, αφού χρησιμοποιεί κινηματογραφικούς όρους στη θεωρία του για να περιγράψει ψυχικές διεργασίες, όπως πχ. στη θεωρία του για την προβολή των αναμνήσεων (screen memories). Ο Freud χρησιμοποιεί γενικά τις εικόνες, την οπτική γλώσσα ή οπτικούς όρους (visual terms) σε όλο το εύρος της θεωρίας του (Boons-Grafé, 2010· Safatle, 2010· Creed, 1998).

Η σχέση κινηματογράφου και ψυχανάλυσης περιγράφεται ως αμφίδρομη στη σύγχρονη βιβλιογραφία: α) οι ψυχαναλυτικές θεωρίες επιδιώκουν την κατανόηση και ερμηνευτική προσέγγιση του κινηματογράφου και β) ο κινηματογράφος προβάλλει την ψυχαναλυτική θεωρία και πρακτική, αφού ένας μεγάλος αριθμός

ταινιών έχει ως θέμα την ψυχαναλυτική θεραπεία (Kamieniak, 2015· Weyl, 2015· Trichet & Marion, 2017). Επιπλέον, ο κινηματογράφος έχει συμβάλει στη διάδοση και τη νομιμοποίηση της ψυχανάλυσης στο ευρύ κοινό.

Σύμφωνα με τον Metz (1982) τρεις τύποι ψυχαναλυτικής προσέγγισης του κινηματογράφου έχουν διαμορφωθεί:

- α. *Μελέτη των σεναρίων των κινηματογραφικών ταινιών*: η έρευνα εστιάζεται στο θέμα της ταινίας, του σεναρίου και στην αναζήτηση του λανθάνοντος περιεχομένου.
- β. *Εξέταση των ψυχαναλυτικών επιδράσεων του κινηματογράφου*: η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στις μεταψυχολογικές αρχές του Freud και του Lacan, αναζητά παραλληλισμούς ανάμεσα σε ψυχικές διεργασίες και τις λειτουργίες του κινηματογράφου.
- γ. *Βιογραφική έρευνα και προσέγγιση*: ο δημιουργός των ταινιών καθίσταται το επίκεντρο της ανάλυσης, ενώ η κινηματογραφική ταινία θεωρείται ως το σύμπτωμα. Στόχος είναι η αναζήτηση τραυματικών εμπειριών, απωθήσεων και πως αυτές επηρεάζουν τον δημιουργό στη συνολική παραγωγή και δημιουργία της κινηματογραφικής ταινίας (Metz, 1982).

Μέχρι το πρώτο μισό του 20ού αιώνα σπάνια οι ψυχαναλυτικοί συγγραφείς αναφέρονται στα θεωρητικά κείμενα τους στην κινηματογραφική παραγωγή, ενώ κατά το δεύτερο ήμισυ οι αναφορές αυξάνονται σημαντικά. Από την άλλη πλευρά, η σχετική κριτική παρατηρεί ότι δεν προβάλλεται μια ρεαλιστική εικόνα της ψυχανάλυσης στον κινηματογράφο μέχρι το τέλος του 20ού αιώνα, και ότι

στην αυγή του 21ου αιώνα η σχέση κινηματογράφου και ψυχανάλυσης αντιμετωπίζεται με πιο δημιουργικούς όρους (Trichet & Marion, 2017).

Ιστορική εξέλιξη της κινηματογραφικής θεραπείας και συμβουλευτικής

Η διαμόρφωση της κινηματογραφικής θεραπείας και συμβουλευτικής ξεκινά με τη χρήση του κινηματογράφου σε νοσοκομεία και υπηρεσίες υγείας, και εν συνεχεία επεκτείνεται με την εφαρμογή του στη συμβουλευτική, αλλά και την εκπαίδευση των θεραπευτών, των συμβούλων και άλλων επαγγελματιών υγείας.

Η κινηματογραφική θεραπεία συγκροτείται ως μορφή εκφραστικής δημιουργικής θεραπείας και συμβουλευτικής στη βάση της βιβλιοθεραπείας, την οποία έχει ως επιστημονικό παράδειγμα. Κοινό στοιχείο είναι οι αφηγηματικές δυνατότητες του βιβλίου και του κινηματογράφου. Η χρήση του κινηματογράφου και των ταινιών για την προσωπική ανάπτυξη συνδέεται ακόμη με τις αφηγηματικές προσεγγίσεις και τη διεργασία του αναστοχασμού (Mellon, 2003).

Συγκριτικά με τη βιβλιοθεραπεία, η κινηματογραφική συμβουλευτική και θεραπεία προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες, έχουν περισσότερα συγκριτικά πλεονεκτήματα, ενώ η εφαρμογή τους είναι πιο εύκολη. Ο κινηματογράφος συνδυάζει και εμπεριέχει πολλές άλλες μορφές τέχνης, όπως είναι η φωτογραφία, η μουσική, το σενάριο κ.ά, στοιχεία που πολλαπλασιάζουν και μεγιστοποι-

ούν την επίδραση του στους θεατές και επομένως την αποτελεσματικότητα του (Mellon, 2003).

Κατά τη δεκαετία του 1970, οι ψυχαναλυτές ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την μελέτη των φιλμικών κειμένων (film texts), τη φανταστική διεργασία, τη σχέση με τον θεατή και γενικότερα την κατανόηση της λειτουργίας του κινηματογράφου. Σύμφωνα με την ψυχχαναλυτική θεώρηση, η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών επιδρά στις ασυνειδητές διεργασίες, ενώ η κινηματογραφική οθόνη λειτουργεί ως ένας καθρέφτης που διευκολύνει τη διαδικασία της προβολής των ατόμων. Η παρακολούθηση των ταινιών ενεργοποιεί ψυχικές διεργασίες μετατόπισης από το φανταστικό στο συμβολικό επίπεδο λειτουργίας. Ο Christian Metz στην εργασία του *The Imaginary Signifier* (1982) διερευνά και προσομοιάζει τη διαδικασία παρακολούθησης των ταινιών με τη διαδικασία της παλινδρόμησης στην παιδική ηλικία. Το κινηματογραφικό σημαίνον (cinematic signifier) δημιουργεί μια ψευδαίσθηση ότι ο θεατής παρακολουθεί και συμμετέχει σε μια πραγματική εμπειρία (Kaufman, 2011).

Ως θεμελιωτές της κινηματογραφικής θεραπείας θεωρούνται ο ψυχολόγος Gary Solomon, η ψυχοθεραπεύτρια Birgit Woltz και ο ψυχίατρος Fuat Ulus. Ο Gary Solomon (1995, 2001) προσεγγίζει την κινηματογραφική τέχνη μέσα από τη θεωρία της μίμησης, δηλαδή θεωρεί ότι η ταινία αποτελεί μίμηση της ζωής και της πραγματικότητας. Η επιλογή κατάλληλων ταινιών βοηθά τον θεραπευόμενο να αναστοχαστεί γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ενώ υποστηρίζεται η διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης.

Η Birgit Woltz εστιάζει στις δυνατότητες που προσφέρει ο κινηματογράφος για συναισθηματική εκτόνωση και χρησιμοποιεί τον κινηματογράφο σε ομάδες προσωπικής ανάπτυξης. Ο Fuat Ulus (2003), ψυχίατρος στην Pennsylvania, έχει δημιουργήσει ένα πρόγραμμα θεραπείας το οποίο συμπεριλαμβάνει τη διασκέδαση, την εκπαίδευση και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσα από τον κινηματογράφο (Yazici, Ulus, Selvitop, Yazici & Aydin, 2014).

Ο Κινηματογράφος και το Βίντεο στη συμβουλευτική και τη θεραπεία: προσδιορίζοντας το πεδίο

Οι L.Berg-Cross, P. Jennings και R. Baruch R. (1990) πρότειναν και συνέβαλαν στην καθιέρωση του όρου κινηματογραφική θεραπεία (cinema therapy). Η εργασία με τη χρήση βίντεο –videowork– (Cohen, Johnson & Orr, 2015) ή η θεραπευτική εργασία με βάση το βίντεο, είναι ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται κυρίως στην αμερικάνικη βιβλιογραφία (Dole & McMahan, 2005). Οι Hesley και Hesley (2001) χρησιμοποιούν τον όρο θεραπεία με τη χρήση του βίντεο -video therapy.

Ο Samuel Gladding (2011) στο βιβλίο του *Creative Arts in Counseling* παρατηρεί ότι το δράμα χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους στη συμβουλευτική και τη θεραπεία, ένας εκ των οποίων είναι η χρήση του κινηματογράφου.

Ορισμένοι θεωρητικοί έχουν προτείνει ακόμη τη χρήση των ταινιών και του βίντεο ως μορφών αυτοβοήθειας,

παράλληλα με την ανάγνωση σχετικών καθοδηγητικών βιβλίων, αλλά αυτό δεν μπορεί να εκληφθεί ως μια θεραπευτική ή συμβουλευτική παρέμβαση (Wolz, 2004· Norcross, Campbell, Santrock, Selagea & Sommer, 2013).

Η παρακολούθηση ταινιών ή η χρήση του βίντεο μπορεί να ανατίθεται ως μια μορφή κατ' οίκον εργασίας (film/video homework), ή/και να συνδυάζεται με άλλες μορφές συμβατικής θεραπείας. Η επιλογή κατάλληλων ταινιών και η δημιουργία ενός πλαισίου προδιαγραφών για τη χρήση τους μπορεί να ενισχύσει θετικά και να μειώσει την ενδεχόμενη αρνητική επίδραση τους (Calisch, 2001).

Αρκετοί θεραπευτές αρχικά αναγνωρίζοντας την αξία του κινηματογράφου τον ενσωμάτωσαν στη θεραπευτική πρακτική τους. Οι Hesley και Hesley (2001) και ο Solomon (2001) ανέθεταν σε θεραπευόμενους, ως κατ' οίκον εργασία, να δουν ορισμένες κινηματογραφικές ταινίες προκειμένου να εμπλουτίσουν και να επιφέρουν βελτιώσεις στη διαδικασία της θεραπείας, είτε αυτή είναι ατομική, είτε ομαδική, ή θεραπεία οικογένειας ή συμβουλευτική ή θεραπεία παιδιών και εφήβων.

Οι κινηματογραφικές ταινίες αξιοποιούνται ως μεθοδολογικά εργαλεία σε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως είναι η ψυχοδυναμική, η γνωσιακή-συμπεριφοριστική, η ανθρωπιστική και η συστημική θεραπεία. Ακόμη η κινηματογραφική θεραπεία μπορεί να συνδυαστεί με τις θεωρίες κοινωνικής μάθησης και τη θεωρία για την αυτοαποτελεσματικότητα (Tyson, Foster & Jones, 2000· Poltrum & Leitner, 2009). Ο κινηματογράφος μπορεί να οδηγήσει σε

μεγαλύτερες αλλαγές στη συμπεριφορά των ασθενών, στην κατανόηση και τον σεβασμό των ψυχικά ασθενών και των δικαιωμάτων τους αλλά και στην καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων.

Η διαγνωστική αξιολόγηση και η προετοιμασία για τη θεραπεία

Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης δεν είναι μια σαφώς προσδιορισμένη διαδικασία, στηρίζεται σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών, στοιχείο που καθιστά δύσκολη τη διαδικασία επιλογής ταινιών. Σχηματικά η πορεία της διαγνωστικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις:

1. Προσδιορισμός και αποσαφήνιση του αιτήματος, διερεύνηση του προβλήματος και των στόχων της παρέμβασης.
2. Διαγνωστική αξιολόγηση των δυνατοτήτων, των χαρακτηριστικών των ατόμων, διαμόρφωση του προφίλ των ασθενών.
3. Διερεύνηση της ικανότητας του ασθενή να κατανοήσει και να προσεγγίσει τις κινηματογραφικές ταινίες κάνοντας συσχετισμούς, αναφορές στα προσωπικά του προβλήματα.
4. Αναζήτηση ταινιών που θα μπορούσαν να ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των ατόμων (Zhe Wu, 2008).

Κατά τη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης ο θεραπευτής ή ο σύμβουλος αναζητά και εξετάζει ταινίες τις οποίες θα παρακολουθήσει ο ασθενής προκειμένου να συζητηθούν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Ο G. Solomon (1995) προτείνει 200 κινηματογραφικές ταινίες,

καταγράφοντας σχόλια, παρατηρήσεις για τα θέματα με τα οποία ασχολούνται.

Ο σύμβουλος ή ο θεραπευτής ζητά από τον συμβουλευόμενο να αναφέρει ταινίες ή κινηματογραφικούς χαρακτήρες που προτιμά ή έχουν ασκήσει σημαντική επίδραση στον ίδιο και τη ζωή του. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η επιβολή προτύπων σχέσεων, η έμμεση υπόδειξη κατευθύνσεων, η επιβολή αισθητικών αξιών και προτιμήσεων από τον θεραπευτή στον θεραπευόμενο. Ο σύμβουλος μπορεί να προτείνει ταινίες για να διευκολύνει τον συμβουλευόμενο σε περίπτωση που ο συμβουλευόμενος διστάζει να προτείνει ή προτείνει ελάχιστες ταινίες. Είναι αναγκαίο ο ίδιος ο θεραπευτής να εξοικειωθεί με την παρακολούθηση ταινιών και να επιδιώξει μια εφαρμογή της προσέγγισης σε προσωπικό επίπεδο, επιλέγοντας μια ταινία σε σχέση με ένα πρόβλημα που τον αφορά και συζητώντας τη με ένα τρίτο πρόσωπο (Hesley & Hesley, 2001).

Διαγνωστικές δοκιμασίες με βάση τις κινηματογραφικές ταινίες

Οι κινηματογραφικές ταινίες έχουν αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία διαγνωστικών εργαλείων και διαδικασιών στον τομέα της ψυχικής υγείας. Οι Hagemann, Naumann, Maier, Becker, Lürken και Bartussek (1999) προσπάθησαν να μελετήσουν τις θετικές και αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις των ανδρών και των γυναικών κατά την παρακολούθηση ταινιών. Διαπίστωσαν ότι οι κινηματογραφικές ταινίες εστιάζουν και προκαλούν συγκεκριμένα

συναισθήματα στους θεατές, ενώ οι γυναίκες έδειχναν να αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά στις ταινίες.

Οι Dziobek et al. (2006) διαμόρφωσαν μια ψυχολογική δοκιμασία για την αξιολόγηση της κοινωνικής νόησης / σκέψης των ατόμων που έχουν σύνδρομο Asperger. Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης το άτομο καλείται να δει μια σύντομη κινηματογραφική ταινία και να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήματα για την συναισθηματική κατάσταση των ηθοποιών. Η διαγνωστική αυτή δοκιμασία μας δίνει στοιχεία για την ικανότητα των ατόμων για ενσυναίσθηση.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες μια σειρά από δομημένες διαγνωστικές δοκιμασίες χρησιμοποιούν το βίντεο και τις κινηματογραφικές ταινίες για εξετάσουν την ικανότητα των ατόμων με αυτισμό να κατανοούν τις νοητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων ατόμων (Heavey, Phillips, Baron Cohen, & Rutter, 2000· Roeyers, Buysse, Ponnet, & Pichal, 2001). Το πλεονέκτημα αυτών των δοκιμασιών είναι ότι προσομοιάζουν στις συνθήκες τις καθημερινής ζωής (Dziobek, et al., 2006).

Θεραπευτική διαδικασία και τεχνικές

Οι κινηματογραφικές ταινίες προβάλλουν θεραπευτικές ιστορίες (healing stories), που επιδρούν θετικά στη θεραπευτική αλλαγή (Norcross, Campbell, Santrock, Selagea & Sommer, 2013). Η κινηματογραφική θεραπεία είναι μια μορφή συμπληρωματικής παρέμβασης και οι τεχνικές της αξιοποιούνται συχνά σε άλλες

μορφές θεραπείας και συμβουλευτικής παρέμβασης. Η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει μορφή συστηματικής θεραπείας, αν και ενδέχεται να έχει θετική επίδραση ή ακόμη και περιορισμένης έκτασης θεραπευτικά αποτελέσματα (Sharp, Smith & Cole, 2002).

Κατά τη θεραπευτική διαδικασία, επιδιώκεται ο εντοπισμός ομοιοτήτων ανάμεσα σε πρόσωπα και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι ηθοποιοί στις ταινίες με αυτά του συμβουλευόμενου/θεραπευόμενου. Εξετάζονται ποιες συμπεριφορές και συναισθήματα δημιουργούν προβλήματα στον πελάτη προκειμένου σε αυτά να επικεντρώνεται η θεραπευτική διαδικασία.

Ο θεραπευτής εξετάζει το μήνυμα που η ταινία εμπεριέχει, τα ερωτήματα που θέτει και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προτείνει. Ταυτόχρονα προσπαθεί να προβλέψει πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσε να κάνει ένας πελάτης (Hesley & Hesley, 2001). Αναλαμβάνει να προετοιμάσει τον ασθενή για την κινηματογραφική ταινία που πρόκειται να προβληθεί ή να παρακολουθήσει μόνος του εκτός θεραπευτικής συνεδρίας. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, ο ασθενής καταγράφει τα συναισθήματα, τις σκέψεις του και τα συζητά στην επόμενη συνάντηση με τον θεραπευτή, σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την παρακολούθηση της ταινία (Berg-Cross, Jennings & Baruch, 1990).

Η εστίαση σε κοινά προβλήματα που αναπαρίστανται στις κινηματογραφικές ταινίες, και ιδιαίτερα σε εκείνες που είναι προσανατολισμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, αποτελεί έναν

παράγοντα κινητοποίησης των ασθενών, συνιστά δηλαδή μια μορφή διορθωτικής συναισθηματικής εμπειρίας (Lamproulos & Spengler, 2005).

Οι Hesley και Hesley (2001) χρησιμοποιούν τις ταινίες για την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοδιερεύνησης. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας η παρέμβαση εστιάζει στις αλλαγές στην προσωπικότητα, τη ζωή των χαρακτήρων της ταινίας, τις αποφάσεις που λαμβάνουν, τις συγκρούσεις που βιώνουν και τις αντιξοότητες τις οποίες αντιμετωπίζουν.

Στην κινηματογραφική θεραπεία δυο μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι κυρίαρχες: α) ο θεραπευτής μπορεί να προσεγγίζει άμεσα τη ζωή των ασθενών ή β) έμμεσα μέσα από αναφορές στην ταινία με τη χρήση σχετικών μεταφορών (Sharp, Smith & Cole, 2002). Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία πρέπει να επικεντρώνεται στους χαρακτήρες, τα πρόσωπα της ταινίας και για αυτό οι Sharp, Smith και Cole (2002) μας προτείνουν έναν ενδεικτικό κατάλογο με ερωτήματα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο σύμβουλος/θεραπευτής:

- *«Μίλησε μου για τους χαρακτήρες της ταινίας*
- *Τι σκεφτόταν/αισθανόταν ο πρωταγωνιστής;*
- *Ποιο πρόβλημα αναγνωρίζει ο πρωταγωνιστής ως δικό του πρόβλημα;*
- *Πως ο ήρωας κατάφερε να λύσει/να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του;*
- *Τι άλλες λύσεις θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;*
- *Ποια είναι η σχέση του πρωταγωνιστή με τους άλλους χαρακτήρες;*
- *Τι σου άρεσε και τι δεν σου άρεσε;»* (Sharp, Smith & Cole, 2002, 273).

Ο σύμβουλος/θεραπευτής επιδιώκει την άμεση κινητοποίηση του πελάτη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τον απασχολούν, μέσα από τη συζήτηση και την επεξεργασία των προβλημάτων που προβάλλονται σε κάθε κινηματογραφική ταινία (Berg-Cross, Jennings & Baruch, 1990).

Ο κινηματογράφος και το βίντεο στη σχολική συμβουλευτική

Το βίντεο στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους, ιδιαίτερα στην εποχή μας που τα παιδιά και οι έφηβοι είναι αρκετά καλά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και τις διάφορες μορφές της.

Το βίντεο και ο κινηματογράφος μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις λειτουργίες και εφαρμογές της συμβουλευτικής στο σχολείο, όπως είναι για παράδειγμα η πληροφόρηση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η ενδυνάμωση και η διευκόλυνση (Ryan & Whitman, 1970). Επίσης είναι δυνατή η εφαρμογή τους και σε άλλες λειτουργίες, στην έρευνα, την υποστήριξη των μαθητών, τη λήψη αποφάσεων και τη διδασκαλία και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ως μέθοδοι παρέμβασης αξιοποιούνται για την κατανόηση, την ερμηνεία, την αλλαγή της συμπεριφοράς και την παροχή νέων ερεθισμάτων. Το βίντεο με τη μορφή των βίντεο κλιπ είναι αποτελεσματικό στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ελέγχου της συμπεριφοράς στα παιδιά. Αντίστοιχα στη συμβουλευτική γονέων, το βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο που μπορεί να κάμψει τις

αντιστάσεις των γονέων που αρνούνται να παραδεχτούν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και να τους ωθήσει να ασχοληθούν με τα προβλήματα του παιδιού μέσα από ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα ομάδες και δράσεις (Wright, 2011).

Η συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων σε δραστηριότητες δημιουργίας βίντεο, φιλμ ή αφήγησης ιστοριών και καταγραφής δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική μορφή ενδυνάμωσης των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Η δημιουργία βίντεο είναι μια συλλογική εργασία, που ενισχύει τη συνοχή της ομάδας, της τάξης, αναπτύσσει τη συνεργατικότητα, κινητοποιεί τα παιδιά για συμμετάχουν στις σχολικές δραστηριότητες (Pellitteri, Stern, Shelton & Muller-Ackerman, 2006). Το βίντεο έχει καταξιωθεί ως ένα σύνθετο καλλιτεχνικό μέσον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την προώθηση της αυτογνωσίας, την πρόληψη και την αλλαγή της συμπεριφοράς.

Βίντεο με εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα έχουν δημιουργηθεί για να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής (Thompson, 2012), ενώ σε συνδυασμό με την προβολή κινηματογραφικών ταινιών αξιοποιούνται στην καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων, την ανάπτυξη πολιτισμικής αυτεπίγνωσης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Degges-White & Colon, 2014).

Εφαρμογές της κινηματογραφικής θεραπείας και συμβουλευτικής

Η κινηματογραφική θεραπεία και συμβουλευτική έχει εφαρμοστεί σε άτομα,

οικογένειες και ομάδες. Στη συμβουλευτική εφήβων έχει αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση των τραυματικών εμπειριών, των προβλημάτων συμπεριφοράς και της βίας (Van Westrhenen & Fritz, 2014). Η προβολή κινηματογραφικών ταινιών εφαρμόστηκε για την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών του διαζυγίου σε προεφήβους, επειδή ευνοεί τη συμμετοχή τους στη θεραπεία, την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους, επιφέροντας τη συναισθηματική κάθαρση (Marsick, 2010). Επιπλέον έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την υποστήριξη των εφήβων κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στην ενήλικη ζωή (Byrd, Forisha & Ramsdell, 2006).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, έχει εφαρμοστεί σε παιδιά με χρόνια προβλήματα υγείας (Buskirk, 2017), στην αποκατάσταση ατόμων, τη θεραπεία του μετατραυματικού στρες (Kip, Shuman, Hernandez, Diamond & Rosenzweig, 2014), την αντιμετώπιση του πένθους και της απώλειας (Izod & Dovalis, 2014· Wilson, 2004), τη θεραπεία ασθενών με διαταραχές πρόσληψης της τροφής (Gramaglia, et al., 2011).

Με τη μορφή της ομαδικής θεραπείας έχει εφαρμοστεί σε ασθενείς που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο με σοβαρές ψυχικές διαταραχές (Yazici, Ulus, Selvitop, Yazici & Aydin, 2014· Hosseini, Khodabakhshi-koolae & Taghvaei, 2016), σε σοβαρά διαταραγμένους ψυχωσικούς ασθενείς, στην απεξάρτηση ατόμων και την επανένταξη τους (Burlin & Deschamps, 2013).

Είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την προσωπική ανάπτυξη και την

αυτογνωσία, την αντιμετώπιση προβλημάτων στο επίπεδο των σχέσεων (Egegg, 2010· Kuriansky, Ortman, DelBuono & Vallarelli, 2010) και τη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν τη σταδιοδρομία (Gladding, 2011).

Στη συμβουλευτική και τη θεραπεία ζευγαριών και οικογένειας, οι κινηματογραφικές ταινίες βοηθούν στη συζήτηση και αντιμετώπιση δυσκολιών που αφορούν την ανατροφή και την οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών, τις σχέσεις και τα προβλήματα του ζευγαριού, τις μεταβάσεις και τις αναπτυξιακές αλλαγές που συνδέονται με τον κύκλο ζωής της οικογένειας (Ballard, 2012· Wilson, Blake, Taylor & Hannings, 2013· Wedding & Niemiec, 2003).

Ενδείξεις και Αντενδείξεις

Ο κινηματογράφος ως μορφή παρέμβασης ενδείκνυται για την αντιμετώπιση ενός ευρέως φάσματος προβλημάτων, όπως έχει γίνει εμφανές από την περιγραφή των εφαρμογών του. Λίγες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες αντενδείκνυται η χρήση του κινηματογράφου ως μορφή θεραπευτικής ή συμβουλευτικής παρέμβασης. Ορισμένες επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί για την εφαρμογή της κινηματογραφικής θεραπείας και συμβουλευτικής σε παιδιά πρώτης και δεύτερης παιδικής ηλικίας, επειδή ορισμένες κινηματογραφικές ταινίες μπορεί να μην συμβαδίζουν με τα χαρακτηριστικά και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (Hesley & Hesley, 2001). Ωστόσο, οι Byrd, Forisha και Ramsdell (2003) σε έρευνά τους διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα

από την εφαρμογή του κινηματογράφου σε θεραπευτική παρέμβαση με παιδιά μικρότερης ηλικίας, επειδή η παρουσία των θεραπειών μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι σε ενδεχόμενες επιβλαβείς επιπτώσεις.

Η χρήση κινηματογραφικών ταινιών θα πρέπει να αποφεύγεται σε παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ασθενείς με σοβαρά ψυχιατρικά προβλήματα, οι οποίοι δεν έχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, καθώς και σε άτομα που εκδηλώνουν έντονη απροθυμία ή δυσφορία να εμπλακούν στη διαδικασία της ανάλυσης μιας κινηματογραφικής ταινίας. Ακόμη αντενδείκνυνται η αξιολόγηση ταινιών μεγάλης διάρκειας σε ζευγάρια με ιστορικό βίας, εξαιτίας του κινδύνου να εκδηλώσουν απρόβλεπτες αντιδράσεις (Hesley & Hesley, 2001).

Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση των θεραπειών και των συμβούλων

Πολλαπλές είναι οι χρήσεις και οι εφαρμογές του κινηματογράφου και στην εκπαίδευση των συμβούλων, των θεραπειών, των επαγγελματιών υγείας και των κοινωνικών επιστημόνων (Champoux, 1999· Pescosolido, 1990). Κατανοώντας την αξία των κινηματογραφικών ταινιών, η Αμερικάνικη Εταιρεία Συμβουλευτικής (American Counseling Association) έχει διαμορφώσει από το 2015 ένα πλαίσιο αρχών για τη χρήση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση των συμβούλων (Mobley, 2015). Οι κύριες εφαρμογές του κινηματογράφου στο πεδίο αυτό αφορούν:

- την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας (Proctor & Adler, 1991)
- την εκπαίδευση των συμβούλων σε ζητήματα διάγνωσης των ψυχικών διαταραχών και των αναγκών των ασθενών (Fleming, Piedmont & Hiam, 1990· Niemiec, 2014· Bhugra, 2003)
- τη διδασκαλία των θεωριών της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας (Koch & Dollarhide, 2003· Hudock & Warden, 2001)
- τη διδασκαλία μορφών παρέμβασης στη συμβουλευτική και τη θεραπεία (Kalra, 2011· Tyler & Reynolds, 1998).
- την εκπαίδευση σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Toman & Rak, 2000).

Ο κινηματογράφος αποτελεί ένα ουσιαστικό συμπληρωματικό εργαλείο αυτογνωσίας, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και αυτοφροντίδας για τους συμβούλους και τους θεραπευτές.

Συμπεράσματα

Από τις μέχρι τώρα έρευνες διαφαίνεται ότι η εφαρμογή του κινηματογράφου στη θεραπεία και τη συμβουλευτική αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη, προσιτή και χαμηλού κόστους παρέμβαση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο φάσμα του πληθυσμού. Είναι αρκετά δημοφιλής επειδή συνδυάζει την αισθητική απόλαυση με την θεραπεία, καθιστώντας την μια ελκυστική εμπειρία. «Παρακολουθώντας ταινίες και συζητώντας τις ιστορίες, τους χαρακτήρες, τα

ηθικά διλήμματα, που παρουσιάζονται... οι πελάτες και ο θεραπευτής μπορεί να έχουν πρόσβαση σε νοήματα και θέματα που απασχολούν τους θεραπευόμενους» (Solomon, 2001, όπως αναφέρεται από τους Byrd, Forisha & Ramsdell, 2006, 2).

Παρά τη θετική υποδοχή, η κινηματογραφική θεραπεία και συμβουλευτική βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της διαμόρφωσης και της ανάπτυξης τους, γι αυτό είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες για την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας, την αξία των τεχνικών και των μεθόδων τους. Η θεραπευτική χρήση των κινηματογραφικών ταινιών συνδυάζεται με ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως είναι π.χ. η ψυχοδυναμική, η γνωσιακή, η ανθρωπιστική και η αφηγηματική, στοχεύοντας στην αντιμετώπιση των αναγκών των εξυπηρετούμενων. Είναι δυνατό να συνδεθεί με τα ενδιαφέροντα και την προηγούμενη εκπαίδευση των θεραπευτών και των συμβούλων οι οποίοι μπορούν να διευρύνουν το πεδίο εφαρμογής στη συμβουλευτική και την εκπαίδευση (Alarcón & Aguirre, 2007· Lepicard & Fridman, 2003· Campo Redondo, 2007).

Ο κινηματογράφος έχει συμβάλλει στη διάδοση και εξοικείωση των ανθρώπων με ποικίλες μορφές θεραπείας, όπως είναι η ψυχανάλυση (Floriano, 2008) και έχει να επιδείξει σημαντικά αποτελέσματα στον τομέα της καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος. Ο κινηματογράφος προσφέρει ένα πεδίο για κοινωνικούς πειραματισμούς αλλά και για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής (Project, 2011).

Η χρήση των ταινιών και του βίντεο ενισχύει τη θεραπεία, ενεργοποιεί την ελπίδα, προβάλλει πρότυπα σχέσεων, βοηθά στην επεξεργασία προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την κατανόηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (Kuriansky, Ortman, DelBuono & Vallarelli, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agel, H. (1957). *Esthétique Du Cinéma*. Paris: P.U.F.
- Alarcón, W. A. & Aguirre, C. M. (2007). The cinema in the teaching of medicine: palliative care and bioethics. *Journal of Medicine and Movies*, 3, 32-41.
- Arnheim, R. (1957). *Film as Art: 50th Anniversary Printing*. California: University of California Press.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. *Pensar el cine*, 1, 23-81.
- Ballard, M. B. (2012). The family life cycle and critical transitions: Utilizing cinematherapy to facilitate understanding and increase communication. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7, 141-152.
- Berg-Cross, L., Jennings, P. & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in private practice*, 8(1), 135-156.
- Bhugra, D. (2003). Teaching psychiatry through cinema. *Psychiatric Bulletin*, 27(11), 429-430.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R. & Janaudis, M. A. (2015). Education through Movies: Improving Teaching Skills and Fostering Reflection among Students and Teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1), 1-16.
- Boons-Grafé, M. C. (2010). Fonctions d'une image dans un processus révolutionnaire. *Savoirs et clinique*, 12 (1), 146-157.
- Brulin, L. & Deschamps, A. (2013). Cinémathérapie et alcool-dépendance: la dynamique groupale et les effets thérapeutiques d'un atelier en psychiatrie. *Médecine et Armées*, 41(4), 338-344.
- Brunsdon, A.R. (2010). N Narratieve benadering tot die pastoraat: Kritiese opmerkingen na aanleiding van die huidige theologiese debat. *Acta Theologica* 30(2), 1-20.
- Bulman, R. (2015). *Hollywood Goes to High School: Cinema, Schools and American Culture, Second Edition*. New York, NY: Worth Publishers .
- Buskirk, W. D. (2017). Movies in Medicine: Cinema Therapy for Children Suffering From Chronic Health Conditions. *Cinesthesia*, 6 (1), 1-11
- Byrd, M. L., Forisha, B. & Ramsdell, C. (2006, May). Cinema Therapy with children and their families. In *Apresentado em Minnesota Association of Children's Mental Health Child & Adolescent Mental Health Conference, Duluth, MN. Retirado de <http://www.cinematherapy.com/pressclippings/59handouts.pdf>*.
- Caballo, L. R. (2014). Cine y problemas de pareja. El road movie. *Arteterapia*, 9, 289-308.
- Calisch, A. (2001). From reel to real: Use of video as a therapeutic tool. *Afterimage*, 29(3), 22-24
- Campo Redondo, M. (2007). El cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica: La película Amelié como estudio de caso. *Educere*, 11(39), 717-725.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, XLVI (199), 237-259.
- Carroll, J. M. (1980). *Toward a Structural Psychology of Cinema*. The Hague: De Gruyter Mouton.

- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of management inquiry*, 8(2), 206-217.
- Cohen, J., Johnson, J. & Orr, P. (2015). *Video and filmmaking as psychotherapy*. London: Routledge.
- Colman, F. (2014). *Film, theory and philosophy: the key thinkers*. London: Routledge.
- Correia, A. F. & Barbosa, S. (2018). Cinema, Aesthetics and Narrative: Cinema as Therapy in Substance Use Disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 60, 63-71.
- Corrigan, T. & White, P. (2004). *The film experience: An introduction*. Boston, MA: Bedford/ST. Martin's.
- Creed, B. (1998). Film and psychoanalysis. In J. Hill, P. C. Gibson, R. Dyer, E. A. Kaplan & P. Willemen, (Eds.). (1998). *The Oxford guide to film studies* (pp. 77-90). Oxford: Oxford University Press.
- De Heusch, L. (1988). The cinema and social science: a survey of ethnographic and sociological films. *Visual anthropology*, 1(2), 99-156.
- Degges-White, S. & Colon, B. R. (2012). *Counseling Boys and Young Men*. N.York: Springer Publishing Company.
- Dermer, S. B. & Hutchings, J. B. (2000). Utilizing movies in family therapy: Applications for individuals, couples, and families. *American Journal of Family Therapy*, 28(2), 163-180.
- Dole, S. & McMahan, J. (2005). Using videotherapy to help adolescents cope with social and emotional problems. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 151-155.
- Dumtrache, S. D. (2014). The effects of a cinema-therapy group on diminishing anxiety in young people. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 717-721.
- Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M., ... & Convit, A. (2006). Introducing MASC: a movie for the assessment of social cognition. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 623-636.
- Eğeci, İ. S. & Gençöz, F. (2017). Use of cinematherapy in dealing with relationship problems. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 64-71.
- Eggeg, Ğ. S. (2010). *Utilizing Cinematherapy to Improve Relationship Satisfaction: A Qualitative Study*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University.
- Elsaesser, T. & Hagener, M. (2015). *Film theory: An introduction through the senses*. N.York: Routledge.
- Fleming, M. Z., Piedmont, R. L. & Hiam, C. M. (1990). Images of madness: Feature films in teaching psychology. *Teaching of psychology*, 17(3), 185-187.
- Floriano, M. Á. H. (2008). The cinema as therapy: Psychoanalysis in the work of Woody Allen. *Journal of Medicine and Movies*, 4, 17-26.
- García Martínez, J. & Moreno-Mora, D. (2011). El trabajo con películas en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 22(86/87), 5-20.
- Gladding, S. T. (2011). *The creative arts in counseling*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gramaglia, C., Abbate-Daga, G., Amianto, F., Brustolin, A., Campisi, S., De-Bacco, C. & Fassino, S. (2011). Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders. Case study and clinical considerations. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 261-266.
- Griffiths, A. (2002). *Wondrous difference: Cinema, anthropology, and turn-of-the-century visual culture*. N.York: Columbia University Press.
- Grimshaw, A., & Ravetz, A. (2009). *Observational cinema: Anthropology, film, and the exploration of social life*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Hagemann, D., Naumann, E., Maier, S., Becker, G., Lürken, A. & Bartussek, D. (1999). The assessment of affective reactivity using films: Validity, reliability and sex differences. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 627-639.
- Heath, S. (1999). Cinema and psychoanalysis: Parallel histories. In Bergstrom, J. (Ed.). (1999). *Endless night: cinema and psychoanalysis, parallel histories* (pp. 25-56). California: University of California Press.
- Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (2000). The Awkward Moments Test: A naturalistic measure of social understanding in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 225-236.
- Hesley, J.W. & Hesley, J.G.(2001). *Rent two films and let's talk in the morning: using popular films in psychotherapy*. N.York: J. Wiley.
- Hibbs, T. S. (2015). Is Cinema Art ?. *Modern Age*, 57(1), 7-17.
- Hosseini, F. A., Khodabakhshi-koolaei, A. & Taghvaei, D. (2016). Effectiveness of group film therapy on happiness and quality of life among elderly adults of Kahrizak nursing home. *Journal of Health Literacy*, 1(2), 109-117.
- Hudock Jr, A. M. & Warden, S. A. G. (2001). Using movies to teach family systems concepts. *The Family Journal*, 9(2), 116-121.
- Izod, J. & Dovalis, J. (2014). *Cinema as therapy: Grief and transformational film*. London:Routledge.
- Jarvie, I. C. (1978). *Movies as social criticism: Aspects of their social psychology*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Johnston, R.K.(2006). *Reel spirituality: Theology and film in dialogue*. Grand Rapids, Michigan: Baker.
- Kalra, G. (2011). Psychiatry movie club: A novel way to teach psychiatry. *Indian journal of psychiatry*, 53(3), 258.
- Kamieniak, J. (2015). Freud, l'image et le cinéma. *Topique*, 131(2), 75-88.
- Kaufman, B. S. (2011). Cinematic Techniques and Psychic Mechanisms—Psychoanalysis and Film. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 8(4), 366-378.
- Kip, K. E., Shuman, A., Hernandez, D. F., Diamond, D. M. & Rosenzweig, L. (2014). Case report and theoretical description of Accelerated Resolution Therapy (ART) for military-related post-traumatic stress disorder. *Military medicine*, 179(1), 31-37.
- Koch, G. & Dollarhide, C. T. (2003). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 203-210.
- Kuriansky, J., Ortman, J., DelBuono, J. & Vallarelli, A. (2010). Cinematherapy: Using movie metaphors to explore real relationships in counseling and coaching. In M.Banks Gregerson (eds), *The cinematic mirror for psychology and life coaching* (pp. 89-122). New York: Springer
- Kwon, H. K. & Lee, S. J. (2017). The effect of a movie-based nursing intervention program on rehabilitation motivation and depression in stroke patients. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 47(3), 345-356.
- Lampropoulos, G. K., Kazantis, K. & Deane, F. P. (2004). Psychologists' use of motion pictures. *Professional Psychologist: Research and Practice*, 35, 345-351.
- Langford, B. (2005). *Film Genre: Hollywood and Beyond*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lepicard, E. & Fridman, K. (2003). Medicine, cinema and culture: a workshop in medical humanities for clinical years. *Medical education*, 37(11), 1039-1040.
- Margolis, E. & Pauwels, L. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of visual research methods*. Los Angeles/London: Sage.

*Ευγενία Κατσόγιαννη**

ΑΠΟ ΤΟ STEM ΣΤΟ STEAM: ΟΤΑΝ Η ΤΕΧΝΗ ΕΜΠΛΟΥΤΙΖΕΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των θέσεων του κινήματος STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), των βασικών εκπροσώπων του, των προτεινόμενων εφαρμογών στην εκπαίδευση και την σταδιοδρομία και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Η σύζευξη των τεχνών με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες προέκυψε σε δημιουργικά και καινοτόμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως αυθόρμητη ανάγκη για απαντήσεις σε όλο και πιο πολύπλοκα παγκόσμια ζητήματα. Δεν είναι ωστόσο κάτι νέο: λίγες εκατοντάδες χρόνια πριν, οι πρωτοπόροι της προόδου ήταν άνθρωποι που δεν έβαζαν περιοριστικές ταμπέλες στο έργο τους, γι' αυτό άλλωστε διακρίθηκαν. Η νέα εποχή της απρόβλεπτης σε εξελίξεις 4ης βιομηχανικής επανάστασης απαιτεί ακριβώς αυτού του τύπου εργαζόμενους και πολίτες.

Λέξεις-κλειδιά: STEM, STEAM, τέχνη, καινοτομία, επιστήμες.

FROM STEM TO STEAM: WHEN THE ART ENRICHES TECHNOLOGICAL INNOVATION

Abstract: The following paper presents the STEAM initiative (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), its key representatives, the main objectives in education and career and the expected outcomes. The combination of arts and technological sciences came as a result of creative and innovative academic environments and was a spontaneous need for answers in a deeply complicated world. However, it is nothing new for the human history: hundred years ago, the pioneers in human progress followed interdisciplinary paths and thus they achieved excellence. The new era of the disruptive 4th Industrial Revolution needs exactly this kind of workers and citizens.

Keywords: STEM, STEAM, art, innovation, sciences.

* Η Ε.Κ. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε., υπεύθυνη Σ.Ε.Π. στο Κ.Ε.ΣΥ.Π. Λαμίας. Επικοινωνία: eukat@yahoo.com

Εισαγωγή

«Μελέτησε την επιστήμη της τέχνης.

Μελέτησε την τέχνη της επιστήμης.

Ανάπτυξε τις αισθήσεις σου και

κυρίως μάθε να βλέπεις.

Διαπίστωσε ότι καθετί συνδέεται

με όλα τα υπόλοιπα.»

Λεονάρντο Ντα Βίντσι

Διανύοντας την εποχή της 4ης Τεχνολογικής Επανάστασης, ερχόμαστε αντιμέτωποι με προβλήματα, φαινόμενα και εξελίξεις που θα μας φαίνονταν αδιανόητα στην ανγή του προηγούμενου αιώνα. Η τεχνολογική πρόοδος, ιδιαίτερα το κομμάτι της που υπηρετεί τον καταναλωτισμό, είναι πανταχού παρούσα και οι ηγέτιδες επιστήμες σ' αυτή την κούρσα είναι τα πεδία STEM: οι Φυσικές Επιστήμες, η Τεχνολογία, η Μηχανική και τα Μαθηματικά. Οι προβλέψεις ζήτησης επαγγελματιών –βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες– βεβαιώνουν ότι οι εργαζόμενοι σ' αυτούς τους τομείς θα βοηθήσουν τις χώρες τους να διακριθούν ως προς την καινοτομία και τον ανταγωνισμό δημιουργώντας νέες ιδέες και νέες ευκαιρίες σταδιοδρομίας.

Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία γεννήθηκε ένα νέο κίνημα που ζητά να ενταχθούν στην ομάδα των επιστημών STEM και οι Τέχνες, πρωτοβουλία που υποστηρίζεται από πανεπιστήμια, εκπαιδευτικούς, θεσμούς, επιχειρήσεις και ιδιώτες σε όλο τον κόσμο. Οι στόχοι του STEAM είναι να συνδυάσουν την ωφέλεια των STEM επιστημών με την ενσωμάτωση καλλιτεχνικών αρχών, οδηγώντας ιδανικά τους εμπλεκόμενους

σε ένα ανώτερο επίπεδο διασύνδεσης μάθησης και επιστήμης με καλλιτεχνικές πρακτικές και σχεδιαστικές αρχές. Οι δράσεις STEAM στοχεύουν στο άνοιγμα των οριζόντων των συμμετεχόντων μέσω έρευνας και συνεργασίας με απρόσμενους τρόπους, ώστε να επιτευχθούν πρωτότυπες ιδέες και προϊόντα μέσα από νέες προσεγγίσεις.

Τι είναι το STEM – Τι προσθέτει το STEAM

Ο ασφαλέστερος δρόμος για την καινοτομία σήμερα είναι η δραστηριοποίηση των ενδιαφερόμενων στους τομείς των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών. Δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι τα προγράμματα σπουδών των περιζήτητων σχολών και τμημάτων σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς αιχμής περιλαμβάνουν μαθήματα των παραπάνω τομέων. Από την επιχειρηματικότητα ως τις υπηρεσίες ασφαλείας του διαδικτύου, από την ιατρική ως την αρχαιολογία και από την ενέργεια ως τη διαστημική έρευνα, οι επιστήμες STEM σηκώνουν το βάρος της προόδου και αλλάζουν συνολικά τον τρόπο ζωής και τις επιλογές μας.

Ουσιαστικά οι επιστήμες αυτές έρχονται στον 21ο αιώνα με τη φόρα που απέκτησαν τον προηγούμενο, όταν ηγήθηκαν στην Δεύτερη και ιδιαίτερα στην Τρίτη βιομηχανική επανάσταση: η 2η είχε ως σημείο εκκίνησης το 1870 με βασικές καινοτομίες την μαζική παραγωγή, την ηλεκτρική ενέργεια και τις μηχανές εσωτερικής καύσης ενώ

η 3η ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 και εισήγαγε την ψηφιακή εποχή με την χρήση υπολογιστών, διαδικτύου και ICT. Η 4η ωστόσο βιομηχανική επανάσταση, με σημείο εκκίνησης το 2000, ενώ βασίζεται στα επιτεύγματα των προηγούμενων, είναι ταχύτερη και απρόσμενη. Σύμφωνα με τον Klaus Schwab, ιδρυτή και εκτελεστικό Πρόεδρο του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ, ο οποίος εισήγαγε το σχετικό όρο, η νέα επανάσταση σηματοδοτείται από αναδυόμενες τεχνολογίες και ανακαλύψεις σε ποικίλους τομείς όπως η ρομποτική, η τεχνητή νοημοσύνη, η νανοτεχνολογία, οι κβαντικοί υπολογιστές, η βιοτεχνολογία, το ίντερνετ των πραγμάτων, η τρισδιάστατη εκτύπωση και τα αυτόνομα οχήματα. Οι αλλαγές αυτές θα ενσωματωθούν στην κοινωνία με απροσδόκητους τρόπους και θα αλλάξουν δραστικά τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα (Schwab, 2016). Ο Schwab στον επίλογο του έργου του κλείνει με τις παρακάτω παραινήσεις: *Πρέπει να προσαρμόσουμε, να σχεδιάσουμε και να χαλιναγωγήσουμε τη δυναμική των επαναστατικών αλλαγών με την καλλιέργεια και την εφαρμογή τεσσάρων διαφορετικών τύπων νοημοσύνης:*

- *του περιεχομένου (μυαλό): πως καταννούμε και εφαρμόζουμε τη γνώση.*
- *του συναισθήματος (καρδιά): πως επεξεργαζόμαστε και ενσωματώνουμε τις σκέψεις μας και τα αισθήματά μας και συνδεόμαστε με τους άλλους.*
- *της έμπνευσης (ψυχή): πως συνδυάζουμε ατομικότητα και κοινούς σκοπούς με άλλους, εμπιστοσύνη και άλλες αρετές για να πετύχουμε*

την αλλαγή και να δράσουμε προς το κοινό καλό.

- *Του σώματος: πως καλλιεργούμε και διατηρούμε την προσωπική μας υγεία και ευεξία ώστε να είμαστε σε θέση να πετύχουμε τον ατομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Schwab, σ. 99, 2016).*

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι, στη νέα εποχή που ανοίγεται μπροστά μας, η τετράδα των θετικών επιστημών δεν αρκεί για να δώσει επαρκείς λύσεις. Είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός τους με τις υπόλοιπες επιστήμες, τόσο κατά την εκπαίδευση των μαθητών όσο και κατά την εφαρμογή τους σε αναδυόμενους κλάδους επιστημών και επαγγελματίων.

Ιστορική αναδρομή του κινήματος STEAM

Το κίνημα STEAM δημιουργήθηκε ουσιαστικά ως αυτονόητη γεφύρωση γειτονικών επιστημονικών τομέων: το Rhode Island School of Design (RISD) συνεργαζόταν ήδη με επιστήμονες του θετικού και τεχνολογικού χώρου. Ο John Maeda, τότε Πρόεδρος της Σχολής, οργάνωσε τον Ιανουάριο του 2011 workshop όπου έφερε σε επαφή εκπροσώπους από τους τομείς του Art & Design, των Φυσικών Επιστημών, της Δημιουργικού Προγραμματισμού, της Μηχανικής και των Μαθηματικών. Στόχος του πειράματος αυτού ήταν να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα μπορούσαν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ τέχνης και επιστήμης (Maeda, 2013).

Αυτό αποδείχτηκε το πρώτο βήμα, και στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένα παγκόσμιο δίκτυο από επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, φοιτητές, επιχειρηματίες που αγκάλιασαν την ιδέα (βλ. <http://stemtosteam.org/>). Ιδιαίτερα οι φοιτητές στήριξαν με ενθουσιασμό το σχέδιο αυτό. Σήμερα 8 κορυφαία Πανεπιστήμια του πλανήτη συμμετέχουν μέσω των φοιτητών τους στο κίνημα και διευκρινίζουν ότι, αν και αφετηρία τους είναι η εισαγωγή των τεχνών στις επιστήμες STEM, ο ευρύτερος στόχος είναι η πυροδότηση της επικοινωνίας μεταξύ των διάσπαρτων τομέων της ακαδημαϊκής κοινότητας, των επιχειρήσεων και της σκέψης. Πρόκειται για τις ομάδες STEAM του Harvard, του Yale, του MIT, του RISD, του Rutgers, του New School, του Brown και του Boston University. Οι δραστηριότητές τους καλύπτουν όλο το φάσμα των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών και των τεχνών στη σύγχρονη κοινωνία (βλ. <http://steamwith.us/>). Το βασικό συνδετικό στοιχείο, κατά τον Maeda, είναι η επικοινωνία των επιστημονικών ανακαλύψεων ή δεδομένων στους υπόλοιπους ανθρώπους. Αναφέρει τη ρήση του Da Vinci ότι «Η τέχνη είναι η βασίλισσα όλων των επιστημών, καθώς επικοινωνεί τη γνώση σε όλες τις γενιές του κόσμου» (Maeda, 2013).

Ο Harvey Seiffer, διευθυντής του πρότζεκτ Art of Science Learning (βλ. <http://www.artofsciencelearning.org/>) που φέρνει σε επαφή μέσω συνεδρίων επιστήμονες, καλλιτέχνες, ερευνητές, καθώς και εκπαιδευτικούς, επιχειρηματίες και πολιτικούς, δηλώνει με έμφαση ότι οι τέχνες έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα και

να ανακαλύψουν νέους τρόπους σκέψης που μπορούν να απελευθερώσουν την καινοτομία στα πεδία STEM (Robelen, 2011).

Ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η εισαγωγή των τεχνών σε μαθήματα της θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα ως προς την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της γνώσης, στην ενθάρρυνση αδιάφορων μαθητών για συμμετοχή και στην αρμονική συνεργασία συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης για εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων.

Κοινά σημεία Επιστήμης και Τέχνης

«Τι είναι αληθινό; Γιατί είναι σημαντικό; Πως μπορούμε να πάμε την κοινωνία μπροστά;» Τόσο οι Επιστήμες όσο και οι Τέχνες αναζητούν απαντήσεις σε αυτά τα κομβικά ερωτήματα, απαντήσεις σε βάθος και με συνεχείς αναρωτήσεις, παρατηρεί ο John Maeda, ένας από τους εισηγητές του κινήματος STEAM. Σε όσους αρέσουν τα στερεότυπα των επαγγελματιών, ο χώρος των επιστημών κατοικείται από εσωστρεφείς τεχνολόγους ενώ οι τέχνες από εξωστρεφείς εκκεντρικούς. Αν κοιτάξουμε όμως προσεκτικότερα, θα δούμε ότι το εργαστήριο των πρώτων και το ατελιέ των δεύτερων είναι χώροι για έρευνα με μη προκαθορισμένα αποτελέσματα, θεωρούν την αποτυχία μέρος της διαδικασίας και η μάθηση προέρχεται από μια συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ σκέψης και πράξης (Maeda, 2013).

Επιπλέον, το περιοδικό Scientific American κατέληξε στο συμπέρασμα ότι διαθεματικοί επιστήμονες είναι πιθανότερο να κατακτήσουν βραβείο Νόμπελ από επιστήμονες εστιασμένους σε ένα μόνο πεδίο. Πολύ συχνά οι βραβευθέντες είναι επίσης ζωγράφοι, ποιητές ή μουσικοί. Δεν είναι ωστόσο η πρώτη φορά στην ιστορία που έγινε αυτή η σκέψη: η συνέργεια αυτή ήταν αυτονόητη στο έργο του Leonardo Da Vinci (ζωγράφου, γλύπτη, αρχιτέκτονα και εφευρέτη) και του πολυμαθή Su Song, ο οποίος με τα σημερινά δεδομένα άσκησε τουλάχιστον 16 διαφορετικά επαγγέλματα (Pomeroy, 2012).

Η συνεργασία επιστημόνων και καλλιτεχνών άλλωστε ήταν πάντα δεδομένη: «Πεντακόσια χρόνια πριν, δε θα έβλεπες διαφορά μεταξύ καλλιτεχνών και μηχανικών», επισημαίνει ο J.M. Leake, διευθυντής στο τμήμα γραφιστικής μηχανικής στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις. Το πρώτο πτυχίο του Leake ήταν στην Ιστορία της Τέχνης και έτσι ανακάλυψε ότι η υποτυπώδης γνώση σχεδίου που είχε αποκτήσει στις σπουδές του αποδείχτηκε τρομακτικά χρήσιμο εργαλείο στη δουλειά του ως μηχανικού, καθώς τον βοήθησε να οπτικοποιήσει την ιδέα του πριν την πραγματοποίησή της (Fountain, 2014). Όταν το 1870 ο γάλλος γλύπτης Frédéric Bartholdi σχεδίαζε το Άγαλμα της Ελευθερίας ως δώρο του γαλλικού έθνους στη νέα τότε αμερικανική δημοκρατία, ζήτησε τη βοήθεια του κορυφαίου συμπατριώτη του μηχανικού Gustav Eiffel για την εσωτερική στήριξη του αγάλματος και ιδιαίτερα του χεριού που κρατούσε τη δάδα. Η ευφυΐα των δύο οδήγησε στη δημιουργία του εμ-

βληματικού έργου τέχνης και τεχνικής (Sousa & Pilecki, 2016).

Η έμφαση στη συνεργασία ακαδημαϊκών και φορέων (embedded research) που προκρίνουν οι επιστήμες STEAM οδηγεί στη γεφύρωση των δύο μερών, ενθαρρύνει τους σπουδαστές να δεσμευτούν σε δράσεις με νόημα και διάρκεια, όχι μόνο ως ερευνητές αλλά και ως καλλιτέχνες και πολίτες (βλ. <http://act.mit.edu/about-act/research/>). Στην ομιλία της στο TED 2002, η γιατρός, χορεύτρια και πρώτη αфроαμερικανίδα αστροναύτης Mae Jemison είπε: «Η διαφορά μεταξύ επιστημών και τεχνών δεν είναι ότι είναι διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος ... ή ότι είναι διαφορετικά μέρη του ίδιου συνεχούς, αλλά μάλλον ότι είναι εκδηλώσεις του ίδιου πράγματος. Οι τέχνες και οι επιστήμες είναι ενσαρκώσεις (avatars) της ανθρώπινης δημιουργικότητας» (Pomeroy, 2012).

Για τους Sousa & Pilecki πάλι, κύριος στόχος τέχνης και επιστήμης είναι η ανακάλυψη και δεν συναγωνίζονται, αλλά είναι συμπληρωματικές η μία με την άλλη. Επιπλέον, η τέχνη είναι βασικό μέσο για την επιβίωση των κοινωνιών και του πολιτισμού που φέρουν. Όπως αποδεικνύουν έρευνες σε λαούς χωρίς γραφή και ανάγνωση, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες δίνουν στις ομάδες ταυτότητα και αίσθηση του ανήκειν. Ακόμα κι αν στις σύγχρονες κοινωνίες οι τέχνες θεωρούνται μια ξεχωριστή κατηγορία ενασχόλησης, στην πραγματικότητα είναι μια συλλογή δεξιοτήτων και διαδικασιών σκέψης που διαπερνά όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Sousa & Pilecki, 2016).

Αντίλογος από το STEM

Το STEAM ήρθε να εμπλουτίσει τη δεδομένη αξία των πεδίων STEM και όχι να τα αποδυναμώσει. Είναι σίγουρο ότι για να λειτουργήσει άψογα το Curiosity στον Άρη απαιτήθηκε σε βάθος γνώση των θετικών επιστημών και προσχεδιάστηκε σωστά κάθε φάση του εγχειρήματος. Οι μελλοντικοί επιστήμονες και εργαζόμενοι πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος τις αρχές των επιστημών ως μαθητές. Όλες οι έρευνες για την αγορά εργασίας του μέλλοντος δείχνουν την κυριαρχία των τομέων STEM, το εκπαιδευτικό σύστημα όμως αποδεικνύεται συστηματικά δύσκαμπτο στην διδασκαλία της νέας γνώσης με νέους, αποτελεσματικότερους τρόπους. Ιδιαίτερα η τεχνολογία και η Μηχανική άργησαν να συμπεριληφθούν στα σχολικά προγράμματα, παρότι το γεγονός ότι η κοινωνία τις είχε ανάγκη. Υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι η εισαγωγή των τεχνών σε θετικά μαθήματα θα εξασθενήσει και θα αποπροσανατολίσει τον βασικό στόχο, που είναι η δημιουργία ικανών μελλοντικών επαγγελματιών, ερευνητών και επιχειρηματιών, στα πεδία STEM (May, 2015).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστιάζοντας στις δεξιότητες STEM που θα απαιτηθούν από το 2015 ως το 2026 προβλέπει αύξηση 13% στις σχετικές θέσεις, όταν η ανάλογη πρόβλεψη για όλες τις θέσεις είναι 3%. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα παραγωγής δεδομένων που απαιτούν κριτική ανάλυση, κριτική αποτίμηση σύνθετων προβλημάτων με έμφαση στην επίλυσή τους και την ικανότητα να επικοινωνούν επιστημονικά ζητήματα σε άλλους (E.C.,

2014). Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι επιστήμες STEM είναι αυτόρκες ως προς τις καλλιεργούμενες δεξιότητες και δεν χρειάζονται περαιτέρω εμπλουτισμό.

Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί νοιώθουν ότι δεν έχουν την απαραίτητη ευρύτητα γνώσεων και διδακτικών εργαλείων για να τομήσουν μια τέτοια σύζευξη στην τάξη τους, καθώς και ότι δεν υπάρχει αρκετός χρόνος και πρόθυμοι συνάδελφοι για συνεργασία. Σε όλες αυτές τις ενστάσεις το βιβλίο των Sousa και Pilecki «*From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the Arts*» δίνει πολύτιμες συμβουλές και προτεινόμενες δραστηριότητες ανά ηλικία και μάθημα. Τονίζουν ωστόσο ότι υπάρχει πάντα ένα ρίσκο όταν ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από την πεπατημένη της παραδοσιακής διδασκαλίας. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε, όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, ότι η ίδια η διδασκαλία είναι τέχνη και επιστήμη μαζί.

STEAM και εκπαίδευση

Ως εδώ έχει καταστεί σαφές ότι τα πεδία STEM και STEAM εκκίνησαν και υποστηρίχθηκαν πρωτίστως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όλων των βαθμίδων και σταδιακά βρήκαν απήχηση στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι επίσης δεδομένο ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, δεκάδες φορείς οργανισμοί και ιδρύματα αναζητούν με ζέση νέους εκπαιδευτικούς δρόμους που θα ενδυναμώσουν τους νέους και θα τους επιτρέψουν όχι μόνο να ενταχθούν αποδοτικά σε μια νέα εποχή γεμάτη αλ-

λαγές και αντιφάσεις, αλλά να χαράξουν ένα δρόμο ουσιαστικής προόδου που οι προηγούμενες γενιές δεν κατάφεραν.

Ο εμπλουτισμός των θετικών επισημών με μαθήματα και δραστηριότητες των τεχνών βοηθούν την καλλιέργεια της πολλαπλής ευφυίας στους μαθητές. Η υποκριτική βοηθά το παιδί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες παρουσίασης. Το βοηθά να μειώσει το στρες και το άγχος του. Η δημιουργία οπτικής τέχνης το βοηθά να βλέπει τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές και να βρίσκει αντίστοιχα λύσεις και θέτει σε λειτουργία το default mode network του εγκεφάλου, που δημιουργεί αρμονία μεταξύ του εξωτερικού κόσμου και των εσωτερικών μας αναπαραστάσεων. Η δημιουργική γραφή είναι επίσης ένα σπουδαίο εργαλείο για να βάλουμε τα προβλήματά μας σε σωστή διάσταση και να τα διαχειριστούμε. Το να παίζει κάποιος μουσική είναι συνδεδεμένο με καλύτερη γλωσσική ικανότητα, καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και βελτιωμένη μνήμη. Γενικότερα, κάνοντας τέχνη μπορούμε να φτάσουμε στο σημείο που ο Csikszentmihalyi ονομάζει «ροή», το να γίνομαι ένα με ό,τι κάνω (Kane, 2016).

Σε μια εποχή που, όπως επισημαίνει η ψυχολόγος του MIT Sherry Turkle είμαστε «μόνοι μαζί» παραζαλισμένοι από την τεχνολογική ευεξία που μας περιτριγυρίζει, η εμπλοκή μας με βιωματικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να είναι κάτι περισσότερο από προσωρινά απολαυστική (Sousa & Pilecki, 2016).

Ως προς τα νέα δεδομένα των νευροεπιστημών στο ζήτημα των αποτελε-

σματικών τρόπων σκέψης στη μελέτη προβλημάτων, τα πεδία STEAM ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με την αποκλίνουσα σκέψη, τη σκέψη των εφευρετών. Η συγκλίνουσα σκέψη είναι χρόνια τώρα εγνωσμένης αξίας και συνίσταται στη συγκέντρωση των δεδομένων που θα βοηθήσουν στην επίλυση ενός προβλήματος. Είναι ο βασικός τρόπος επίλυσης προβλημάτων των μαθημάτων STEM και των τεστ προόδου. Στην αποκλίνουσα νόηση ο μαθητής σκέφτεται νέες ιδέες για την επίλυση του προβλήματος, βλέποντάς το σε μέρη και από απρόσμενες οπτικές γωνίες. Εδώ οι ερωτήσεις είναι ανοικτές και δεν περιμένουν μόνο μία απάντηση. Προϊόντα αποκλίνουσας σκέψης είναι οι στιγμές «εύρηκα» των εφευρετών (Sousa & Pilecki, 2016).

Τέλος αξιόλογη παραβλέπουμε και τη σημασία του παιχνιδιού: η δημιουργικότητα, η μίμηση, οι ερωτήσεις, η ονειροπόληση και το μοίρασμα αυτής της εμπειρίας με άλλους βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και άρα να τον αλλάξουν στο μέλλον (Christakis & Christakis, 2010). Η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν εμπλέκονται πολλές αισθήσεις. Ουσιαστικά μιλάμε για μια ολιστική εκπαίδευση που εμπλέκει όλα τα μέρη του εγκεφάλου και κινείται διαμέσου των μαθημάτων. Ο Ν. Christakis σημειώνει ότι η ολιστική προσέγγιση (Holism) δεν είναι κάτι που συμβαίνει φυσικά αλλά αφορά την εκτίμηση των σύνθετων πραγμάτων. Είναι η ικανότητά μας όχι μόνο να αναλύουμε διεξοδικά σε μέρη την πραγματικότητα, αλλά να την συνθέτουμε πάλι ώστε να την κατανοούμε ουσιαστικά (Christakis, 2011).

STEAM και νέες προκλήσεις: η εποχή της σύζευξης των επιστημών

Η καινοτομία σήμερα είναι το μεγάλο ζητούμενο παντού. Γεννιέται όταν η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη συνδυάζονται, γι' αυτό και μεικτές ομάδες επιστημόνων αποδίδουν καλύτερα στην παγκόσμια πρωτοπορία. Η έρευνα και η συνεργασία με απρόσμενους τρόπους βοηθά να επιτευχθούν πρωτότυπες ιδέες και προϊόντα μέσα από νέες προσεγγίσεις. Τεχνολογικοί τομείς αιχμής έχουν τα πεδία STEAM στον ίδιο τους τον πυρήνα, όπως η τρισδιάστατη εκτύπωση και η εικονική πραγματικότητα (VR).

Ο Chris Milk, δημιουργός παιχνιδιών και εφαρμογών VR (βλ. Chris Milk at TED2016 *The birth of virtual reality as an art form*) λέει για την επαναστατική αίσθηση που προκαλεί η εμπύθιση σε ένα τέτοιο κόσμο: *αν «συνείδηση» είναι η αίσθηση πραγματικότητας που παίρνουμε από τις αισθήσεις μας που βιώνουν τον κόσμο, τότε σε όλα τα υπόλοιπα μέσα η συνείδησή μας ερμηνεύει το μέσο. Στην VR, η συνείδησή μας είναι το μέσο. Οπότε οι δυνατότητες της VR είναι τεράστιες.*

Στην Ε.Ε. και στη χώρα μας διαπιστώνεται ακόμα έλλειψη στις δεξιότητες STEM, παρόλο που οι θέσεις εργασίας στους αντίστοιχους τομείς αυξήθηκαν κατά 12% τα τελευταία χρόνια. Η πρόταση λοιπόν είναι: περισσότεροι απόφοιτοι STEM – περισσότερες θέσεις εργασίας στα επαγγέλματα του μέλλοντος. Όπως όμως επισημαίνει ο ευρωπαϊός επίτροπος εκπαίδευσης, πολιτισμού, νεολαίας και αθλητισμού Tibor Navracsics: *Οι επιχειρήσεις δε χρειάζονται μόνο ανθρώπους με*

προηγμένες γνώσεις STEM. Χρειάζονται επίσης ανθρώπους με δημιουργική σκέψη και επικοινωνιακές δυνατότητες – απόφοιτους που μπορούν να συνεργαστούν με άλλους και να λύσουν προβλήματα. Γι' αυτό το λόγο, μεταφερόμενες δεξιότητες όπως η επιμονή, η κοινωνική ωριμότητα, η ομαδικότητα, η κριτική σκέψη και ο επιχειρηματικός τρόπος σκέψης είναι ουσιαστικής σημασίας. Αυτές, σε συνδυασμό με τις ικανότητες STEM θα επιτρέψουν στους νέους ανθρώπους να προσαρμοστούν και να επιτύχουν στα ταχύτατα μεταβαλλόμενα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. (Navracsics, 2017).

Ο Steven Johnson, μια ενσάρκωση και ο ίδιος πολυσχιδούς τεχνολόγου και συγγραφέα, στο βιβλίο του *«Από που έρχονται οι καλές ιδέες – Η φυσική ιστορία της καινοτομίας»* επιλέγει σκόπιμα τον όρο «καλές ιδέες» για να σκιαγραφήσει τον διεπιστημονικό χώρο στον οποίο κινείται. Διαπιστώνει ότι μπορεί να φαίνεται τεράστια η απόσταση που χωρίζει τον ποιητή από τον μηχανικό ως προς τα πεδία ειδικότητάς τους, αλλά όταν αυτοί φέρνουν νέες ιδέες στον κόσμο οι μορφές εξέλιξης που διαμορφώνουν είναι παρεμφερείς. Βασικό συμπέρασμα του βιβλίου του, μέσα από ποικίλα παραδείγματα, είναι ότι είναι χρησιμότερο να συνδέουμε ιδέες παρά να τις περιχαράκωνουμε (Johnson, 2015).

Ο νέος ανθρωπισμός και ο παγκόσμιος πολίτης

Η Tracey Chou, κορυφαία μηχανικός λογισμικού, σημειώνει ότι, ενώ όσο σπούδαζε μηχανικός στο Στάνφορντ δεν την

ενδιέφεραν καθόλου οι ανθρωπιστικές επιστήμες, όταν έπιασε την πρώτη της δουλειά στην εφαρμογή *Quora* διαπίστωσε ότι ταυτόχρονα με τον προγραμματισμό έπρεπε να δώσει απαντήσεις στο πως πρέπει να είναι η εφαρμογή, ποιους να βοηθά, τι συμπεριφορές θέλει να ενισχύσει στους χρήστες, τι είδους κοινότητα θα γίνει η *Quora* και τι είδους αξίες ελπίζει να δημιουργήσει στον κόσμο. Έπρεπε, μαζί με την ομάδα της, να απαντήσουν στο φιλοσοφικό ερώτημα αν οι άνθρωποι είναι εξ ορισμού καλοί ή κακοί και να σχεδιάσουν αναλόγως το πρόγραμμα. Σήμερα εύχεται να είχε ασχοληθεί περισσότερο με τις ανθρωπιστικές επιστήμες ώστε να σκεφτόταν εξ αρχής κριτικά για τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει και να μπορούσε να δει εναργέστερα τις επιπτώσεις της τεχνολογίας στον κόσμο.

Όταν ο Ευρωπαίος Επίτροπος μίλησε το 2017 σε εκπροσώπους τεχνολογικών ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (CESAER) ο τίτλος της ομιλίας του ήταν «*Γιατί τα αντικείμενα STEM και ο δημοκρατικός πολίτης πάνε μαζί*». Υπεραμύνθηκε της προσθήκης των τεχνών στην εξίσωση και προσδιόρισε τις 3 κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον ως εξής: α. την προαγωγή της κοινωνικής και πολιτιστικής συνείδησης των μαθητών που θα τους ενδυναμώσει, β. την υποστήριξη μαθητοκεντρικών και διαδραστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς και γ. την ενθάρρυνση των μαθητών να γίνουν ενεργοί πολίτες, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο αμοιβαίος σεβασμός και η διαπολιτισμική κατανόηση (Navracsics, 2017).

Ο Αμερικανός οικονομολόγος και νομπελίστας Edmund S. Phelps σε άρθρο του με τίτλο «*Γιατί η διδασκαλία των ανθρωπιστικών επιστημών βελτιώνει την καινοτομία*» αμφισβητεί την πεποίθηση των κυβερνήσεων ότι ο καλύτερος τρόπος να κλείσει το κενό μεταξύ αγοράς εργασίας και απαιτούμενων δεξιοτήτων είναι η αύξηση των σπουδαστών STEM. Αντιπροτείνει την έκθεση των μαθητών στη λογοτεχνία, την φιλοσοφία και την ιστορία, κλάδους που θα τους εμπνεύσουν να αναζητήσουν μια πιο πλούσια ζωή με δημιουργική και καινοτόμα συνεισφορά στην κοινωνία. Το κριτήριο πρέπει να είναι οι νέες αξίες που θα ανταποκρίνονται στην ανάβαση της νέας εποχής (Phelps, 2014). Στην τοποθέτηση αυτής προσθέσουμε τη θέση του Lei Zang, επιχειρηματία και αποφοίτου του Yale που σημειώνει: *οι ανθρωπιστικές επιστήμες είναι θεμελιώδεις για τη λογική. Το να απομονώσουμε τα δεδομένα και την τεχνολογία από τις α.ε. είναι σαν να προσπαθούμε να κολυμπήσουμε χωρίς νερό ... οι α.ε. προσφέρουν το πλαίσιο – τη δυνατότητα της πραγματικής κατανόησης –για όλες τις μελλοντικές προοπτικές* (Salovey, 2017).

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί και η σημασία της αισθητικής στις θετικές επιστήμες: ο νομπελίστας θεωρητικός φυσικός Franc Wilczek, φοιτητής φιλοσοφίας και θαυμαστής των Blake και Brunelleschi, στο βιβλίο του «*A Beautiful Question: Finding Nature's Deep Design*» αναλύει την κομψότητα των μαθηματικών και αποδεικνύει ότι η ομορφιά είναι το κρυφό όπλο της φυσικής και ότι προκύπτει από τους θεμελιώδεις φυσικούς νόμους (Paulson, 2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Christakis, N. & Christakis, E. (2010). *Want to get your kids into college? Let them play*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <http://edition.cnn.com/2010/OPINION/12/29/christakis.play.children.learning/index.html>
- Christakis, N. (2011). *What scientific concept would improve everybody's cognitive toolkit?* Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.edge.org/response-detail/10440>
- Clark, B. & Button, C. (2010). *Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM)*. International Journal of Sustainability in Higher Education Vol. 12 No. 1, 2011 pp. 41-54. Emerald Group Publishing Limited.
- Edwards, D. (2010). *Artscience: Creativity in the Post-Google Generation*. Harvard University. Education Closet. What is STEAM? Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://educationcloset.com/steam/what-is-steam/>
- European Commission (2015). *Analytical Highlight: Focus On Science, technology, engineering and mathematics (STEM) skills*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_STEM_0.pdf
- Feldman, A. (2015). *STEAM Rising: Why we need to put the arts into STEM education*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2015/06/steam_vs_stem_why_we_need_to_put_the_arts_into_stem_education.html
- Fountain, H. (2014). *Putting Art in STEM*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.nytimes.com/2014/11/02/education/edlife/putting-art-in-stem.html>
- Glancy, A., Moore, T. et al. (2014). *Examination of Integrated STEM Curricula as a Means Toward Quality K- 12 Engineering Education (Research to Practice)*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <http://hub.mspnet.org/index.cfm/27336>
- Hudson, H. (2014). *How Art Class Can Benefit the Brain in a Big Way*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.weareteachers.com/how-art-class-can-benefit-the-brain-in-a-big-way-2/>
- Johnson, S. (2015). *Από πού έρχονται οι καλές ιδέες. Η φυσική ιστορία της καινοτομίας*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Kane, S. (2016). *7 science-baked reasons you should make art, even if you're bad at it*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <http://www.businessinsider.com/why-you-should-make-art-even-if-youre-bad-2016-6>
- Maeda, J. (2013). *Artists and Scientists: More Alike Than Different*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/artists-and-scientists-more-alike-than-different/>
- May, G. (2015). *STEM, not STEAM*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.insidehighered.com/views/2015/03/30/essay-criticizes-idea-adding-arts-push-stem-education>
- Navracsics, T. (2017). *Why STEM subjects and democratic citizenship go together*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/navracsics/announcements/why-stem-subjects-and-democratic-citizenship-go-together_en
- Normington, K. (2016). *Creating a Head of STEAM*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <http://www.staff.royalholloway.ac.uk/news/2016/02/26/professor-katie-normingtons-article-creating-head-steam/>
- Paulson, S. (2016). *Beauty Is Physics' Secret Weapon - A Nobel laureate maps his path to discovery*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <http://nautil.us/issue/32/space/beauty-is-physics-secret-weapon>.

- Phelps, E. (2014). *Why teaching humanities improves innovation*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.weforum.org/agenda/2014/09/stem-education-humanities-creativity-innovation/>
- Pomeroy, S. (2012). *From STEM to STEAM: Science and Art Go Hand-in-Hand*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/from-stem-to-steam-science-and-the-arts-go-hand-in-hand/>
- Rask, K. (2010). *Attrition in STEM Fields at a Liberal Arts College: The Importance of Grades and Pre-Collegiate Preferences*. Cornell Higher Education Research Institute, Cornell University.
- Robelen, E. (2011). *STEAM: Experts Make Case for Adding Arts to STEM*. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από file:///Users/bk/Downloads/Ed-Week-STEM-to-STEAM.pdf
- Salovey, P. (2017). Why we need the humanities more than ever, by the President of Yale. Ανακτήθηκε στις 30/11/17 από <https://www.weforum.org/agenda/2017/03/the-key-to-responsible-and-responsive-leadership-the-humanities>
- Sousa, D., Pilecki, T.(2013). *From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the Arts*. Corwin Press.
- STEM to STEAM (ιστοσελίδα) <http://stemtosteam.org/>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*.

Στ' Παράλληλη Συνεδρίαση

Η αξιοποίηση των τεχνών ως μεθοδολογικά εργαλεία
στη συμβουλευτική και την εκπαίδευση*

Προεδρείο: *Παναγιώτης Σαμοΐλης, Αρχάγγελος Γαβριήλ*

*Ξανθίππη Φουλίδη**, *Ευάγγελος Παπακίτσος***, *Ευάγγελος Θεολογής****,

*Τηλέμαχος Μούσας*****, *Νανσικά Μπάζα******

ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΕΝΙΑΙΑ ΕΙΔΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ-ΛΥΚΕΙΑ (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)

Περίληψη: Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστεί διδακτικό σενάριο που προσεγγίζει με πρωτότυπο και αποτελεσματικό τρόπο τις κυριότερες θεματικές ενότητες στο πεδίο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Εφαρμόζεται στις θεματικές ενότητες: Πληροφόρηση, Αυτογνωσία, Λήψης Απόφασης και Μετάβαση, που διδάσκονται σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και των Ενιαίων Ειδικών Λυκείων (ΦΕΚ 1606, 10/5/2017, στις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου – Λυκείου). Η προτεινόμενη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με την αξιοποίηση μορφών τέχνης επιτυγχάνει όχι μόνο τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλά και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά θέματα. Από την πειραματική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού προκύπτουν μέγιστα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και των Ενιαίων Ειδικών Λυκείων.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτιστικά Θέματα, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ειδική Αγωγή.

* Η Ξ.Φ. είναι μεταδιδακτορική ερευνήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επικοινωνία: Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Δυτ. Αττικής, Δραγούμη 24, 19200 Ελευσίνα, 210-5545391, foulidi@rhodes.aegean.gr

** Ο Ε.Π. είναι Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας. Επικοινωνία: ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας, Δραγούμη 24, 19200 Ελευσίνα, 210-5545391, mail@kesyp-dytik.att.sch.gr

*** Ο Ε.Θ. είναι Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας. Επικοινωνία: ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας, Δραγούμη 24, 19200 Ελευσίνα, 210-5545391, mail@kesyp-dytik.att.sch.gr

**** Ο Τ.Μ. είναι καθηγητής ΠΕ18.12 στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας. Επικοινωνία: ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας, Πουλαντζά & Κουβίδη, 19200 Ελευσίνα, 210-5563010, mail@gym-eid-epag-elefs.att.sch.gr

***** Η Ν.Μ. είναι Διευθύντρια του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας. Επικοινωνία: ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας, Πουλαντζά & Κουβίδη, 19200 Ελευσίνα, 210-5563010, mail@gym-eid-epag-elefs.att.sch.gr

*Xanthippi Foulidi, Evangelos Papakitsos, Evangelos Theologis,
Telemachus Mousas, Nafsika Baza.*

THE ARTS AND THE COURSE OF SCHOOL VOCATIONAL GUIDANCE IN SPECIAL VOCATIONAL HIGH-SCHOOLS

Abstract: In this paper, a teaching scenario will be presented that approaches in an innovative and effective way the main thematic units in the field of School Vocational Guidance. It is applied in the thematic sections: Information, Self-Knowledge, Decision-Making and Transition, taught according to the current curriculum of Unified Special Vocational Junior High-School and Unified Special Senior High-School (Government Gazette, Issue 1606, 10/5/2017, for the grades A, B, C and D of the Unified Special Vocational Gymnasium/Lyceum). The collaborative way of the proposed approach, with the use of art forms, involves emotionally the pupils in the cultivation of values, knowledge, skills and sensitization on social issues. As it is observed from the experimental implementation of this particular way of teaching the thematic fields of the School Vocational Guidance course, we hope that we achieve the greatest pedagogical and learning benefits for the students of the Unified Special Vocational Junior High-Schools and the Unified Special Senior High-Schools.

Keywords: Cultural Issues, School Vocational Guidance, Special Education.

Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιείται η ανακαλυπτική μάθηση, προκειμένου με βιωματικές δραστηριότητες, σχετικές με την τέχνη να ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες. Αποκτούν σχετικές γνώσεις, εξοικειώνονται με δεξιότητες που θα εφαρμόσουν στη μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική τους πορεία. Σχηματίζουν ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους και καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση στις επιλογές τους, καθώς θα αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στηριζόμενοι/ες στον ιδιαίτερο αυτό τρόπο μάθησης μέσω της τέχνης. Κατανοούν τη σημασία των σπουδαστικών επιλογών, αλλά και την αναγκαιότητα επιλογής κατάλλη-

λης επαγγελματικής πορείας, ειδικά για τους/τις μαθητές/τριες της Δ' τάξης του Ειδικού-Ενιαίου Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου. Τονίζεται ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση επίλυσης θεμάτων που τους απασχολούν και όχι φραγμός και εμπόδιο στη σταδιοδρομία της ζωής τους ενδυναμώνοντας την πεποίθησή τους για ανατροπή των υπαρχουσών στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η ένταξη και η εμπλοκή όλων των ιδιαίτερων απόμων σε όλες τις δράσεις της κοινωνικής ζωής θα θεωρηθεί εκτός από αυτονόητο και πραγματικό. Αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα με έναν ευχάριστο τρόπο, ψυχαγωγικό και αξιοποιούν κλίσεις και δεξιότητες, ώστε η τάξη τους να μετατραπεί σε χώρο δημιουργικής έκφρασης,

επαγγελματικής προετοιμασίας και προσωπικής ανάπτυξης. Στόχος είναι η συγγραφή στίχων και τραγουδιών από τους/τις μαθητές/τριες που σχετίζονται με την επαγγελματική πορεία τους. Διεξάγονται θεατρικές αναπαραστάσεις, αλλά και αποτυπώνονται σε σκίτσα, ζωγραφιές, κολλάζ φωτογραφιών οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Δημιουργείται οπτικοακουστικό υλικό που θα προέλθει από κινηματογραφικές ταινίες, βίντεο, τραγούδια με την ίδια θεματική.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αισθητική εμπειρία είναι ένα μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, που συμμετέχει στη διεργασία της μάθησης καθώς αποτελεί σημαντική «*πρόκληση για σκέψη*» (Dewey, 1980). Μέσω αυτής της αισθητικής εμπειρίας δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας πλήθους συμβόλων, που εκφράζουν ολιστικά νοήματα (Gardner, 1973). Η προσέγγιση των μορφών τέχνης επιτυγχάνει την κατανόηση σύνθετων καταστάσεων και εναλλακτικών οπτικών, που δεν μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Κόκκος, 2011). Η αμφισβήτηση των κοινωνικών παραδοχών και ο απεγκλωβισμός από αυτές επιτυγχάνεται με τα κριτήρια που προσφέρονται από την επαφή με την τέχνη, από την παρατήρηση διαφόρων έργων μαζικής κουλτούρας (Dass – Brailsford, 2007· Daine, 2009· Tisdell, 2008, καθώς καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. (Adorno, 1984, 2000).

Επίσης η παρατήρηση έργων τέχνης λειτουργεί ως εναύσμα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα (Βάος, 2008) ακόμα και αυτά, που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές. Η δημιουργία οπτικοακουστικών αφηγημάτων μετατρέπει τη μαθητική ομάδα σε δημιουργική ομάδα παραγωγής ενός έργου – δρώμενου που συμβάλλει στη κατανόηση των πυλώνων που διαπραγματεύεται και αφορά τους σκοπούς του ΣΕΠ. Αυτοί έχουν σχέση με την αυτογνωσία, την πληροφόρηση και την λήψη απόφασης για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Άλλωστε, όπως είναι γνωστό η μουσική αξιοποιείται στη διδασκαλία, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών/τριών. Ακόμα το παιχνίδι ρόλων, τα παιχνίδια φαντασίας, η αντιστροφή των ρόλων που προέρχονται από το ψυχόδραμα, είναι μια μορφή συμβουλευτικής παρέμβασης που δημιουργήθηκε από τον J.L Moreno (1965). Η τεχνική του κολλάζ διευκολύνει την ομαδική συμβουλευτική με τη χρήση διαφόρων υλικών και εικόνων για τη δημιουργία μιας σύνθετης εικαστικής δημιουργίας (Wenz & McWhirter, 1990). Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην αρχική διαγνωστική φάση, αλλά και η συμβουλευτική παρέμβαση αξιοποιούν τις εικαστικές τέχνες για την αντιμετώπιση και υπέρβαση των εμποδίων της κοινωνικής προέλευσης, των αναπηριών, του εισοδήματος (Silver, 1988). Έχει αποδειχθεί ότι αυτές διευκολύνουν τη συμβουλευτική διαδικασία στη λήψη απόφασης και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τη δράση. Ακόμα διευκολύνουν

την άμεση πρόσβαση στην εμπειρία των συμβουλευόμενων (Καλούρη, Μπότου & Τσέργας, 2013).

Διδακτικό σενάριο

- Προσεγγίζει με πρωτότυπο και αποτελεσματικό τρόπο τις κυριότερες θεματικές ενότητες στο πεδίο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Εφαρμόζεται στις θεματικές ενότητες: Πληροφόρηση, Αυτογνωσία, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση, που διδάσκονται σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και των Ενιαίων Ειδικών Λυκείων (ΦΕΚ 1606, 10/5/2017, στις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου – Λυκείου).

Διδακτικοί στόχοι

Σύμφωνα με τις Γενικές Αρχές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών), ΦΕΚ 304Β/13-03-2003 του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ), το συγκεκριμένο μάθημα υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Η διδασκαλία προσδοκά να ενεργοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε καίρια θέματα που τους/τις απασχολούν, όπως η επιλογή της σπουδαστικής αλλά και της επαγγελματικής τους πορείας. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στόχοι είναι οι μαθητές/τριες:

- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα σε σχέση με τις επαγγελματικές τους επιλογές.
- να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους και να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθηση στις επιλογές τους, καθώς θα αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, στηριζόμενοι στον ιδιαίτερο αυτό τρόπο μάθησης μέσω της τέχνης.
- να αξιοποιήσουν κλίσεις και δεξιότητες, ώστε η τάξη τους να μετατραπεί σε χώρο δημιουργίας, επαγγελματικής προετοιμασίας και προσωπικής ανάπτυξης.
- να κατανοήσουν τη σημασία των σπουδαστικών επιλογών, αλλά και την αναγκαιότητα επιλογής κατάλληλης επαγγελματικής πορείας, ειδικά για τους/τις μαθητές/τριες της Δ' τάξης του Ειδικού-Ενιαίου Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου.
- να αποκτήσουν δεξιότητες που θα εφαρμόσουν στη μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική τους πορεία.
- να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δράσεις της κοινωνικής ζωής ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες τους.

Γιατί η εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.);

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο προσέγγισης των μορφών τέχνης, εμπλέκει συναισθηματικά τους μαθητές/τριες των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών

Γυμνασίων-Λυκείων στην καλλιέργεια αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων και τους ευαισθητοποιεί πάνω σε κοινωνικά θέματα. Αποκαλύπτει ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση επίλυσης θεμάτων που τους απασχολούν και όχι φραγμό και εμπόδιο στη σταδιοδρομία της ζωής τους ενδυναμώνοντας την πεποίθησή τους για ανατροπή των υφιστάμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες τους επιτυγχάνουν

- με την ανακαλυπτική μάθηση σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο την προσέγγιση της τέχνης.
- τη διεξαγωγή θεατρικών αναπαραστάσεων, αλλά και την αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών σε σκίτσα, ζωγραφιές, κολάζ φωτογραφιών
- τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού από κινηματογραφικές ταινίες, βίντεο, τραγούδια με θέμα τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τα επαγγέλματα.
- τη δημιουργία στίχων και τραγουδιών από τους/τις μαθητές/τριες που σχετίζονται με την επαγγελματική πορεία τους.

Απαιτούμενα υλικά και εποπτικά μέσα - Εικαστικές δημιουργίες από χαρτί

Η αίθουσα διδασκαλίας γίνεται παραγωγικό εργαστήριο γνώσης. Συγκεκριμένα ενώνονται δύο θρανία, τα οποία θα αποτελούν τον πάγκο εργασίας. Εκεί

τοποθετούνται χαρτόνια διαστάσεων Α3, φωτογραφίες από περιοδικά και εφημερίδες, σχέδια, ψαλίδια, μαρκαδόροι διάφορων χρωμάτων, κολλητικές ταινίες, συρραπτικά. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετείται υπολογιστής-laptop με ηχεία, Video projector, και ταμπλό.

Μεθοδολογία-Στάδια υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

1. Καταιγισμός ιδεών

Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για δημιουργική επεξεργασία και για κριτική διερεύνηση των επαγγελμάτων. Ζητά από όλους να απαντήσουν σε μία-δύο ανοικτές ερωτήσεις σχετικές με τα επαγγέλματα. Μέσα από συζήτηση και καταιγισμό ιδεών διερευνώνται οι αρχικές αντιλήψεις τους και ζητείται να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετέχουν, ντρέπονται, διατάζουν, ή δεν εκφράζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, παρακινούνται από τον/την εκπαιδευτικό να εκφράσουν τις απόψεις τους (Courau, 2000).

Αυτό γίνεται, ώστε να συγκεντρωθεί το υλικό που χρειάζεται για την υλοποίηση του δευτέρου βήματος, που είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος. Προσδιορίζουν τις ανάγκες τους και εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τα επαγγέλματα. Οι παρακάτω μελοποιημένοι στίχοι αρχίζουν το οδοιπορικό ανίχνευσης της επαγγελματικής τους πορείας:

- Στο μάθημα αυτό, τον προσανατολισμό

- με παρέα μαγική και τον/την κύριο/α μαζί
- στίχους γράφω στη στιγμή
- κάνω μουσική, ΣΕΠ, και μουσική.
- Όλοι μια φωνή! Κάνω επιλογή!
- Επαγγελματική.

Αφού αναφερθούν τα επαγγέλματα και κατηγοριοποιηθούν, οι μαθητές/τριες εντάσσονται στις ομάδες, που δημιουργούνται με τα επαγγέλματα, που τους ενδιαφέρουν. Ο/η εκπαιδευτικός, μελετά τις παραπάνω απόψεις-ιδέες των μαθητών/τριών, συζητά με την κάθε ομάδα και από κοινού καταλήγουν στα υποθέματα που θα μελετηθούν, όπως οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο κάθε επάγγελμα, η φύση του κάθε επαγγέλματος, οι δραστηριότητες του/της εργαζόμενου/ης στο ωράριο της εργασίας του, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται, για να μπορέσει ο/η εργαζόμενος/η να το εξασκήσει επιτυχώς και υλική και ηθική του ανταμοιβή, η ικανοποίηση. Η χαρά της δημιουργίας, που προκύπτει από τα επαγγέλματα συσχετίζεται και με την αυτογνωσία των μαθητών/τριών του ειδικού επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου. Επίσης ένα βασικό θέμα που πρέπει να αναπτυχθεί είναι η σπουδαστική διαδρομή που πρέπει να ακολουθηθεί έτσι ώστε να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και σε ποιο επίπεδο σπουδών βάσει του Εθνικού προσοντολογίου θα καταταγούν. Η προσέγγιση των υποθεμάτων μπορεί να επεκταθεί και στα επαγγελματικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όπως και στις επαγγελματικές ενώσεις τα επιμελητήρια και τα σωματεία.

Ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζει σε συνεργασία με την κάθε ομάδα ορισμένα

κριτικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν το μέσον για την επεξεργασία των υποθεμάτων. Κάθε υποθέμα αντιστοιχεί σε ένα ή περισσότερα κριτικά ερωτήματα.

Ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν – μέσα από επεξεργασία κριτικών ερωτήσεων – τα διάφορα (υπο)θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους/στις μαθητές/τριες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία.

Έτσι επιλέγονται διάφορες εικόνες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κλπ., τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική επεξεργασία του θεμάτων που εξετάζονται. Το περιεχόμενο των έργων τέχνης θα πρέπει να συσχετιστεί σαφώς με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων που έχουν ήδη διαμορφωθεί προκειμένου να αναπτυχθεί προβληματισμός να αναλυθούν αυτά διεξοδικά και να διευκολυνθεί η κριτική προσέγγιση του κάθε θέματος (Κόκκος & Μέγα, 2007).

2. Εικαστικές δημιουργίες από τους/τις μαθητές/τριες

Οι μαθητές/τριες στον πάγκο εργασίας σε ομάδες καλούνται να καταθέσουν ιδέες,



Εικόνα 1. Εικαστική Δημιουργία Ο Πέτρος θέλει να γίνει διευθυντής.

δημιουργικές σκέψεις που αφορούν στην παρουσίαση των επαγγεμάτων με φράσεις ή σχήματα, κολλάζ φωτογραφιών, ζωγραφιές και σκίτσα με τα ακόλουθα βήματα: Η κάθε ομάδα που αποτελείται από τέσσερις μαθητές/τριες με τη χρήση χρωματιστών μολυβιών καλούνται να πραγματοποιήσουν τις εκφρασμένες περιγραφές χρησιμοποιώντας χαρτόνια, μαρκαδόρους, καθώς και φωτογραφίες που με ψαλίδι και κόλλα μπορεί να δημιουργήσουν κολλάζ. Βοηθητικά στα τραπέζια εργασίας μοιράζεται υλικό από τον/την εκπαιδευτικό που περιγράφει τα επιλεγμένα επαγγέλματα συνοδευόμενο με αντίστοιχες φωτογραφίες εργαζομένων από διάφορα περιοδικά. Οι ομάδες καλούνται αν το θεωρήσουν απαραίτητο, να κάνουν στο χαρτόνι τους τις απαιτούμενες συμπληρώσεις-βελτιώσεις.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα συνεχίζει τις κατασκευές της, συμπληρώνοντας τα σχήματα που δημιούργησε με στίχους που προσεγγίζουν το αντικείμενο του επαγ-

γέλματος που θέλουν να περιγράψουν. Σε αυτή τη φάση κατασκευής τους ο/η εκπαιδευτικός εμπνυχωτής/τρια βοηθά έτσι ώστε η κάθε ομάδα να εκφραστεί με την απαγγελία στίχων και να περιγράψει αυτό που σκέπτεται να ακολουθήσει σαν επάγγελμα προσθέτοντας και την σχετική μουσική επένδυση.

Ολοκληρώνοντας τις κατασκευές της η ομάδα, επιλέγει έργα και από άλλες μορφές τέχνης, όπως έργα ζωγραφικής ή κατάλληλες κινηματογραφικές ταινίες ή τραγούδια ή θεατρικές παραστάσεις, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική προσέγγιση στα επιλεγμένα επαγγέλματα. Ακολουθεί η παρουσίαση της σύνθεσης και της επιλογής των δημιουργιών της κάθε ομάδας με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού από τους/τις μαθητές/τριες καθώς όλες οι ομάδες βρίσκονται στους πάγκους εργασίας. Στη συνέχεια δύο ομάδες ενώνονται και παράγουν συνθετικό υλικό παρουσίασης.



Εικόνα 2. Εικαστική Δημιουργία



Εικόνα 3. Εικαστική Δημιουργία

3. Εκφορά μελοποιημένων στίχων

Έκφραση ομάδων μαθητών/τριών του με στίχους:

- Είμαστε το Α2 και κάνουμε προσανατολισμό.
- Είμαστε το Α2 και φτιάξαμε τραγούδι γι' αυτό.
- Με λένε Αλέξανδρο και θα σας φτιάξω τα γλυκά.
- Τον λένε Αλέξανδρο και θα μας φτιάξει τα γλυκά.
- Με λένε Βασιλική και θα σας κουρεύω.
- Τη λένε Βασιλική και θα μας κουρεύει.
- Με λένε Ευαγγελία και θα σας τραγουδάω.
- Τη λένε Ευαγγελία και θα μας τραγουδάει.
- Με λένε Στέλιο θα φτιάξω τα ελαστικά.
- Τον λένε Στέλιο θα φτιάξει τα ελαστικά.
- Τον λένε Στέλιο θα φτιάξει τα ποδήλατά μας.
- Και μένα με λένε Μιχάλη και θα φτιάξω φαγητά.
- Με λένε Φωτεινή και θα σας μαγειρεύω.
- Και εγώ είμαι ο Αργύρης στα θέατρα θα παίζω.
- Τον λένε Παναγιώτη θα γίνει μηχανικός αυτοκινήτων.
- Θα φτιάχνει και θα είναι πιο καλός.
- Με λένε Πέτρο και θέλω να γίνω διευθυντής.
- Τον λένε Πέτρο και θέλει να γίνει διευθυντής.
- Τον λένε Πέτρο και θέλει να μας βάλει σε σειρά.

4. Παρουσίαση των επιλεγμένων δημιουργιών στην ολομέλεια

Η κάθε ομάδα αναρτά το ταμπλό της σε εμφανή σημείο στην αίθουσα και περιγράφει, αναλύει, στην ολομέλεια την δημιουργία της. Απαγγέλλει τους στίχους που δημιούργησε, που αναφέρονται στην επιθυμία να εξασκήσουν συγκεκριμένο επάγγελμα. Θέτει τα κριτικά εκείνα ερωτήματα που δηλώνουν την ανάγκη της για περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση σε ότι αφορά την φύση, τις συνθήκες, τις ικανότητες- δεξιότητες και τις σπουδές που απαιτούνται για τα επαγγέλματα.

- Μελισσοκόμος θέλω να γίνω να πουλάω μέλι και κερί.
- Όμως μου αρέσει και η πρόπολη.
- Θέλω να πιώ όλο το βασιλικό πολτό.
- Μελισσοκόμος θέλω να γίνω εγώ στο λεπτό.
- Μελισσοκόμος θέλω να γίνω εγώ στο λεπτό.
- Μελισσοκόμος θέλω να γίνω εγώ.

5. Συζήτηση για τις δημιουργίες στην ολομέλεια

Γίνεται επεξεργασία (ανάλυση) των δημιουργιών που επιλέχθηκαν από την κάθε ομάδα στην ολομέλεια έτσι ώστε οι ιδέες που θα αντληθούν και που συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα να επιτύχουν μια σε βάθος προσέγγιση στη κάθε επιλεγμένη επαγγελματική απόφαση. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η κριτική και συνθετική διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος.

Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν κύκλο κρατώντας αυτά που έχουν κατασκευάσει και συνεχίζεται η παρουσίαση στην

ολομέλεια με στίχους, διεγείροντας το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους. Εκφράζουν τις τελικές απόψεις και θέσεις για τα επιλεγμένα επαγγέλματα. Αντλούνται συνθετικά συμπεράσματα και γίνεται κριτικός αναστοχασμός επάνω σε όλες τις περιγραφές και αναφορές.

Ήρθε η ώρα να χωρίσουμε και το σχολείο μας θα κλείσουμε.

- Περάσαμε μαζί τέσσερις χρόνους μα ήρθε η ώρα για άλλους δρόμους.
- Θέλω να σπουδάσω κομμωτική ίσως και αισθητική.
- Θέλω να γίνω ηλεκτρολόγος ίσως ηλεκτρονικός.
- Θέλω για τα μικρά παιδάκια θέλω να γίνω νηπιαγωγός.
- Θέλω για τα μικρά παιδάκια να γίνω δάσκαλος καλός.
- Θέλω να θεραπεύω να μάθω φυσικοθεραπεία.
- Θέλω να θεραπεύω, τους μυς να φτιάχνω με τη μιά.
- Είμαι η Χρύσα, η Αρετή, ο Νίκος και η Αιμιλία.

Είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά κολλάμε με τη μιά.

6. Προβολή οπτικοακουστικού υλικού και θεατρικών δρώμενων σε ολομέλεια

Με την χρήση υπολογιστή-laptop, ηχείων με ενισχυτή και προβολικού γίνεται προβολή επιλεγμένων από τις ομάδες κινηματογραφικών ταινιών, θεατρικών δρώμενων, τραγουδιών με κομμάτια που περιγράφουν τα επαγγέλματα και οι μαθητές/τριες της κάθε ομάδας αποφασίζουν ποιο ταιριάζει στο επάγγελμα που επιθυμούν να κάνουν. Οι μαθητές/τριες προτείνουν τραγούδια. Αξιοποι-

είται η δυνατότητα των μαθητών/τριών με μουσικά όργανα να κάνουν ζωντανή παρουσίαση τραγουδιών. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να δημιουργήσει δικό της θεατρικό δρώμενο που θα το παρουσιάζει στην ολομέλεια

Τα πλεονεκτήματα υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

Η εφαρμογή μορφών τέχνης, όπως οι εικαστικές δημιουργίες, το κολλάζ φωτογραφιών, το θέατρο, η ποίηση, το τραγούδι, κάνει τη συγκεκριμένη τεχνική προσιτή στους/στις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται γόνιμα και δημιουργικά μεταξύ τους. Η παραγωγή σχημάτων, ζωγραφιών, στοίχων, η θεατρικότητα και το παίξιμο ρόλων είναι το δυνατό σημείο του διδακτικού σεναρίου. Τα μέλη συμμετέχουν παράλληλα, πιο ενεργά, εύστοχα και αποδοτικά στις συζητήσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον. Αντιλαμβάνονται όλες τις πλευρές μίας κατάστασης και επικοινωνούν με τρόπο κατανοητό και περιεκτικό καθώς επεξεργάζονται αποτελεσματικά ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών. Είναι αποδοτική μέθοδος που μαθαίνεται γρήγορα και εφαρμόζεται άμεσα.

Απολογισμός του διδακτικού σεναρίου

Πρόκειται για ομαδική μαθητοκεντρική δραστηριότητα, με την οποία οι μαθητές/τριες:

- ανακαλύπτουν και πληροφορούνται με τις μορφές τέχνης για τα επαγγέλ-



ματα, που τους ενδιαφέρουν συνδυάζοντας και αναλύοντας κριτικά τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται, για να τα εξασκήσουν.

- αποκτούν τις δεξιότητες της αυτοδιόρθωσης αλλά και της εφαρμογής των νόμων της λογικής, της ευαίσθητης προσέγγισης των καταστάσεων. Παρουσιάζονται συλλογισμοί που ενεργοποιούνται συνδυαστικά.
- προτάσσονται διάφορες σχέσεις με πλεονέκτημα τη θεώρηση και εξέταση εναλλακτικών προσεγγίσεων.
- περιγράφουν τα θέματα που τους απασχολούν, προσδιορίζουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά, επισημαίνουν ελλείψεις, συγκρίνουν και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, διαφοροποιούν και ταξινομούν την οπτική των θεμάτων σε κατηγορίες.
- αναδεικνύεται η δημιουργική σκέψη τους, επειδή παράγονται πρωτότυπες, καινοτόμες αλλά και ταιριαστές κατά περίπτωση προσεγγίσεις – αποφάσεις για την λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Επίλογος

Οι μορφές τέχνης στη διδασκαλία συμβάλλουν οι μαθητές/τριες να απεγκλωβιστούν από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητήσουν τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις. Προσφέρουν εναλλακτικές οπτικές και τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται σύνθετες καταστάσεις. Προσεγγίζουν και διερευνούν με μια εναλλακτική ερμηνεία νοήματα, πεποιθήσεις και συναισθήματα. Συμπερασματικά το συγκεκριμένο ομαδοσυνεργατικό και μαθητοκεντρικό διδακτικό σενάριο, που εφαρμόστηκε στους/στις μαθητές/τριες των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου – Λυκείου επιτυγχάνει τη διεξοδική διερεύνηση των υποθέσεων μέσα από ένα συνδυαστικό τρόπο σκέψης. Τονίζεται ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση επίλυσης θεμάτων που τους απασχολούν και όχι φραγμός και εμπόδιο στη σταδιοδρομία της ζωής τους ενδυναμώνοντας την πεποίθησή τους για

ανατροπή των υφιστάμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η ένταξη και η εμπλοκή όλων των ιδιαίτερων ατόμων σε όλες τις δράσεις της κοινωνικής ζωής θεωρείται εκτός από αυτονόητο κάτι υφιστάμενο

και πραγματικό. Η μέθοδος δεν μειώνει το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αντίθετα αναδεικνύει το ρόλο του ως καθοδηγητή/τριας στην επιτυχή λήψη επαγγελματικής απόφασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T. (1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Buchalter, S.I. (2009). *Art Therapy and Creative Coping Techniques for Older Adults*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Daine, J. (2009). Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Teachers' College, Columbia University (online at: <http://transformativelearning.org>).
- Dass-Brailsford, P. (2007). Racial Identity Change Among White Graduate Students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Moreno, J.L. (1965). *Prychotherapie de groupe et prychodrame*. Paris: Presses universitaires de France.
- Silver, R. (1988). Screening children and adolescence for depression through draw-a-story. *American Journal of Art Therapy*, 26, 19-124.
- Tisdell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67.
- Wenz, K., & McWhirter, J. (1990). Enhancing the group experience: Creative writing exercises. *Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), 37-42.
- Βάος, Α. (2008). Ζητήματα διδακτικών των εικαστικών τεχνών. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- 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-Προσανατολισμού*, 101, 354-369.
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση* (σελ. 16-21). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση* (Τόμος Γ'). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκή, Μ. (2004). Η τέχνη του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σελ. 454-460). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Χαρινέλα Τουρνά*

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΒΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΚΙΤΣΑ ΚΑΙ ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΕΣ

Εισαγωγή: Επιλεγμένα σκίτσα και γελοιογραφίες μπορούν να καλύπτουν μια σειρά φιλοσοφικών θεμάτων που στοχεύουν στη διερεύνηση των πτυχών της ταυτότητας των μαθητών/τριών για να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη αναπαράσταση του εαυτού τους. Εφαρμόζεται έτσι μια παιδαγωγική ανοικτή, που αξιοποιεί τον αυθορμητισμό των παιδιών μπροστά σε θεμελιώδη ζητήματα.

Βλέπε γελοιογραφίες του Αρκά (*Χαμηλές πτήσεις* κυρίως και *Μετά τη ζωή*) στο βιβλίο *Αρχές φιλοσοφίας Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας* με εστίαση στην ταυτότητα: «*εγώ άσχημο παπάκι ή ωραίος κύκνος;*», με ένα διάλογο για «*το πόσο απελπιστικά μικροί και ασήμαντοι είμαστε μέσα στην ασύλληπτη απεραντοσύνη του σύμπαντος...* (αλλά) *κάτι από το μεγαλείο του απείρου περνάει και σ' εμάς...*», με αφορμή την απορία του αγγέλου στον άνθρωπο: «*τι λόγο έχετε να βάζετε στον εαυτό σας ερωτήματα που ξέρετε ότι δεν θα απαντήσετε ποτέ;*» δίνεται η απάντηση του ανθρώπου: «*δεν έχουν σημασία οι απαντήσεις. Σημασία έχει η σκέψη!*», τίθενται θέματα κινήτρων ηθικής συμπεριφοράς και θίγονται προβλήματα αλλοτρίωσης από την τεχνολογία και τον υλικό πολιτισμό.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, γελοιογραφίες, φιλοσοφική απορία.

PHILOSOPHY AS AN ART OF LIVING THROUGH SKETCHES AND SATIRICAL ILLUSTRATIONS

Abstract: Specific sketches and satirical illustrations should cover a series of philosophical subjects that seek to explore the many aspects of student's identity, in order to achieve a greater representation of themselves. Therefore a more open teaching method will be implemented that utilizes the natural spontaneity of children facing basic life issues.

Satirical illustrations of Arcas such as *Low Flights* and *Life after* in the book *Basics of Philosophy* have characteristic dialogues that enable the focus on the meaning of identity- "*am I an ugly duckling or a beautiful swan?*", "*how unbelievably small we are comparing to the unfathomable vastness of the universe... (but) even a small part of this majestic infinity could flow through us*"-. Furthermore, we could establish the meaning of motives with ethical behavior and we could also approach the problem of alienation by the technological and materialistic state of being.

Keywords: identity, satirical illustrations, philosophical questions

* Η Χ.Τ. είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ' Αθήνας, Σπάρτης 10, Μαρούσι, Τ.Κ. 15122, τηλ. 2108055237, 6973297565 και htourna@tee.gr

Εισαγωγή

Μας ενδιαφέρει το σχολείο, μέσω μαθημάτων όπως η φιλοσοφία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιώντας ως παιδαγωγικά μέσα σκίτσα π.χ. του Ντεμπά σε κείμενα του Μπρενιφιέ (Γυμνάσιο) και γελοιογραφίες π.χ. του Αρκά (Λύκειο), αλλά και από το site educartoon να προτείνει στους μαθητές/τριες έναν κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκονται ως υποκειμενικότητες ενσαρκωμένες, ενεργές, προικισμένες με συναισθήματα.

Η συζήτηση μέσω σκίτσων και γελοιογραφιών του συναρπαστικού φιλοσοφικού προβλήματος της ταυτότητας κάθε ανθρώπινου υποκειμένου διευρύνεται μέσα από τις αναφορές στις κοινωνικές συνιστώσες που συναντώνται με την προσωπική ιστορία μας. Ο Σωκράτης είναι ο αντιπροσωπευτικός φιλόσοφος της τέχνης του βίου που πρόσβευε ως βέλτιστο τρόπο ζωής, *τον βίο μετά λόγου, καθόσον βίος ανεξέταστος βίος αβίωτος* και ο οποίος ήταν πεπεισμένος

ότι το σχέδιο της αυτοδιαμόρφωσής του, της «*επιμέλειας εαυτού*» είχε όχι μόνο ιδιωτική διάσταση αλλά και συνιστούσε δημόσια παρέμβαση.

Τα όσα πιστεύει κανείς και ο τρόπος ζωής του έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους. Η φιλοσοφία ως τέχνη βίου σημαίνει οικοδομώ την προσωπικότητά μου μέσα από τη διερεύνηση, την κριτική και την εφαρμογή φιλοσοφικών απόψεων. Με το σωκρατικό motto «*πῶς βιωτέον*» εμφανίζεται μια ολόκληρη παράδοση που αφορά το πώς μπορεί/πρέπει να ζήσει κάποιος τη ζωή του. Συγκεκριμένα, ο Σωκράτης έχει εμπνεύσει μια ιδιαίτερη προσέγγιση που θεωρεί ότι η ζωή έχει τη μεγαλύτερη αξία, όταν βιώνεται με τον πλέον εξαστομικευμένο και μοναδικό τρόπο.

Φιλοσοφική δραστηριότητα και χλευασμός.

Εξάλλου ανάμεσα στους βασικούς στόχους της φιλοσοφικής δραστηριότητας



είναι: Η αιτιολόγηση βασικών πεποιθήσεων, η διαμόρφωση μιας συνολικής θεώρησης του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου μέσα σ' αυτόν και η καθοδήγηση της πράξης και οργάνωση του τρόπου ζωής μας. Στη μελέτη της φιλοσοφίας όχι μόνο ως ακαδημαϊκού κλάδου αλλά και ως τρόπου ζωής, τέχνης του βίου, είχαν αφοσιωθεί οι Έλληνες φιλόσοφοι από τον Σωκράτη μέχρι ίσως και τον Πλωτίνο. Πολλοί από αυτούς κατόρθωσαν κάτι αρκετά ξεχωριστό: όλοι τους καθιέρωσαν τον εαυτό τους ως μοναδικό, αλησμόνητο άτομο (Νεχαμάς, 2001: 12-13).

Στο ξυπόλητο σύννεφο. Η ιστορία μιας κωμωδίας. Ένα Μυθιστόρημα του Τ. Θεοδωρόπουλου, Ωκεανίδα, 2010, ο Αριστοφάνης στις Νεφέλες του, δι-ασύρει τον Σωκράτη και όλα αυτά σε μιαν Αθήνα που ακολουθεί τον δρόμο της μοίρας της ανάμεσα στον πολεμικό ηρωισμό, στην πολιτική αλαζονεία, στο μεγαλείο των αισθημάτων και στην καθημερινή της ποταπότητα. (Κούρτοβικ Δ., 12/06/2010). Ο Τ. Θεοδωρόπουλος δεν εξωραΐζει την κλασική αρχαιότητα, δεν την εξιδανικεύει, δεν τη μυθοποιεί. Το εντελώς αντίθετο. Θα έλεγε κανείς ότι επιμένει να περιγράφει τη ζωή των αρχαίων Ελλήνων, ακόμα και τις ενδοξότερες μορφές τους, τονίζοντας τις ευτελείς ή και γελοίες πλευρές τους. Ο Θεοδωρόπουλος θα λέγαμε ότι χλευάζει τους αρχαιολάγνους. Το ίδιο θα λέγαμε ότι κάνει η γελοιογραφία, ως εκ της ιδρυτικής και καταστατικής της αρχής. Τι είναι αυτό που στοιχειώνει τη σκέψη μας και κρατάει προσκολλημένο το βλέμμα μας στο φάσμα εκείνου του κόσμου; Είναι η πεποίθηση ότι εκεί βρίσκεται η μήτρα της δυτικής ταυτότητας.

Ένα από αυτά που κυρίως απασχολούσαν τους υπερκινητικούς, χαμένους στα λόγια τους και στις ευμετάβλητες διαθέσεις τους Αθηναίους του 5ου αιώνα π.Χ. ήταν, όπως λέει ο ίδιος ο Θεοδωρόπουλος, «να βρουν μια θέση για τον εαυτό τους, ν' ανοίξουν χώρο για την ύπαρξή τους» (Κούρτοβικ Δ., 12/06/2010). . Αυτή η άρνηση αποδοχής μιας ανθρώπινης μοίρας που έμοιαζε αυτονόητη ήταν η ιδρυτική πράξη του δυτικού πολιτισμού.

Ο ίδιος ο Σωκράτης στη μέση της παράστασης Νεφέλες σηκώθηκε και είπε ότι αν ήξερε ποιος είναι ο Σωκράτης, θα τους έλεγε ότι είναι αυτός, αλλά δεν ξέρει, δήλωση που φυσικά προκάλεσε τσανταχτά γέλια. Ο Σωκράτης διακωμώδησε τον Σωκράτη πιο πετυχημένα απ' όσο ο Αριστοφάνης, είτε άθελά του είτε εσκεμμένα, συνειδητοποιώντας ίσως την κωμική πλευρά της συμπεριφοράς του. Και από τότε προσπαθούσε να βρει το αντίβαρό της, ή μάλλον το παραπλήρωμά της, μεθοδεύοντας αργά την τραγική έξοδό του.

Ο Έγκον Φριντέλ (Egon Friedell), στην Πολιτιστική ιστορία της αρχαίας Ελλάδας λέει ότι με τον Σωκράτη η ελληνική τάση προς το παιχνίδι έφτασε στην πιο ιλιγγιώδη κορυφή της: ο Σωκράτης έπαιξε σ' ολόκληρη τη ζωή του την κωμωδία που λέγεται φιλοσοφία και στο τέρας της σκηνοθέτησε, συνειδητά και ψύχραιμα, την τραγωδία που λέγεται Σωκράτης (Κούρτοβικ Δ., 12/06/2010).

Όταν ο Σωκράτης είπε ότι ήθελε να καθορίσει το πώς θα έπρεπε να ζούμε, όριζε έναν νέο τρόπο ζωής που ο σκοπός της θα πραγματοποιείτο μέσα από τη διερεύνηση το τι σημαίνει εὖ ζῆν.

Αυτό το αυτοαναφορικό στοιχείο της κληρονομιάς του Σωκράτη της δίνει το συγκεκριμένο της χαρακτήρα, αλλά όχι ο συγκεκριμένος τρόπος ζωής, ο συγκεκριμένος εαυτός που ο ίδιος διαμόρφωσε, αλλά η ικανότητα του να πλάθει ο ίδιος τον εαυτό του. Ο Σωκράτης είναι το αρχέτυπο του καλλιτέχνη του βίου, επειδή αφήνοντας εντελώς ακαθόριστη τη διαδικασία που ακολούθησε παρουσιάζει επίσης το τελικό προϊόν της ως μη δεσμευτικό: γι' αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους ατομιστές αισθητιστές καλλιτέχνες του βίου, ο κύριος σκοπός των οποίων είναι να μην μοιάζουν με κανέναν άλλο, πριν ή μετά από αυτούς.

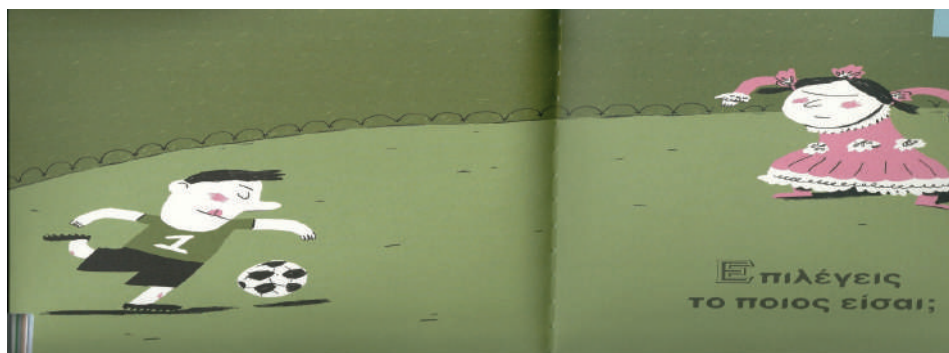
Δέκα γελοιογραφίες σε αμοιβαία παραπεμπτικότητα με τα φιλοσοφικά κείμενα, προσφέρονται προς προβληματισμό στο σχολικό αυτό βιβλίο όπως στη σελ. 7 με εστίαση στα ερωτήματα που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη απορία και στάση, στη σελ. 31 με αναφορά στην ταυτότητα: «εγώ άσχημο παπάκι ή ωραίος κύκνος;» και στους γεννήτορες, στη σελ. 59 με ένα διάλογο για «το πόσο απελπιστικά μικροί και ασήμαντοι είμαστε μέσα στην ασύλληπτη απεραντοσύνη του σύμπαντος... (αλλά) κάτι από το μεγαλείο του απείρου περνάει και σ' εμάς...», στη σελ. 115, με αφορμή την απορία του αγγέλου στον άνθρωπο: «τι λόγο έχετε να βάζετε στον εαυτό σας ερωτήματα που ξέρετε ότι δεν θα απαντήσετε ποτέ;» δίνεται η απάντηση του ανθρώπου: «δεν έχουν σημασία οι απαντήσεις. Σημασία έχει η σκέψη!». Σκέπτομαι, άρα υπάρχω», στη σελ. 141 τίθενται ηθικά ζητήματα, στη σελ. 154 θέματα κινήτρων ηθικής συμπεριφοράς

και στη σελ. 221 τίγονται προβλήματα αλλοτρίωσης ταυτότητας από την τεχνολογία και τον υλικό πολιτισμό.

Πολυταυτοτικά όντα, φιλοσοφικά ερωτήματα και ανοικτή παιδαγωγική

Μπορούμε να αποκαλέσουμε φιλοσοφικά τα ερωτήματα που αφορούν την προσωπική ταυτότητα και που δεν μπορούν να απαντηθούν άμεσα από τις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες όπως π.χ. Ποιος είναι ο φορέας των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που κάνουν ένα πρόσωπο να ξεχωρίζει όχι μόνο από τα άλλα όντα στον κόσμο, αλλά ειδικότερα από τους άλλους ανθρώπους;





Η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη συνείδηση του εαυτού ως μιας ατομικότητας προικισμένης με μια υποκειμενική ενότητα και διαχρονική συνέχεια, ενώ η κοινωνική ταυτότητα εμπεριέχει μια ποικιλότητα που προκύπτει από την ένταξη σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπου, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, προκύπτουν διαφορετικές αντιλήψεις του εαυτού.

Ποια από τις παραπάνω δύο συνιστώσες της αυτογνωσίας έχει μεγαλύτερη βαρύτητα ώστε να τη χρησιμοποιεί κάποιος περισσότερο για τον ορισμό του εαυτού του; Σε ποιο βαθμό αυτό-ορίζεται μέσω της κοινωνικής ταυτότητας και σε ποιο βαθμό μέσω της προσωπικής του ταυτότητας του;

Όπως και αν έχει το σύγχρονο άτομο βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια ισορρόπησης ανάμεσα στην αναζήτηση της ομοιότητας με τους άλλους και στον τονισμό της μοναδικότητάς του (αφ -ομοίω - ση versus διαφορο-ποίηση)

Οι ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοδυναμικές θεωρήσεις σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης ταυτότητας δείχνουν να συμφωνούν πως αυτή δομείται σε σχέση με τον άλλο και ότι είναι αδιαχώριστη

από τον κοινωνικό δεσμό. Ο άλλος θεωρείται πανταχού παρών στη συνείδηση του ατόμου.

Ο Όσκαρ Μπρενιφιέ ανέπτυξε ένα σχέδιο διδασκαλίας ή μάλλον εισαγωγής της φιλοσοφίας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις πρώτες του Γυμνασίου στη Γαλλία με θεαματικά αποτελέσματα. Κείμενα του περιέχονται στη σειρά *Σκέψου μαζί μου*, και με αφορμή τους παιδικούς και εφηβικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες, προτείνει νέους τρόπους αναζήτησης και απευθύνεται σε όλους αυτούς/ές που αναζητούν απαντήσεις σε σοβαρά ζητήματα σχετικά με τον εαυτό τους, τη ζωή και τον κόσμο (Ντεκάστρο Μ, 2006). Αποτελεί επίσης μια απαραίτητη συλλογή για τους ενήλικους που προτιμούν να προσφέρουν τη γνώση μέσα από το διάλογο, παρά έτοιμες απαντήσεις.

Όταν πρόκειται για ζητήματα όπως η διαφοροποίηση των ανθρώπων ως προς τη φυλετική και κοινωνική καταγωγή, τη διάκριση ως προς το φύλο, την ταυτότητα και την ετερότητα, τις επιλογές, την ελεύθερη βούληση, ή για τις πεποιθήσεις μας ως προς αυτά που έχουν βασική σημασία για ολόκληρη τη ζωή μας, για το ποιοι



είμαστε, η εξέταση της λογικής συνοχής αυτών των πεποιθήσεων, όταν γίνεται σωστά, σημαίνει εξέταση και πλάσιμο του εαυτού μας. Είναι μια προσωπική και δύσκολη άσκηση, ένας ολόκληρος τρόπος ζωής. Οι διάλογοι αυτής της σειράς ζητούν από τους αναγνώστες τους να εναρμονίσουν τη ζωή τους με τις απόψεις τους. Ο Πλάτων έγραψε διαλόγους, επειδή η μορφή του διαλόγου αναμφίβολα ήταν ο αγαπημένος τρόπος έκφρασης του Σωκράτη.

Σ' ένα διαλογικό παιχνίδι χωρίς τέλος μπορούμε να μνησούμε τους/τις μαθητές/τριες στα πολύπλοκα ζητήματα του κόσμου μας με ένα γαϊτανάκι ερωταποκρίσεων. Είναι γνωστό ότι ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι καθοριστικός στην απόκτηση της εικόνας του εαυτού μας και μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση των ανεξερεύνητων πτυχών του για να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη αναπαράσταση για τον φυσικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό μας εαυτό. Αν τα παιδιά προσεγγίσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και αποφορτιστούν από εσωτερικές συγκρούσεις και εντάσεις ενδέχεται να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Έτσι βοηθούνται

περισσότερο όσοι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία. **ΘΕΜΑ ΠΡΩΤΟ/ή μάλλον ΠΡΩΤΙΣΤΟ:** Η οικοδόμηση της ταυτότητάς μας είναι μια διεργασία που διαρκεί σε όλη μας τη ζωή και όταν αναρωτιόμαστε «ποιός είμαι» σε κάθε φάση της ζωής μας δίνουμε μια διαφορετική απάντηση ανάλογα με τις εσωτερικές συγκρούσεις που πρέπει να επιλύσουμε.

Διαφορετικότητα: Είσαι σαν τους άλλους;

Όχι, γιατί είμαι μαύρος και έχω φίλους άσπρους (συγκεκριμένη εμπειρία)/ Ναι, αλλά/ Οι άσπροι και οι μαύροι δεν είναι πρώτα από όλα άνθρωποι;/ Δεν θα ήσουν ο ίδιος αν ήσουν άσπρος, κίτρινος, κόκκινος ή καφέ;/ Όλοι οι μαύροι είναι ίδιοι; (αναστοχαστική παρατήρηση)



Ναι, γιατί έχω δύο μάτια, δύο αυτιά, ένα στόμα...όπως όλος ο κόσμος./Ναι, αλλά/ Όλα τα μάτια είναι ίδια;/Σε όλα τα στόματα αρέσει να τρώνε το ίδιο πράγμα;/ Αν είχες δύο μάτια που δεν έβλεπαν θα ήσουν διαφορετικός; (αφηρημένη εννοιοποίηση)



Όχι, γιατί κάποιои είναι πιο φτωχοί από μένα/Ναι, αλλά/Οι φτωχοί δεν έχουν καμία σχέση μαζί σου;/Αρκεί να έχεις χρήματα για να είσαι πλούσιος;/ Οι άνθρωποι μπορούν να είναι όλοι το ίδιο πλούσιοι;/Πώς ξέρουμε αν είμαστε πλούσιοι ή φτωχοί;

Είσαι σαν τους άλλους;

Όχι, γιατί είμαι ΕΓΩ/Ναι, αλλά/Δεν

υπάρχει και κάτι από τους άλλους σ' εσένα; (κληρονομικότητα-περιβάλλον)/ Ξέρεις πάντα ποιος είσαι; (συνέχεια-μεταβολή)/ Είσαι πάντα ο ίδιος; (διάρκεια-εξέλιξη-αναθεώρηση-τροποποίηση συμπεριφοράς)/ Δεν θα προτιμούσες καμιά φορά να έμοιαζες με κάποιον άλλο; (μίμηση-αντιγραφή-αίσθηση του ανήκειν) (Μπρενιφιέ Ο., 2005)

Δείτε πως εξελίσσεται η συζήτηση (Μπρενιφιέ Ο., 2005) που δεν κλείνει με μια απάντηση. Ξεκινώντας από το ότι η φιλοσοφική σκέψη ανασύρει άλλοτε συνειδητά και άλλοτε όχι, ιδέες γύρω από τη φύση, τις συνεπαγωγές και τις συνέπειες των ιδεών που εκφράζουν το υποκείμενο και οι συνομιλητές του, προτείνεται μια μέθοδος η οποία στηρίζεται στη συνειρμική λειτουργία της σκέψης.

Αυτή η διδακτική μέθοδος αξιοποιεί όλες τις προεκτάσεις που ξεπηδούν από τη συζήτηση, δηλαδή το κάθε καινούριο θέμα που εμφανίζεται συνειρμικά και το οποίο εξετάζει από μιαν άλλη οπτική γωνία και εστίαση. Έτσι ανακύπτουν ΘΕΜΑΤΑ: όπως Αυτογνωσία/διερεύ-



νηση διαφόρων πτυχών του εαυτού. Μια πτυχή του είναι η αυτοσυνείδηση, κατανόηση του υποκειμενικού χαρακτήρα των νοητικών καταστάσεων των δικών μας και των άλλων. Ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση προκύπτει με την ανάπτυξη ηθικών συναισθημάτων (συμπόνια, θαυμασμό, ενοχή, εξέγερση για την αδικία) και εντάσσεται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Ο Όσκαρ Μπρενιφιέ, υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία ως σκέψη πάνω στη σκέψη μας προκαλεί σε φιλοσοφική συζήτηση σαν ένα νοητικό παιχνίδι που προκύπτει απρογραμμάτιστα τις περισσότερες φορές. Εφαρμόζει μια παιδαγωγική ανοικτή, που δέχεται τον αυθορμητισμό των παιδιών, το ξάφνιασμά τους μπροστά σε ζητήματα τα οποία θεωρούνται θεμελιώδη, όπως αυτά που θέτουν τα βιβλία του στη σειρά *Σκέψου μαζί μου*.

Διαπιστώνουμε ότι συνεχώς προκύπτουν ερωτήσεις που «ξηλώνουν το υφαντό» των απόψεων, αποδομούν –με τη σημασία του όρου, που αναδεικνύει– κενά και αντιφάσεις και αποκαλύπτουν αυτό που κατ' εξοχήν και συστηματικά έκανε ο Σωκράτης, με τη μέθοδο που διέθετε και που ήταν ο έλεγχος. Όμως ο έλεγχος είναι κατ' ουσίαν αρνητικός: δείχνει μόνο ότι οι πεποιθήσεις κάποιου δεν διακρίνονται για τη λογική συνοχή τους. Η άγνοια του Σωκράτη δεν είναι προσποιητή, όπως υποστήριξε ο Κοϊντλιανός, η άγνοιά του είναι γνήσια και η διερευνητική του μέθοδος ίσως είναι το σημαντικότερο στοιχείο που έχουμε για τον Σωκράτη. Οι διάλογοι της πρώτης πλατωνικής περιόδου δεν αποτελούν δείγματα μιας «διδασκικής» διαλεκτικής, γι' αυτό ονομάζονται *απορητικοί*

ή *ελεγκτικοί*. Στην άγνοια της άγνοιας του ερωτώμενου ο Σωκράτης, αλλά και ο σύγχρονος δάσκαλος, δεν προβάλλει την αυθεντία του, αντιθέτως, προτάσσει τη γνώση της άγνοιάς του. Η γνώση που διαθέτει ο Σωκράτης είναι η γνώση που κέρδισε από την πρακτική του ελέγχου, τον οποίο ασκούσε σε όλη του τη ζωή.

Και πού συναντάται η φιλοσοφία ως τέχνη βίου και πιο συγκεκριμένα, όπως διατείνεται ο Φριντέλ *η κωμωδία που λέγεται φιλοσοφία*, (με την οποία) ο Σωκράτης έπαιζε σ' ολόκληρη τη ζωή του, με τη γελοιογραφία και τους στόχους της;

Η συνάντηση της φιλοσοφίας ως τέχνης βίου με τη γελοιογραφία και τους στόχους της

Η τέχνη του βίου είναι μια σωκρατική τέχνη. Ο Νίτσε έγραφε στο *Λυκόφως των ειδώλων*: «Πριν από τον Σωκράτη, η διαλεκτική συμπεριφορά ήταν αποκηρυγμένη από την καλή κοινωνία... Εκεί όπου η άσκηση εξουσίας εξακολουθεί να σημαίνει ότι κάποιος δεν δίνει επιχειρήματα αλλά διαταγές, ο διαλεκτικός είναι ένα είδος παλιάτσου: ο κόσμος γελάει μαζί του, δεν τον παίρνει στα σοβαρά» (Νεχαμάς Α., 2001:190).

Είναι γνωστό στην ψυχολογία της μάθησης ότι η εικόνα, το σκίτσο, η γελοιογραφία, τα κόμικς είναι αποτελεσματικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν συνοδεύονται από κείμενο και αντίστροφα. Βλ. στρατηγικές μάθησης που βασίζονται στη διδασκαλία με ταυτόχρονη παρουσίαση αφήγησης, εικόνων και κινούμενων σχεδίων (Mayer και Moreno, 2002).

Εξάλλου τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture) και είναι κοινός τόπος στην Κριτική Παιδαγωγική ότι «...πρέπει να υπάρχει αρμονία μεταξύ των δραστηριοτήτων ζωής και της εμπειρίας στο σχολείο –η νέα μάθηση να είναι μια συνέχεια ή μια επέκταση της μάθησης που ήδη κατέχει ο μαθητής» (Hutchinson 1949).

Κατά τον Κίρκεγκωρ, ο Σωκράτης πολέμησε την αυθεντία των εξωτερικών κωδίκων συμπεριφοράς και έδωσε έμφαση, για πρώτη φορά, στην πρωτοκαθεδρία της υποκειμενικότητας και της ατομικής συνείδησης. «*Η αρχή του Σωκράτη*» γράφει ο Χέγκελ «είναι ότι ο άνθρωπος πρέπει να βρει μέσα από τον εαυτό του το σκοπό των πράξεων του και τον σκοπό του κόσμου, και πρέπει να φτάσει στην αλήθεια μέσα από τον ίδιο του τον εαυτό» Παραδόσεις στην *Ιστορία της Φιλοσοφίας* (Νεχαμάς Α., 2001: 108). Ο Χέγκελ υποστήριξε ότι η ειρωνεία αποτελούσε μόνο ένα μέρος της σωκρατικής μεθόδου, που σκοπό είχε να δείξει ότι στα ηθικά ερωτήματα τις απαντήσεις πρέπει να τις δίνουν τα άτομα μέσα από μια διαδικασία αυτοεξέτασης.

Βασικό μέλημα του Σωκράτη είναι το πώς πρέπει να ζη κανείς (Πλάτωνος, *Πολιτεία* 352d6). Στο τρίτο μέρος των *Παράκαιρων στοχασμών*, του δοκιμίου *Ο Σοπενάουερ ως παιδαγωγός* του Νίτσε, βρίσκουμε την πρώτη απόδοση του στίχου του Πινδάρου «*Γένοιο ο ος έσσι μαθών*». Ο Νίτσε συμпыκνωσε αυτή την ιδέα στο πιο κεντρικό σύνθημά του: *Πώς γίνεται κανείς αυτό που είναι* (*Wie man wird, was man ist*) που είναι ο υπότιτλος της πνευματικής του αυτοβιογραφίας *Ecce homo*, στο οποίο εκφράζεται το έργο

που αναλαμβάνει κάποιος, δηλαδή τη σταδιακή διάπλαση του εαυτού του που καταλήγει στο μοναδικό χαρακτήρα που γνωρίζουμε με αυτό το όνομα σήμερα. Κατά τον Νίτσε, ο Σωκράτης με όχημα την ορθολογικότητα και την ηθική, έσπειρε τους σπόρους αυτού που είμαστε σήμερα: είναι πραγματικά το πρώτο άτομο της εποχής της νεωτερικότητας (Νεχαμάς Α., 2001: 179-180, 185) που θεωρεί ότι ο κόσμος, ή η ζωή μέσα σ' αυτόν, απαιτούν ρητή δικαιολόγηση, συστηματική κατανόηση του κόσμου και ορθολογική αιτιολόγηση της πράξης. Ο Σωκράτης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το αρχέτυπο του θεωρητικού οπτιμιστή, ο οποίος μέσα από την πίστη του ότι μπορούμε να συλλάβουμε τη φύση των πραγμάτων αποδίδει στη γνώση και στην έλλογη έμπνευση τη δύναμη της πανάκειας.

Ο Σωκράτης στο διάλογο *Ευθύφρων* υπαινίσσεται ότι όσο ο Ευθύφρων εξακολουθεί να μην έχει συνείδηση της άγνοιάς του επιδεικνύει εκείνη την έλλειψη αυτογνωσίας την οποία ο Σωκράτης θεωρεί ως το σοβαρότερο ανθρώπινο ελάττωμα.

Εμείς όμως είμαστε σε πλεονεκτική θέση. Μπορούμε να διαγνώσουμε την αυταπάτη του. Και αφού ξέρουμε καλύτερα, τι κάνουμε; Διαβάζουμε αυτόν το σύντομο διάλογο και έπειτα κλείνουμε το βιβλίο, με μια χειρονομία που αντιγράφει πιστά τη σκηνή όπου ο Ευθύφρων ξαφνικά θυμάται ότι έχει μια συνάντηση, κι έτσι κλείνει τη συνομιλία του με το Σωκράτη. Κι εμείς επίσης γυρνάμε στις συνηθισμένες μας δουλειές, όπως ακριβώς σκοπεύει να κάνει κι εκείνος. Και αυτές οι δουλειές βεβαίως δεν επικεντρώνονται σε κάποια προσπάθεια να αποκτήσουμε

συνείδηση και να παλέψουμε ενάντια στην αυταπάτη που χαρακτηρίζει τον Ευθύφρονα και η οποία κυριαρχεί και στη δική μας ζωή –και τούτος είναι ο στόχος της ειρωνείας του Σωκράτη, η οποία απευθύνεται προς τον Ευθύφρονα μόνο ως μέσο· πραγματικός της στόχος είναι οι αναγνώστες του πλατωνικού διαλόγου. Ο Ευθύφρων δεν είναι το μόνο από τα πλατωνικά έργα που προσεγγίζει το κοινό με μια τόσο επιθετικά ειρωνική διάθεση. Το γεγονός αυτό μας δίνει την αφορμή να αναρωτηθούμε εάν είμαστε επιλήσμονες του μαθήματος που μας δίνει ο Σωκράτης και γιατί να υποθέσουμε ότι εμείς είμαστε εντέλει τόσο διαφορετικοί; Και εδώ έρχονται οι διάλογοι του Μπρενιφιέ με τα σκίτσα του Ντεμπά να μας στήσουν τον καθρέφτη, που έστησε ο Σωκράτης μπροστά στους συγχρόνους του:

«Επιλέγεις το ποιος είσαι; *Ναι, γιατί έχω το χαρακτήρα μου και τις ιδέες μου.*»

Ναι, αλλά/Οι άλλοι δεν σε επηρεάζουν ποτέ;/Επέλεξες το χαρακτήρα σου ή τον κληρονόμησες;/Επιλέγεις το να είσαι σε καλή ή κακή διάθεση;/Το να επιλέγεις να είσαι ο εαυτός σου σημαίνει απαραίτητα να είσαι διαφορετικός από τους άλλους;

Όχι, γιατί δεν ξέρω ποιος είμαι./Ναι, αλλά/Πρέπει πάντα να ξέρεις για να επιλέξεις;/Μπορείς να είσαι ήδη ο εαυτός σου ή χρειάζεσαι χρόνο για να γίνεις;/Μπορεί να μη μάθουμε ποτέ ποιοι είμαστε;/Αυτό που κάνεις κάθε μέρα δεν σου επιτρέπει να γνωρίζεις το ποιος είσαι;

Όχι, γιατί οι άλλοι με υποχρεώνουν να κάνω πολλά πράγματα./Ναι, αλλά/Δεν μπορείς να αρνηθείς να τα κάνεις;/Είμαστε μόνο αυτό που κάνουμε;/Οι υποχρεώσεις μας εμποδίζουν πάντα να είμαστε ελεύθεροι;/Δεν μπορούμε ποτέ να είμαστε ολοκληρωτικά ελεύθεροι;» (Μπρενιφιέ Ο., 2005).

Η διδασκαλία των πολυγραμματισμών εντάσσεται στις εναλλακτικές



μεθόδους διδασκαλίας, και ιδιαίτερα η αξιοποίηση της γελοιογραφίας, όπως υπηρετείται μέσα από την πολυτροπικότητά της συμβάλλει στην καλλιέργεια της δεξιότητας του οπτικού εγγραμματισμού, στην εξοικείωση με τεχνικές ανάλυσης της εικόνας και της κριτικής πλαισίωσής της, και τέλος με τον μετασχηματισμό της.

Μια τέτοια διερευνητική προσέγγιση, μακριά από «προκατασκευασμένες» αναγνώσεις μηνυμάτων και στερεοτυπικές αντιλήψεις, προάγει τον κριτικό αναστοχασμό, ανατροφοδοτεί τη φιλοσοφική απορία, και κάποιες φορές οδηγεί σε ανατροπές του τι σημαίνει αλήθεια και γνώση.

«Με δυο λόγια, η ένταξη της γελοιογραφίας τόσο στην καθημερινότητα της διδασκαλίας όσο και σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες μπορεί να γίνει μία από τις «πλατφόρμες» άσκησης της κριτικής σκέψης, αλλά και δημοκρατικής δράσης μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό» (Μερκούρη Ν., 2/3/2013).

Σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση της εικόνας των σκίτσων και των γελοιογραφιών μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο η **δραματοποίηση**, η οποία συνιστά μια μορφή μετα-γνωστικής/αυτό-γνωστικής δραστηριότητας, όταν αφορά ζητήματα της ανθρώπινης συνθήκης. Να ζωντανέψουν δηλαδή τα σκίτσα του Ορελιέν Ντεμπά σε ένα παιχνίδι ρόλων και να αφηγηθούν πραγματικές ιστορίες ή μυθοπλασίες, φιλοσοφικά παραμύθια, που αφορούν ζητήματα αυτοεικόνας, εσωτερικών εντάσεων, συγκρούσεων λόγω διαφορετικότητας φύλου, φυλής, γενικότερων στερεοτυπικών πεποιθήσεων.

Αξιοποίησιμος για την προετοιμασία

και ανάλυση των υπαρξιακών ερωτοαποκρίσεων είναι ο κύκλος των τεσσάρων σταδίων, που χρησιμοποιείται στη Διαλεκτική ψυχολογική Συμβουλευτική. Η διαδικασία αυτής της, μέσω δραματοποίησης, μάθησης αν ακολουθήσουμε το μοντέλο του Kolb D., 1984: 42 μπορεί να περιγραφεί ως: α) συγκεκριμένης (αισθητικής) εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) ενεργού πειραματισμού.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν πως η νέα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχηματισμό εννοιών και τελικά τους ενθαρρύνουμε να προχωρήσουν σε ενεργό πειραματισμό. Η αναστοχαστική παρατήρηση και ο ενεργός πειραματισμός αντιπροσωπεύουν δυο αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού αυτής της σύλληψης μέσω εσωτερικού στοχασμού και μέσω εξωτερικού χειρισμού της πραγματικότητας.

Στο παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο προσφέρεται ιδιαίτερα το *Παιχνίδι ρόλων*: σε μια δεδομένη κατάσταση ανθρώπων διαφορετικής φυλής, φύλου, τάξης. Συνήθως αξιοποιείται και η τεχνική της αντιστροφής ρόλων, που βοηθά στην ενσυναίσθηση. Κάποιες φορές θα ήταν ίσως σκόπιμο να προταθεί κυκλική εναλλαγή των ρόλων. Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης όπως η Αφηγηματική ανασύνθεση: Απώδοση μιας φανταστικής ιστορίας μυθοπλασίας, συγγραφή φιλοσοφικού παραμυθιού με προσωπική, αλυσιδωτή ή ομαδική γραφή. Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: Αν οι μαθητές λάβουν μέρος σ' ένα πρόγραμμα και στη συνέχεια υπάρξει χρόνος για κριτικό στοχασμό σε ζητήματα *ταυτότητας και ετερότητας*,

οικείου και ξένου, οι επισκέψεις αυτές θα αποτελέσουν εμπειρία (Καμαρινού Δ., 2000), όπως στο Μουσείο Σύγχρονης τέχνης-Φίξ, με πορτρέτα και αφηγήσεις προσφύγων.

Τα σκίτσα του Ντεμπά σε κείμενα του Μπρενιφιέ μπορούν να εξεταστούν ως μεταγνωστικές/αυτογνωστικές δραστηριότητες και ως εκ τούτου να λειτουργήσουν ως ένα παιγνιώδες μέσο προαγωγής του κριτικού αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της φιλοσοφικής απορίας για τους μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου στο βιβλίο *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*.

Οι γελοιογραφίες του Αρκά στο βιβλίο *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου* λειτουργούν σε βάση «εικαστικού» υπομνηματισμού με το κείμενο, και ως εκ τούτου προεκτείνουν και επιβεβαιώνουν τον ανοικτό και δυναμικό χαρακτήρα των φιλοσοφικών προς συζήτηση θεμάτων.

Υπερβαίνοντας την προσωπική τους εμπειρία οι μαθητές/τριες δομούν μια γνώση βάθους για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Όπως γίνεται αντιληπτό αυτή η μάθηση παραπέμπει σε ανοικτές διδακτικές διαδικασίες και ανοικτά Προγράμματα Σπουδών. Το προτεινόμενο σχήμα διδασκαλίας προέρχεται από τα σχέδια διδασκαλίας τα οποία σύμφωνα με τον Μανταργούρα Η. (2002: 226) θεωρούνται «ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης του μαθητή, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, την οποία θεωρούμε αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση

προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης».

Οι μαθησιακές διαδικασίες βάσει των πολυγραμματισμών στοχεύουν στην καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής και κιναισθητικής) και ευνοούν την κινητοποίηση και έκφραση και εκείνων των μαθητών που δεν έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη (Postele D., 1993).

Οι μαθησιακές διαδικασίες βάσει των πολυγραμματισμών, στους οποίους εντάσσεται ο κριτικός γραμματισμός μέσω του σχολιασμού σκίτσων και γελοιογραφιών που, από τη φύση τους, έχουν προσανατολισμό διαθεματικό/διεπιστημονικό τοποθετούν τον/η μαθητή/τρια απέναντι στη σύνθετη ανθρώπινη ζωή και τους/τις ενθαρρύνουν σε αναζήτηση προσωπικού νοήματος στη γνώση και στον μετασχηματισμό της σε δημιουργική έκφραση αλλά και σε πολύπλευρη κοινωνική και πολιτική δράση.

Ως προϋποθέσεις λειτουργικού σχεδιασμού και επιτυχημένης εφαρμογής αυτών των παιδαγωγικών και διδακτικών δράσεων μπορεί να αναφερθεί ως πιο σημαντική: Ο αναστοχασμός, η ανανέωση ώστε να μην οδηγηθούμε σε μια τεχνοκρατική-εργαλειακή αντίληψη και στην αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών/τριών μας. Ωστόσο, οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία μετουσιώνεται σε πράξη μέσω των εκπαιδευτικών. Η δική τους πίστη και αφοσίωση είναι κρίσιμα καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση οποιασδήποτε παιδαγωγικής δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βιρβιδάκης Στ., Καρασμάνης Β., Τουρνά Χ. (2009). *Αρχές Φιλοσοφίας*, Β' τάξη Λυκείου, Γενικής Παιδείας, έκδ. Γ'.
- Hutchinson (1949). *Theory of Knowledge - An Introduction*, by [AD WOOLLEY](#) (Author)
- Καμαρινού Δ. (2000). Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey. Pentice Hall.
- Κούρτοβικ Δ. (12/06/2010). Μια τραγική κωμωδία παρεξηγήσεων, *NEA*.
- Ματσαγούρας Η., (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα, Μ. Π. Γρηγόρης.
- Mayer Richard E., Moreno Roxana (31 May 2000). Aids to computer-based multimedia learning, *Learning and Instruction* 12 (2002) 107-119.
- Μερκούρη Νατάσα (2013). «Η γελοιογραφία στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία», Ημερίδα με θέμα: «Η αξιοποίηση της γελοιογραφίας στην εκπαίδευση: θεωρία και πρακτικές εφαρμογές», 2/3/2013, Αθήνα, Ινστιτούτο Θεοβάντες.
- Μπρενιφιέ Ό. (2005). *Εγώ! Τι είμαι, Η συμβίωση τι είναι, Η ζωή τι είναι, Το καλό και το κακό τί είναι*; σχέδια Ορελιέν Ντεμπά, μτφρ. Χριστίνα Μανιά, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Νεχαμιάς Α. (2001). *Η τέχνη του βίου. Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*, μτφρ. Βαρθάρα Σπυροπούλου, επιμέλεια: Στέλιος Βιρβιδάκης, Αθήνα Νεφέλη, Θεωρία-Κριτική.
- Ντεκάστρο, Μ. (2006). Παιχνίδι χωρίς τέλος. Πώς να μνήσουμε τους μικρούς μαθητές στα πολύπλοκα ζητήματα του κόσμου μας με ένα γαϊτανάκι ερωταποκρίσεων, Βιβλιοκριτική στο «Όσκαρ Μπρενιφιέ, 2005, *Εγώ! Τι είμαι*; σχέδια/εικονογράφηση Ορελιέν Ντεμπά, μτφρ. Χριστίνα Μανιά, Καστανιώτης, Αθήνα», *Βήμα Κυριακή* 15 Ιανουαρίου 2006.
- Πλάτωνος (1963). *Πολιτεία*, μτφρ. –εισαγωγή-ερμηνεία: Κ. Δ. Γεωργούλης, Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδέρης.
- Postele, D. (1993). Putting the heart back into learning. στο D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds) *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

*Βαρβάρα Πουλونκτσή**

GRAFFITI: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ¹

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα αφορά στη μελέτη και διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην παράνομη ενασχόληση με την πρακτική των τοιχογραφημάτων, που κατακλείει το σύγχρονο αστικό χώρο, και της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας. Επιχειρεί να θέσει έναν προβληματισμό σχετικά με τη νοσηματοδότηση των τοιχογραφημάτων από την πλευρά των δημιουργών και να απαντήσει στο ερώτημα «αν και πώς αυτή η πρακτική συνδέεται τόσο με την εφηβεία όσο και με τη χρήση ουσιών στο ηλικιακό αυτό φάσμα». Για τον σκοπό αυτό ο στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι άτυποι κανόνες του δρόμου διαμορφώνουν τη συνένωση συνομηλίκων και την ενασχόληση με το «Graffiti», όπως και η προσπάθεια να μελετηθούν τα μηνύματα που θέλει να μεταφέρει στο περιβάλλον του ο δημιουργός μέσα από την εικόνα και την πρακτική του γραφήματος και να εξεταστεί αν και πώς αυτά συνδέονται με τον πειραματισμό και τη χρήση ουσιών. Ποιές είναι, λοιπόν, εκείνες οι επικοινωνιακές πρακτικές των αυτο-αποκαλούμενων «Writers», ποιες οι δυνατότητες που απορρέουν από τη συμμετοχή στην ομάδα (crew) και πώς αυτές μπορούν να γονιμοποιηθούν στη θεραπεία της εξάρτησης και την πρόληψη;

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα μελέτης η οποία βασίστηκε στην προσέγγιση των Δυνατών Σημείων, την ανάδειξη των ατομικών και περιβαλλοντικών πόρων και δυνατοτήτων (strengths) των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν θεραπευτικά στο πλαίσιο της απεξάρτησης. Για τους σκοπούς αυτούς, η έρευνα επικεντρώθηκε στην ενασχόληση με το τοιχογράφημα, η οποία προσεγγίζεται ως η πηγή εκείνη που μπορεί να ενταχθεί και να συμβάλει θετικά στη θεραπεία απεξάρτησης.

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 15 εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις ενώ ο πληθυσμός του δείγματος αποτελείται από τέσσερις ομαδοποιημένες κατηγορίες πληθυσμού: πέντε (5) μέλη θεραπευτικού φορέα απεξάρτησης στην πόλη της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και έξι (6) ενεργούς δημιουργούς τοιχογραφημάτων με κοινή ιδιότητα την ενασχόλησή τους με την πρακτική των τοιχογραφημάτων από την περίοδο της εφηβείας. Επιπρόσθετα, προσεγγίστηκαν δύο (2) ενεργά μέλη της ομάδας «Street Art Conservators» (ST.A.CO.), τα οποία συμμετείχαν στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, όπου εντάχθηκε και αξιοποιήθηκε δημιουργικά η σχεδίαση τοιχογραφημάτων. Διεξήχθη μία επιπλέον συνέντευξη με ιδρυτικό μέλος της ομάδας ST.A.CO. καθηγήτρια του Τμήματος Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης,

* Η Β.Π. είναι κοινωνική λειτουργός, Μ.Σc.- υποψ. διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Επικοινωνία: τηλ. 697 88 34 655, e- mail: vpoulouk@socadm.duth.gr

1. Η εισήγηση αποτελεί μέρος του άρθρου που δημοσιεύτηκε στην έντυπη έκδοση του περιοδικού Εξαρτήσεις, τεύχος 28, 2017 με τίτλο «Τοιχογραφήματα, χρήση ουσιών και η οπτική των δυνατών σημείων».

καθώς και με έναν θεραπευτή του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ-«Ι-ΘΑΚΗ»), ο οποίος αξιοποίησε τη γνώση του αναφορικά με τα τοιχογραφήματα στη θεραπευτική διαδικασία και τη δημιουργία θεραπευτικής σχέσης. Η επιλογή της συμπεριλήψης στην έρευνα των δύο τελευταίων συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναλυθεί και να διερευνηθεί η πρακτική των τοιχογραφημάτων από τον εικαστικό και θεραπευτικό «φακλό» του υπό μελέτη φαινομένου και κυρίως με σκοπό τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η εν λόγω πρακτική αξιοποιήθηκε δημιουργικά και θεραπευτικά σε ομάδες εφήβων.

Ως κεντρικά θέματα αναδεικνύονται πυχρές οι οποίες συσχετίζονται με το τοιχογράφημα με τη χρήση ουσιών στο πλαίσιο της εφηβικής ανάγκης για πειραματισμό με ουσίες και που συνδέουν την ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα και τη συγκρότηση και ενίσχυση μιας κοινωνικής ταυτότητας εντός και εκτός αυτής. Σε σχέση με τη χρήση καταγράφεται πειραματισμός ή/και περιστασιακή χρήση κάνναβης και αλκοόλ, κατά βάση μετά τη σχεδίαση. Στη διαπάλη ανάμεσα στη χρήση και τη σχεδίαση, στις περιπτώσεις που η πρώτη εξελίχθηκε και κυριάρχησε, η σχεδίαση διεκόπη. Αναδείχτηκαν ζητήματα που αφορούν στη συνοχή της ομάδας (crew), ως αποτέλεσμα των ισχυρών δεσμών και της ενδοεπικοινωνίας μεταξύ των μελών. Διαφάνηκε πως η σχεδίαση Graffiti λειτουργεί ως μέσο αυτοπραγμάτωσης (self-actualization) και αναγνωρισιμότητας (recognition) εντός της κλειστής κοινότητας των ατόμων που ασχολούνται με το Graffiti. Σε αυτή την αναζήτηση, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση αναδεικνύεται ως αυτοσκοπός μέσω της επίτευξης κοινών στόχων και της εξασφάλισης σεβασμού και φήμης εντός της graffiti κοινότητας. Τέλος, η φωνή των συμμετεχόντων, αποτέλεσε πηγή υποβολής προτάσεων για εφαρμογή δράσεων που μπορούν να ενταχθούν σε ένα θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανάδειξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων που ενυπάρχουν σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες χρήστες με στόχο την επανακινητοποίηση και επανένταξή τους. Φάνηκε πως στις περιπτώσεις που η πρακτική του Graffiti αξιοποιήθηκε σε ομάδες εφήβων, λειτούργησε ως δίοδος εκφραστικότητας και εργαλείο πρόληψης και κοινωνικής ένταξης.

Λέξεις-κλειδιά: τοιχογράφημα, χρήση ουσιών, εφηβεία, κοινωνική ταυτότητα, ανάγκη «ανήκειν», αυτοπραγμάτωση, προσέγγιση Δυνατών Σημείων.

Varvara Poulouktsi

GRAFFITI: FROM DELINQUENCY TO PREVENTION AND SOCIAL INCLUSION

Abstract: The aim of the present paper is to study and research the correlation between the illegal practice of graffiti, which overwhelms modern urban spaces, and the use of addictive substances during the period of adolescence. It attempts to reflect upon the bestowal of meaning upon the graffiti on behalf of their creators and to answer the question “if and how this practice relates to adolescence and substance use in this age spectrum”. To this effect the research aims to study the way in which the informal street rules mould the coalescence of peers and graffiti drawing, while it attempts to explore the messages which the creator wishes to convey to his/her environment through imagery and the practice of graffiti and to examine whether and how they are linked to experimentation and drug use. So what are the communicative

practices of the so-called “Writers” what are the possibilities of participating in the crew and how could they be utilized in drug rehab treatment and for prevention?

This is a qualitative research study which was based on the strengths based approach, the emergence of individual and environmental resources and capabilities of the research participants, which can be used therapeutically in the context of rehabilitation. For these purposes, the research was focused on graffiti drawing, which is approached as the one source that can be integrated and contribute positively to drug treatment.

Overall, 15 depth interviews with four homogeneous groups were adopted as a research method. Groups were formed from members of a therapeutic rehabilitation unit in the city of Athens and Thessaloniki, from practicing graffiti artists engaged in graffiti since adolescence. Interviews aimed to highlighting experiences of the respondents, with graffiti drawing. In addition, the group “Street Art Conservators” (ST.A.CO.) was approached, given that this group was involved with street art conservation and educational programs in Secondary Education Schools in Athens, where graffiti were taught as part of a creative curriculum. Interviews were also taken from a founding member of the ST.A.CO. group, who also teaches as Professor in the Department of Conservation of Antiquities and Works of Art and from a therapist of the Therapy Center for Depended Individuals (KETHEA) that uses graffiti in the treatment process as a way of forming a therapeutic relationship. The inclusion of the last two participants in the research was carried out in order to analyze and explore the practice of graffiti from the visual and therapeutic side of the phenomenon, especially with a view to studying how this practice was utilized creatively and therapeutically in adolescence’s groups.

Results indicate that Graffiti and drug use are related in the context of identity seeking within a peer group in adolescence. However, experimentation mainly with cannabis and alcohol happens after graffiti. Graffiti functions more as mean of self-actualization and recognition within the closed community of “writers”. The study also reveals that Graffiti can be also used as a creative tool for prevention and social reentry.

Keywords: graffiti, substance use, adolescence, social identity, belongingness, self-actualization, strengths based approach.

Εισαγωγή

Ο κοινωνικός κόσμος του «Graffiti», ένας ιδιαίτερος ερμηνητικά χώρος, συχνά σηματοδοτεί αμφιλεγόμενες συζητήσεις, τόσο στο τομέα των τεχνών όσο και στους κόλπους της κοινωνίας ευρύτερα. Η πρακτική του Graffiti, από τη μία εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως μια δραστηριότητα που αφορά άτομα περιθωριοποιημένα και παραπέμπει σε

συνθήκες ανομίας. Από την άλλη, ενώ δεν παύει να αποτελεί μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνική δραστηριότητα, ταυτόχρονα, είναι κομμάτι κάθε δρόμου, κάθε τοίχου, σε κάθε γειτονιά (Aneliese, 2013· Docuayan, 2000· Ferrell, 1995· Holmes, 2010).

Στην προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου αναδύονται διάφορα ερωτήματα, όπως: γιατί τα δρώντα υποκείμενα, μέλη αυτής της κοινότητας, επιλέγουν

αυτό το μέσο για να επικοινωνήσουν σκέψεις και προβληματισμούς; Τι θέλουν να μεταφέρουν στον εξωτερικό παρατηρητή και τι είδους μηνύματα φέρει η ενδοεπικοινωνία μεταξύ τους; Σε τι αφορούν σχέδια και μηνύματα που συνδέονται με τη χρήση ουσιών και την κουλτούρα των ναρκωτικών; Κατά πόσο, η άποψη ότι η περιθωριακή του φύση σχετίζεται τόσο με την εφηβεία (White, 2001· Dickinson, 2008· Pani & Sagliaschi, 2009· Williams, 2011) όσο και με τον πειραματισμό και τη χρήση ουσιών (Martin et al. 2003· Halsey & Young, 2006), ισχύει στην ελληνική «πραγματικότητα»;

Στο παρόν πόνημα, επιχειρείται μία νοηματική διεύθυνση στο περιβάλλον και την υποκουλτούρα των writers, όπως αυτή εκφράζεται από τη δική τους οπτική. Εμπειρίες, βιωμένες καταστάσεις, πρακτικές ανταγωνισμού και διεκδίκησης της δημόσιας σφαίρας καταγράφονται, μελετώνται και συγκρίνονται.

Τέλος, αυτό που επιχειρεί να συζητήσει η παρούσα μελέτη, είναι ο τρόπος με τον οποίο η εμπλοκή της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας στο πεδίο της Graffiti υποκουλτούρας, θα μπορούσε να «γονιμοποιήσει» την εν λόγω ενασχόληση, προς ποιά κατεύθυνση και σε ποιο πλαίσιο.

Graffiti, αστικό περιβάλλον και συμπεριφορές

Οι κυρίαρχες τάσεις στο πλαίσιο του τι ορίζουμε γκράφιτι και το πώς αυτό συνδέεται με το αστικό περιβάλλον, από τη μία διατυπώνουν την άποψη περί βανδαλισμού, όπου το γκράφιτι

εκλαμβάνεται ως μια εγκληματική δραστηριότητα. Στον αντίποδα η εναλλακτική οπτική προσφέρει ένα τρόπο σύνδεσης & επικοινωνίας με περιθωριοποιημένες ομάδες που αγνοούνται από τη κοινωνία ενώ, όπως αναφέρει ο Ζαϊμάκης (2012), η κοινωνική πρακτική του τοιχογραφήματος αποτελεί ένα είδος κοινωνικού διαλόγου ανάμεσα στον δημιουργό και το κοινό. Ο Ferrel διατείνεται πως πρόκειται για μία εγγενώς δημιουργική δραστηριότητα, μια συλλογική συζήτηση στη βάση εναλλακτικών δομών νοήματος και μια συμβολική διάδραση μεταξύ συνομηλίκων. Οι παράγοντες που κινητοποιούν τον δημιουργό για τη δημιουργία του μπορεί να πηγάζουν από την επιθυμία του ίδιου για εικαστική έκφραση, από την ανάγκη προβολής της προσωπικής ταυτότητας και υπαρξιακών ζητημάτων που κινητοποιούν το δημιουργό, τη διάθεση και την ψυχολογική ένταση αλλά και από την πρόθεση του ίδιου για πολιτική έκφραση (Ζαϊμάκης, 2009: 5). Όπως αναφέρει ο Ferrell (1995), η πρακτική αυτή, αποτελεί εγγενώς μια δημιουργική δραστηριότητα. Παρότι κίνητρο των δημιουργών αποτελεί η αντίσταση στον έλεγχο που ασκεί η πόλη, η εν λόγω διαδικασία λειτουργεί ως μια συλλογική «συζήτηση» στη βάση εναλλακτικών δομών νοήματος αλλά και ως μια συμβολική διάδραση μεταξύ συνομηλίκων. Ο Michel De Certeau (1984), αναφέρει σχετικά ότι η μελέτη αυτών των υποομάδων που δρουν και επηρεάζονται από το αστικό περιβάλλον –ως μια λανθάνουσα πλειοψηφία– είναι επιτακτική για την κατανόησή τους. Η αστική κουλτούρα, επομένως, δεν θα μπορούσε να μελετηθεί αποκομμένη

από το χώρο μέσα στον οποίο γεννάται και ταυτόχρονα τον επηρεάζει. Αυτή η αμοιβαία σχέση δρώντος υποκειμένου και υποομάδας με το αστικό περιβάλλον, λοιπόν, επιδέχεται κοινωνιολογικής μελέτης και αξίζει να την προσεγγίσει η επιστημονική κοινότητα.

Ατομική και Συλλογική Ταυτότητα

Και με ποιόν τρόπο θεσπίζει κανείς τη θέση του στο πλαίσιο αυτή της υποκουλτούρας; Οι αστικές επιφάνειες καταμαρτυρούν και το μέσο. Τα πιο συχνά σημάδια που φανερώνουν την ύπαρξη και δράση της υποκουλτούρας είναι οι λεγόμενες υπογραφές (tags). Αυτή η κατασκευή κωδικοποιημένων συμβόλων, η δημιουργία μίας νέας ταυτότητας, η εικονική εκφορά του «εγώ», στην περίπτωση της υποκουλτούρας του Graffiti, αφορά σε μία σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία. Η σημαντικότερη ίσως λειτουργία της «υπογραφής», είναι πως επιτρέπει στο δημιουργό να αυτοπροσδιοριστεί ανώνυμα (Ferrell, 1998· Aneliese, 2013). Αυτή η ανωνυμία, που «κρύβεται» μέσα στην «επωνυμία», εξασφαλίζει στο δημιουργό την επιδιωκόμενη προστασία έναντι του εξωτερικού κόσμου, αυτού που εκτίνεται πέρα από την ομάδα ή/και τον εαυτό και κινείται στο δημόσιο άρα και στο πλαίσιο του νόμιμου.

Η Docuayan, επικαλούμενη τον Ferrell (1997), σημειώνει ότι η συμβατική κοινωνία προσφέρει στους εφήβους περιορισμένο πολιτιστικό χώρο ώστε να συγκροτήσουν και να αναπτύξουν την ταυτότητά τους. Ως εκ τούτου, οι νέοι

καλούνται να χαράξουν οι ίδιοι το δικό τους κοινωνικό πλαίσιο για να ορίσουν ποιοί είναι.

Εφηβεία, Graffiti & χρήση ουσιών

Η τακτική της σχεδίασης Graffiti φαίνεται να παρουσιάζεται στις μελέτες ως μια ασχολία που προσδιορίζει τη νεολαία και εκπορεύεται από αυτήν (White, 2001· Dickinson, 2008).

Οι Pani & Sagliaschi (2009), σε δείγμα 162 εφήβων επιχείρησαν να εξετάσουν τη σημασία της σχεδίασης για τους εφήβους. Από τα ευρήματα διαφάνηκε πως αυτή η τακτική αφορά μια σχεδόν κατανγκαστική συμπεριφορά που στόχο έχει την υπερ-επίδειξη της ταυτότητας (tag). Ο White (2001: 258) αναφέρει πως ορισμένοι writers με αυτή την έντονη παραβατική δράση επιδιώκουν να μεταφέρουν το μήνυμα σε αυτούς που κατέχουν την εξουσία πως «η παραβίαση των κανόνων επιβάλλεται».

Στα ευρήματα της μελέτης που διεξήγαγε ο Williams (2011), η υπαγωγή στην υποκουλτούρα, να μην φαίνεται πιο πιθανή να ξεκινήσει κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ωστόσο όμως, η σημασία της μπορεί να εκτίνεται και μετέπειτα στη ζωή του writer. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ηλικίας από 32 έως 36 ετών ανέφεραν ότι εξακολουθούν να νιώθουν συνδεδεμένοι με το Graffiti, ενώ άλλοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στη σχεδίαση με νόμιμα μέσα. Ως απόρροια των παραπάνω, η συμμετοχή στην Graffiti υποκουλτούρα μπορεί να μειώθηκε στην πορεία των ετών αλλά δεν χάθηκε.

Σε άλλη σχετική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το τμήμα Εγκληματολογίας του Πανεπιστημίου του Queensland της Αυστραλίας το 2003, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι έφηβοι που ασχολούνται με το «τοιχογράφημα» παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά καταγεγραμμένης χρήσης ουσιών, ακαδημαϊκή αποτυχία, σωματική και σεξουαλική κακοποίηση, αυτοκτονικές σκέψεις και συμπεριφορές, ενώ ήταν πιο πιθανό να αναφερθούν σε καταστάσεις ενδοοικογενειακής παθογένειας, γονικής κριτικής και υπερπροστασίας, σε κατάθλιψη, άγχος, συμπεριφορές υψηλής επικινδυνότητας, χαμηλή γονική μέριμνα και αυτοεκτίμηση. Η αντικοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένου του βανδαλισμού του δημοσίου χώρου, συσχετίστηκε, επίσης, σε αρκετές μελέτες με το γονικό και ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο όπου εντάσσεται ο έφηβος, τη χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ και ζητήματα αυτοεκτίμησης και αυτοελέγχου (Martin et al. 2003).

Οι Halsey & Young (2006) σε μελέτη που εκπόνησαν στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης, διερευνώντας τη σχέση της «παράνομης γραφής» με άλλες παράνομες δραστηριότητες, όπως η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, σημειώνουν πως ορισμένοι συμμετέχοντες στην έρευνα παρομοίασαν τις χαρές της σχεδίασης Graffiti με την ικανοποίηση της χρήσης ουσιών και η πλειονότητα των συμμετεχόντων που μετείχαν σε αυτήν, περιορίστηκε να αναφέρει κυρίως τη χρήση μαριχουάνας. Κανένας εκ των συμμετεχόντων δεν αναφέρθηκε στη χρήση ηρωίνης ή κοκαΐνης και, μάλιστα, έδειξαν να αιφνιδιάζονται στη σχετική

ερώτηση. Τέλος, αρκετοί από τους συμμετέχοντες επεσήμαναν, αναφορικά με τη χρήση «σκληρότερων» ουσιών, πως η κατανάλωσή τους θα επηρέαζε δυσμενώς την ποιότητα των σχεδίων (Halsey & Young, 2006: 290).

Η πρακτική του «Graffiti» και η σημασία της προσέγγισης των δυνατών σημείων

Κατά τον Saleebey (2006), η εφαρμογή της πρακτικής των δυνατών σημείων βασίζεται στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των εγγενών πηγών που διαθέτει το άτομο και το περιβάλλον του (οικογένεια, κοινότητα). Αξιοποιώντας αυτή την προσέγγιση ο επαγγελματίας καλείται να μετατοπίσει την εκτίμησή του από την παραδοσιακή προσέγγιση, που εστιάζει στην παθολογία, σε αυτή που δίνει έμφαση στις δυνατότητες και τις ικανότητες του συμβαλλόμενου. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο παρακινείται να ανακαλέσει στιγμές, σημεία και περιόδους εξαίρεσης, πριν από την εμφάνιση της δυσκολίας και περιπτώσεις που ανέδειξαν τις δυνατότητες του κατά το παρελθόν (Καλλινικάκη, 2014: 81).

Σύμφωνα με τον Cowger (1994), η διερεύνηση και η εκτίμηση με βάση την προσέγγιση των δυνατών σημείων δεν αγνοεί την αποτίμηση των δυσκολιών και των δυσλειτουργικών καταστάσεων. Αντίθετα, επικεντρώνεται στην ανίχνευση πρόσθετων πληροφοριών που επικεντρώνονται στις συνθήκες ζωής του ατόμου και οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση του πώς το ίδιο βιώνει την κατάσταση.

Μέσα από μια συμπεριφορά που ενέχει κινδύνους και εκλαμβάνεται ως παρεκκλίνουσα, η ερευνήτρια αναζήτησε εκείνους τους προστατευτικούς παράγοντες και τις θετικές επιπτώσεις της ενασχόλησης με την πρακτική του Graffiti καθώς και τον τρόπο ή τους τρόπους που θα μπορούσε η τελευταία να λειτουργήσει ως ευκαιρία για πρόληψη, απεξάρτηση ή/και κοινωνική επανένταξη. Με βάση τα παραπάνω, η υπό μελέτη ενασχόληση με το «Graffiti» από πρώην χρήστες ουσιών, προσεγγίζεται ως μια κατάσταση που αναδεικνύει δυνατότητες, δημιουργικότητα, ταλέντα, φαντασία, συνεργατικότητα, και η οποία μπορεί να έχει θετική εστίαση στο παρόν (φάση απεξάρτησης και επανένταξης), αλλά και στο μέλλον.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα αναδεικνύουν την εφηβική ανάγκη για αναζήτηση και *συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας* αλλά και την επιθυμία του νέου για *ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα*, όπου η απόκτηση προσωπικής ταυτότητας (tag) αποτελεί και προϋπόθεση για ένταξη στο crew (Ferrel, 1998· Docuayan, 2000· Ζαϊμάκης, 2009· Holmes, 2010· Aneliese, 2013). Στην περίπτωση των writers –ενεργών και πρώην– η αναζήτηση για δομημένη κοινωνική ταυτότητα ως αποτέλεσμα της ομαδικής δράσης αλλά και της σύγκρισης, φαίνεται πως ευνόησε το «πέραςμα» σε άλλες ομάδες, άλλοτε χαμηλότερου και άλλοτε υψηλότερου κύρους από το Graffiti crew. Από

την ομάδα των εν ενεργεία writers, σε αρκετές περιπτώσεις συμμετεχόντων, φάνηκε πως η συμμετοχή στην Graffiti κοινότητα να διατήρησε θετικό πρόσημο, εν αντιθέσει με την ομάδα των ex-writers, τα μέλη της οποίας αποδόμησαν το crew και αναζήτησαν μια θέση σε άλλες ομάδες (χρήση, παρανομία).

Σε αυτή την αναζήτηση, η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης (self-actualization) και αναγνωρισιμότητας (recognition), αναδεικνύεται ως αυτοσκοπός, πάντα μέσα σε ένα περιβάλλον παραβατικότητας και κινδύνου. Στην περίπτωση των writers, η θέση και δράση στην κλειστή Graffiti κοινότητα, προσέφερε την προσδοκώμενη ασφάλεια και εκπλήρωσε την ανάγκη για υπαγωγή σε μια ομάδα που να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μετεχόντων σε αυτή, μέσα από την επίτευξη κοινών στόχων και την εξασφάλιση του σεβασμού ανάμεσα στην Graffiti κοινότητα.

Αναφορικά με τη χρήση ουσιών, τον πειραματισμό και τη σχεδίαση Graffiti εντοπίζεται και καταγράφεται πειραματισμός ή/και περιστασιακή χρήση αλκοόλ και κάνναβης αλλά όχι οπιούχων εξαρτησιογόνων ουσιών, κατά βάση, ως «επιβράβευση» μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας σχεδίασης. Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση των συμμετεχόντων στην έρευνα που αναφέρει πως η χρήση κάνναβης κατά τη σχεδίαση, από τη μία θα στοχοποιούσε το δημιουργό καθώς η μυρωδιά τον κάνει εύκολα αντιληπτό, από την άλλη, θα είχε επίπτωση στην ποιότητα του σχεδίου. Γίνεται αντιληπτό, επίσης, πως στη διαπάλη ανάμεσα στη σχεδίαση και τη χρήση, όπου και όταν η τελευ-

ταία «κυριάρχησε», η ενασχόληση με τη σχεδίαση Graffiti υποχώρησε για να αντικατασταθεί πλήρως από τον κόσμο των ουσιών.

Τέλος, η σχεδίαση Graffiti αναδύεται ως ένα εργαλείο πρόληψης, απεξάρτησης και κοινωνικής ένταξης εφήβων αλλά και πρώην χρηστών. Προσαρμοσμένη στην καλλιτεχνική και δημιουργική της έκφανση, φαίνεται πως μπορεί να λειτουργεί ως δίοδος εκφραστικότητας, συμμετοχικότητας και επικοινωνίας που επιτρέπει σε έφηβους και νέους να ανταποκριθούν σε ρόλους, να αναδειξουν απόψεις και προβληματισμούς, να επιδείξουν ταλέντα και να αυτοπροσδιοριστούν σε ένα πλαίσιο αποκομμένο από ρηψοκίνδυνες ενέργειες, παράνομες συμπεριφορές και βανδαλιστικές δραστηριότητες.

Η ενασχόληση με σχεδίαση Graffiti, φάνηκε να διακινεί δυνατά συναισθήματα και να αναδεικνύει ιδιαίτερα ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας –crew προς την επίτευξη κοινών στόχων. Σε μια προσπάθεια αναζήτησης

του τρόπου που θα μπορούσαν αυτά τα στοιχεία να ενταχθούν και να «γονιμοποιηθούν» κατά τη θεραπεία απεξάρτησης, επαγγελματίες που εμπλέκονται στη θεραπευτική διαδικασία καλούνται να κατανοήσουν τόσο την ψυχοκοινωνική όσο και την αισθητική-καλλιτεχνική πτυχή του φαινομένου. Φαίνεται πως μια τέτοια κατανόηση της ενασχόλησης με τη σχεδίαση Graffiti, να προωθή τη θεραπευτική σχέση και να διευρύνει το θεραπευτικό πλαίσιο παρέμβασης. Ωφέλιμη θα ήταν η συστηματοποίηση τέτοιων δράσεων ώστε η σχεδίαση να αποτελέσει μέσο πρόληψης ή/ και θεραπείας μέσω ομάδων ανάπτυξης δημιουργικών δραστηριοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων με συμβαλλόμενα μέλη εφήβους και νέους. Ήδη, στις περιπτώσεις ανθρώπων όπου το Graffiti αξιοποιήθηκε στη φάση της αλλαγής τους εντός του θεραπευτικού προγράμματος, φάνηκε πως λειτούργησε ενδυναμωτικά και προς ενίσχυση της συμμετοχής και παραμονής στη θεραπεία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α.Σ., Ντάλλα, Μ., Μάτσα, Κ. (2012) «Αναπτυξιακές δυσκολίες κατά την εφηβεία και χρήση ουσιών», *Τετράδια Ψυχιατρικής* 117: 81-92.
- Αστρινάκης, Α.Ε. (1991) *Νεανικές Υποκουλτούρες: Παρεκκλίνουσες Υποκουλτούρες της Νεολαίας της Εργατικής Τάξης. Η Βρετανική Θεώρηση και η Ελληνική Εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Cole, M., Cole, S.R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΕΚΤΕΠΝ (2011). *Ετήσια έκθεση 2011: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών και των οιογονευματωδών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ).

- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες – βασικές αρχές της συμμετοχής στις ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Κ. (2009). *Mural Art*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλλινικάκη, Θ. (2014). «Η εκτίμηση στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας σε περιβάλλοντα παροχής εκπαίδευσης», στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη, (επιμ.) *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση –Στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Ξανθάκη, Μ. και Καναβού, Ε. (2010). «Εξαρτησιογόνες ουσίες στην εφηβεία», *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κουράκης, Ν. Ε. (2004). *Δίκαιο Παραβατικών Αηλίκων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ντάλλα, Μ., Μάτσα, Κ., Αντωνίου, Α., Σ., Πράπας, Χ. (2012). «Μαθητές με υψηλές επιδόσεις, ναρκισσιστικό συμβόλαιο και χρήση ουσιών στην εφηβεία», *Τετράδια Ψυχιατρικής* 120: 58-67.
- Πουλόπουλος, Χ., Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Πούροχος, Μ. Α. & Δαφέρομος, Μ. (επιμ) (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση-Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Wetherell, M. (2004). (επιμ.) *Ταντότητα, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξερόγλωσση

- Aneliese K. D. (2013). *Identifying with the Graffiti Subculture: The Impact of Entering and Exiting the Graffiti Subculture on the Social Identities of Graffiti*, Master Thesis, Greensboro: University of North Carolina.
- Burck, C. (2005). “Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis”, *Journal of Family Therapy* 27: 237-262.
- Cripps, K., Zyromski, B. (2009). “Adolescents’ Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement”, *Research in Middle Level Education* 33 (4): 1-13.
- Cowger, C. (1994). “Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment”, *Social Work* 39: 262-268.
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life* (μτφ. Rendall S.), Los Angeles: University of California Press.
- Dickinson, M. (2008). “The Making of Space, Race and Place New York City’s War on Graffiti, 1970 – the Present”, *Critique of Anthropology* 28 (1): 27-45.
- Docuayan, F. (2000) “Governing Graffiti in Contested Urban Spaces”, *Political and Legal Anthropology Review* 23: 103-121.
- Eagle, M. (1997) .“Contributions of Erik Erikson”, *Psychoanalytic review* 84 (3): 337-47.
- Erikson, E. (1985). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton Company.
- Ferrell, J. (1995). “Urban Graffiti: Crime, Control, and Resistance”, *Youth and Society* 27: 33-42.
- Halsey, M. & Young, A. (2006) “Our Desires are Ungovernable”, *Theoretical Criminology* 10 (3): 275-306.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2002). *Social Psychology* (3rd ed.). London: Prentice Hall.
- Holmes, R., (2010). “Risky Pleasures: Using the Work of Graffiti Writers to Theorize the Act of Ethnography”, *Qualitative Inquiry* 16 (10): 871-882.

- Kandel, D.B. (2003). "Does marijuana use cause the use of other drugs?", *JAMA* 289: 482-483.
- Lachmann R., (1988). "Graffiti as a career and ideology", *American Journal of Sociology* 94 (2): 229-50.
- Lynn, N & Lea, S. (2005). "Racist graffiti: text, context and social comment", *Visual Communication* 4 (1): 39-63.
- Martin, G., Pichardson, A., Bergen, H., Roeger, L., Allison, S. (2003). "Family and individual characteristics of a community sample of adolescents who graffiti", paper presented at *the Graffiti and Disorder Conference*. Australia 18-19 August 2003. Australian Institute of Criminology in conjunction with the Australian Local Government Association: Australia: Brisbane.
- Merton, R. K. (1938). "Social Structure and Anomie", *American Sociological Review* 3 (5): 672-682.
- Pani, R., & Sagliaschi, S. (2009). "Psychopathology of Excitatory and Compulsive Aspects of Vandalistic Graffiti", *Psychological Reports* 105(3): 1027-1038.
- Phinney, J. (1990) "Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research", *Psychological Bulletin* 108(3): 499-514.
- Rowe, M., Hutton, F. (2012). "Is Your City Pretty Anyway? Perspectives on Graffiti and the Urban Landscape?", *Australian & New Zealand Journal of Criminology* 45 (1): 66-86.
- Runco, M. A. (2004). "Creativity". *Annual Reviews Psychol.* 55: 657-687.
- Saleebey, D. (Ed.) (2006). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). "An integrative theory of inter-group conflict", In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of inter-group relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole: 33-47.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). "The social identity theory of inter-group behavior", In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- White, R. (2001). "Graffiti, Crime Prevention and Cultural Space" *Current Issues in Criminal Justice* 12 (3): 253-268.
- Williams, J. P. (2011). *Subcultural Theory: Traditions and Concepts* (1st ed.). Polity.

Δέσποινα Παπαντώνη, Γεωργία Παπαχρήστου***

**« Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:
Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΩΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ»**

Στην κλασσική ταξινόμηση έχουν επικρατήσει οι παρακάτω μορφές τέχνης: Αρχιτεκτονική, Γλυπτική, Ζωγραφική, Μουσική, Θέατρο, Χορός, Ποίηση-Λογοτεχνία, Κινηματογράφος και Φωτογραφία.

Συνηθίζεται στη συμβουλευτική να χρησιμοποιούνται μέθοδοι και τεχνικές από τις τέχνες έτσι ώστε το άτομο να επιτύχει το να εκφραστεί. Οι εικαστικές θεραπείες και συγκεκριμένα οι θεραπείες μέσω τέχνης πρωτοεμφανίστηκαν στα τέλη του 19ου αιώνα.

Η τέχνη της φωτογραφίας στην συμβουλευτική και θεραπευτική διαδικασία

Ένα από τα εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην Συμβουλευτική ή Θεραπευτική διαδικασία είναι η φωτογραφία και αφορά τόσο στην θέαση/παρατήρηση φωτογραφιών όσο και στην λήψη τους. Ωστόσο, υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στην Φωτοθεραπεία

(Phototherapy) και στην Θεραπευτική Φωτογραφία (Therapeutic Photography). Η πρώτη αφορά στην χρήση της φωτογραφίας (ως προϊόν) καθώς και την λήψη της (ενέργεια) με στόχο την τροποποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών του πελάτη, ως αποτέλεσμα της συστηματικής χρήσης των εικόνων στην θεραπευτική διαδικασία μέσα σ' ένα θεραπευτικό πλαίσιο με την παρουσία ενός ειδικά εκπαιδευμένου θεραπευτή / συμβούλου. Ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην ενασχόληση με την τέχνη και κυρίως τη λήψη της φωτογραφίας ως δραστηριότητα προσωπικής ανάπτυξης, για προσωπική ενδοσκόπηση και αυτοέκφραση, χωρίς την ύπαρξη θεραπευτικού πλαισίου ή την παρουσία εξειδικευμένου επαγγελματία.

Η Φωτοθεραπεία αποτελεί το σύνολο των τεχνικών που χρησιμοποιούν την φωτογραφία στη θεραπεία και τη συμβουλευτική διαδικασία και η οποίες εφαρμόζονται από οποιονδήποτε εκπαιδευμένο σύμβουλο ή θεραπευτή. Σπάνια δε, η δημιουργία έργων τέχνης

* Η Δ.Π. είναι εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: 697 44 678 41, despap41@gmail.com

** Η Γ.Π. είναι Κοινωνική Λειτουργός. Επικοινωνία: 697 470 1644, georgiapap@yahoo.com

αποτελεί στόχο της θεραπευτικής συνεδρίας (2014, Photo Therapy Centre). Αντίθετα, οι Weiser & Krauss, 2009 (σ.81) υποστηρίζουν πως: «η Φωτοθεραπεία δεν έχει να κάνει με την τέχνη ή τεχνική της ίδιας της φωτογραφίας, αλλά ότι κάνοντας θεραπεία σωστά είναι μια τέχνη». Με άλλα λόγια, η ίδια η θεραπευτική διαδικασία θεωρείται τέχνη. Εκείνο που έχει σημασία, (Weiser 2004,σ.47), κατά την εφαρμογή της Φωτοθεραπείας, είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να γίνει αντιληπτή από τον πελάτη η μεταφορική και συμβολική χρήση των φωτογραφιών. Κάθε φωτογραφία μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα και αυτό βοηθά πολύ στη συμβουλευτική διαδικασία, όμως πρέπει ο ίδιος να κατανοήσει ότι δεν υπάρχει μόνο μια αντικειμενική αλήθεια για κάθε φωτογραφία, αλλά πολλές αντιλήψεις σχετικά με τη ζωή του μπορούν να αναδυθούν κάθε φορά και η ανάλυσή τους να εξυπηρετήσει στη διαδικασία της συμβουλευτικής.

Αναφέρουμε παρακάτω την εφαρμογή δυο ασκήσεων που ανήκουν στο πλαίσιο της Φωτοθεραπείας.

Άσκηση: « Αποτυπώνω το συναίσθημα της χαράς στο χώρο του σχολείου»

Σκοπός: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Ομάδα στόχος: Μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κωφή εκ γενετής και η μόνη κωφή στη σχολική μονάδα, με ήπια νοητική στέρωση στη Δ' τάξη Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και κύριο εργαστήριο αυτό της Αγγειοπλαστικής.

Υλικά: Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ή κινητό τηλέφωνο με φωτογραφική κάμερα.

Χώρος: Σχολική μονάδα (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της επαρχίας)

Στόχοι: Η δημιουργία εμπιστοσύνης και ασφάλειας στο χώρο του σχολείου.

Για να έχουμε νέα προοπτική, να σπάσει ο πάγος και να εμπλουτιστούν οι απαντήσεις. Για να πει ο μαθητής τι κρατά και τι απορρίπτει.

Τα βήματα που ακολουθήσαμε είναι:

- Προτρέψαμε την Έλλη να πάρει τη φωτογραφική μηχανή και κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων να φωτογραφίσει ότι της δίνει χαρά στο χώρο του σχολείου. Ζητήσαμε να αποτύγει να φωτογραφίσει πρόσωπα.
- Ζητήσαμε από την Έλλη να διαλέξει τέσσερις (4) από όλες τις φωτογραφίες και να δώσει έναν τίτλο για την κάθε φωτογραφία όπως και να πει λίγα λόγια για την καθεμιά, τι σημαίνει για εκείνη.

Η άσκηση πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της καθηγήτριας της νοηματικής γλώσσας η οποία είναι η μόνη που μιλά την νοηματική σε όλο το σχολείο.

Αποτελέσματα εφαρμογής της άσκησης

Στην πρώτη φωτογραφία η Έλλη έδωσε τον τίτλο: «παίζω» και σχολίασε: «Χαίρομαι όταν βλέπω τους συμμαθητές μου στο εργαστήριο υφαντικής. Στη δεύτερη φωτογραφία της έδωσε τον τίτλο: «φίλοι και ομάδα» και είπε: «στο εργαστήριο πληροφορικής έχω πρόσβαση στο διαδίκτυο ενώ είμαι παρέα με τους φίλους μου». Ο τίτλος της τρίτης φωτογραφίας ήταν «νοηματική» και είπε γι' αυτήν:

«Αγαπάω την καθηγήτρια της νοηματικής γλώσσας γιατί παίρνω αγάπη, γνώσεις και έτσι νοιώθω δυνατή». Στην τελευταία φωτογραφία ο τίτλος ήταν: «Το σχολείο μου είναι κάτι σημαντικό» και συμπλήρωσε: «Οι παλάμες (νοηματική γλώσσα) είναι η αγάπη που πρέπει να έχουμε για τους κωφούς»

Άσκηση: « Η φωτογραφία μου»

Σκοπός: Ανάδυση επιθυμιών, γνωριμία.

Ομάδα στόχος: Μαθητές της Α' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου.

Υλικά: Πριν τη συνάντηση ο σύμβουλος συλλέγει φωτογραφίες από εφημερίδες και περιοδικά με θέματα όπως: αθλητισμός, ελεύθερος χρόνος, επιστήμη, επικαιρότητα, πολιτισμός, τέχνες, φύση, οικογένεια, οικονομία, σχέσεις, ταξίδια, μετακινήσεις, χόμπι κλπ. Ο αριθμός των φωτογραφιών πρέπει να είναι δεκαπλάσιος από τους συμμετέχοντες.

Χώρος: Εσωτερικός χώρος στον οποίο έχουμε ένα μεγάλο τραπέζι τύπου συνεδριάσεων όπου υπάρχουν θέσεις για όλα τα μέλη της ομάδας.

Στόχος: Οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανακαλύψουν σε πρώτο επίπεδο τι ονειρεύονται για τον εαυτό τους και το μέλλον τους και αυτό να το μοιραστούν με την ομάδα ώστε να γνωριστούν.

Τα βήματα που ακολουθήσαμε είναι:

- Εκθέσαμε αυτές τις φωτογραφίες περιμετρικά πάνω στο τραπέζι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες κινούμενοι γύρω του να έχουν μια γενική εποπτεία.
- Ζητήσαμε από τα μέλη της ομάδας να δουν καλά όλες τις φωτογραφίες και να επιλέξουν μια όχι με κριτήριο την

καλλιτεχνική αξία της φωτογραφίας αλλά να διαλέξουν τη φωτογραφία που σημαίνει κάτι για αυτούς, που τους ξύπνησε κάποια συναισθήματα.

- Καθίσαμε στον κύκλο και ζητήσαμε να κολλήσουν τη φωτογραφία στο τετράδιό του ο καθένας.
- Προτρέψαμε κάθε μέλος της ομάδας να μιλήσει στην ολομέλεια για την φωτογραφία του μέχρι που μίλησε και ο τελευταίος. Η σειρά είναι επιλογή των μελών. Ο καθηγητής-σύμβουλος ενθάρρυνε το μέλος που είχε πάρει το λόγο να πει όσο γίνεται περισσότερα.

Σημείωση: Η συμμετοχή των μελών της ομάδας ενισχύθηκε με τη στάση του καθηγητή-συμβούλου ο οποίος με την δημιουργία και την τήρηση του συμβολαίου της ομάδας για απουσία κριτικής ή αρνητικών σχολίων βοήθησε τους μαθητές να εκφραστούν.

Αποτελέσματα εφαρμογής της άσκησης

Μερικοί από τους μαθητές απάντησαν: «Μ' αρέσει η μηχανή. Είναι σημαντική για μένα... θα ήθελα να έχω. Αν την είχα αύριο... θα πήγαινα βόλτα με τους φίλους μου. Θα ήθελα να πήγαινα με τους φίλους μου βόλτα με τις μηχανές. Για αρχή θέλω μηχανή. Ένα αυτοκίνητο θα πάρω 19-23. Ονειρεύομαι να κάνω ταξίδια! ...όχι για δουλειά... Η δουλειά μου θέλω να είναι κοντά στο σπίτι και να είναι σταθερή. Σε μια μεγάλη επιχείρηση ή με ένα άτομο ακόμα. Άνετα θα συνεταιριζόμουν με κάποιον!

Θέλω να γίνω γιατρός, να σώζω ανθρώπους!», «Θέλω να γίνω μουσικός! Γράφω στοίχους. Μ' αρέσει να γράφω στοίχους! Είναι σα να γράφεις ένα

κείμενο για τους ανθρώπους...να τους στέλνεις ένα μήνυμα. Όταν σκέφτεσαι τα πράγματα... φτιάχνεις στοίχους... κάπως σε βοηθάει!», «Φύση...να δουλεύω στη φύση! Να αγαπάμε τη φύση! Αυτή μας δίνει νερό, τροφή!», «Βλέπω

την επιθυμία μου να ανέβω στο άλογο. Είχα τρία άλογα στη Ρουμανία και δεν ανέβηκα σε κανένα γιατί φοβόμουν. Θέλω να ξαναγυρίσω στη Ρουμανία! Φαντάζομαι το μέλλον μου εκεί. Θα επιστρέψω και θα ανέβω!»

Ζ' Παράλληλη Συνεδρία

Εκπαίδευση μέσω της τέχνης και Δημιουργική γραφή
Προεδρείο: *Φωτεινή Κατσαμπούρη, Γιάννης Μαρμαρινός*

*Τάσος Μιχαηλίδης**

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ PROPP

Εισαγωγή: Η παρούσα εισήγηση δεν είναι τόσο ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο, αλλά μια εποπτική εξέταση του βαθμού συσχέτισης και αλληλεπίδρασης της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και της δημιουργικής έκφρασης, οι οποίοι λειτουργούν συνδυαστικά στην προσπάθεια των ενηλίκων σπουδαστών της Δημιουργικής Γραφής να οικειωθούν θεωρητικά και έμπρακτα τον κώδικα της δημιουργικής έκφρασης. Έτσι, η θεωρία του Propp σχετικά με τη δομή των λογοτεχνικών έργων, όπως την αναλύει στη *Μορφολογία των παραμυθιών* (1968), αξιοποιώντας την απλοποιημένη εκδοχή της από τον Ροντάρι (1990), θα αποτελέσει μια βάση ανάδειξης ενός επίκαιρου προβληματισμού της σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης της ΔΓ και της σχέσης της με την ακαδημαϊκή κριτική. Η παρούσα ανακοίνωση θα επιμείνει στη διασαφήνιση των όρων και στην οργάνωση μιας κατάλληλης μεθοδολογίας στη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας ως άξονα παραγωγής δημιουργικού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρία λογοτεχνίας, Δημιουργική Γραφή, Propp, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Abstract: The present paper is an examination of the interaction of Literary Theory and Creative Expression as two distinct spaces of knowledge that work together in the effort of adult learners of Creative Writing (CW) to theoretically and practically familiarize themselves with the code of creative expression. Thus, Propp's theory on the structure of literary works, as analyzed in the *Morphology of Fairy Tales* (1928; 1968), and its simplified version by Rodari (1994) will provide a reflection of a contemporary teaching approach of CW and its relation to academic criticism. The paper will focus on clarifying the terms, constructing the objectives and organizing the appropriate methodology in the teaching of literary theory for the production of creative discourse.

Keywords: Literary Theory, Creative Writing, Propp, Formalism, Adult Education.

* Ο Τ.Μ. είναι Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας και μεταδιδακτορικός ερευνητής του ΕΚΠΑ, Επικοινωνία: tasmichailides@yahoo.gr

Εισαγωγή: Δημιουργική Γραφή και θεωρία λογοτεχνίας, μια σχέση αναγκαίας συνάντησης

Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας ως αυτόνομου ερευνητικού χώρου φανέρωσαν εμφατικά τις τελευταίες δεκαετίες ότι αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης και περιγράφει μια σύνθετη διαδικασία του ανθρώπινου πνεύματος, καθώς ενεργοποιεί ποικίλα πεδία της ανθρώπινης σκέψης. Ειδικά για τον ρόλο των εργασιών της δημιουργικής γραφής (ΔΓ) στην ενίσχυση της δημιουργικότητας οι νεότερες έρευνες έδειξαν ότι η διεργασία της ανάγνωσης και γραφής, απαραίτητα πεδία εμβάθυνσης σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο, ενεργοποιούν πολυδύναμα τον ανθρώπινο εγκέφαλο. (Swinney, 1979· Κωτόπουλος & Παπαντωνάκης, 2011)

Το ζήτημα της πολυπλοκότητας και του διεπιστημονικού ενδιαφέροντος που χαρακτηρίζει τον όρο της δημιουργικότητας, ωστόσο, δυσκολεύει, σε κάποιο βαθμό, την οριοθέτηση και του επιστημονικού πεδίου της ΔΓ. Η ακαδημαϊκή κοινότητα επισημαίνει ότι επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο «Creative Writing» και παραπέμπει σε μία σειρά διφορούμενων σημασιών, τόσο εξαιτίας των αντιφατικών κατά καιρούς ορισμών που δόθηκαν διεθνώς, όσο και της δυσκολίας διασαφήνισης του ειδοποιού στοιχείου του δημιουργικού λόγου, σε σχέση με τις άλλες μορφές γραφής. (Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου, 2013)

Αυτή, όμως, η διαπίστωση παραπέμπει ευθέως στο ζήτημα της «λογοτεχνικότητας» και δεν αποτελεί αποκλειστικό

επιστημονικό σκόπελο της ΔΓ, αλλά αντανακλά γενικά το διαχρονικό ζήτημα της ακαδημαϊκής κριτικής και των λογοτεχνικών σπουδών να αποφανθούν σχετικά με τη διασαφήνιση της ειδοποιούς διαφοράς του λογοτεχνικού ή αλλιώς δημιουργικού και άρα αισθητικού λόγου από τις άλλες επικοινωνιακές μορφές της γλώσσας. Υπό αυτό το πρίσμα, ακόμα και αν δεχτούμε ότι η ΔΓ ανοίγεται σε ευρύτερες μορφές λόγου από τη λογοτεχνική έκφραση, τα δύο πεδία έχουν κοινές βάσεις και εργαλεία, καθώς αντλούν από τις ίδιες πηγές κριτικής και γραμματολογικής παράδοσης, έστω και αν χειρίζονται τις βάσεις δεδομένων τους με διαφορετικό τρόπο και στόχο. (Vernon, 1970)

Αυτή δεν είναι, όμως, παρά μια πρώτη συνάντηση της ΔΓ ως διδακτική πράξη άσκησης της δημιουργικότητας με τη θεωρία της λογοτεχνίας, καθώς και οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής της ΔΓ δεν αποκλίνουν ως ένα βαθμό και από τους στόχους που θέτει για τους σπουδαστές της διδακτικής της λογοτεχνίας στα εγχώρια και διεθνή ακαδημαϊκά ιδρύματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η σπουδή της ΔΓ, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, ισοδυναμεί όχι μόνο με πειραματισμό σχετικά με τα είδη και τους μηχανισμούς παραγωγής λόγου, αλλά προϋποθέτει τη μελέτη των προτεινόμενων μορφών ανάλυσης της δομής του κώδικά της και άρα την εμβάθυνση στις αρχές της θεωρίας της λογοτεχνίας. (Vernon, 1970) Η διαφοροποίηση των εργαστηρίων ΔΓ, λοιπόν, από τις λογοτεχνικές σπουδές δεν έγκειται στο τι απορρίπτει ως διδακτέα ύλη, αλλά κυρίως στη στοχοθεσία και μεθοδολογία διαμεσολάβησης των λογοτεχνικών γενών, ειδών και θεωριών,

αφού βασική στόχευση παραμένει η καθοδήγηση του σπουδαστή να συνθέσει δικό του λόγο. Ειδικά το ζήτημα της κριτικής προσέγγισης των έργων θεωρείται υψηλής προτεραιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς οι ενήλικες μαθαίνουν κυρίως μέσω της κριτικής στάσης τους απέναντι στις στερεότυπες δομές που έχει διαμορφώσει το περιβάλλον τους και ανακαλύπτοντας δια της διαλεκτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στη νέα και προϋπάρχουσα πληροφορία νέες δυναμικές σχέσεις θέασης του κόσμου. (Mezirow, 2007· Morley, 2007)

Γι' αυτό, όχι τυχαία, η πιο ικανοποιητική σημασιοδότηση της έννοιας ΔΓ αφορά στην περιγραφή μιας καινοτόμου διδακτικής διαδικασίας με σαφή μαθησιακά οφέλη, που προϋποθέτει τη γνώση της λογοτεχνικής θεωρίας, σχετικά με την αλληλεπίδραση του συγγραφέα, έργου και αναγνώστη ως παράγοντες διαμόρφωσης της αισθητικής αξίας, χωρίς όμως να περιορίζεται ή να ταυτίζεται μαζί της. Οι αφηγηματικοί μηχανισμοί, οι λογοτεχνικές σχολές, η εμπλοκή της κοινωνικοπολιτισμικής συνιστώσας στη δημιουργική διεργασία αν και μελετώνται, αντιμετωπίζονται στη μαθησιακή διαδικασία διαφορετικά απ' ό,τι σε μια εκπαιδευτική ενότητα που προσεγγίζει διδακτικά αμιγώς το αντικείμενο της λογοτεχνίας. Έτσι, οι σπουδαστές της ΔΓ χρησιμοποιούν τις παραπάνω βάσεις, όπως οι δημιουργοί, ως εργαλείο δηλαδή της προσωπικής τους αναμέτρησης και υπέρβασης των κειμενικών προτύπων. Άρα, στις λογοτεχνικές σπουδές ισχύει ως προς τη στοχοθεσία η ακολουθία:

A. Μελέτη των κειμενικών ειδών και της γραμματολογικής παράδοσης →

διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών με λογοτεχνικές ευαισθησίες → δημιουργία κριτικών αναγνωστών με επιστημονικές βάσεις και ορθολογικά κριτήρια αποτίμησης → προσδοκία για παραγωγή ικανών αναλυτών του λογοτεχνικού κώδικα ως γνώστες της ιδιότυπης γραμματικής των ειδών του και διαμεσολαβητών της αισθητικής αξίας των έργων.

Στην περίπτωση των εργαστηρίων ΔΓ, ωστόσο, οι γνωστικοί συμπλέκονται ακόμα περισσότερο με τους συναισθηματικούς στόχους της διδακτικής διαδικασίας και διαμορφώνονται ως εξής:

B. Μελέτη των κειμενικών ειδών και της γραμματολογικής παράδοσης → διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών με λογοτεχνικές ευαισθησίες σε ένα κλίμα δημιουργικής επεξεργασίας → δημιουργία κριτικών αναγνωστών και παραγωγών λόγου με ορθολογικά κριτήρια αποτίμησης, χωρίς να απαιτείται ισχυρή τάση συμμόρφωσης με τα κανονιστικά πλαίσια της φιλολογικής επιστήμης → προσδοκία για παραγωγή ικανών δημιουργών δημιουργικού λόγου.

Ξεκινούν, επομένως, με τις ίδιες παραστάσεις της λογοτεχνικής κριτικής και θεωρίας, στις οποίες οι ερευνητές των λογοτεχνικών σπουδών προσκολλώνται, αλλά στη δική τους περίπτωση αποβλέπουν περισσότερο στη διαμόρφωση ενός κλίματος δημιουργικής ανασύνθεσης των προτύπων. Την ίδια στιγμή, η διδακτική θεωρία και πράξη της δημιουργικής γραφής συνεχίζει να εντάσσει στη συντριπτική πλειοψηφία των εγχειριδίων επιστημονικής καθοδήγησης των εκπαιδευτών, αρχές της λογοτεχνικής θεωρίας ως απαραίτητα εργαλεία αναγνωστικής ευαισθητοποίησης των ενηλίκων σπου-

δαστών στη δημιουργική έκφραση. Κατ' επέκταση, οι μελετητές της ΔΓ επιμένουν η διδακτική της να μην επιμένει αποκλειστικά σε παραγωγή κειμένων κάποιου λογοτεχνικού είδους ή στην τυπολατρική διαμεσολάβηση μιας λογοτεχνικής θεωρίας, αλλά εστιάζουν στη διδακτική πράξη που θα βοηθήσει τον συμμετέχοντα να ενδυναμώσει ολιστικά τις δημιουργικές του δυνάμεις. (Dawson 2005)

Έτσι, η συγκεκριμένη εργασία συμβάλλει, επομένως, στον εποικοδομητικό διάλογο της διαμεσολάβησης των αρχών και δεδομένων των λογοτεχνικών σπουδών στους σπουδαστές της ΔΓ, αξιοποιώντας τη θεωρία του Propp για τον τρόπο οργάνωσης των λαϊκών παραμυθιών, θεωρία που βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε την αλληλεπίδραση μορφής και περιεχομένου. Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική ταξινόμηση της θεωρίας του, με τις κατάλληλες απλοποιήσεις και προσαρμογές μπορεί να συνδράμει σημαντικά στην επίτευξη της στοχοθεσίας της ΔΓ αναφορικά με την: α) αναγνωστική ευαισθησία, β) ελεύθερη έκφραση με άξονα παραστάσεις και δείκτες ανασύνθεσης της παράδοσης (Vernon, 1970· Μουλλά, 2012) και γ) για να διαφανούν οι συνδέσεις της Λογοτεχνίας με άλλους τομείς της πολιτισμικής ιστορίας. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ν. Λογοτεχνίας, 2003)

Φορμαλιστική σχολή και εργαστήριο ΔΓ: η θεωρία του Propp ως εργαλείο εμβάθυνσης στη δομή του δημιουργικού λόγου

Η θεωρία του Propp εντάσσεται στο ευ-

ρύτερο σχήμα του ρωσικού φορμαλισμού, που άκμασε στις αρχές του εικοστού αιώνα και γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη μέσα στη δεκαετία του 1920. Έτσι, ο φορμαλισμός αποτελεί την πρώτη ενδοκειμενική θεώρηση του κειμένου στη λογοτεχνική θεωρία, με αποτέλεσμα οι εκπρόσωποί του να έρθουν σε ρήξη με τις προγενέστερες θεωρίες που ερμήνευαν τη λογοτεχνία με βάση συμβολιστικές και μυστικιστικές προσεγγίσεις. (Βελουδής, 2011).

Η φορμαλιστική σκοπιά του Propp προσπάθησε να θέσει τη μελέτη της λογοτεχνίας σε μια νέα επιστημονική βάση μέσω της αντικειμενικής ανάλυσης των μοτίβων, των τεχνικών και γενικότερων «λειτουργιών» που διέπουν το λογοτεχνικό έργο. (Barthes, 1977) Γενικά, ο Propp ακολουθεί τις βασικές θέσεις των άλλων φορμαλιστών ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι συστήματα και η μελέτη των διαρθρωτικών λειτουργιών που οργανώνουν τη δομή τους φανερώνει και τους τρόπους οργάνωσης της αισθητικής τους ταυτότητας, καθώς η διάρθρωση του κάθε έργου δεν ισοσκελίζει τη χρήση των στοιχείων της, αλλά προβάλλει κάποια περισσότερο σε σχέση με κάποια άλλα. (Todorov, 1995· Jakobson, 1998) Μέσα από τη μελέτη της διαρθρωτικής σχέσης των στοιχείων, κατά τους φορμαλιστές, αναδεικνύεται η αποκλίνουσα γλώσσα του λογοτεχνικού και άρα δημιουργικού λόγου, εφόσον η λογοτεχνική έκφραση χαρακτηρίζεται από την «ανοικειώση» που παράγει, σε σχέση με άλλες πρακτικές επικοινωνιακές λειτουργίες του γλωσσικού κώδικα. (Shklovsky, 1965)

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδακτική αξιοποίηση της μελέτης της θεωρίας του Propp

μέσα σε ένα εργαστήριο ΔΓ ενηλίκων σπουδαστών αποτελεί ταυτόχρονα μια πολύμορφη και δημιουργική εισαγωγή στην ίδια τη θεωρία και την πράξη της λογοτεχνικής γραφής. (Sawyer, 2003α) Μάλιστα, μέσα από την απλοποίηση και όχι εκλαΐκευση οι πλέον μηχανιστικές θεωρήσεις, όπως του Propp ή του Greimas, μπορούν να γίνουν ευκολότερα διδακτικά εργαλεία της ΔΓ. Τα βασικά τους πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες θεωρίες είναι ότι στρέφουν το ενδιαφέρον του μελετητή στο ίδιο το κείμενο και τους μηχανισμούς του και γι' αυτό ενδείκνυνται για δημιουργικές δραστηριότητες (ατομικές ή ομαδικές), που ευνοούν τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των σπουδαστών. (Todorov, 1995)

Η μορφολογία του παραμυθιού και η προσαρμογή της ως διδακτικό εργαλείο Δημιουργικής Γραφής

Η φορμαλιστική θεώρηση του Propp, επίσης, υπερτερεί σε σχέση με άλλες θεωρίες λόγω του θέματός της, καθώς εστιάζει στην ανάλυση του παραμυθιού και μάλιστα των λαϊκών παραμυθιών, άρα αναφέρεται σε μια προφορική παράδοση, που ενισχύει τη σύνδεση δημιουργικής έκφρασης με την κοινωνική δομή. Ο σπουδαστής, δια της σκέψης του Ρώσου μελετητή, έχει τη δυνατότητα μέσα από μια σύντομη εξέταση της ποικιλίας των παραμυθιών να διαμορφώσει έναν χρηστικό άξονα πρόσληψης και αποκωδικοποίησης όχι μόνο των λαϊκών παραμυθιών, αλλά και των άλλων κειμενικών ειδών. (Barthes, 1977· Delcroix & Hallyn, 2000) Το κυριότερο, όμως, είναι ότι η

μελέτη των παραμυθιών αποτελεί έναν διαδραστικό δείκτη διαμόρφωσης ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, ιδανικό για να εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους στον παιγνιώδη χαρακτήρα της ΔΓ και στις αρχές της συνεργατικής μάθησης. (Sawyer, 2009β)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως είδος το παραμύθι είναι εξαιρετικά πρόσφορο για εισαγωγικά ή εξειδικευμένα μαθήματα στην εκπαίδευση της ΔΓ, μπορώντας ο εκπαιδευτής να παρατείνει όσο θέλει χρονικά τη διδακτική του προσέγγιση, αλλά είναι και ένα κατάλληλο κειμενικό είδος, για να διδάξει κανείς δημιουργική έκφραση σε ανηλίκους. (Λιάκου, 2016) Σύμφωνα με τον Claud Levi-Strauss (1977) η σκέψη του κάθε λαού παράγει μύθους, προφορικά ή γραπτά, αντιμετωπίζοντας την επιμέρους πλοκή ως τρόπο ερμηνείας και διατύπωσης προτεινόμενων τρόπων λύσης σχετικά με τα βασικά προβλήματα της ζωής. Ο μύθος του παραμυθιού είναι μια συμβολική κωδικοποίηση των τρόπων αντίληψης του κόσμου, ενώ τείνουν ορισμένα σταθερά στοιχεία της δομής τους να επαναλαμβάνονται και να μετεγγράφονται με τις αναγκαίες παραλλαγές σε άλλους μύθους ή παραδόσεις.

Κατ' επέκταση, απηχεί τη θέση της σύγχρονης έρευνας ότι η έννοια της δημιουργίας ορίζεται νοητικά ως μια μορφή εγκεφαλικής δραστηριότητας που το δημιουργικό υποκείμενο επιδιώκει πολύτροπα να εφαρμόσει τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του με καινοτόμους τρόπους για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου και διεκδικώντας να προτείνει λύσεις σε κοινωνικές και υπαρξιακές συγκρούσεις που έχουν εγγραφεί στη συνείδηση. Υπό αυτό το

πρίσμα, η μελέτη και δημιουργική άσκηση στην παραμυθική αφήγηση ακολουθεί τις γνωσιακές και λογοτεχνικές θεωρίες που συναντώνται στην κοινή αρχή πρόσληψης της δημιουργικότητας ως επίλυση προβλημάτων, η οποία δίνει όχι μόνο μια αισθητική διάσταση στην αυτοέκφραση, αλλά και κοινωνική. (Sternberg, 1999· Bakhtin, 1981)

Ο Propp (1968) έφτασε στην τυπολογική οργάνωση των 31 λειτουργιών που καθορίζουν τη δομή των παραμυθιών και ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την εσωτερική δομή των παραμυθιών, με αποτέλεσμα η θεωρία του να είναι μια ιδανική αφορμή συζήτησης και πειραματισμού των σπουδαστών ΔΓ σχετικά με την πλοκή, τον μύθο ενός έργου και των τρόπων διάρθρωση μιας ιστορίας. Ωστόσο, η αναδιαμόρφωση της θεωρίας του από τον Τ. Ροντάρι (2003α) που περιόρισε τις 31 λειτουργίες σε 20 είναι ακόμα πιο βοηθητική για την εφαρμογή της ως άσκηση ΔΓ, καθώς ο Ροντάρι διευρύνει τη δυναμική της θεωρίας του Propp ως εργαλείο κριτικής αποτίμησης της παραδοσιακής θεωρίας, ενώ την ίδια στιγμή διαμορφώνει κατάλληλα τις λειτουργίες, ώστε να λειτουργήσουν ως διδακτικό μέσο παραγωγής δημιουργικού λόγου.

Διασκευή της θεωρίας του Propp: προτεινόμενοι στόχοι και μεθοδολογία για κάθε ανάλογο διδακτικό εγχείρημα

Η οργάνωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας είτε ενηλίκων είτε ανηλίκων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις μαθησιακές ανάγκες και προσδοκίες του εκάστοτε

κοινού. Ο εκπαιδευτής, επομένως, χρειάζεται όχι μόνο να γνωρίζει επαρκώς το διδακτικό αντικείμενο που οφείλει να επικοινωνήσει σε ένα κοινό, αλλά και να κατανοεί σε βάθος τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνουν διάφοροι παράγοντες, όπως το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία των εκπαιδευομένων, η προϋπάρχουσα γνώση και οι στόχοι/φιλοδοξίες των ίδιων των σπουδαστών. Αναμφίβολα, όλα τα στάδια της οργάνωσης μιας διδασκαλίας είναι αλληλένδετα και απαραίτητα για την επιτυχή διδακτική προσέγγιση κάθε ενότητας. (Κόκκος, 2005α)

Ο εκπαιδευτής μιας τέτοιας μαθησιακής διαδικασίας, προφανώς, χρειάζεται εξ αρχής να ορίσει τι αυτός θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να διδαχθεί σε ένα εργαστήριο με ενήλικες εκπαιδευόμενους και με ποια σειρά. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος, λοιπόν, οφείλουν να διατυπώνονται με σαφήνεια στους εκπαιδευόμενους, για να διαπιστώνεται κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. (Κόκκος, 2005α) Αυτό συμβαίνει, γιατί το ίδιο το αντικείμενο της λογοτεχνικής θεωρίας είναι αρκετά απαιτητικό και είναι πιθανόν να υπάρχει μεγάλη απόκλιση σε επίπεδο προϋπάρχουσας γνώσης από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο, ενώ την ίδια στιγμή η κριτική ανάλυση είναι απαραίτητο στάδιο για την ομαλή ενσωμάτωση σε ένα κλίμα που ευνοεί την αυτοέκφραση και τη δημιουργικότητα. (Vernon, 1970)

Γενικά, η εκπαίδευση της ΔΓ σε ενήλικες είναι ζωτικής σημασίας να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ρυθμό, ευελιξία και να υιοθετούνται διαδραστικές μορφές μάθησης, ώστε να κινητοποιείται ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια

της διδακτικής πράξης. (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000) Συγκεκριμένα, έτσι η διδακτική πρόταση στο εργα-
στήριο ΔΓ προτείνεται να παρουσιάσει
όχι μόνο τις λειτουργίες, αλλά και τις
επιμέρους παρατηρήσεις του Propp,
καθώς θα διευκολύνουν τον σπουδαστή
να κατανοήσει τη σύνδεση της πλοκής
με τους χαρακτήρες και να παράγει
ευκολότερα τις δικές του εκδοχές γνω-
στών παραμυθιών και αφηγήσεις. Αυτή
η διαδικασία απλοποίησης, σύντημης
και προσαρμογής προτείνεται για κάθε
ενσωμάτωση θεωρίας στη διδασκαλία της
ΔΓ, ενώ είναι σαφές ότι απαιτεί έρευνα
και χρόνο από τον εκπαιδευτή.

Α. Ορίζονται έτσι οι εξής 20 λει-
τουργίες για την αποκωδικοποίηση της
αφήγησης των παραμυθιών:

- 1 Απαγόρευση
- 2 Παράβαση
- 3 Βλάβη ή έλλειψη
- 4 Αναχώρηση του ήρωα
- 5 Αποστολή
- 6 Συνάντηση με τον δωρητή
- 7 Μαγικά δώρα
- 8 Εμφάνιση του ανταγωνιστή
- 9 Καταστροφικές δυνάμεις του αντα-
γωνιστή
- 10 Αγώνας
- 11 Νίκη
- 12 Επιστροφή
- 13 Άφιξη στο σπίτι
- 14 Ψεύτικος ήρωας
- 15 Δύσκολες δοκιμασίες
- 16 Αποκατάσταση της βλάβης
- 17 Αναγνώριση του ήρωα
- 18 Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα
- 19 Τιμωρία του ανταγωνιστή
- 20 Γάμος/Η υπέρβαση της απαγόρευσης
(Ποντάρι, 2003α ; 1990β · Propp, 1968)

Β. Ακολουθώντας τις αλληλουχίες
που διακρίνει ο Propp ως επιμέρους
αφηγηματικές ακολουθίες της ιστορίας
μπορούμε να παρουσιάσουμε μια δική
μας εκδοχή, για να διδαχθεί στην ομάδα
του εργαστηρίου. Έτσι διακρίνουμε τις
εξής τρεις:

1. μια προπαρασκευαστική ακολουθία:
λειτουργίες 1 -3
2. μια πρώτη ακολουθία-δοκιμασία:
λειτουργίες 4 -11
3. μια δεύτερη και τελική δοκιμασία:
λειτουργίες 12-20 (Propp, 1968)

Γ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται
οι επτά κατηγορίες χαρακτήρων που
αντιστοιχούν στις επιμέρους λειτουργίες:

1. Ο επιτιθέμενος ή ο αμαρτωλός: ο
οποίος παράγει την κακοτυχία.
2. Ο χορηγός: ο οποίος του εμπιστεύεται
το μαγικό δώρο. Μπορεί να είναι
συμβολικό ή υλικό και είναι δυνατό:
α) να εκτελεί όλες τις λειτουργίες, π.χ.
ένα ιπτάμενο άλογο, β) να εκτελεί
κάποιες λειτουργίες, π.χ. μια νεράιδα
ή ένας σοφός, και γ) να εκτελεί μόνο
μία λειτουργία, π.χ. ένα σπαθί.
3. Η περιγίπισσα ως το αντικείμενο
της αναζήτησης ή ο πατέρας της που
κινητοποιεί τον ήρωα.
4. Εντολέας: ποιος εντοπίζει τον ήρωα
και ορίζει το αντικείμενο της αναζή-
τησης.
6. Έρωτας ή ηρωίδα
7. Ο ψεύτικος ήρωας, που ισχυρίζεται
ψευδώς ότι είναι ο ήρωας.

Δ. Τέλος, γίνεται αναφορά στην τα-
ξινόμηση των επιμέρους λειτουργιών
σε σφαίρες δράσης. Αναλυτικότερα,
ορίζονται:

1. η σφαίρα δράσης του επιτιθέμενου
2. η σφαίρα δράσης του δότη
3. η σφαίρα δράσης του βοηθού
4. η σφαίρα δράσης της περιγίπισσας
5. η σφαίρα δράσης του εντολέα
6. η σφαίρα δράσης του ήρωα
7. η σφαίρα δράσης του ψεύτικου ήρωα

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτής της εν λόγω διδακτικής ενότητας θα πρέπει να προσαρμόσει τη ροή της διδασκαλίας του στους διδακτικούς στόχους και οφείλει να ενεργοποιεί με ποικίλους τρόπους τη δυναμική της ομάδας μέσα από μια άμεση συσχέτιση θεωρίας και πράξης. Είναι σαφές ότι η κάθε εκπαιδευτική τεχνική ως μεθοδολογικό εργαλείο διαμεσολάβησης της εκάστοτε διδακτικής ενότητας είναι σε σχέση αλληλοσυμπλήρωσης με τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους και καμιά δεν λειτουργεί ως συνταγή επιτυχίας. Η καθεμία έχει θετικά και αρνητικά, ενώ μπορεί να είναι κατάλληλη ή λιγότερο κατάλληλη σε μια μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. (Mezirow, 1981)

Έτσι, για παράδειγμα, σε ένα τέτοιο εγχείρημα οι συμμετοχικές και ερωτηματικές μέθοδοι που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μπορούν να συνδυαστούν με τις ευρετικές μεθόδους (εκπόνηση εργασιών) και τις ενεργητικές μεθόδους (συνδυασμός πράξης και λόγου). (Κόκκος, 1999β) Κάθε διδακτική ώρα χρειάζεται να ξεκινά με την αφόρμηση, διαδικασία που το άτομο συνδυάζει την προϋπάρχουσα γνώση του ως τρόπο επαφής με τα νέα δεδομένα της διδακτικής ενότητας, ενώ η συνεργασία σε ομάδες με ξεκάθαρο στόχο και πλαίσιο εργασίας

θα αποτελούσε βασικό εργαλείο στη διδακτική προσέγγιση. Σε κάθε φάση της πορείας της διδασκαλίας, επίσης, ο εκπαιδευτής είναι αναγκαίο να διαμορφώνει το ανάλογο μαθησιακό κλίμα με το οποίο εναρμονίζονται οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Η συγκεκριμένη διδακτική πράξη μπορεί να συμπυκωθεί ή να διευρυνθεί χρονικά, ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος και τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών. Ενδεικτικά, αν ορίσουμε ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορά μια τριώρη εβδομαδιαία συνάντηση, προτείνεται να ολοκληρωθεί μέσα σε έξι-επτά διδακτικές συναντήσεις.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη συνάντηση μπορεί να γίνει ένας συνδυασμός καταιγισμού ιδεών, συζήτησης και εμπλουτισμένης εισήγησης σχετικά με τη θεωρία του Propp και τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού, για να δημιουργηθεί ένα κλίμα αλληλεπίδρασης που θα θεμελιώσει ένα θετικό κλίμα στην ομάδα. Λέξεις-κλειδιά ή ημιδομημένες ασκήσεις αναγνώρισης και παραλλαγής σε γνωστά παραμύθια μπορούν να προθερμάνουν τους συμμετέχοντες, επισημαίνοντας ο εκπαιδευτής ότι οι λειτουργίες του Propp είναι ένα μέσο διαμόρφωσης των ιδεών και της πραγματικότητας τους, κατά τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν δικές τους παραμυθικές συνθέσεις είτε προφορικά είτε γραπτά. (Σουλιώτης, 2012· Ron, 2005)

Στη δεύτερη και τρίτη συνάντηση (μπορεί να επιμηκυνθεί χρονικά, όσο κρίνεται δυνατό) είναι σκόπιμη η ανάλυση λαϊκών και λόγιων παραμυθιών, με βάση φύλλα εργασίας που δίνουν τις βασικές κατευθύνσεις και άξονες της θεωρίας. Ανάλογα με το ενδιαφέρον και

τη δυναμική της ολομέλειας η κριτική ερμηνεία και ο εντοπισμός των σταδίων μπορεί να γίνει μέσω παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης. Είναι σημαντικό σε αυτό το στάδιο να αναγνωριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του παραμυθιού, ο τρόπος οργάνωσης του μύθου και οι χαρακτήρες του, σύμφωνα με τον Propp, συνειδητοποιώντας τα τρία δομικά στοιχεία που μοιράζεται κάθε αφηγηματικό γεγονός (σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή).

Μικροί δημιουργικοί πειραματισμοί σε αυτή τη φάση είναι κρίσιμοι, γιατί συνδράμουν στη σύνδεση κριτικής και δημιουργικής διαδικασίας και βοηθούν στην πρόσληψη των όρων της θεωρίας ως στοιχεία δημιουργικής έκφρασης. Έτσι, «παιχνίδια αρχής» που αξιοποιούν το μοτίβο «Μια φορά κι έναν καιρό» πρωτότυπα μέσω ιδεοθύελλας ή αντίθετα «παιχνίδια τέλους», αναζητώντας αφηγηματικές προτάσεις συνέχειας ή αναδρομής στη φράση «έζησαν αυτοί καλά» συμβάλλουν σε μια θετική πρόσληψη του κειμενικού είδους και της θεωρητικής του αποτίμησης. Η τεχνική της *παραμυθοσαλάτας* του Ροντάρι, σύμφωνα με την οποία ανακατεύουμε στοιχεία πλοκής κάποιων παραμυθιών ή τους ήρωες των παραμυθιών μεταξύ τους ή την αλληλουχία των λειτουργιών, είναι ένας πρόσφορος τρόπος, για να δημιουργήσει η ολομέλεια νέες εκδοχές. (Σουλιώτης, 2012· Ροντάρι, 1990β ; 2003α)

Στην τέταρτη και πέμπτη συνάντηση, εφόσον το κλίμα της ολομέλειας των σπουδαστών δείχνει έτοιμο να εντυπώσει σε πιο σύνθετες διαδικασίες δημιουργικής παραγωγής, οι σπουδα-

στές καλούνται μέσω κατευθυνόμενης ή ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης να οργανώσουν ένα βασικό κορμό μιας δικής τους ιστορίας. Οδηγίες αρχής της διαδικασίας μπορεί να είναι η πρόταση μιας εναρκτήριας φράσης από τον εκπαιδευτή ως μια ελκυστική αρχή, αλλά με άξονα κάποιες εικονογραφήσεις ή αφηγήσεις παραμυθιών είναι δυνατό να εφαρμοστεί μια ποικιλία διδακτικών εργαλείων εκκίνησης: α) η εκτροχίαση (μικρή ή μεγάλη αλλαγή που αποσταθεροποιεί μια δοσμένη κατάσταση), β) εναλλακτικές λύσεις σε ένα δεδομένο πρόβλημα, γ) παραγέμιση της υπόθεσης ή φράσης με παραμυθικό ύφος, δ) η αξιοποίηση του τέλους μιας ιστορίας ως αφετηρία μιας δικής τους ιδέας ή γνωστής ιστορίας και η υπογράμμιση επιλεγμένων λέξεων σε ένα κείμενο και η μετατροπή του σε παραμυθική αφήγηση. (Σουλιώτης, 2012)

Το σημαντικότερο σε αυτή τη φάση είναι να δοθούν σαφείς οδηγίες και να διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, ώστε να μπορούν οι σπουδαστές να αισθανθούν ασφαλείς μέσα στη διαδικασία. Γενικά, τεχνικές, όπως η δραματοποίηση και ο αυτοσχεδιασμός συνδράμουν στο να κατανοήσουν βαθύτερα την έννοια της σύγκρουσης και τις ενδεδειγμένες μορφές άρσης της στην πλοκή, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και βιωματικά-ανακαλυπτικά. (Κόγκος, 1999β)

Ως τελική εργασία θα μπορούσε εξαρχής να αποφασιστεί η σύνθεση και η παρουσίαση μιας ατομικής παραμυθικής αφήγησης, με βάση μέρος ή το όλον της θεωρίας του Propp. Έτσι, στις δύο τελευταίες συναντήσεις θα

πραγματοποιηθεί η τελική παρουσίαση της αφήγησης του κάθε σπουδαστή, ενώ η ολομέλεια θα μπορεί να αξιολογήσει με δομημένα κριτήρια τις προσπάθειες των συναδέρφων και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους βελτίωσης της ιστορίας. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι μικροτεχνικές αυτής της ενότητας δεν αφορούν μόνο στη διδακτική του παρಾಮυθίου και της θεωρίας του Propp, αλλά είναι μια μέθοδος σύγκλισης και μετατροπής της λογοτεχνικής θεωρίας σε εκπαιδευτικά εργαλεία παραγωγής δημιουργικού λόγου.

Συμπεράσματα

Σε τελική ανάλυση, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της ΔΓ ως αυτόνομος επιστημονικός χώρος διευρύνεται σε μια ευρεία γκάμα γνωστικών πεδίων, εξετάζει μια ποικιλία κειμενικών ειδών, ενώ συνθέτει ένα ιδιαίτερο μείγμα γνωστικών και συναισθηματικών στόχων, αλλά και εκπαιδευτικών μεθόδων διαμεσολάβησης των δεδομένων της στους σπουδαστές. Έτσι, η λογοτεχνική θεωρία, με κατάλληλες προσαρμογές, όχι μόνο δεν μπορεί να αποσπασθεί από τα διδακτικά αντικείμενα της ΔΓ, αλλά συνιστά και ένα προνομιακό πεδίο ενίσχυσης της δημιουργικότητας και εντρύφησης στον δημιουργικό λόγο.

Αναμφίβολα, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτή τη διαμεσολάβηση και αλληλεπίδραση της γραμματολογίας και της δημιουργικότητας ως εννοιολογικά πεδία είναι κρίσιμος, καθώς οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής και εμψυχωτής στην εκπαιδευτική διαδικασία και

να επικοινωνεί τα θεωρητικά σχήματα ως αφορμή ενασχόλησης με τα κείμενα και προσέγγισής τους ως ζωντανό λόγο, μακριά δηλαδή από το πνεύμα σχολαστικότητας των λογοτεχνικών σπουδών. Αναλαμβάνει, επίσης και την ευθύνη να καλλιεργηθούν σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευομένων ως απαραίτητη προϋπόθεση, για να επιτευχθεί η αυτοέκφραση. Η σύγχρονη διδακτική της ΔΓ ως αναπτυσσόμενος χώρος στην ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα δείχνει ότι χρειάζονται να γίνουν αναθεωρήσεις και περαιτέρω προσαρμογές, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να διατηρήσει την αυστηρή διαρθρωτική λειτουργία της αξιοποιούμενης θεωρίας, ενώ ταυτόχρονα να μπορεί επιτύχει το απαιτούμενο κλίμα πειραματισμού που θα ευνοήσει τη δημιουργικότητα. (Vernon, 1970· Pope, 2005)

Οι διδακτικές προσεγγίσεις των λειτουργιών του Propp, που προτείνει η εν λόγω εργασία επιδιώκει να δώσουν μια ακόμα απάντηση στα διλήμματα της σύγχρονης διδακτικής της δημιουργικής γραφής, αλλά και της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανηλίκων και ενηλίκων. Σε κάθε περίπτωση, είναι ένας σύνθετος δρόμος ανακάλυψης του δημιουργικού λόγου, δίνοντας ευκαιρίες γόνιμου προβληματισμού στους συμμετέχοντες μέσα από δομημένες ή ημιδομημένες δραστηριότητες, σχετικά με τους μηχανισμούς που αξιοποιεί η ΔΓ, για να ανοικειώσει και να υπερβεί τη συμβατική γλώσσα, για να μας οδηγήσει σε νέους τρόπους σύλληψης της πραγματικότητας είτε ως συγγραφείς είτε ως αναγνώστες. (Todorov, 1995)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bakhtin, M. (Holquist M. επιμέλεια, Μετάφρ. Emerson C. & Holquist M.), (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Manchester, Εκδ. Manchester University Press.
- Barthes, R. (Μετάφρ. Heath S.), (1977). *Image–Music–Text*, New York, Εκδ. Fontana Press, σσ. 79-124.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*, London and New York, Εκδ. Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1977). The Structural Study of Myth, στο *Structural Antropology*, Great Britain, Εκδ. Pelegrine Books.
- Maurice, D. & Fernand H. (επιμέλεια-Μετάφρ. Βασιλαράκης Ι. Ν.), (2000). *Εισαγωγή στις σπονδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Mezirow, J. et al. (επιμέλεια Κόκκος Α., Μετάφρ. Κουλαουζίδης Γ.), (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*, Cambridge, New York, Εκδ. Cambridge University Press.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*, London and New York, Εκδ. Routledge.
- Propp, V. (Μετάφρ. Scott L., πρόλογος Pirkova-Jakobson S.), (1968). *Morphology of the Folktale*, Austin, Εκδ. University of Texas Press. (Στα ρωσικά 1η έκδοση 1928).
- Ron, R. (2005). *Description & Setting. Techniques and exercises for crafting a believable world of people, places, and events*, Σινσινάτι, Εκδ. Writer's Digest Books.
- Sawyer, R. K. (2003α). *Group creativity: Music, theater, collaboration*, Mahwah, NJ, Εκδ. Erlbaum.
- Sawyer, R. K. (2009β). Writing as a Collaborative Act, στο Scott Barry Kaufman, S. B., Kaufman J. C. (eds.) *Psychology of Creative Writing*, Cambridge, New York, Εκδ. Cambridge & Yale University Press, σσ. 166-179.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*, Cambridge, Εκδ. Cambridge University Press.
- Swinney, D. A. (1979). Lexical Access During Sentence Comprehension: (Re)Considerations Of Context Effects, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, σσ. 645-659.
- Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected readings*, Middlesex, Εκδ. Penguin.
- Wellek, R. & Warren A. (1977). *Theory of Literature*, San Diego, Εκδ. Harcourt Brace Jovanovich, 3η έκδοση.
- Jakobson, R. (1998). *Η δεσπόζουσα. Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Εκδ. Εστία.
- Shklovsky, V. (Μετάφρ. Lemon L. T & Marion J. R.), (1965). *Art as Technique in Russian Formalist Criticism: Four Essays*, Lincoln and London, Εκδ. University of Nebraska Press.
- Todorov, T. (επιμέλεια-Μετάφρ. Νικολούδη Η.Π.), (1995). *Θεωρία Λογοτεχνίας, Κείμενα των Ρώσων Φορμαλιστών*, Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1999). *Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις για παιδιά. Ανθολογία*, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη, 2η έκδοση.
- Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, (2003). Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων*, Τεύχος Β', Θεσσαλονίκη, Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα, Εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κόκκος, Α. (1999β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, Τόμος Α', Πάτρα, Εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωτόπουλος, Η. Τ., Βακάλη, Π. Α., & Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Επίκεντρο.
- Μουλλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15, ανακτήθηκε στις 14-12-2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>.
- Λιάκου, Κ. (2016). Καρτέλες του Προπ: Ένα εργαλείο για δημιουργική γραφή. Παράδειγμα εφαρμογής σε τμήματα ένταξης, στα Πρακτικά του συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, επιμέλεια Παπαδάτος Ι., Πολυχρονοπούλου Σ., Μπαστέα Α., Τόμος Α', σσ. 534-542.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). *Τα ετεροθαλή*, Αθήνα, Εκδ. Ίων.
- Ροντάρι, Γ. (Μετάφρ. Κασαπίδης, Γ.), (2003α). *Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Ροντάρι, Γ. (Μετάφρ. Βερτσώνη-Κοκόλη Μ.), (1990β). *Ασκήσεις Φαντασίας*, Αθήνα, Εκδ. Τέσσερα.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπαιδευτικού)*, Αθήνα, Εκδ. Παιδαγωγικό ινστιτούτο.

*Γιούλη (Αγγελική) Χρονοπούλου**

**«ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ. ΟΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ ΑΦΟΡΜΗ
ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ**

Περίληψη: Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η εικόνα και ο λόγος, παρά τη φαινομενική τους αντιπαλότητα, αποτελούν δύο πεδία που συνεργάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται η εισήγηση περιστρέφεται γύρω από τις δυνατότητες που διανοίγει η αξιοποίηση του οπτικού και δη του εικαστικού υλικού για την παραγωγή λόγου και την άσκηση δημιουργικής γραφής στα φιλολογικά μαθήματα. Η υιοθέτηση των αναγνωστικών θεωριών στην ερμηνεία και διδασκαλία της Λογοτεχνίας (και όχι μόνο) επιτρέπει στον αποδέκτη του έργου τέχνης να εκφράσει την προσωπική του πρόσληψη και νομιμοποιεί τη δημιουργική επέκταση του όποιου «κειμένου». Εντάσσεται στη λογική της βιωματικής μάθησης και της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτό το πλαίσιο η εισήγηση παρουσιάζει ποικιλία δραστηριοτήτων και δυνατοτήτων που ωθούν σε δημιουργική γραφή και κινητοποιούν τη δημιουργική, αλλά και την κριτική, σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, εικόνα, εικαστικά, ενεργητική/βιωματική μάθηση, λογοτεχνία

**FROM PICTURE TO WORD. VISUAL ART AS A MOTIVE FOR
CREATIVE WRITING IN THE CLASSROOM**

Abstract: Based on the acceptance that picture and word, although superficially contradictory elements, are in fact constantly supplementary, the paper refers to the prospects and options which are opened up by the use of visual art as a motive for creative writing in the secondary education classroom. Such an exploitation offers a large amount of possibilities for producing texts of all types. The adoption of reader response literary theory for instructing literature gives student the right to express his/hers personal response to the text and to co-create its meaning within a frame of an active learning method in educational procedure. The paper offers a variety of activities and options which boost creativity both in writing and thinking.

Keywords: creative writing, picture, visual art, literature, active learning

*Η Γ.Χ. είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων. Στοιχεία επικοινωνίας: Ορφανίδου 23, 11142, Αθήνα, 210 2932063, 6977614133, ychrono@otenet.gr

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δημιουργική γραφή, που πλέον έχει εισαχθεί και επίσημα στο ελληνικό σχολείο (κυρίως σε σύνδεση με το μάθημα της Λογοτεχνίας), εδράζεται θεωρητικά στις λεγόμενες αναγνωστικές θεωρίες προσέγγισης του λογοτεχνικού φαινομένου, που δίνουν χώρο στον δέκτη για τη δημιουργική πρόσληψη και την κατασκευή του νοήματος, αλλά και στη διδασκαλία μια ευκαιρία ανανέωσης: η θεωρία της πρόσληψης του Jauss, της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser (Φρυδάκη 2005), η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Στο θεωρητικό πλαίσιο της πρότασης που ακολουθεί βρίσκονται επίσης οι θεωρίες της βιωματικής μάθησης (Dewey), καθώς και η αντίληψή του για την αναγκαιότητα της αισθητικής εμπειρίας ως προϋπόθεσης για την απαραίτητη στη διεργασία της μάθησης ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών (Κόκκος, 2009: 78), της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (Κόκκος, 2011), που προεββεί τη μεταπλαστική δυνατότητα της εκπαίδευσης για το άνοιγμα και τη δεκτικότητα των αντιλήψεων, η διδασκαλία του Σελεστέν Φρενέ και οι απόψεις του για το Σύγχρονο Σχολείο και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών (θεσμική και κριτική παιδαγωγική) (Σεριζί 1985, Λάχλου κ.ά, 2017), καθώς και οι απόψεις του Πάουλο Φρέιρε περί απελευθερωτικής εκπαίδευσης - ο ίδιος συνήθιζε να χρησιμοποιεί σκίτσα προκειμένου να προκαλέσει ερεθίσματα (Κόκκος, 2009: 81). Η άσκηση των μαθητών στην επεξεργασία της εικόνας επιβάλλεται,

άλλωστε, και ως οπτικός γραμματισμός στην εποχή μας, εντελώς αναγκαίος για την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Αλλά και οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπηρετούνται από τέτοιες προσεγγίσεις, καθώς αναφέρονται ακριβώς στην προσωπική έκφραση του μαθητή.

Εικόνα και λόγος: συνομιλία

Οι χώροι της λογοτεχνίας και των εικαστικών, του λόγου και της εικόνας φαίνονται εκ πρώτης όψεως αντιθετικοί, ανταγωνιστικοί, ωστόσο η επικοινωνία των δύο χώρων και οι συναντήσεις τους είναι διαρκείς. Η εικονογράφηση των βιβλίων, η περιγραφική ή ερμηνευτική εικαστική αποτύπωση της γραφής, η ελεύθερη έμπνευση από λογοτεχνικά έργα διατρέχουν τον χώρο και τον χρόνο, αλλά και η αντίστροφη πορεία από τα εικαστικά στο κείμενο κάθε άλλο παρά σπάνια είναι, π.χ. η απεικόνιση της συγγραφής και της ανάγνωσης στη ζωγραφική και τη γλυπτική, η ζωγραφική ως αντικείμενο της λογοτεχνίας, η περιγραφή έργων τέχνης σε κείμενα («έκφρασις»), η υιοθέτηση στοιχείων του λόγου σε εικαστικές δημιουργίες, η εισχώρηση στοιχείων της ζωγραφικής σε ποιήματα (οπτικά ποιήματα, καλλιγραφήματα), πέραν της ίδιας της εικονοποιητικής δύναμης της λογοτεχνίας (Χρονοπούλου, 2013). Μυθιστορήματα και ποιήματα έχουν προκύψει από πίνακες ζωγραφικής. Ενδεικτικά: Τρέισι Σεβαλιέ: «*Το κορίτσι με το σκουλαρίκι*» από τον πίνακα του Γιοχάνες Βερμέερ «*Το κορίτσι με το μαργαριταρένιο σκουλαρίκι*», Μιχάλης

Μοδινός «*Η Σχεδιά*» από τον πίνακα του Τεοντόρ Ζερικώ «*Η Σχεδιά της Μέδουσας*», Κική Δημουλά: «*Σύνδρομο*» με υπότιτλο *Κοιτάζοντας τον πίνακα του Πικάσο «Το όνειρο»*, W. H. Auden: *Musée des Beaux Arts* από τον πίνακα του Πίτερ Μπρέγκελ του πρεσβύτερου: «*Τοπίο με την πτώση του Ίκαρου*». Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως ο Μπρέγκελ τοποθετεί την πτώση του Ίκαρου σε μια γωνία του πίνακα ως λεπτομέρεια της όλης σκηνής, σαν ένα περιστασιακό συμβάν που δεν διαταράσσει την κανονικότητα της ζωής, δηλώνοντας έτσι την ασημαντότητα της ανθρώπινης δυστυχίας μέσα στο σύμπαν, ανάλογα και ο Auden αναπτύσσει ακριβώς αυτή την οπτική στο ποίημα. Αρκετές εκδόσεις επίσης υπομνηματίζουν ποιητικά εικαστικά έργα, π.χ. Κόρδης-Λάγιος: «*Ποιήματα και ποιήματα*».

Εικόνα και λόγος: ομοιότητες και διαφορές

Η εικόνα και ο λόγος έχουν κοινά στοιχεία, καθώς μοιράζονται την οπτική γωνία, τον χρόνο, τον χώρο, τα πρόσωπα, τη χρήση συμβόλων και άλλα, αναπαριστώντας με τον τρόπο τους την πραγματικότητα. Από την άλλη, ασφαλώς, υπάρχουν και προφανείς διαφορές. Κατ' αρχάς, οι εικαστικές τέχνες προσλαμβάνονται άμεσα, ενιαία, ολιστικά. Αντιθέτως, η γραπτή εξιστόρηση απαιτεί διαδοχική πρόσληψη. Στα εικαστικά η σκηνή είναι παγωμένη, έτσι ώστε η όποια – σιωπηλή – δράση, το πριν και το μετά, πρέπει να συναχθεί από τον δέκτη. Γενικά, τα εικαστικά συνδέονται με τον

χώρο, ενώ οι τέχνες του λόγου με τον χρόνο. Από την άλλη, αυτή η διχοτομία είναι προβληματική, αφού η ζωγραφική πρέπει επίσης να περιγράψει πράξεις, αλλά και η ποίηση σώματα και αντικείμενα. Στην ανάλυση των διαφορών των δύο χώρων αποφασιστική συμβολή είχε η προσέγγιση του Gottfried Ephraim Lessing στον «*Λαοοκόντα*» (1984/1766), ο οποίος έκανε λόγο για την «εγκυμονούσα στιγμή» (“pregnant moment”), μια μη στιγμιαία στιγμή, μια μέθοδο για τη μετάδοση μιας αίσθησης χρονικότητας στη ζωγραφική. Στο ερώτημα αν μπορεί να ειπωθεί μια ιστορία σε μια εικόνα ο Λέσινγκ απάντησε ως εξής: Επειδή η ζωγραφική μπορεί να παραστήσει μόνο μια στιγμή του χρόνου, ο ζωγράφος πρέπει να διαλέξει από όλες τις διαδοχικές φάσεις μία, την πιο υποδηλωτική, αυτήν που θα ωθεί τον θεατή να γεμίσει τα κενά και από την οποίαν θα προκύπτει πιο εύκολα ό,τι προηγήθηκε και ό,τι ακολουθεί. Μια τεχνική, λοιπόν, για να εξιστορήσει μια ιστορία η εικόνα είναι η επιλογή της «εγκυμονούσας στιγμής», όταν δηλ. μια εικόνα περικλείει μια ποικιλία καταστάσεων και γεγονότων που φαίνεται να συμβαίνουν την ίδια στιγμή ή η στιγμή είναι η κορύφωση μιας γνωστής ιστορίας. Στην πραγματικότητα, η «εγκυμονούσα στιγμή» του Λέσινγκ ισοδυναμεί με διαδοχική αφήγηση, αφού αναρωτιόμαστε τι έγινε, τι θα γίνει, πού βρισκόμαστε στην εξέλιξη των γεγονότων. Παρ' όλ' αυτά, η ποίηση, κατά τον Λέσινγκ, θα πλεονεκτεί πάντοτε, αφού, εκτός από την αφήγηση των δράσεων, μπαίνει και στα χωράφια της ζωγραφικής όχι απλώς περιγράφοντας, αλλά δίνοντας και χρονική διάσταση στα πράγματα. Π.χ. στην

Ιλιάδα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ο Όμηρος αντί να περιγράψει απλώς τα ρούχα του Αγαμέμνονα προσθέτει μιαν αφήγηση, μια χρονική διάσταση, με τον Αγαμέμνονα να ντύνεται. Έτσι, δημιουργεί μια διαδοχή γεγονότων εκεί που ο ζωγράφος πρέπει να αρκαστεί στο να δείξει απλώς τον Αγαμέμνονα με ολόκληρη τη στολή του. Πάντως, εντέλει, ο πίνακας εμπεριέχει μιαν αφήγηση, ακόμη κι αν δεν είναι αφηγηματικός. Πίσω από κάθε εικόνα, ακόμη κι από ένα πορτρέτο υπάρχει ένα πριν και ένα μετά.

Η εικόνα ως αφορμή για δημιουργική γραφή. Προτάσεις διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω, είναι εφικτό και λογικό να αξιοποιηθούν οι εικαστικές τέχνες ως αφορμή για δημιουργική γραφή στη Λογοτεχνία, αλλά και στα άλλα (φιλολογικά) μαθήματα. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μπορούν να είναι ατομικές ή ομαδικές (οποσδήποτε κάποιες πρέπει να είναι συνεργατικές).

Έτσι, εκκινώντας από αυτά που ήδη αναφέρθηκαν, υπάρχει η δυνατότητα να ζητηθεί από τους μαθητές να επιλέξουν ποιήματα ή αποσπάσματα/στίχους ποιημάτων (από το σχολικό εγχειρίδιο ή εκτός) ή ακόμη και δικές τους ποιητικές λεξάντες για να αντιστοιχίσουν σε ζωγραφικούς πίνακες που δίνονται (και που επίσης θα μπορούσαν να προέρχονται από το συνήθως αναξιοποίητο ως προς αυτό το ζήτημα εγχειρίδιο) – ένα είδος ποιητικού υπομνηματισμού. Αντιστρόφως, μπορούν να βρουν πίνακες που ταιριάζουν σε κείμενα της Λογοτεχνίας.

Επιπλέον, μπορούν να γράψουν κείμενα (ποιητικά, πεζά, ελεύθερα) με έμπνευση από εικαστικά έργα ή φωτογραφίες. Ζητούμε να γράψουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που το έργο τέχνης τους γεννά. Κι ακόμη να γράψουν την ιστορία που «αφηγείται» ο πίνακας (ακόμη και ο μη τυπικά αφηγηματικός), να βρουν δηλαδή το πριν ή το μετά μιας απεικόνισης. Σ' αυτήν την περίπτωση καλό είναι να υπάρξει υποβοήθηση με ερωτήσεις συγκεκριμένες ή γενικότερες, π.χ. αν η στιγμή που απεικονίζει ο πίνακας είναι η αρχή, το τέλος ή το μέσον μιας ιστορίας. Η αφήγηση μπορεί εν συνεχεία να γίνει σενάριο, θεατρικό, δραματοποίηση, storyboard, ψηφιακή αφήγηση, βίντεο, κλπ. Παραδείγματος χάριν, από τον πίνακα του Χόπερ «Μοτέλ στη Δύση», τα έργα του οποίου προσφέρονται ιδιαίτερα, που παρουσιάζει μια γυναίκα σε δωμάτιο ξενοδοχείου δίπλα στο παράθυρο με μια βαλίτσα στο πλάι και ένα αυτοκίνητο να εμφανίζεται μπορούμε να ρωτήσουμε: Η γυναίκα ήρθε ή φεύγει; Τι περιέχει η βαλίτσα; Σχετίζεται με το αυτοκίνητο; Τι περιμένει;

Ενδιαφέρον έχει και η άσκηση στη μικρή φόρμα: σύντομη ιστορία, πολύ σύντομο αφήγημα, tweet story (140 χαρακτήρες), ποιητικές καρτ ποστάλ, flash fiction. Παράδειγμα ποιητικών καρτ ποστάλ: από το βιβλίο της Δέσποινας Δεμερτζή «Άσκήσεις απωλείας»: «Να χωρέσει άλλον η βάρκα, αδύνατον/ Εσύ πρέπει να μείνεις στη θάλασσα»/ «Η βενζινάκατος παίρνει στροφή κι απομακρύνεται/ Κι εκείνος με τους άλλους πάει, που δεν κατάφεραν/ Ένα ζευγάρι μαύρα μάτια θα δακρύνουν κάποτε/ σε

κάποιο Ιράν, Αφγανιστάν ή Πακιστάν/ Κλείνεται ανήξερο το κυματάκι τώρα πάνω του/ Ζωηρές, γοργές, αρμονικές, μαυλιστικές, μικρές πτυχές». *«Δεν είναι η πρώτη φορά που στοιχεία της πρακτικής ζωής, όπως το ημερολόγιο, η αλληλογραφία κ.ά., αναγορεύονται σε λογοτεχνικά συμβάντα. Η καρτ ποστάλ είναι συνήθως μια φωτογραφία, μια όμορφη εικόνα. Είναι όμως και μια επιστολή, και μάλιστα ανοιχτή, με ένα πυκνό μήνυμα που μπορεί να είναι άσχετο με την εξιδανικευμένη εικόνα που απευθύνεται χωρίς εχεμύθεια στον παραλήπτη.»* (Από την κριτική – παρουσίαση των Φ. Παπαρήγα & Ν. Χουρδάκη στο περ. *Μανδραγόρας*, τ. 57, Δεκέμβριος 2017). Σ' αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθεί το έργο του Κυριάκου Κατζουράκη «Ο ξένος» ή τα υποθαλάσσια γλυπτά του Τζέισον ντε Κερ Τέιλορ «Πρόσφυγες» και πολλά άλλα.

Υπάρχει επίσης η δυνατότητα να ζωντανέψουν οι μαθητές με τον τρόπο τους εικαστικά έργα. Κάτι αντίστοιχο έχει συμβεί και με έργα του Χόπερ, αφού έχουν γυριστεί ταινίες πάνω σε πίνακές του: Σοφί Μπαρτ «Μούσα», 2012, Γκούσταφ Ντόιτς: «Σίρλεϋ», 2013). Ο ζωγράφος Γιώργος Ρόρρης λέει αντίστοιχα: *«Όταν φεύγω, αισθάνομαι πως τα ζωγραφισμένα πρόσωπα τα αφήνω μόνα τους, τα τρώει η μοναξιά και μοιραία, όπως στα παραμύθια τον Αντερσεν, είτε κουβεντιάζουν μεταξύ τους είτε κατεβαίνουν και κυκλοφορούν στα δωμάτια. Και όταν ακούνε την πόρτα που έρχομαι, ξαναμπάνουν στα τελάρα τους.»* (Από τη συζήτηση του ζωγράφου με τον σκηνοθέτη Λάκη Παπαστάθη, Εφημερίδα των Συντακτών, 6/2/2016). Θα μπορούσαμε

να αξιοποιήσουμε έργα όπως «Τα παιδιά του Λίντιτσε» της Μαρίας Ουχτίλσβα (έργο που αναφέρεται στη θανάτωση από τους Ναζί 82 παιδιών από το χωριό Λίντιτσε της Τσεχοσλοβακίας το 1942) ή του Μπρούνο Καταλάνο: «Πρόσφυγες» στη Μασσαλία κινητοποιώντας τη φαντασία των μαθητών με ερωτήσεις ή διερωτήσεις του τύπου: Είστε ένα από τα παιδιά του Λίντιτσε/ είστε ένας από τους πρόσφυγες. Τι λέτε στους περαστικούς; Τι λέτε μεταξύ σας; Τι σκέφτεστε;

Ωστόσο, μια σχολική δραστηριότητα θα μπορούσε να έχει και πιο εξειδικευμένο στόχο (και μάλιστα στη Γλωσσική Διδασκαλία), για παράδειγμα συσχέτισμό της περιγραφής με την αφήγηση. Με άξονα ένα θέμα (λ.χ. την αναμονή) και αφόρμηση από έναν πίνακα (λ.χ. Χόπερ «Αυτόματο») και ερωτήσεις: Πώς είναι ντυμένη η γυναίκα; Σε τι χώρο βρίσκεται; Τι ώρα της μέρας, τι εποχή του χρόνου; Έρχεται από τη δουλειά; Έχει ραντεβού; Πώς ερμηνεύεται η ατμόσφαιρα της μοναξιάς και τα κατεβασμένα μάτια; Συνέβη κάτι σοβαρό στη ζωή της;

Στο ίδιο πλαίσιο, μπορούν να παραβάλουν παρεμφερούς θέματος απεικονίσεις (σχετιζόμενου με κάποιο θέμα που έχουν μελετήσει, π.χ. στη Λογοτεχνία) και να εντοπίσουν διαφορές, τις οποίες καταγράφουν, και να επιχειρηματολογήσουν για την προτίμησή τους.

Επίσης, από έναν πίνακα εποχής (ενδεχομένως μιας εποχής που εξετάζουμε στη Λογοτεχνία ή την Ιστορία), μπορούμε να ανασυστήσουμε την ιστορική περίοδο. Σε κείμενα που εμπνέονται από έργα εποχής ζητούμε να περιλαμβάνουν στοιχεία ηθογραφικά και ιστορικά, επικοινωνώντας με την ατμόσφαιρα του

πίνακα. Π.χ. Αλέξανδρος Αλεξανδράκης: «Η πείνα της Κατοχής».

Από έναν σουρεαλιστικό ή αινιγματικό πίνακα (όταν μελετάται το ρεύμα του υπερρεαλισμού, αλλά όχι μόνον) μπορεί να ζητηθεί η διατύπωση ελεύθερων σκέψεων, ει δυνατόν η καταγραφή σκέψεων με αυτόματα – σουρεαλιστική γραφή, οι συνειρμικές σκέψεις, η ελεύθερη, αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά και ένα ρεαλιστικό κείμενο, πράγμα που αφενός δημιουργεί προϋποθέσεις καλύτερης αφομοίωσης αφετέρου ενεργοποιεί τη φαντασία και τη σκέψη των μαθητών. Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε πίνακες και σύγχρονων σουρεαλιστών ζωγράφων, π.χ. του Βλαντιμίρ Κους (Vladimir Kush) ή του Γιάτσεκ Γιέρκα (Yacek Yerka).

Ίδιας λογικής, τηρουμένων των αναλογιών, είναι τόσο το μυθιστόρημα της Έλενας Μαρούτσου «Μεταξύ συρμού και αποβάθρας», που συγκροτείται από ιστορίες πάνω σε 50 πίνακες του Βέλγου υπερρεαλιστή ζωγράφου Ρενέ Μαγκρίτ, που μάλιστα ξεκινούν από ένα μάθημα δημιουργικής γραφής και εντάσσονται σε μian ευρύτερη εξιστόρηση, όσο και το έργο «Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές» του Βέλγου Ανρί Μισώ, ο οποίος ταξιδεύει νοητικά με αφορμή επίσης πίνακες του συμπατριώτη του Μαγκρίτ: «Οι πίνακες του P.M., που χρησίμεψαν εδώ κατά κάποιο τρόπο σαν ερεθίσματα για διαλογισμό, γενικά προσφέρονται για ονειροπολήσεις και αμηχανία... Ήθελα κυρίως να μάθω πού θα με οδηγούσαν αυτοί οι πίνακες, πώς θα με κουβαλούσαν, πώς θα μου αντισέκονταν, ποιες επιθυμίες θα ξυπνούσαν μέσα μου, ποιες σκέψεις....», γράφει ο

Ανρί Μισώ. Έχει μάλιστα ξεχωριστό ενδιαφέρον η παραβολή των κειμένων των δύο συγγραφέων με αφορμή τον ίδιον πίνακα, που είναι εντελώς διαφορετικά από κάθε άποψη.

Παραπέρα, η αναζήτηση προσωπικού νοήματος των μαθητών από την επαφή με οποιαδήποτε μορφή τέχνης έχει σημαντική αξία. Αυτός εντέλει είναι ο στόχος, καθώς τους κινητοποιεί και μέσω της σύνδεσής τους με τα συγκεκριμένα, κατ' αρχάς, έργα, εξασφαλίζει κατά μια έννοια τη συνέχιση της επαφής τους με την τέχνη. Ανάλογος ήταν και ο στόχος της πρόσφατης έκθεσης «face forward... into my home» (2018) στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, που προήλθε από ένα εργαστήριο αφήγησης με 20 πρόσφυγες, οι οποίοι ερχόμενοι σε επαφή με έργα του Μουσείου αφηγήθηκαν την προσωπική τους ιστορία και το νόημα που έπαιρναν τα έργα τέχνης γι' αυτούς. Ενδεικτικό παράδειγμα: Ο Μαχντί από το Ιράν από το έργο της Κορεάτισσας εικαστικού Κιμσουτζα (Kimsooja) «Μποτάρι»: «*Το έργο με τους μπόγους μου θύμισε την πατρίδα μου. Τυλίγαμε κι εμείς σε υφάσματα τα ρούχα μας και φτιάχναμε τέτοιους μπόγους όταν κάναμε μικρά ταξίδια....Σήμερα σε έναν τέτοιο μπόγο θα έβαζα μέσα ένα δώρο που μου έκαναν για να το φυλάξω και να μη χαλάσει ποτέ. Αν κάθε άνθρωπος είναι ένας μπόγος που κρύβει μέσα του αυτά που έχει ζήσει και αυτά που έχει στο μυαλό του, χρειάζεται πολύ χρόνο να ανοίξει και να τα μοιραστεί με τους άλλους. Εγώ αυτά που έχω μέσα μου δεν τα μοιράζομαι με κανέναν. Είναι πολύ σφιχτά δεμένος ο κόμπος του μπόγου μου, δεν βγάζω τίποτα προς τα έξω. Το μόνο*

που κάνω είναι, πού και πού, να πηγαίνω στη θάλασσα και, όσα σκέφτομαι, να τα μοιράζομαι με το νερό...». Μπορούμε, συνεπώς, και στην τάξη να δείξουμε έργα αντίστοιχης δυναμικής για αναζήτηση (και προσωπικού) νοήματος και έκφραση ελεύθερων σκέψεων, π.χ. «Η σκάλα» του Ντο Χο Σου, «Η ανάμνηση» του Μανώλη Εμμανουηλίδη, «Η αράχνη» της Λουίζ Μπουρζουά.

Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που μπορούν να προκύψουν από τη θέαση και εξέταση ζωγραφικού πίνακα ή φωτογραφίας είναι η καταγραφή του ημερολογίου ή ενός εσωτερικού μονολόγου του απεικονιζόμενου προσώπου, η συγγραφή μιας επιστολής προς το απεικονιζόμενο πρόσωπο ή αυτού προς κάποιο άλλο πρόσωπο, η δημιουργία διαλόγων και άλλα ανάλογα. Ενδεικτικά παραδείγματα: Πωλ Σεζάν: «Άντρας που καπνίζει», Εντγκάρ Ντεγκά: «Γυναίκα που σιδερώνει», «Κόκκινη κλωστή» (από την έκθεση «90 επιστολικά δελτάρια από τη Σμύρνη», 2012). Ανάλογες δραστηριότητες προσφέρονται και για άλλα φιλολογικά μαθήματα, όπως τα Αρχαία Ελληνικά και την Ιστορία, δηλαδή ημερολόγια ηρώων, αφηγήσεις προσώπων με αφορμή μια παράσταση, μια απεικόνιση.

Επίσης μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ιδίως όταν μελετάται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας, η δημιουργία χαρακτήρων και ιστοριών από πορτρέτα. Οι μαθητές μελετούν φωτογραφικά ή ζωγραφικά πορτρέτα και συγκροτούν χαρακτήρες, ήρωες. Τοποθετούν τα πρόσωπα στον χώρο και στον χρόνο, φαντάζονται επάγγελμα, κοινωνική τάξη, οικογένεια, όνομα, συναισθηματική κατάσταση,

χαρακτήρα, συνήθειες, προτερήματα, ελαττώματα, συνθήκες ζωής, όνειρα, κάποια φράση που συμπεκνώνει τη φιλοσοφία του προσώπου. Μεταβαίνουν δηλαδή από τον φωτογραφικό/εικαστικό στον λογοτεχνικό χαρακτήρα. Έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν αυτή τη λογική επιλέγοντας τα στοιχεία ενός διηγήματος (τον τόπο, τον χρόνο του, την πρώτη ύλη του εν γένει) και εν συνεχεία να το γράφουν.

Πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα προκύπτουν όταν δημιουργούν χαρακτήρες και ιστορίες από αντικείμενα (π.χ. παπούτσια, Μάνθα Τσιάλου: «Πορτρέτα γυναικών», Βαν Γκογκ «Παπούτσια») ή από χώρους ή από λεπτομέρειες (π.χ. χέρια). Τα αντικείμενα λειτουργούν ως διαρκή νήματα, ίχνη που όχι μόνον υπενθυμίζουν την πιθανή χρήση τους αλλά υπονοούν και ιστορίες, αφηγήσεις. Μπορούν, μάλιστα, να δώσουν φωνή σε ένα απεικονιζόμενο αντικείμενο ή ζώο και να αφηγηθούν μια ιστορία από την πλευρά του: Είμαι το βιβλίο, Είμαι το δέντρο, Είμαι το σπίτι, κλπ.

Από φωτογραφίες μπορούν να προκύψουν ποιήματα, στίχοι, χαϊκού (είναι μια ενδιαφέρουσα άσκηση που αρέσει στους μαθητές και τους ασκεί στη συμπύκνωση και τη στιχουργική πειθαρχία), αλλά και διηγήματα, σενάρια, θεατρικά, καθώς και αφηγήσεις (περιγραφή σκηνης, φανταστική ιστορία, βιογραφία, επιστολή, κ.ά.). Οι μαθητές προσθέτουν λόγια σε φωτογραφικά στιγμιότυπα (σκέψεις προσώπων, διαλόγους ή λεζάντες). Περαιτέρω, υπάρχει η δυνατότητα της δημιουργίας ιστορίας με βάση πλήθος φωτογραφιών που οι μαθητές θέτουν σε σειρά και δημιουργούν γραπτή ιστορία.

Η φωτογραφία – και μάλιστα η φωτογραφία ντοκουμέντο – μπορεί να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό, σκέψη, σχόλιο, και, φυσικά, γραφή. Κλασικό παράδειγμα ο «Επιτάφιος» του Ρίτσου, που προέκυψε από τη γνωστή φωτογραφία στην εφημερίδα «Ριζοσπάστης» με τη μάνα που θρηνεί πάνω από το σώμα του νεκρού γιου της, θύματος στα γεγονότα της απεργίας του Μάη του 36. Ομοίως, παράλληλα ενδεχομένως με κείμενα που μιλούν π.χ. για την παιδική εργασία, μπορεί ο διδάσκων να επιδείξει φωτογραφίες από το πρότζεκτ του Στιβ Μακ Κάου «Κλεμμένη παιδικότητα» και να ζητήσει από την τάξη να καταγράψει σκέψεις, συναισθήματα με όποιον τρόπο θεωρεί ο καθένας πρόσφορο με εργαλείο την ενσυναίσθηση και την εικασία.

Με την τεχνική «μπαίνοντας στο κάδρο» ή «προεκτείνοντας το κάδρο», μπορούν να φανταστούν π.χ. ιστορίες πίσω από τα τζάμια, πίσω από τις κουρτίνες σε ανάλογες φωτογραφίες ή/και πίνακες, όπως αυτός του Γιάννη Μιγάδης: «Πίσω όψη πολυκατοικιών». Επίσης να εισχωρήσουν σε έναν πίνακα, να περπατήσουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν, να νιώσουν, να μιλήσουν, αλλά και να δράσουν, να επέμβουν («τι θα έκανες αν ήσουν εκεί;»). Παραδείγματα, Μουνκ «Κραυγή», Ρενουάρ: «Το πρόγευμα των βαρκάρηδων». Τέτοιες τεχνικές αποτελούν και ασκήσεις ενσυναίσθησης («ήμουν κι εγώ εκεί»).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα και πολλαπλώς παραγωγική (κυρίως ομαδική) δραστηριότητα είναι η δημιουργία ιστορίας από ουδέτερες εικόνες που δίνουμε (4-8 περίπου) και καλούμε τους μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν όλες. Οι εικό-

νες (φωτογραφίες, πίνακες) πρέπει να είναι ουδέτερες για να μην υποβάλουν συναισθήματα ή ιστορία. Επίσης πρέπει να περιλαμβάνουν κάποια πρόσωπα, χώρους, αντικείμενα. Η άσκηση οδηγεί σε ποικιλία κειμενικών ειδών: αφήγηση, διήγημα, ημερολόγιο, επιστολή, και σε χρήση διαφόρων ρηματικών προσώπων, ανάλογα με το είδος του κειμένου.

Εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν και για ασκήσεις ενσυναίσθησης, όπου υπάρχει η δυνατότητα χρήσης ανθρωπολογικών εργαλείων. Μελετώντας εικόνες συνδέουμε τη δημιουργικότητα με την εξερεύνηση οπτικών.

Ενδιαφέρουσες δυνατότητες δίνουν τα πρότζεκτ / βιβλία του φωτογράφου Τζέιμς Μόλισον (James Mollison) «Πού κοιμούνται τα παιδιά» και «Πού παίζουν τα παιδιά», όπου φωτογραφίζει τους αντίστοιχους χώρους ανά τον κόσμο, αναδεικνύοντας μεταξύ των άλλων και τις έντονες αντιθέσεις. Καθοδηγούμε την (κατά προτίμηση ομαδική) άσκηση με ερωτήσεις, όπως: Ποια είναι τα πρόσωπα των φωτογραφιών; Ποια η οικογένειά τους, ποια η ιστορία τους; Ποιο το μέλλον τους; Ποιο το αγαπημένο τους αντικείμενο και πώς το απέκτησαν ή τι θα ήθελαν να αποκτήσουν; (Εναλλακτικά, μπορεί να ειπωθεί η ιστορία από την πλευρά ενός αντικειμένου.) Εν συνεχεία καλούμε τους μαθητές να τοποθετήσουν τα διαφορετικά σε μια κοινή ομάδα και να ανιχνεύσουν τις σχέσεις που προκύπτουν, να φανταστούν μεταξύ τους διαλόγους και να αναδείξουν τις διαφορές και ομοιότητες σε αντιλήψεις, κουλτούρα, συνήθειες. Άλλη εκδοχή είναι να ταυτιστούν με κάποιο παιδί και να γράψουν το ημερολόγιό

του ή να το φανταστούν μετά από δέκα χρόνια (προβολή στο μέλλον). Κι ακόμη, μπορούμε να ζητήσουμε να επιλέξουν ένα παιδί και να του αφήσουν κάποιο μήνυμα.

Τέτοιες αντιθετικές εικόνες, πάντως, προσφέρονται και για την παραγωγή πιο τυπικών ασκήσεων, όπως η ανάπτυξη παραγράφου με σύγκριση και αντίθεση.

Τέλος, προτείνεται να συνοδεύεται η όποια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής με την κατάλληλη μουσική, καθώς και η ανάρτηση των μαθητικών δημιουργημάτων στους τοίχους της τάξης (σε χαρτόνια ή σε ένα είδος εφημερίδας τοίχου) επί των οποίων μπορούν να υπάρξουν σχόλια ή συμπληρώσεις ή ζωγραφική. Αυτό το τελευταίο βοηθά στη νοηματοδότηση τέτοιων πρωτοβουλιών,

καθότι η τάξη δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Επίλογος

Τέτοιες δραστηριότητες, όπως έχει δείξει και η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω, διανοίγουν ένα παράθυρο δημιουργικότητας και ενεργοποίησης της φαντασίας, φέρνοντας έναν φρέσκο αέρα στο συχνά πνιγηρό σχολικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι μαθητές εμπλέκονται σταδιακά, και όσοι δηλαδή ενδεχομένως υστερούν στις απαιτήσεις της τυπικής μάθησης, αφού εδώ είναι όλα αποδεκτά, μολονότι δεν λείπει ο σχολιασμός. Η όλη διαδικασία είναι απελευθερωτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ελ., Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας στο Καλογήρου, Τζ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) (2005), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Ζυγός.
- Κόκκος Α. (2011). «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου» στο Κόκκος Α. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, σσ. 71-120.
- Κόκκος, Α. (2009). «Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη» (1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf
- Κωτόπουλος, Τρ. (2014). «Πράξη και διδασκαλία της Δ.Γ. στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα», διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Λάχλιν, Σ., Μπαλτάς, Χ., Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.) (2017). *Celestin Freinet Θεσμική και κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Εκδόσεις των συναδέλφων.

- Lessing, Gotthold Ephraim, (1766/1984). *Laocoon. An essay on the limits of painting and poetry*, John Hopkins U.P.
- Σάλλα, Τ. (επιμ.) (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, εκδ. Νήσος
- Σκαρτσής, Ξ. (επιμ.) (2009). *Πρακτικά του 28ου Συμποσίου ποίησης: Ποίηση και Εικόνα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή - Οδηγίες Πλεύσεως*, Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Κύπρος, διαδικτυακά διαθέσιμο: http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf
- Stokes, S. (2010), Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ και ΕΚΠΑ.
- Φρυδάκη, Ε. (2005). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. Κριτική.
- Χρονοπούλου, Γ. (Α.). (2013). Λογοτεχνία και εικόνα: μια περιδιάβαση, *ΗΩΣ*, του Κέντρου Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης, τ. 3, σσ. 161-184.
- Χρονοπούλου, Γ. (Α.). (2016). Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Μέντορας*, του ΙΕΠ, τ. 14, διαδικτυακά διαθέσιμο: http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/2016_Mentor_Article-PictureLiterature.pdf
- Χρονοπούλου, Γ. (Α.). (2018). Ταξιδεύοντας με τα κείμενα, τις λέξεις και τις εικόνες. Η δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας στο Γεωργιάδου – Μουντάνου (επιμ.) *Διδάσκοντας και εμπνέοντας τους εφήβους*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σσ. 285-307.

*Παρασκευή Γάτου**

**«ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΒΙΒΑΙΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ»:
ΕΝΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΡΙΕΡΑΣ
ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ**

Περίληψη: Το άρθρο πραγματεύεται τη δημιουργία ενός εγχειριδίου για χρήση από έφηβους στις τελευταίες τάξεις Γυμνασίου και στο Λύκειο με στόχο την επιλογή σπουδών, επαγγέλματος και το σχεδιασμό ζωής. Με αφετηριακό στόχο να βοηθήσουμε τους έφηβους που τελειώνουν το σχολείο να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και το επάγγελμα ή τις σπουδές που τους κάνουν νόημα, ακολουθώντας διεθνή υποδείγματα και βιβλιογραφία, σχεδιάσαμε το παρόν εγχειρίδιο/πρόγραμμα που βοηθάει τους έφηβους να διαβάσουν τον εαυτό τους και την ιστορία τους στοχεύοντας πάνω στην καριέρα και τις σπουδές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους.

Λέξεις-κλειδιά: σχεδιασμός ζωής, συμβουλευτική εφήβων, συμπεριφορική ψυχολογία, αφηγηματική, (επ)οικοδομισμοί, θεωρία χάους.

Abstract: The article is the presentation of a manual for use by teenagers in the last grades of high school and lyceum in the intention to assist them with making decisions about their future studies or profession or with their life designing. Our primary goal is to help teenagers who finish school to discover themselves as well as the profession or the studies they find meaningful following international standards and bibliography. We designed this handbook that assists teenagers through specific phases in order for them to read the book of their life and make the choices that best meet their needs.

Keywords: life designing, adolescence, career counseling, behavioral psychology, narrative, constructivism, social constructionism, chaos theory of careers.

Η σκέψη να δημιουργηθεί ένα εγχειρίδιο για τη συμβουλευτική καριέρας έχει να κάνει με την παρατήρησή μας ότι οι έφηβοι δεν πάσχουν από ελλείψεις πληροφορίες σχετικά με τις πιθανές

καριέρες, αλλά κυρίως από έλλειψη ασφάλειας ή ενθάρρυνσης από τους γύρω τους –δασκάλους, γονείς και σημαντικούς άλλους– ώστε να συνθέσουν γόνιμα τις πληροφορίες που διαθέτουν και να κατα-

* Η Π.Γ. είναι εκπαιδευτικός, σύμβουλος καριέρας. Στο εγχειρίδιο που παρουσιάζει κριτική αναγνώστρια είναι η ψυχολόγος, ψυχοθεραπεύτρια Σταυρούλα Δουλάμη. evigatou@gmail.com, 6940110566.

λήξουν σε ώριμες αποφάσεις. Αυτό μας οδήγησε στη σύνθεση ενός βιβλίου που βοηθά τους έφηβους να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία και την αυτοοργάνωσή τους για να σχηματίσουν δική τους εικόνα για τον εαυτό τους και τον κόσμο, με τρόπο ώστε να κατευθύνουν ενεργητικά τις αποφάσεις που οι ίδιοι κάνουν για τη ζωή τους. Γιατί ζωή και καριέρα είναι στενά συνυφασμένες. Όπως είπε και ο R. Vance Peavy «όταν με ρωτάς ποια είναι η πιο καλή και εφικτή καριέρα για μένα είναι σα να με ρωτάς πώς θέλω να ζήσω τη ζωή μου».

«Το μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής» είναι ένα εργαλείο ποιοτικής ανάλυσης και ταξινόμησης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ατομικές συνεδρίες συμβουλευτικής καριέρας, αλλά και σε ομαδικές εργασίες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ή του φροντιστηρίου, και συμπληρώνεται με τις κατάλληλες, βήμα προς βήμα, οδηγίες για το σύμβουλο ή τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να δουλεutenί παράλληλα με τα γνωστά εργαλεία και τεστ, που χρησιμοποιούν οι σύμβουλοι καριέρας. Φτιάχτηκε υπό το πρίσμα της συμβουλευτικής και όχι του επαγγελματικού προσανατολισμού, δηλαδή ως εργαλείο αυτοανακάλυψης και αυτοοργάνωσης, και όχι ως εργαλείο κατευθυντικότητας. Διότι σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της συμβουλευτικής καριέρας, ο σύμβουλος είναι «συγκатаσκευαστής» της ανάπτυξης και του σχεδιασμού ζωής του ατόμου.

Η προσέγγισή μας αντλεί από τα μοντέλα της συμπεριφορικής ψυχολογίας, από τον (επ)οικοδομισμό και από αφηγηματικές τεχνικές και προτείνει στους έφηβους μία προσέγγιση πέρα από αυτή

των τεστ ταιριάσματος και αντιστοίχισης. Αποπειράται μία ολιστική προσέγγιση συμβουλευτικής καριέρας που στοχεύει να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια.

Στην αναζήτησή τους για επαγγελματική κατεύθυνση ο έφηβος και η έφηβη ενδέχεται να στραφούν σε συμβουλευτική καριέρας, που στην κοινή αντίληψη στόχο έχει την επιλογή σπουδών και καριέρας. Ωστόσο, σήμερα πλέον η συμβουλευτική καριέρας είναι μία πολυμορφική διαδικασία, η οποία δεν συνδέει αναγκαστικά με τρόπο γραμμικό τις σπουδές με την καριέρα, αλλά συνδέεται ευρύτερα, με τη λήψη απόφασης και το σχεδιασμό ζωής. Έχει πάψει να είναι μία χρονικά οριοθετημένη παρέμβαση, προσεγγίζει το άτομο σφαιρικά, καταγράφει και χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του ατόμου, βρίσκεται διαρκώς υπό δυναμική διαμόρφωση, αποκτά προληπτικό και προδραστικό χαρακτήρα, εκπαιδεύει και ενδυναμώνει. Προσεγγίζει το άτομο ολιστικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει, καθώς εμπλέκεται στη διαμόρφωση της καριέρας του και παίρνει τη μορφή σχεδιασμού ζωής, μελετά το περιβάλλον του ατόμου, παρελθόν και παρόν, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις του μέσα σε αυτό. Ένας από τους στόχους της συμβουλευτικής καριέρας είναι η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας του ατόμου, δηλαδή πώς το άτομο μπορεί να έχει προοπτική για το μέλλον, να ελέγχει τον εαυτό του, να πιστεύει στις δυνάμεις του και να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις, παρά το κλίμα ρευστότητας που επικρατεί.

Η συμβουλευτική καριέρας πλέον δεν γίνεται άπαξ, αλλά επαναλαμβάνεται

δια βίου και συνεπάγεται ανάπτυξη προσαρμοστικότητας στη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης και των φάσεων μετάβασης, καθώς και ανοιχτότητα σε αλλαγές και ευκαιρίες. Προϋποθέτει, επίσης, απάντηση στα ερωτήματα «ποιος είμαι;», «τι γνωρίζω;», «προς τα πού θα ήθελα να πάω;», «τι μέσα να μεταχειριστώ στην πορεία μου;», δηλαδή απαντήσεις σε ουσιαστικά υπαρκτά ερωτήματα. Το βιβλίο μας επιθυμεί να στηρίξει το άτομο να δώσει απαντήσεις σε βαθιά ερωτήματα που αφορούν τη ζωή του, μέσα από μία διαδικασία όπου ο νέος θα στοχαστεί και θα αναστοχαστεί πάνω στον εαυτό του και πάνω στην περιπέτεια της ζωής με τρόπο δημιουργικό.

Στις σύγχρονες δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες τα άτομα πρέπει να αποφασίσουν μόνα τους για αυτό που επιθυμούν να κάνουν στη ζωή τους, είναι χρέος δηλαδή του ατόμου να αποκτήσει ευθύνη της ζωής και της καριέρας του, να μάθει να εντοπίζει ευκαιρίες, να συγκεντρώνει δεξιότητες και εφόδια. Όπως σημειώνει ο N. Elias «Όχι μόνο (τα άτομα) «έχουν τη δυνατότητα» να γίνουν πιο αυτόνομα, αλλά «οφείλουν» να αυτονομηθούν». (Elias, 1991, 169). Καθένας από εμάς οφείλει να μπει σε μία διαδικασία αναστοχασμού του εαυτού του, ώστε να βρει τι θέλει να κάνει με αυτόν. Από αυτή την άποψη δεν τίθεται θέμα επιλογής. Όπως σημειώνει ο A. Giddens «Η αναστοχαστική δραστηριότητα προγραμματισμού της ύπαρξης γίνεται ένα σημαντικό γεγονός της δημοποίησης της ταυτότητας του εαυτού». (Giddens, 1991, 5)

Στο σημερινό «πολυμορφικό και περίπλοκο κοινωνικό πλαίσιο η συμ-

βουλευτική καριέρα ξεπερνά –λέει ο J. Guichard– την επιλογή μιας κατάρτισης, ενός επαγγέλματος ή την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής διαδρομής και αντικείμενο του προσανατολισμού γίνεται ο σχεδιασμός ζωής, ο προσανατολισμός δηλαδή της ύπαρξης του νεαρού ατόμου μέσα στη ζωή. Και αυτός ο σχεδιασμός είναι ολιστικός, αφορά δηλαδή όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, την επαγγελματική, την κοινωνική, την οικογενειακή κ.λπ.» (Guichard, 2008)

Αναμενόμενο είναι, οι έφηβοι σκεπτόμενοι στερεοτυπικά –συνεχίζει ο ίδιος συγγραφέας– να δομήσουν τα ερωτήματά τους για τις σπουδές και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προοπτικές γύρω από την εμπειρία του σχολείου και όχι γύρω από ένα σχέδιο ζωής. Σίγουρα, στις σημερινές κοινωνίες η εμπειρία του σχολείου αποτελεί για τους νέους άξονα της ζωής τους, αλλά νόημα το άτομο βρίσκει σε σχέση με άλλα συγκείμενα διάδρασης και συνδιαλλαγής, όπως η οικογένεια ή οι κοινωνικές επαφές και δραστηριότητες. Αυτός ο σχεδιασμός ζωής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία αναστοχαστική εμπειρία που δεν ολοκληρώνεται ποτέ, και η οποία είναι πιο δύσκολη για τα άτομα με χαμηλό ταυτοτικό κεφάλαιο (Côté, 1996).

Μέσα στο σχεδιασμό ζωής, οι περιόδοι της εφηβείας ή οι στιγμές της «ταυτότητας» κατά τον Erikson και του αναδυνάμενου ενήλικου βίου (Arnett, 2000 ; Arnett & Tanner, 2006) παίζουν σημαντικό ρόλο, δεδομένων των επιπτώσεων που έχουν διάφορες δεσμεύσεις των εφήβων για τη μετέπειτα ζωή τους.

«Το μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής» βασίζεται πάνω στις σύγχρονες

προσεγγίσεις της συμβουλευτικής καριέρας που αντλούν την έμπνευσή τους από τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (με μία λέξη (επ)οικοδομισμοί), από τον κριτικό αναστοχασμό, την αφηγηματική, αλλά και τη θεωρία του χάους των καριέρων.

(Επ)οικοδομισμοί

Η θεωρία των (επ)οικοδομισμών προσφέρει εναλλακτικές προσεγγίσεις στη θεωρία και τη συμβουλευτική καριέρας. Ο εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός) και ο κοινωνικός οικοδομισμός (κονστρουξιονισμός) ως επιστημολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στη δομή και τη διαμόρφωση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από τη δράση του ατόμου και την κοινωνική διαμεσολάβηση. Κατά βάση, στηρίζονται στην ιδέα ότι η πραγματικότητα είναι σχετική και όχι απόλυτη και ότι τα ενεργά άτομα δομούν την πραγματικότητα ανάλογα με τον τρόπο που αποκτούν τις εμπειρίες τους και ερμηνεύουν τα γεγονότα. Οι κονστρουκτιβισμοί αφορούν την έλλειψη αντικειμενικής πραγματικότητας και εισάγουν ως κεντρική την έννοια του υποκειμένου, την αντίληψη της επίδρασης της ιστορίας και της ζωής των ατόμων και του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στην «κατασκευή» και την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, ερχόμενοι σε αντίθεση με το θετικισμό (Κρίβας, 2011). Είναι στα εποικοδομιστικά μοντέλα που θα αναζητήσουμε τα χαρακτηριστικά των νοηματοδοτήσεων που κάνει το άτομο σε σχέση με την καριέρα και το σχεδιασμό

της ζωής του και όχι στο συνδυασμό στοιχείων της προσωπικότητάς του με χαρακτηριστικά επαγγελματιών.

Η εμφάνιση των «(επ)οικοδομισμών» συμπίπτει με σημαντικές κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και με τη μετάβαση της κοινωνίας από τη νεωτερική στη μετανεωτερική εποχή, που προϋποθέτει αμφισβήτηση της μοναδικής, μετρήσιμης και αντικειμενικής αλήθειας του ορθολογισμού και διαφοροποίηση της αντίληψης για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Με βάση αυτή τη θεώρηση γίνεται αποδεκτή η παραδοχή ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι πληρέστερη, μέσα από τις αφηγήσεις, τους συμβολισμούς και τις σηματοδοτήσεις του ατόμου. Αντιτιθέμενος στο θετικισμό, ο (επ)οικοδομισμός τονίζει ότι ο κόσμος δεν γίνεται κατανοητός άμεσα, παρά μέσα από νοητικές κατασκευές στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι πραγματικότητες είναι συμβολικές/μεταφορικές και κατασκευασμένες, κυρίως μέσα από τη γλώσσα. Οι απόψεις αυτές και το πεδίο ανάπτυξης που βρήκαν μέσα από την ψυχολογία και την ψυχανάλυση συνέβαλαν στην ανάπτυξη της (επ)οικοδομιστικής προσέγγισης της συμβουλευτικής, η οποία σημειώνει μία στροφή στην ιστορία της συμβουλευτικής καριέρας και εμπλουτίζει το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική της (Schultheiss, Wallace, 2012, 2).

Η ανάπτυξη εναλλακτικών επιστημολογιών στα τέλη του 20ού αιώνα εστίασαν στη γλώσσα (Derrida, 1967) και στην κοινωνική κατασκευή του νοήματος (Gergen, 1985), και έθεσαν υπό ερώτηση την καθιερωμένη κατανόηση της καριέρας

(Collin & Young, 2000). Οι Collin και Young έθεσαν υπό ερώτηση, επίσης, τις ασυνέχειες που αναδύονται εξαιτίας του κατακερματισμού του εργασιακού βίου. Αναφέρθηκαν στην κατασκευασμένη, και όχι σε κάποια θεμελιώδη φύση της ατομικής ταυτότητας και στην κατασκευή του μηνύματος και την άσκηση της εξουσίας στην καρδιά της καριέρας και διαμέσου αυτής. Αναπλαισίωσαν την καριέρα ως κατασκευή, ως αφήγηση που ξετυλίγεται και δίνει νόημα στη ζωή του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αναγνώρισαν τις αβεβαιότητες και τον πολλαπλό χαρακτήρα της.

Η ανάδειξη της υποκειμενικής διαδικασίας οδήγησε σε μια νέα προσέγγιση του ρόλου των συμβούλων όχι απλά και μόνον ως ειδικών της συμβουλευτικής καριέρας των ατόμων, ικανών να «κατευθύνουν» το άτομο, αλλά ως διευκολυντών της προσωπικής ανάπτυξης και του σχεδιασμού ζωής στο σύνολό της, μέρος των οποίων είναι η επαγγελματική επιλογή (Savickas, 1993; Peavy, 1998; Colling & Young, 2000; Herr, 2001; Brott, 2005).

Βασικές θέσεις του εποικοδομισμού (κονστρουκτιβισμού)

Ο Σ. Κρίβας (Κρίβας, 2011) παρουσιάζει τις αρχές του εποικοδομισμού αντλώντας από το έργο του R. Vance Peavy (Peavy, 1998). Δεν υπάρχει μια μοναδική θεώρηση της πραγματικότητας, αλλά πολλαπλές πραγματικότητες. Δεν υπάρχει μία σωστή απόφαση, αλλά αποφάσεις μέσα σε συγκεκριμένα. Οι άνθρωποι δεν είναι αθροίσματα χαρακτηριστικών ή συμπεριφορών. Είναι οντότητες που αυ-

τοοργανώνονται. Η ζωή κάθε ανθρώπου είναι μια εξελισσόμενη αφηγηματική βιογραφία υπό διαρκή αναθεώρηση. Τα άτομα «κατασκευάζουν» τον εαυτό τους μέσα από τις νοηματοδοτήσεις τους και μέσα από τις πράξεις τους. Ο εαυτός είναι «πολυφωνικός» με κυριότερες τις φωνές της υγείας, της ευημερίας, της ιδιωτικότητας και της πνευματικότητας. Οι άνθρωποι δημιουργούν καθημερινά «νόημα» μέσα από τη γλώσσα και τις πράξεις τους. Τα σημαντικότερα νοήματα της ζωής τους αφορούν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται.

Προσεγγίζοντας ολιστικά το άτομο, ο εποικοδομισμός δίνει έμφαση στις αρχές της αυτοοργάνωσης που διέπουν την ανθρώπινη εμπειρία. Ο κριτικός στοχασμός και ο αναστοχασμός πάνω στις πεποιθήσεις και τις δράσεις μας είναι συστατικά της ολιστικής προσέγγισης του ατόμου.

Ενώ ο εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός) επικεντρώνεται περισσότερο στην προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας μέσα από τις ατομικές γνωστικές διαδικασίες, ο κοινωνικός οικοδομισμός (κονστρουξιονισμός) δίνει έμφαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκεκριμένο, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι υποκειμενικές εμπειρίες. Ο κοινωνικός οικοδομισμός (κονστρουξιονισμός) δίνει έμφαση στη νοηματοδότηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω της γλώσσας και στην κοινωνική διαμεσολάβηση. Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις ο άνθρωπος προσεγγίζει την πραγματικότητα, η οποία είναι μία κοινωνική κατασκευή, που με τη σειρά της υπόκειται σε «αποδόμηση» και σε «ανακατασκευή» (Gergen, 2005; Savickas, 2005). Αυτό σημαίνει πως ο



άνθρωπος είναι δημιουργήμα, αλλά και δημιουργός και συνδημιουργός του κόσμου (Berger & Luckmann, 1991).

Κριτικός αναστοχασμός

Η γνώση για τον άνθρωπο –και ειδικά το νέο άνθρωπο– των πεποιθήσεων, των αξιών, των αρχών του είναι κεντρικό συστατικό της δημιουργίας νοήματος. Χωρίς αυτογνωσία, οι άνθρωποι τείνουν να διάγουν ανούσια και τυχαία ζωή, όπου οι σημαντικές αποφάσεις συχνά αφήνονται στην τύχη.

Από τη στιγμή που έχουν απαριθμηθεί πεποιθήσεις, αξίες και αρχές τα άτομα είναι πιο πιθανό: (α) να εμβαθύνουν την κατανόηση των δικών τους απόψεων για τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις αυτές επηρεάζουν τις εργασια-

κές τους επιλογές (β) να ξεκαθαρίσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο και (γ) αποφασίζουν να διατηρήσουν ή ενδεχομένως να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους. Η εποικοδομιστική προσέγγιση που παρουσιάσαμε παραπάνω προωθεί μια προσεκτικά «εξεταζόμενη ζωή» και ενθαρρύνει τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συμπεράσματα που αντλούν τα άτομα.

Η ενίσχυση της αυτογνωσίας επιτρέπει στο άτομο να αξιολογήσει τις θέσεις που έχει για τη ζωή. Με αυτό τον τρόπο, ένα άτομο μπορεί να καθορίσει το βαθμό στον οποίο οι θέσεις αυτές μπορούν είτε να περιορίσουν είτε να υποστηρίξουν την ανάπτυξή του σε σχέση με διάφορες πτυχές της ζωής και της εργασίας. Το εγχειρίδιο και ο σύμβουλος ή εκπαιδευτικός που θα συνοδεύσει το νέο στη διερεύνησή του λειτουργούν ως

καθρέφτης ή φακός, επιτρέποντας στον έφηβο να αποκτήσει καλύτερη γνώση του εαυτού και του κόσμου. Μέσω της ερμηνευτικής διαδικασίας, που οδηγεί σε αναθεώρηση ή επαναβεβαίωση, το τελικό στάδιο της ενδυνάμωσης επέρχεται όταν το άτομο συνειδητοποιεί ότι οι ξεπερασμένες, μη βιώσιμες, πεποιθήσεις και αξίες μπορούν να τροποποιηθούν και να ενταχθούν αναθεωρημένες σε ευρύτερες δομές που δημιουργούν νόημα.

Αφηγηματική

Η πιο κοινή ευκαιρία δημιουργίας νοήματος είναι αυτή που γεννιέται καθώς τα άτομα συνδέουν και βρίσκουν επαφή με σημαντικά γεγονότα της ζωής τους. Οι διευκολυντές, σύμβουλοι ή καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, κατανοούν καλύτερα ακούγοντας προσεκτικά τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούν οι νέοι καθώς συνδέονται με ένα γεγονός ή μία ιστορία. Η δημιουργία νοήματος συμβαίνει όταν οι σύμβουλοι βοηθούν τους νέους να συνειδητοποιήσουν με ποιο τρόπο οι δομές νοημάτων τους συνδέονται ώστε να δημιουργήσουν μια συνολική ιστορία της ζωής τους. Η συνεργασία για τη δημιουργία ιστοριών με επίκεντρο τους εν δυνάμει μελλοντικούς εαυτούς (Markus & Nurius, 1986) αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα ανάπτυξης και αλλαγής των απόμων.

Η γλώσσα των μεταφορών είναι μια πολύτιμη ευκαιρία για δημιουργία νοήματος που συχνά χάνεται στη συμβουλευτική διάδραση. Αν και το όφελος του να δουλεύει κάποιος με τις μεταφορές του πελάτη αρχίζει να γίνεται όλο και

ευρύτερα αποδεκτό, οι σύμβουλοι συχνά προσπερνούν τις ευκαιρίες που έχουν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά.

Στην καθημερινή γλώσσα, οι μεταφορές συμβάλλουν στη μεταφορά μιας ιδέας σε μιαν άλλη. Όταν απλές λεκτικές περιγραφές αποτυγχάνουν να περιγράψουν εμπειρίες, οι μεταφορές χτίζουν μια γέφυρα προς βαθύτερη κατανόηση. Η εργασία με τις μεταφορές στο έργο της συμβουλευτικής είναι ίσως μια από τις πιο σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι δεδομένου ότι οφείλουν να αποφεύγουν να επιβάλουν τις δικές τους μεταφορές στις εμπειρίες των πελατών. Σχετικά με την αξία των μεταφορών έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς στην πυξιακή εργασία μας Πρωτεύκη ή/και Ασύνορη καριέρα και Έφηβοι (Γάτου, 2014).

Οι αρχετυπικές αφηγήσεις των Pryor και Bright βασίστηκαν πάνω στη δουλειά του C. Booker για την αφηγηματική για να περιγράψουν τρόπους με τους οποίους οι σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους πελάτες που έρχονται αντιμέτωποι με φραγμούς στην ανάπτυξη της καριέρας τους εξαιτίας της πολυπλοκότητας, να αρχίσουν να λένε στους εαυτούς τους νέες ιστορίες και με τον τρόπο αυτό να ανακαλύψουν νέα μονοπάτια ανάπτυξης.

Θεωρία του χάους των καριέρων (CTC Chaos Theory of Careers)

Η θεωρία του χάους των Pryor και Bright συναντά τη θεωρία happenstance του Krumboltz και της προγραμματισμένης σύμπτωσης (Mitchell, Levin, Krumboltz, 1999) και οδηγεί την συμβουλευτική

καριέρας σε μία ευτυχέστερη συνάντηση νεωτερικών και μετανεωτερικών προσεγγίσεων της ανάπτυξης καριέρας. Ο Sampson (2009) εντοπίζει ορισμένες περιοχές αντιθέσεων, όπως για παράδειγμα ότι οι νεωτερικές προσεγγίσεις βασίζονται σε τυποποιημένες προσεγγίσεις της αξιολόγησης και της συμβουλευτικής καριέρας, ενώ οι μετανεωτερικές προσεγγίσεις εστιάζουν σε εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Χρησιμοποιώντας την ιδέα συστημάτων μέσα σε συστήματα, η θεωρία του χάους των καριέρων αντιμετωπίζει τους συμβουλευόμενους ως εξατομικευμένα όντα, καθώς επίσης και ως μέλη ευρύτερων ομάδων με τις οποίες διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά. Έννοιες όπως η τυχαιότητα, η συνθετότητα, η μη γραμμικότητα, η αβεβαιότητα, η ανατροφοδότηση αποκτούν καίρια σημασία στα σύνθετα δυναμικά αυτά συστήματα που περιγράφουν οι Pryor και Bright και που αποτελούν τις πλέον πρόσφατες προσεγγίσεις της καριέρας σε περιβάλλοντα πρωτεϊκής και ασύνορης εργασίας. Η επιρροή του περιβάλλοντος στην επιλογή καριέρας πέρα από την επίδραση των γονέων, των δασκάλων και του κοινωνικού και οικονομικού στάτους αναγνωρίζουν την ταυτόχρονη επίδραση αυτών των παραγόντων και πολλών άλλων, όπως της γεωγραφικής θέσης, των ΜΜΕ, του κινηματογράφου, της πολιτικής, του αθλητισμού που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή καριέρας.

Η ανάπτυξη του εγχειριδίου

Στη διαζώσης συμβουλευτική διαδικασία υπογράφεται ένα συμβόλαιο συνεργα-

σίας σύμφωνα με το οποίο ο σύμβουλος αναλαμβάνει μαζί με τον πελάτη μία διαδικασία συγκατασκευής της δικής ιστορίας του, για την οποία ο πελάτης καταθέτει διάφορες εμπειρίες, τις περιγράφει, τις τυποποιεί, διερωτάται και αναστοχάζεται για τη σημασία τους. Αυτή η διαδικασία δεν είναι μία απλή ανάκληση διαφορετικών δραστηριοτήτων της ζωής του. Προϋποθέτει αναλυτική ικανότητα και κριτική ανάγνωση του εαυτού και των εμπειριών του. Η συγκατασκευή από κοινού με το σύμβουλο διασαφηνίζει προτεραιότητες, κινητοποιεί και αυξάνει τη δυνατότητα μετασχηματισμού και ανάπτυξης για το άτομο. Ένα παρόμοιο συμβολικό συμβόλαιο συνάπτει και ο έφηβος, καθώς αρχίζει να συμπληρώνει «Το μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής». Το βιβλίο ξεκινά με τη διευκρίνιση των προσδοκιών, των ρόλων και των καθηκόντων του νέου και του διευκολυντή.

Στην καθημερινότητα συμβαίνει τα άτομα να παραπονεθούν ότι ένας σύμβουλος δεν ήταν χρήσιμος, γιατί δεν υπαγόρευσε στο συμβουλευόμενο τι οφείλει να κάνει. Για να μην παρουσιαστεί κάτι ανάλογο αποσαφηνίζονται εξ αρχής τα αναμενόμενα αποτελέσματα ήδη στις πρώτες σελίδες του βιβλίου.

Στο «Μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής» δομήσαμε στρατηγικές βήμα προς βήμα για την καθοδήγηση της συμβουλευτικής διαδικασίας, καθώς οι έφηβοι χαρτογραφούν τον εαυτό και τη ζωή τους, ξανακούνε πράγματα που ήδη γνωρίζουν και συνθέτουν τις απαντήσεις που αναζητούν.

Στόχος του βιβλίου είναι να θέτει ερωτήματα που ενδυναμώνουν το νέο

και προάγουν την κριτική σκέψη. Οι πληροφορίες που απαιτούνται είναι ευθύνη των ίδιων των νέων. Αυτοί θα πρέπει να μπορούν να συγκεντρώνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές: οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, διαδίκτυο, σχολείο, επαγγελματικές μονογραφίες κ.λπ. Οι πληροφορίες αποτελούν απαραίτητο μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας, και ο τρόπος με τον οποίο συλλέγονται επηρεάζει την κινητροδότηση των ατόμων. Οι σύμβουλοι καριέρας δεν λειτουργούν ως πάροχοι πληροφοριών, αλλά ως «ενισχυτές ενδυνάμωσης».

Οι νέοι επεξεργάζονται τις ιστορίες τους με τρόπο ώστε να ξεκαθαρίσουν τις επιλογές τους και να χαράξουν μετασχηματιστικές δράσεις που θα αποτελέσουν γέφυρες μετάβασης. Από τη νέα τους ανάγνωση θα προκύψει νέα προοπτική που τους επιτρέπει να οραματιστούν την αναθεωρημένη ιστορία της ταυτότητάς τους.

Η δομή του βιβλίου περιλαμβάνει τρεις πτυχές: εγώ, ο κόσμος, εγώ κι ο κόσμος.

Η μορφή του προσπαθήσαμε να είναι όσο πιο ψυχαγωγική και εξερευνητική μπορούσαμε να την φανταστούμε εμείς ως ενήλικες. Γιατί πιστεύουμε πως η συμβουλευτική για τη σχεδίαση της ζωής είναι μια σειρά από δημιουργικούς (αυτο) σχεδιασμούς που συγκεντρώνονται σε ένα χάρτη δράσης.

Αισθήματα αδυναμίας που μπορούν να φτάσουν έως την απάθεια μπορεί να υποκρύπτουν έλλειψη γνώσης του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας. Η απόκτηση γνώσης σχετικής με το επάγγελμα συνδέεται με μία εποικοδομιστική διαδικασία όπου το άτομο δημιουργεί

νέες μονάδες γνώσης συνδυάζοντας υπάρχουσα γνώση με νέα πληροφορία (Mahoney, 1996; Piaget, 1970) μέσα από δύο βασικές διαδικασίες: εξειδίκευση και γενίκευση (Rumelhart & Ortony, 1976). Στο πλαίσιο της διαδικασίας της εξειδίκευσης κάποιος μπορεί να μάθει ότι στην κατηγορία δάσκαλος, ο δάσκαλος της αθμιας εκπαίδευσης θέτει παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους, δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές, αξιολογεί και δίνει τα αποτελέσματα της μάθησης... Στο πλαίσιο της γενίκευσης είναι η αντίστροφη διαδικασία, όπου έννοιες όπως «δάσκαλος δημοτικού», «κοινωνικός λειτουργός», «σύμβουλος» συνδέονται μεταξύ τους σε μία υπερχατηγορία των «επαγγελματιών φροντίδας». Αυτός είναι ένας τρόπος που οργανώνονται γνώσεις γύρω από τα επαγγέλματα.

Ένα βασικό σημείο της εποικοδομιστικής προσέγγισης, όπως είπαμε, είναι ότι ο άνθρωπος αναζητά και κατασκευάζει νοήματα. Αυτό περιγράφεται στη βιβλιογραφία με όρους όπως «αυτοποίηση» (autopoiesis), «δημιουργία νοήματος» (sense-making), «αυτοοργάνωση» (self-organizing), «δημιουργία σημασίας» (meaning-making) (Carlsen, 1988; Mahoney, 1996).

Η εποικοδομιστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι πληροφορίες σχετικά με την καριέρα αποκτούν ουσιαστικό χαρακτήρα όταν συνδεθούν με το προσωπικό νόημα του κάθε ατόμου, πράγμα που προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε στο βιβλίο μας. Οι διαδικασίες κατασκευής νοήματος παίρνουν ποικίλες μορφές που μπορούν να υποστηρίξουν την αυτογνωσία του πελάτη για νοηματοδοτημένες αποφάσεις καριέρας.



Τι είναι ένα σχέδιο ζωής.

Ο σχεδιασμός της ζωής είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο αναλαμβάνοντας την ευθύνη της ζωής του, γνωρίζοντάς τους στόχους και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει, και ενισχύει και οργανώνει τα θέματα που χρειάζεται να κάνει για να πραγματοποιήσει τα αιτήματά του. Η διαδικασία του σχεδιασμού ζωής είναι καλή να είναι υιοθετηθεί, διότι είναι προτιμότερο να την κάνεις υπό την καθοδήγηση ενός συμβούλου κοφτόρα ή ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού.

Ο στόχος του σχεδιασμού ζωής είναι να οργανώσεις το θέμα που θα σε οδηγούσαν σε ένα επιθυμητό μέλλον, στην περίπτωση που πραγματοποιήσεις, το οποίο θα σε κάνει να νιώσεις ολοκληρωμένος και για το οποίο θα σκέφτονταν υπέρμαχος.

Θα σε βοηθήσει να γνωρίζεις τις προτεραιότητές σου, να διατηρήσεις ισορροπία στη ζωή σου, να ενισχύσεις τις πραγματικές ελπίδες, να πάρεις αποφάσεις και, φυσικά, να απολύσεις τις κακότητες και τις καχυποψίες.

Γρήγορα, βέβαια, για μία εργασία που χρειάζεται επιμονή και υπακοή. Δεν απαιτεί σπάνιες πνευματικές ικανότητες ούτε τεχνικές δεξιότητες και υψηλές επάρκειες στα μαθήματα, μέρα από τη δουλειά ανθρώπων διεξάγει στη γνώση του του οποίου δεν είναι άγνωστη πάντα δεδομένη!

Διακρίνονται τρεις ως ένα στάδιο για τη ζωή σου ανάλογα το άρμα για να είσαι το μέλλον που ονειρεύεσαι.

Στις επόμενες σελίδες θα μάθεις πώς να καλύψεις το σχέδιο της ζωής σου ζωής που θα έχει περάσει ελπίδα για σένα και για τον κόσμο γύρω.

Το μέλλον σου σου ανήκει!

Ένα εποικοδομιστικό πλαίσιο μπορεί να φαίνεται ασαφές και αφηρημένο. Αλλά δεν υπάρχουν γραμμικές στρατηγικές για την καθοδήγηση της διαδικασίας παροχής συμβουλών. Η αφηρημένη και νεφελώδης σφαίρα της δημιουργίας νοημάτων μπορεί να δυσκολεύει έναν γραμμικό, προσανατολισμένο στην εργασία σύμβουλο. Ωστόσο, το άνοιγμα στο συμβουλευόμενο που αισθάνεται ενδυναμωμένος καθώς συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο τον εαυτό του και τις δυνάμεις του, ιδιαίτερα σε θέματα εργασιακής ζωής, ενισχύει σημαντικά την αποτελεσματικότητά της παραδοσιακής συμβουλευτικής διαδικασίας. Σε ό,τι μας αφορά ένας παράγοντας που μας έβαλε σε σκέψη ήταν η κατάχρηση τεστ που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες και καλλιεργούν συχνά σε γονείς και παιδιά την ψευδαίσθηση ότι μία σειρά

γρήγορων απαντήσεων και αντιστοιχίσεων αρκούν για να δώσουν απάντηση στα μεγάλα ερωτήματα.

Θα ήταν λάθος να ισχυριστεί κανείς πως μία σειρά με επάλληλες λίστες προσπαθεί να καλύψει την απόφαση της επιλογής σπουδών/καριέρας και το σχεδιασμό ζωής. Ωστόσο, οι λίστες που προτείνονται δεν αποτελούν απλή καταγραφή στοιχείων. Προϋποθέτουν ικανότητες ανακάλυψης και δημιουργικότητας, και ταυτόχρονα προοιονιάζουν στη λήψη απόφασης. Και η λήψη απόφασης είναι μία διαδικασία που δυσκολεύει τους έφηβους στη χώρα μας, τόσο λόγω δομής σχολείου όσο και λόγω δομής οικογένειας.

Και μια και μιλάμε για οικογένεια, οι γονείς καλό είναι να απέχουν από τη διαδικασία συμπλήρωσης του βιβλίου, γιατί μπορεί να δυσκολεύουν τους νέους

στην προσπάθειά τους για λήψη απόφασης. Η συμβολή τους στη δόμηση της προσωπικότητας και των επιθυμιών των παιδιών τους βρίσκεται ούτως ή άλλως ήδη εκεί, χωρίς τη φυσική τους παρουσία.

«Το μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής» χρειάζεται προσήλωση και χρόνο για να συμπληρωθεί. Απαιτεί αυξημένη σκέψη και προσοχή. Έτσι καλό είναι αυτό να γίνεται με τη βοήθεια του συμβούλου καριέρας ή ενός εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού.

Το βιβλίο μπορεί να συμπληρωθεί ως προσωπικό ημερολόγιο, μέρη του μπορούν να απομονωθούν και να δεχτούν επεξεργασία ανάλογα με τις ανάγκες του συμβουλευόμενου ή μπορεί να

αναπροσαρμοστεί σε όλες τις ανάγκες αυτογνωσίας σε διάφορα στάδια της ζωής του ατόμου που επιχειρούν να συνδέσουν τη ζωή με την εργασία.

Είναι βαθιά μας επιθυμία «Το μικρό Βιβλίο της Τέχνης της Ζωής» να βοηθήσει πολλούς νέους, να ανακαλύψουν με το δικό του βηματισμό ο καθένας, το δικό του συναρπαστικό μονοπάτι στη ζωή. Να τους επιτρέψει να σκαλίσουν στις γνώσεις και τις μνήμες τους, να αναζητήσουν τα μονοπάτια τους, να ονειρευτούν δημιουργικά τον εαυτό τους, ώστε να βρουν τη δύναμη και το χώρο να παλέψουν για να κάνουν τα όνειρά τους πράξη ζωής, παραμένοντας πάντα ανοιχτοί στο απρόβλεπτο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds.). (2006). *Emerging adults in America: coming of age in the 21st century*. Washington DC: American Psychological Association.
- Booker, C. (2015). *The seven basic plots: Why we tell stories*. London: Bloomsbury Continuum.
- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2008). Shiftwork: A Chaos Theory of Careers Agenda for Change in Career Counselling. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 63-72.
- Brott, E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54(2), 138-149.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carlsen, M. B. (1988). *Meaning-making: Therapeutic processes in adult development*. New York: Norton.
- Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417-428. In Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, (37/3), 413-440. URL: <http://osp.revues.org/1748> ; doi:10.4000/osp.1748
- Derrida, J. (1967). *La Voix et le Phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*, Paris : PUF.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Erikson, E. H., Nass, J., Louis-Combet, C., & Erikson, E. H. (2014). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
- Gergen, K. J. (2005). *Social construction in context*. London: SAGE.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, (37/3), 413-440.
- URL: <http://osp.revues.org/1748> ; doi:10.4000/osp.1748 ; πρόσβαση 15 Απριλίου 2018.
- Herr, E. L. (2001). Career Development and Its Practice: A Historical Perspective, *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Mahoney, M. J. (1996). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York, NY: BasicBooks.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- McIlveen, P., & Schultheiss, D. E. (2012). *Social constructionism in vocational psychology and career development*. Rotterdam : Sense.
- Mitchell, K. E., Levin, S. A., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115–124.
- Peavy, R. V. (1998). *SocioDynamic counseling: A constructivist perspective*. Victoria, BC, Canada: Trafford.
- Piaget, J. (1970). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Milan: FONEME.
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2008). Archetypal narratives in career counseling: A chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 71-82.
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2003). The Chaos Theory of Careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 12-20.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. pp. 99-135. In Anderson, R. C., Spiro R. J., & Montague, W.E., *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sampson, J. P. (2009). Modern and Postmodern Career Theories: The Unnecessary Divorce. *The Career Development Quarterly*, 58(1): 9196.
- Savickas, M. L. (1993). Career Counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7(3), 205-215.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*, <http://www.vocopher.com/>
- Sexton, T., Griffin, B. (1997). *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. NY: Teachers College Press.
- Walsh, W. B., Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2013). *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Γάτου, Π. (2014). *Πρωτεύκη ή/και ασύνορη καριέρα και έφηβοι. Πτυχιακή εργασία, Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ), ΑΣΠΑΙΤΕ*.
- Κρίβας, Σ. (2011). Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού και του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία: Θεωρητικές και Πρακτικές διαστάσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 96-97, 51-62.

Παναγιώτα Κατσιούλα Λεμονιά Μπούτσκου***

**«Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ»**

Περίληψη: Η συμβουλευτική αποτελεί ένα ευρύτερο τομέα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με ιδιαίτερη μορφή και ιδιαίτερη πρακτική για κάθε κατηγορία επιμέρους προβλημάτων που συνήθως αντιμετωπίζει ο σύμβουλος. Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο μαθητών, σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητική διαταραχή έλλειψης προσοχής (ADHD), δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές. Με την παρούσα εργασία παρατίθενται παραδείγματα μορφών διδασκαλίας μέσω της τέχνης του θεάτρου και του δράματος, όπως επίσης και τα οφέλη που αυτές αναμένεται να έχουν για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται αποτελέσματα ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους μαθητές γυμνασίου στο Αμύνταιο του Ν. Φλώρινας μετά από την παρακολούθηση προγράμματος συμβουλευτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας για μαθησιακές δυσκολίες, Θέατρο, Τέχνη

Abstract: Counseling is a science field of applied psychology with a particular form and practice for each category of individual problems usually encountered by the counselor. Art-based counseling can be used in a wide range of learners, for example students with learning disabilities, hyperactivity disorder (ADHD), learning difficulties, but also behavioral and emotional disorders. This essay presents examples of teaching methods through the art of theater and drama, as well as the benefits they are expected to have the students. At the same time the results of questionnaires that are distributed to high school students in Amynteo of N. Florina are presented after the monitoring of a counseling program.

Keywords: Counseling, Alternative teaching methods for students with learning difficulties, Theater, Art.

* Η Π.Κ. είναι Εκπαιδευτικός, είναι κάτοχος MSc, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Κιλκίς. Επικοινωνία: Α. Παπανδρέου 3, 61100 Κιλκίς, pkatsioula@gmail.com, 2341353377

** Η Λ.Μ. είναι κάτοχος MSc Εκπαιδευτικός, Υποδιευθύντρια του Γυμνασίου Αμυνταίου. Επικοινωνία: Γυμνάσιο Αμυνταίου, Αμύνταιο, lemonmp3@gmail.com, 6932459777

Εισαγωγή

Από την εποχή που εισήχθηκε η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας και ο Coleman (1995) μίλησε για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η ανάγκη για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στην ανάπτυξη όχι μόνο της γνωστικής ικανότητας, αλλά και των υπόλοιπων τομέων της νοημοσύνης (όπως για παράδειγμα, η διαχείριση συναισθημάτων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων) των μαθητών έχει αναδειχθεί από θεωρητικούς διάφορων επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Ειδικότερα για τους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της συμβουλευτικής, η ανάπτυξη δεξιοτήτων πέραν του καθαρά γνωστικού αντικειμένου και η ανεύρεση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας που δεν θα περιορίζονται στην απλή παροχή γνώσεων τις οποίες ο μαθητής γίνεται δέκτης των κλασικών μεθόδων και τεχνικών συμβουλευτικής είναι απαραίτητη. Δύο ευρέως διαδεδομένες μορφές εικαστικής διδασκαλίας, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, κατά τις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, προτείνονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας. Εξίσου αποτελεσματικές θεωρούνται οι μέθοδοι αυτές και για μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους, καθώς οι συναι-

σθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της διδασκαλίας μέσω του θεάτρου και της τέχνης, βοηθούν τους μαθητές αυτούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται καλύτερα παρορμητικές ή επιθετικές συμπεριφορές (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2015).

Ως εκ τούτου, στις επόμενες σελίδες της παρούσας εργασίας παρατίθενται παραδείγματα μορφών διδασκαλίας μέσω της τέχνης του θεάτρου και του δράματος, όπως επίσης και τα οφέλη που αυτές αναμένεται να έχουν για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται αποτελέσματα ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους μαθητές γυμνασίου στο Αμύνταιο του Ν. Φλώρινας μετά από την παρακολούθηση προγράμματος συμβουλευτικής.

Θεωρητική ανασκόπηση

Η συμβουλευτική αποτελεί ένα ευρύτερο τομέα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας με ιδιαίτερη μορφή και ιδιαίτερη πρακτική για κάθε κατηγορία επιμέρους προβλημάτων που συνήθως αντιμετωπίζει ο σύμβουλος. Οι Κάντας και Χαντζή (1991) ορίζουν τη συμβουλευτική ως τη βοήθεια που προσφέρεται προς το άτομο ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τον εαυτό του, να διερευνήσει δηλαδή από μόνο του το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να διευκρινίσει τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει, να ανακαλύψει τις διάφορες εναλλακτικές κατευθύνσεις που του ανοίγονται, ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος και να πάρει τις τελικές του αποφάσεις, όσον αφορά το τι θα κάνει.

Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν και να απελευθερώνουν τα συναισθήματά τους, να αναπαραστήσουν οπτικά σκέψεις και συναισθήματα που είναι δύσκολο να εκφράσουν, να επιλύσουν συναισθηματικά ζητήματα, να προωθήσουν την αυτογνωσία, να αναπτύξουν οι μαθητές συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, να μειώσουν το άγχος, να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους (Chibbaro & Camacho, 2011).

Επιπρόσθετα, η συμβουλευτική μέσω της τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ πλαίσιο μαθητών, δηλαδή σε μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητική διαταραχή έλλειψης προσοχής (ADHD), δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές (Chibbaro & Camacho, 2011). Αυτό υποστηρίζεται και από τους Losinski et al. (2016), σύμφωνα με τους οποίους η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί, τόσο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, όσο και της διδασκαλίας μαθημάτων, στις περιπτώσεις μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Παρομοίως, οι Van Lith και Voronin (2016) αναφέρουν πως η χρήση της τέχνης μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στη διαχείριση της συμπεριφοράς, στη διερεύνηση των συναισθημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία μαθημάτων μέσω της τέχνης οδηγεί τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές

γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με διάφορες θεματικές, ενώ συμβάλλουν και στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών (Stathopoulou, χ.χ.). Αυτό οδηγεί σε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, δηλαδή στην υποκίνησή τους, σε μεγαλύτερο ενδιαφέρον από μέρους τους για το μάθημα και την κατάκτηση της γνώσης, σε αύξηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης, στην ανάπτυξη της σύνθετης σκέψης, καθώς και στη συνεργασία μεταξύ τους, μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Rooney, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Henderson και Lasley (2014) αναφέρουν πως η τέχνη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή των δικών τους γνώσεων μέσα σε ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στους ίδιους. Η τέχνη επικεντρώνεται στις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις διάφορες μορφές μάθησης των μαθητών. Ως διευκολυντής στη μαθησιακή διαδικασία, η διδασκαλία μέσω της τέχνης προτρέπει τους μαθητές να μάθουν πώς να μάθουν και στη συνέχεια υποστηρίζει τις προσπάθειές τους να διδάξουν τους εαυτούς τους. Οι μαθητές φέρουν ένα σύνολο κανόνων και προσδοκιών για τη συμπεριφορά τους, όταν πλησιάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες με βάση την πολιτιστική τους ομάδα και η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στο να οδηγήσει στην καλύτερη κατάκτηση της γνώσης, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας αυτές τις διαφορές.

Συνολικά, η διδασκαλία μαθητών και η συμβουλευτική τους μέσω τέχνης, αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διδα-

σκαλίας, που αναμένεται να έχει σημαντικά αποτελέσματα προς μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη πορεία των μαθητών προς την κατεύθυνση που θα διαλέξει ο εκπαιδευτικός σύμβουλος. Λόγω αυτού του γεγονότος, οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να εμπεριέξουν τεχνικές δράματος στον τρόπο διδασκαλίας τους, είτε επειδή δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την εφαρμογή τους, ή επειδή δεν την εμπιστεύονται ως μέθοδο, καθώς αποτελεί μια ιδιαίτερα αυθόρμητη διαδικασία. Επίσης, υπάρχει σημαντική δυσκολία χρησιμοποίησης της τέχνης, ιδίως στο πλαίσιο της συμβουλευτικής, στην περίπτωση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών αυτών των μαθητών (Chibbaro & Camacho, 2011).

Μεθοδολογία

Για το σκοπό αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι διευκολύνει τη στατιστική επεξεργασία των απόψεων των ερωτηθέντων, την ποσοτικοποίηση των απόψεών τους, καθώς και την απεικόνιση αυτών σε πίνακες και γραφήματα, προς τον σκοπό της διερεύνησης των τάσεων αυτών των απόψεων (Tharepou et al., 2007). Αυτό ισχύει διότι η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να αναλυθούν με αριθμητική μορφή, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα. Άλλωστε, «στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να μετατραπούν όλα τα δεδομένα της

έρευνας σε αριθμητική, νουμερική ή στατιστική γλώσσα, ώστε να μπορούν να προσμετρηθούν με μαθηματική ακρίβεια και να συγκριθούν οι ποσότητές τους» (Μαντζούκας, 2007).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου, το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, δεδομένου ότι συμβάλλει στη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ατόμων, την ίδια χρονική στιγμή, ανεξάρτητα από τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας (Bryman, 2004). Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση αυτή διεξήχθη με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS έκδοση 21.0 (Blessing & Chakrabarti 2009). Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική, με τη χρήση συχνοτήτων και ποσοστών.

Όσον αφορά στο δείγμα, αποτελείται από 120 μαθητές που χρησιμοποίησαν την συμβουλευτική υπηρεσία του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) του Αμύνταιου. Ο αριθμός του δείγματος κρίνεται επαρκής σύμφωνα με τους Fox et al. (2009) και τον Delice (2010), οι οποίοι αναφέρουν πως στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας ο αριθμός των υποκειμένων θα πρέπει να είναι άνω των 40 και άνω των 30 ατόμων αντίστοιχα. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι αγόρια σε ποσοστό 55,8%, με τα κορίτσια να αποτελούν το 44,2% του δείγματος. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται από 12 έως 14 ετών, με μέσο όρο τα 13 έτη ($TA=0,835$). Πιο συγκεκριμένα, το 34,2% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 12 ετών (Α' Γυμνασίου), το 30,8% είναι 13

ετών (Β' Γυμνασίου) και το 35% είναι 14 ετών (Γ' Γυμνασίου). Το δείγμα αυτό επιλέχθηκε καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτό, εξαιτίας της θέσης εργασίας της. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία είναι ένα δείγμα μη τυχαίο, που αποτελείται από άτομα τα οποία πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα αυτών σε μία δεδομένη χρονική περίοδο, η επιθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα, καθώς και η ευκολία πρόσβασης σε αυτά τα άτομα από μέρους της ερευνήτριας (Etikan et al., 2015).

Τέλος, αναφορικά με την έρευνα θα πρέπει να σημειωθεί πως τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, δηλαδή η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, η μη σύγκρουση συμφερόντων από μέρους της ερευνήτριας και η πλήρης ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το σκοπό της έρευνας και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, η τέχνη θα πρέπει να διδάσκεται μαζί με άλλα μαθήματα και όχι ως ξεχωριστό μάθημα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 32,5%. Επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό η τέχνη θα πρέπει να χρησιμοποιείται στη διδασκαλία μαθημάτων (30,8%). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι οι μαθητές σε ποσοστό 30% δήλωσαν πως η τέχνη χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των μαθημάτων τους

σε αρκετό βαθμό. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές επιθυμούν να διδάσκονται τα μαθήματα μέσω της τέχνης, καθώς η απάντησή τους σημαίνει ότι βρίσκουν τη διδασκαλία μέσω της τέχνης ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

Το 32,5% ανέφερε πως η τέχνη θα πρέπει να χρησιμοποιείται στον τομέα της συμβουλευτικής σε αρκετά μεγάλο βαθμό, όπως και χρησιμοποιείται στην πραγματικότητα, σύμφωνα με το 32,5% των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές, αλλά και οι σύμβουλοι, θεωρούν ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στη συμβουλευτική, καθώς οι πρώτοι δεν επιθυμούν πολύ τη διεξαγωγή της συμβουλευτικής μέσω της τέχνης και οι τελευταίοι δεν την εφαρμόζουν.

Αυτή η διαπίστωση γίνεται κατανοητή και μέσα από το γεγονός ότι το 55,8% των μαθητών δήλωσε πως η συμβουλευτική δεν μπορεί να αποτελέσει απάντηση στα προβλήματα / στις προκλήσεις που υφίστανται στο υπάρχον σύστημα συμβουλευτικής στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και μέσα από το ότι το 58,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφερε πως δεν υπάρχουν προκλήσεις/προβλήματα σχετικά με το υπάρχον σύστημα συμβουλευτικής στο σχολείο.

Εν συνεχεία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων και συμβουλευτικής. Το 24,2% των μαθητών ανέφερε πως η τέχνη ανταποκρίνεται σε μικρό βαθμό στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή, ε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι Henderson και Lasley (2014). Επίσης

σε μικρό βαθμό βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν δύσκολες και περίπλοκες έννοιες (53,3%), τους υποκινεί να συμμετάσχουν περισσότερο στα μαθήματα (24,2%), και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την τέχνη (27,5%). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα όσα αναφέρει ο Rooney (2004) στη μελέτη του. Ωστόσο, σε πολύ μεγάλο βαθμό αναφέρθηκε πως η χρήση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων και της συμβουλευτικής συνεισφέρει στην αύξηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με την τέχνη (26,7%). Επίσης, η τέχνη σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρέχει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών (25%), συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (25%), ενώ σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από ευελιξία (25%). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα όσα αναφέρονται από τον Rooney (2004) και τη Stathopoulou (χ.χ.).

Εκτός των παραπάνω, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον το γεγονός πως οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 24,2% δήλωσαν ότι η αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων και της συμβουλευτικής δεν οδηγεί καθόλου στο να καταστούν τα αντικείμενα αυτά πιο ενδιαφέροντα. Παράλληλα, οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 25,8% απάντησαν πως η τέχνη δε βοηθά καθόλου στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι Van Lith και Voronin (2016). Επίσης, παρουσιάζεται σημαντική απόκλιση των μαθητών όσον αφορά στο κατά πόσο η τέχνη στη διδασκαλία των μαθημάτων και στη συμβουλευτική μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες

μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς το 23,3% των μαθητών δήλωσαν «λίγο», ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε «πάρα πολύ». Παρομοίως, το 21,7% των μαθητών ανέφερε πως η τέχνη στη διδασκαλία των μαθημάτων και τη συμβουλευτική συμβάλλει στον καλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ το ίδιο ποσοστό ανέφερε πως δε συμβάλλει καθόλου προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενδεχομένως αυτή η διάσταση απόψεων να βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, δηλαδή στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ωφελήθηκαν, ενώ άλλοι όχι. Πάντως, τα ευρήματα αυτά εν μέρει επιβεβαιώνουν τα όσα υποστηρίζονται από τους Chibbaro et al. (2011) και τους Losinski et al. (2016), ότι η τέχνη μπορεί να βοηθήσει μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Αντίθετα, η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων σε αρκετά μεγάλο βαθμό (24,2%), καθώς και στον καλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων τους σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τον κοινωνικό τομέα, η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία των μαθημάτων και στη συμβουλευτική έχει θετικό αντίκτυπο στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στο συναισθηματικό τους έλεγχο.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ως προς τις απόψεις μαθητών για την αξία,

τη χρησιμότητα και τη σημαντικότητα της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων και της συμβουλευτικής. Αυτό έρχεται σε αντίθεση, όπως καταδείχθηκε, με τις απόψεις άλλων ερευνητών, όπως παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της θεωρητικής ανασκόπησης. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι δε γίνεται σωστά η χρήση της τέχνης τόσο στη διδασκαλία των μαθημάτων, όσο και στη συμβουλευτική. Για παράδειγμα, οι Losinski et al. (2016) προτείνουν τη συνεργασία μεταξύ των συμβούλων, των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, καθώς και γενικά των εκπαιδευτικών, είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Henderson και Lasley (2014), οι οποίοι αναφέρουν η συνεργατική συμβουλευτική προσέγγιση είναι ένας τρόπος εστίασης στις ανάγκες των μαθητών, με θετικό αντίκτυπο στη συνολική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής, ή άλλο προσωπικό επαγγελματικής υποστήριξης, θα πρέπει να συνεργάζεται με καθηγητές γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους συνδυάζονται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, στη βάση συμφωνημένων προβλημάτων και λύσεων. Η έμφαση σε αυτή την επαγγελματική συνεργασία αφορά στον εντοπισμό προβλημάτων, στην κατάθεση προτάσεων και στην παροχή λύσεων για την υλοποίηση των συμφωνημένων σχεδίων που θα υποστηρίξουν τον μαθητή, θα τον υποκινήσουν και θα συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση μη ύπαρξης αυτής της συνεργασίας, τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα.

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων στους εξής τομείς: α) της αναγνώρισης και κατανόησης της σημασίας της τέχνης στο πεδίο της συμβουλευτικής και της διδασκαλίας μαθημάτων, β) της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική εφαρμογή της τέχνης σε αυτούς τους δύο τομείς. Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητη και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα από αυτήν την έρευνα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς αφορούν μόνο ένα συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, μίας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μίας μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας, με τη συμμετοχή μαθητών και από άλλα σχολεία άλλων περιφερειών της ελληνικής επικράτειας, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα. Επίσης, η παρούσα έρευνα διερευνήσε τις απόψεις μαθητών, αλλά στο ζήτημα αυτό εμπλέκονται και άλλοι φορείς, όπως είναι οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, είναι ενδιαφέρουσα και παράλληλα απαραίτητη η διερεύνηση και των δικών τους απόψεων. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα εμπόδια που συναντούν οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί στη χρήση της τέχνης, καθώς και τις ανάγκες που έχουν σε διάφορους τομείς, όπως σε επίπεδο επιμόρφωσης και / ή υλικοτεχνικής υποδομής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Blessing, L.T.M., & Chakrabarti, A. (2009). *DRM A Design Research Methodology*. London: Springer-Verlag.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Chibbaro, J.S., Camacho, H. (2011). Creative Approaches to School Counseling: Using the Visual Expressive Arts as an Intervention. *GSCA Journal*, 2011, 41-43. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ963126.pdf>
- Coleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Delice, A. (2010). The Sampling Issues in Quantitative Research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Etikan, I., Musa, S.A., & Alkassim, R.S. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fox, N., Hunn, A., & Mathers, N. (2009). Sampling and sample size calculation. The NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber. Στο: rds-eastmidlands.nihr.ac.uk
- Henderson, M., & Lasley, E. (2014). Creating Inclusive Classrooms through the Arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11-17.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας - Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης - Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Losnski, M., Hughey, J., & Maag, J.W. (2016). Therapeutic Art: Integrating the Visual Arts Into Programming for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Art and Sped*, 25(1), 27-34.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης 2015*(2), 842-847. Στο: <https://e proceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/178>
- Rooney, R. (2004). Arts-Based Teaching and Learning. Review of the Literature. Στο: <https://pdfs.semanticscholar.org/cb63/fd5dd2396fa1482a5e64c5abdcf16e5141d2.pdf>
- Stathopoulou, P. (χ.χ.). Teaching about environment through art. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.4087&rep=rep1&type=pdf>
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.
- Van Lith, T., & Voronin, L. (2016). Practicum Learnings for Counseling and Art Therapy Students: the Shared and the Particular. *International Journal of Advances Counselling*, 38, 177-193.

*Ιωάννα Κοντζίνου**

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή: Στην παρούσα εργασία, αφού παρουσιαστεί σύντομα η μέθοδος «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», που ανέπτυξε ο Αλ. Κόκκος (2009, 2011), περιγράφεται μια εφαρμογή της μεθόδου. Το θέμα που εξετάζεται είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Αξιοποιούνται τρία έργα τέχνης με την αναφερόμενη προσέγγιση. Περιγράφεται η διαδικασία και εξάγονται συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: μετασηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, δημιουργικότητα, κριτικός στοχασμός.

CREATIVITY IN EVERY DAY LIFE

Abstract: The present paper presents a methodology towards the use of aesthetic experience, proposed by Kokkos (2009, 2011), within a transformative learning framework. Its application contains six stages which correspond to the first five phases of the transformative learning process (Mezirow, 2000). We utilized this method with the aim to transform dysfunctional ideas of students in nursery studies about creativity. In the framework of this methodology two works of painting and a film scene are applied.

Keywords: transformative learning, aesthetic experience, creativity, critical thinking.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της καθημερινότητας, μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου

(2011). Η έννοια του κριτικού στοχασμού δεν περιλαμβάνει μόνο τον άρτιο συστηματικό τρόπο σκέψης, αλλά την αμφισβήτηση των παραδοχών που έχουμε ενστερνιστεί μέσω της κοινωνικοποίησης και τις θεωρούμε δεδομένες, όμως συχνά δεν εναρμονίζονται με τις αυθεντικές ανάγκες μας (Κόκκος, 2011). Ο Mezirow

* Η Ι.Κ. είναι Εκπαιδευτικός, ΠΕ06, Σύμβουλος σταδιοδρομίας, απόφοιτος ΠΜΣ ΣυΕΠ και ΠΕ-ΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Κορωπίου. Επικοινωνία kontzinou.anny@gmail.com

προσδιόρισε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως μια ορθολογική διεργασία για ενηλίκους, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και αναδι-άπλαση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, με τρόπο ώστε αυτές να γίνονται περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοικτές, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 1991, 2009). Σύμφωνα με τον εισηγητή της μεθόδου (Κόκκος, 2011) ο βασικός της σκοπός είναι η εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, μέσω της συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης, σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, που λειτουργεί συνήθως εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» εδράζεται στις βασικές παραδοχές ότι η αισθητική εμπειρία συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Η άποψη αυτή έχει τεκμηριωμένα υποστηριχθεί από παιδαγωγούς (Dewey, 1934), ψυχολόγους (Gardner, 1990) και στοχαστές, όπως του Palo Alto της Καλιφόρνια (Watzlawick, 1981· Watzlawick, et al., 1967), της σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, 1970· Adorno et al., 1984· Marcuse, 1978· Καστοριάδης 2008). Επίσης ενστερνίζεται την θέση της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1991, 2009)

ότι οι κατασκευές της πραγματικότητας, που οι άνθρωποι διαμορφώνουν υπό την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, είναι δυνατό να μετασχηματιστούν εάν αποτιμηθούν ως προβληματικές, κάτι που συμβαίνει όταν αρχίσουν να συγκρούονται με τις νέες εμπειρίες που οι άνθρωποι αποκτούν. Προϋπόθεση και εργαλείο μετασχηματισμού είναι ο κριτικός στοχασμός και αποτέλεσμα του μετασχηματισμού είναι να δημιουργηθεί ένα νέο, πιο λειτουργικό πλαίσιο αναφοράς. Η προσέγγιση αυτή έχει θεωρητικά υποστηριχθεί από τον Freire (1970), κυρίως από τον Mezirow (1990, 1998, 2000), αλλά και από άλλους στοχαστές, αρκετοί από τους οποίους εστίασαν στη χρήση της τέχνης στην υπηρεσία εκπαιδευτικών σκοπών (Cranton, 2006· Dirx, 2000, 2001· Green, 2000· Kegan, 2000· Mezirow, 1998, 2009· Tisdell, 2008). Η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς διαμόρφωσε τρεις τάσεις ως προς την επιλογή των έργων τέχνης. Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν. Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Η τρίτη τάση, όπου εντάσσεται η μέθοδος του Κόκκου (2011), επιχειρεί να συνδυάσει τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης.

Παρουσίαση της μεθόδου

Σύμφωνα με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν με συστηματικό τρόπο και επεξεργάζονται έργα τέχνης, των οποίων το περιεχόμενο σχετίζεται με ένα ή περισσότερα από τα θέματα που εξετάζουν. Μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης προκύπτουν ιδέες για την κριτική εξέταση του εξεταζόμενου θέματος. Στόχοι της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα της διδασκαλίας και η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με όλο το φάσμα των τεχνών (Κόκκος, 2015).

Τα στάδια της μεθόδου

Η μέθοδος περιλαμβάνει έξι στάδια. Το πρώτο στάδιο συνίσταται στον προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, όπου οι εκπαιδευόμενοι ατομικά ή σε μικρές ομάδες, εκφράζουν γραπτά τις απόψεις τους, σχετικά με το υπό εξέταση θέμα, με μορφή μικρού κειμένου. Η καταγραφή αυτή απαντά σε ένα ανοικτό ερώτημα. Για παράδειγμα: «Τι σκεπτόμαστε για».

Στο τρίτο στάδιο, γίνεται προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και των κριτικών ερωτημάτων, επάνω στα υποθέματα.

Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία

θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Μπορούν να αξιοποιηθούν έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική, κλπ. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής διαμορφώνει ένα πίνακα συσχέτισης, που αποτυπώνει τη συσχέτιση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα.

Στο πέμπτο στάδιο γίνεται η επεξεργασία των έργων τέχνης και αποτελείται από δυο διακριτά μέρη: Στάδιο 5α: Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, που στοχεύει στο να γίνει η επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης. Προηγουμένως, ο εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους ορισμένα έργα τέχνης και τους καλεί να επιλέξουν εκείνα που θα αναλυθούν. Ως τεχνικές ανάλυσης των έργων μπορούν να χρησιμοποιηθούν η τεχνική του D. Perkins (Perkins, 1994) ή η τεχνική “Artful Thinking”. Στάδιο 5β: Όλες οι ιδέες που προέκυψαν στο στάδιο 5α συσχετίζονται, με εργασία σε ομάδες, με τα κριτικά ερωτήματα. Στόχος είναι να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις των κριτικών ερωτημάτων ώστε να δοθεί στους εκπαιδευόμενους η ευκαιρία να δουν το εξεταζόμενο θέμα από διαφορετικές οπτικές για να επανεξετάσουν τις αρχικές παραδοχές τους.

Στο έκτο στάδιο πραγματοποιείται κριτικός στοχασμός. Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν και πάλι ένα μικρό κείμενο, είτε ατομικά, είτε σε ομάδες με την σύνθεση που είχαν στο 2ο στάδιο. Το ερώτημα που απαντούν είναι το ίδιο ανοικτό ερώτημα του 2ου σταδίου. Γίνεται συγκριτική

εκτίμηση των κειμένων που έγραψαν οι εκπαιδευόμενοι στο 2ο και στο 6ο στάδιο, ώστε να διαπιστωθεί τυχόν ανάπτυξη της σκέψης τους επάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα. Γίνεται σύνθεση των απόψεων και εξάγονται συμπεράσματα.

Δημιουργικότητα

Ως δημιουργικότητα, ορίζεται, η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει ενοράσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία (Vernon, 1989). Σύμφωνα με τον Brown (1989), ανάλογα με το σε ποια από τις τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας δίνεται έμφαση, δηλαδή, τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης, το δημιουργικό προϊόν, το δημιουργικό άτομο, το δημιουργικό περιβάλλον προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί, θεωρίες και αναλύσεις.

Έρευνες έδειξαν ότι η έννοια της δημιουργικότητας εκτιμάται με διαφορετικό τρόπο από ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικές χώρες ή ηπείρους (Kaufman & Sternberg, 2006).

Με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (αριθμ.1350/2008/EK), η εκπαίδευση και όλα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να φροντίζουν επαρκώς για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που στηρίζουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με στόχο την εξεύρεση καινοτόμων και πρωτότυπων λύσεων για την προσopi-

κή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, καθώς και για την τόνωση της αισθητικής ευαισθησίας, της συναισθηματικής ανάπτυξης, της δημιουργικής σκέψης και της διαίσθησης σε όλα τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής φροντίδας. Υπάρχει Ευρωπαϊκή αποφασιστικότητα να αναπτυχθεί ενεργά η δημιουργικότητα. Στους Ευρωπαίους πρεσβευτές «Μανιφέστο του Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» (2009) υπογραμμίζεται η ανάγκη να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, αλλά και σε άλλες, η δημιουργικότητα, ο πολιτισμός, και η τέχνη. Αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από σημαντικές δεξιότητες για την παγκόσμια οικονομία και την διαμόρφωση των Ενεργών Πολιτών. Ωστόσο, ο Sir Ken Robinson, σημαντικός εκπρόσωπος της δημιουργικής εκπαίδευσης, έδειξε ότι τα επίπεδα της δημιουργικότητας των παιδιών μειώνονται στα περισσότερα ευρωπαϊκά και αμερικανικά σχολικά συστήματα (Robinson, 2010).

Ο Mihaly Csikszentmihalyi (1996) επισήμανε δέκα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα δημιουργικά άτομα, τα οποία είναι αντιφατικά και αναμειγνύονται μεταξύ τους με διαλεκτική ένταση. Ανάμεσα σε αυτά είναι η συνύπαρξη / συνέκφραση της παιγνιώδους διάθεσης και της πειθαρχίας ή της υπευθυνότητας και της ανευθυνότητας. Ο ίδιος επισήμανε ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από την αλληλεπίδραση της ευφυΐας των ατόμων, της προσπάθειας που καταβάλουν, της επιδίωξης για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο – Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», σχεδιάστηκε μια διδακτική ενότητα που σκοπό είχε την διερεύνηση της έννοιας της δημιουργικότητας και των τρόπων ανάπτυξης και έκφρασής της στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Η ενότητα αυτή εφαρμόστηκε από την γράφουσα σε σπουδάστριες Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) στην ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, στην Αθήνα. Η ειδικότητα αυτή επιλέχτηκε εξαιτίας του προγράμματος αγωγής, το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό επαγγελματικό ζητούμενο της ειδικότητας αυτής (Οδηγός σπουδών ειδικοτήτων ΙΕΚ του Ν. 4186/2013, σελ.6). Η συμμετοχή των σπουδαστριών του Γ' εξαμήνου σπουδών υπήρξε εθελοντική, αφού είχαν ενημερωθεί για το περιεχόμενο και τη διαδικασία υλοποίησης της ενότητας. Συμμετείχαν 15 σπουδάστριες ηλικίας από 19 έως 27 ετών. Πραγματοποιήθηκε σε χώρο όπου ήταν δυνατή η διάταξη των καθισμάτων σε ημικύκλιο και υπήρχαν εποπτικά μέσα για την παρουσίαση των έργων τέχνης.

Εφαρμογή της μεθόδου

Αρχικά έγινε συζήτηση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών στο πρόγραμμα αγωγής. Πρόκειται για το πρώτο στάδιο της μεθόδου, που σκοπό έχει την διερεύνηση των εκπαι-

δευτικών αναγκών και την υποκίνηση του ενδιαφέροντος για το θέμα. Μέσα από τη συζήτηση αναδύθηκαν αρκετές στερεοτυπικές και τυποποιημένες απόψεις που είχαν διαμορφώσει οι σπουδάστριες από τα βιώματά τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Η έννοια της δημιουργικότητας στο πρόγραμμα αγωγής τις παρέπεμπε στις καθοδηγούμενες κατασκευές των προ-νηπίων, στην παθητική παρακολούθηση αναγνωσμάτων και στην εφαρμογή οδηγιών για το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο. Από τη συζήτηση προέκυψε η ανάγκη για κριτική εξέταση αυτών των απόψεων σε βάθος.

Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, όπου τους ζητήθηκε να διατυπώσουν πιο συστηματικά τις απόψεις τους απαντώντας γραπτά στην ερώτηση «Πως η καθημερινότητα μπορεί να μας οδηγήσει σε έναν “αυτοματοποιημένο” τρόπο ζωής ή να μας προσφέρει ερεθίσματα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;», σε ατομικό επίπεδο αρχικά και κατόπιν ανταλλάσσοντας τις απόψεις τους σε ομάδες των πέντε ατόμων. Ακολούθησε ομαδοποίηση των απαντήσεων που καταγράφηκαν από την συντονίστρια σε χαρτοπίνακα. Επειδή σημειώθηκαν πολλοί τρόποι που οδηγούν σε μια καθημερινότητα που βιώνεται οδηγούμενη από αυτόματο πιλότο, προτάθηκε ότι εντοπίζοντας συνειδητά τις δυσκολίες μπορεί να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισής τους και σε αυτό συμβάλλει η υιοθέτηση ενεργητικής στάσης και αντίστοιχα η καταπολέμηση της παθητικότητας. Ζητήθηκε να αντλήσουν εναλλακτικές από τα έργα τέχνης που θα επεξεργαστούν.

Στο τρίτο στάδιο η συντονίστρια εξέτασε τις απαντήσεις προκειμένου

Πίνακας 1. Συσχέτιση έργων και κριτικών ερωτημάτων

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα			
	1 Πως αντλούμε ερεθίσματα από την καθημερινότητα, ώστε να δημιουργήσουμε;	2 Ποιες ανάγκες & επιθυμίες εξυπηρετεί η δημιουργικότητα;	3 Πότε & πως επικοινωνούμε τα προϊόντα της δημιουργικότητας μας στους άλλους;	4 Πως μπορεί να υποστηρίξει το πλαίσιο μας την δημιουργικότητα;
Παιδική συναυλία (1900), Ιακωβίδης	✓	✓	✓	✓
Κορίτσι στο πιάνο (1869), Cezanne		✓		✓
Paterson, (2016), Jarmousch	✓	✓	✓	✓

να διαμορφωθούν τα ερωτήματα που θα αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού. Μετά από συζήτηση με την ομάδα κατέληξαν στα ακόλουθα:

1. Πως αντλούμε ερεθίσματα από την καθημερινότητα, ώστε να δημιουργήσουμε ατομικά ή συλλογικά;
2. Ποιες ανάγκες & επιθυμίες εξυπηρετεί η δημιουργικότητα;
3. Πότε & πως επικοινωνούμε τα προϊόντα της δημιουργικότητας μας στους άλλους;
4. Πως μπορεί να υποστηρίξει το πλαίσιο μας την δημιουργικότητα;

Στη συνέχεια, ακολουθεί το τέταρτο στάδιο, όπου επιλέγονται ορισμένα έργα τέχνης ως εναύσματα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Επιλέχθηκαν τα εικαστικά έργα «Παιδική συναυλία» (1900), του Γεώργιου Ιακωβίδη, και

«Κορίτσι στο πιάνο» (1869), του Paul Cezanne. Από τα τρία αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο Paterson (2016), του Jim Jarmousch, μετά από συζήτηση στην ομάδα, αξιοποιήθηκε το ένα. Επίσης, διαμορφώθηκε ο παρακάτω πίνακας συσχέτισης έργων και κριτικών ερωτημάτων.

Στο πέμπτο στάδιο έγινε η επεξεργασία των δυο εικαστικών έργων με την τεχνική των τεσσάρων σταδίων του Perkins (1994), αξιοποιώντας τις ερωτήσεις.

1ο στάδιο: Χρόνος για παρατήρηση

- Τι βλέπετε;
- Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;
- Τι σας κάνει να αναρωτιέστε;
- Κλείστε τα μάτια σας, για λίγα λεπτά, χωρίς σκέψεις. Ανοίχτε τα και παρατηρείστε εκ νέου το έργο. Παρατηρείτε κάτι καινούριο;

Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό οι συμμετέχουσες με την συντονίστρια να ξεκινήσουν τη διαδικασία χωρίς βιασύνη, ώστε να δοθεί χρόνος για σταδιακή ενεργοποίηση των αισθήσεων και εστίαση της προσοχής, χωρίς πρόθεση να διατυπώσουν ερμηνείες.

2ο στάδιο: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

- Υπάρχει κάτι θα θέλατε να εξετάσετε περισσότερο; Υπάρχει κάποιο σενάριο;
- Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;
- Τι θα θέλατε ακόμα να διερευνήσετε;
- Υπάρχουν συμβολισμοί;
- Ποια συναισθήματα σας προκαλεί;
- Ποιος είναι ο ρόλος των χρωμάτων, των σχημάτων, της προοπτικής, του φωτός, κλπ

Μέσω του σταδίου αυτού, ενεργοποιείται η δημιουργική σκέψη. Χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς εκφράζονται οι απόψεις των συμμετεχουσών.

3ο στάδιο: Ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση

- Επιστρέψτε σε κάτι που σας έκανε εντύπωση. Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης;
- Τι βρίσκετε πολύ ενδιαφέρον και γιατί;
- Τι άλλο σας κάνει εντύπωση (σύμβολα, λεπτομέρειες, αλληλοσυσχετίσεις στοιχείων, κλπ)
- Ποια στοιχεία δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη;
- Ψάξτε περισσότερο για το ρόλο των χρωμάτων, των σχημάτων, των γραμμών, των συμβόλων, της σύνθεσης των στοιχείων.
- Απαντήστε στα ερωτήματα που σας

γεννήθηκαν στα δυο προηγούμενα στάδια.

Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η αναλυτική σκέψη. Οι συμμετέχουσες εξηγούν με επιχειρηματολογία, ερμηνεύουν με βάση τόσο το έργο που παρατηρούν, όσο και με στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει από άλλες πηγές. Για παράδειγμα, τη βιογραφία, την εργογραφία του δημιουργού, τη θέση του έργου στην ιστορία της τέχνης, κ.ά.

4ο στάδιο: Ανασκόπηση της διεργασίας (σύνθεση – συμπεράσματα)

- Αναστοχαστείτε επάνω στο έργο. Ξανασκεφτείτε το συνολικά.
- Με βάση όσα ήδη παρατηρήσατε ποια συμπεράσματα βγάζετε για το έργο; Ποιο είναι το μήνυμά του; Τι θέλει να μας «πει»;

Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχουσες εξετάζουν το έργο από την αρχή ως ολόκληρο και όχι τμηματικά, όπως στα προηγούμενα στάδια, αλλά με αξιοποίηση των απόψεων, των συναισθημάτων και των στάσεων που κατατέθηκαν, και επιχειρούν την εκ νέου σύνθεσή του (Μέγα, 2011).

Η σκηνή μεταξύ του κεντρικού χαρακτήρα του έργου, Paterson, και της μικρής κοπέλας, που του διαβάζει ένα ποίημα από το «μυστικό» της τετράδιο, εξετάστηκε με την τεχνική του Έντεχνου Συλλογισμού –Artful Thinking–, όπου διατυπώθηκαν ερωτήσεις αξιοποιώντας ρουτίνες σκέψης από τη λεγόμενη «Παλέτα», όπου ισχύουν οι εξής έξι άξονες: 1) Αιτιολογώ, 2) Ρωτώ, αναρωτιέμαι, ερευνώ, 3) Παρατηρώ και περιγράφω, 4) Συγκρίνω και συνδέω, 5) Εντοπίζω και διερευνώ την πολυπλοκότητα, 6) Εξετάζω από διαφορετικές οπτικές (Centre Pompidou, 2007).

Στο δεύτερο μέρος του πέμπτου σταδίου οι ιδέες που προέκυψαν στο πρώτο μέρος συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα. Το υλικό που δημιουργήθηκε κατά την επεξεργασία των έργων, για παράδειγμα χαρτοπίνακες με αυτοκόλλητα χαρτάκια (post-it) όπου καταγράφθηκαν οι απαντήσεις, φωτοτυπίες των έργων όπου σημειώθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία, κ.ά., αξιοποιούνται για να ανακεφαλαιωθούν όσα ειπώθηκαν και να δοθούν εναλλακτικές στα κριτικά ερωτήματα.

Στο έκτο στάδιο, οι συμμετέχουσες απαντούν ανατρέχοντας στην εμπειρία τους από τα προηγούμενα στάδια, ατομικά και μετά στις ομάδες που είχαν σχηματιστεί στο πρώτο στάδιο, στο αρχικό ερώτημα. Οι απαντήσεις ομαδοποιημένες καταγράφονται και συγκρίνονται με αυτές που είχαν δοθεί αρχικά. Παρατηρούνται οι αλλαγές και αναπτύσσονται τρόποι εφαρμογής τους στην πρακτική τους στο πρόγραμμα αγωγής, που αποτελεί το αντικείμενο της μελλοντικής επαγγελματικής τους απασχόλησης.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η εμπειρία που προέκυψε έδειξε ότι η αξιοποίηση των έργων τέχνης έδωσε στις συμμετέχουσες τη δυνατότητα να επανεκτιμήσουν τις παραδοχές και τα συναισθήματά τους σχετικά με το θέμα.

Αναδύθηκαν νέες οπτικές, όπως για παράδειγμα η σπουδαιότητα ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού, ως προαπαιτούμενο για την έκφραση της δημιουργικότητας. Η ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας που καλύπτεται μέσω της δημιουργικότητας. Η χαρά και ικανοποίηση που αισθάνονται οι άνθρωποι στη διάρκεια ενεργητικών δημιουργικών διαδικασιών. Η συμβολή της περιέργειας, που οδηγεί σε διερεύνηση, ώστε μετά από δοκιμές να προκύψει το αποτέλεσμα, χωρίς καθοδήγηση από άλλους, αλλά με συζήτηση, ερωτήματα και παροχή ερεθισμάτων.

Η διαφοροποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής της μεθόδου βρίσκεται στην αξιοποίηση, μαζί με τα εικαστικά έργα τέχνης, και του αποσπάσματος του σύγχρονου κινηματογραφικού έργου (2016) του Jim Jarmousch. Η επιλογή αυτή έγινε θεωρώντας το έργο του Jarmousch στον αντίποδα των δημοφιλών έργων ή των έργων μαζικής κουλτούρας.

Για την αποδοτικότερη αξιοποίηση της μεθόδου και των αποτελεσμάτων της, ενδείκνυται να εντάσσεται συστηματικά και οργανικά στα πλαίσια σπουδών και όχι τυχαία ή αποσπασματικά.

Η αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου λειτουργεί, επίσης, ως παράδειγμα εναλλακτικής χρήσης αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας και αποδεικνύει τη χρησιμότητα των τεχνών στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ρόλο που μπορεί να έχει η αισθητική εμπειρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, Th. (1970 [2000]) *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, Th, κ.ά. (1953 [1984]). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Artful Thinking: <http://pzartfulthinking.org/>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Centre Pompidou (2007). Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education, conference proceedings, Paris, 89-101.(ανακτήθηκε από: <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/WorksOfArt.pdf>, στις 4/4/18)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Collins Publishers.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirx, J. (2000). *Transformative learning and the journey of individuation*. ERIC Digest, no. 223. ERIC Document Reproduction Service, No ED6 448305.
- Dirx, J. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. In S. Merriam (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970 [1977]). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Ράππας.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge.
- Kegan, K. (2000 [2007]). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2009). *Transformative Learning through Aesthetic Experience*. Proceedings of the 8th Transformative Learning Conference.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues"*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 19-24.
- Marcuse, H. (1978 [1988]). *Η Αισθητική Διάσταση*. Αθήνα: Νησίδες.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία (σελ. 21-67) Κείμενο στο Α. Κόκκος, και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection*. *Adult Education Quarterly*, 48,189-198.
- Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (p. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Οδηγός σπουδών ειδικοτήτων ΙΕΚ του Ν. 4186/2013 Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/pdf> στις 4/4/18)

- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.
- Robinson, Ken (2010). Bring on the learning revolution! TED Talk – TED Talks (ανακτήθηκε από https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution, στις 4/4/18)
- Tisdell, E. (2008). *Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education*. Journal of Transformative Education, 6, 48-67.
- Vernon, P. E. (1989). *The Nature-Nurture Problem in Creativity*. New York: Plenum Publishing Corp.
- Watzlawick, P. (1981[1986]). *Η γλώσσα της αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τίτλος	Παιδική συναυλία
Καλλιτέχνης	Γεώργιος Ιακωβίδης
Χαρακτηριστικά	Ελαιογραφία σε μουσαμά (250x176)
Έτος	1900
Μουσείο	Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα
Πηγή	https://www.wikiart.org/en/georgios-jakobides/children-s-concert-1900



Τίτλος	Girl at the Piano (Overture to Tannhauser)
Καλλιτέχνης	Paul Cezanne
Χαρακτηριστικά	Ελαιογραφία σε μουσαμά (57x92)
Έτος	1869
Μουσείο	Hermitage Museum, Saint Petersburg, Russia
Πηγή	https://www.wikiart.org/en/paul-cezanne/girl-at-the-piano-overture-to-tannhauser-1869



Η' Παράλληλη Συνεδρία

Η τέχνη στην ανάπτυξη του ατόμου και την καινοτόμο επαγγελματική ανάπτυξη
Προεδρείο: Έλενα Μαστοράκη, Θεόδωρος Κατσανέβας

*Λεωνίδας Β. Κασίρας**

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΚΑΙ ΙΔΙΩΣ Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Περίληψη: Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με έργα τέχνης έχει αποδειχθεί ότι αφενός προδιαθέτει και καλλιεργεί στα παιδιά την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και των κοινωνικών και πολιτικών αξιών της ζωής και αφετέρου δημιουργείται μια αμεσότητα και φιλικότητα μεταξύ των παιδιών. Οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη πολιτικών και ιστορικών γεγονότων και άλλων στοιχείων, που υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος, μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση των έργων τέχνης, δηλ. εξασκούνται στη «σημειολογία της εικόνας», σε μια προσπάθεια ανεύρεσης του σημαίνοντος και σημαινόμενου.

Λέξεις-κλειδιά: έργα τέχνης, ανάπτυξη κοινωνικότητας, κριτική σκέψη, καλλιέργεια πολιτικής παιδείας, φιλικότητα μεταξύ των παιδιών.

Abstract: Students' occupation with works of art has shown to predispose and foster childrens' social and political values on one hand, whereas it creates an immediacy and friendliness among children on the other. Students are led to uncover political and historical events as well as other evidence, which serve the objectives of the lesson, through the processing and analysis of pieces of artwork, i.e. they practise the semiology of the image in an effort to infer the signified and the signifier.

Keywords: artwork, development of sociability, critical thinking, cultivation of political education, friendliness among children.

* Ο Λ.Κ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Νομικών Πολιτικών Επιστημών (PhD, MSc, LL.M, MPh).
Επικοινωνία: 6977896978, Katsiras13@gmail.com.

Εισαγωγή

Η αισθητική παιδεία έχει ως στόχο την αισθητική και καλλιτεχνική καλλιέργεια του ατόμου και η καλλιέργεια αυτή, επιτυγχάνεται μέσω της επαφής του παιδιού με την τέχνη, έτσι που να την βιώσει και να την εντάξει στη ζωή του, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και έξω από αυτό. Η συνάντηση με την τέχνη στο Σχολείο έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα δείξει ότι η κατάκτηση της καλλιτεχνικής κουλτούρας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου και αυτό το κατορθώνει με το να συμμετέχει σε δράσεις (ατομικές, ομαδικές), κατά κύριο λόγο εικαστικές, αλλά παράλληλα και με την στήριξη άλλων μορφών τέχνης, πχ. Μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, μουσεία με έκθεση έργων τέχνης κτλ.

Επίσης, η αισθητική παιδεία μάς βοηθά να γίνουμε ειδικοί στην εκτίμηση του ωραίου. Καθημερινά βλέπουμε το λιθοβολισμό του ωραίου στην καθημερινή μας ζωή: συμπεριφορά, τρόπος ομιλίας, ντύσιμο, περπάτημα, οικοδομές, περιβάλλον και τόσα άλλα μαρτυρούν την ανυπαρξία αισθητικής, που είναι το αποτέλεσμα της μη αισθητικής παιδείας (Χαραλάμπους, 2017), η οποία σκοπό έχει να αναπτύξει το αισθητικό κριτήριο των παιδιών για να καταστούν ικανά να απολαμβάνουν, αλλά και να δημιουργούν το ωραίο, να διακρίνουν και να επιδιώκουν την ποιότητα στο καθετί (Γ. Καφούτση, 1974). Αυτή η διαδικασία της αισθητικής αγωγής είναι συνεχής, συντελείται μέσα στο χρόνο συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής

του ατόμου και αποτελεί βασικό στοιχείο της πνευματικής ολοκλήρωσης του ανθρώπου (Αλιάδης, 1991). Για το λόγο αυτό αποστολή του κάθε εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει το μαθητή να καλλιεργηθεί και να απενίσει με στοχαστικό βλέμμα τον κόσμο, με ένα βλέμμα που θα του επιτρέπει και θα του παρέχει την ευκαιρία για αναγνώριση και αυτογνωσία (Αρντουέν, 2000).

Στη σημερινή μας εποχή αναγνωρίζεται πλέον θεσμικά η συμβολή της Αισθητικής αγωγής, τόσο στην αφύπνιση της δημιουργικότητας και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, όσο και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, που συμβάλλουν «στο ξεπέρασμα του ατομισμού και τη διαμόρφωση κοινωνικά ανοιχτών ατόμων» (Δανασής - Αφεντάκης, 1997). Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με έργα τέχνης έχει αποδειχθεί ότι αφενός προδιαθέτει και καλλιεργεί στα παιδιά την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και των κοινωνικών και πολιτικών αξιών της ζωής και αφετέρου δημιουργείται μια αμεσότητα και φιλικότητα μεταξύ των παιδιών έναντι του αυστηρού σχολικού κλίματος (Καλούρη, 1985). Αποτέλεσμα είναι το παιδί να εξελίσσεται ως δυναμικός και ενεργός πολίτης, που έχει λόγο στα πολιτικά και κοινωνικά «τεκναινόμενα» της εποχής του. Έχει αποδειχτεί ότι η τέχνη λυτρώνει τον άνθρωπο από την καθημερινή αγωνία, καταργεί τη μοναξιά του σημερινού ανθρώπου, δίνει ρυθμό στη ζωή του και πέρα από την αισθητική συγκίνηση και ψυχική εφορία, δίνει ερεθισμούς για στοχασμό και εμβάθυνση στα κοινωνικά και πολιτικά πράγματα της εποχής

του, τονώνει την ψυχική υγεία του και μαθαίνει να διαβάζει τα σημαινόμενα και υποσημαινόμενα στα έργα τέχνης, με ένα δικό του τρόπο και έκφραση (Γκέκα, 2010). Αυτό το γεγονός αποτυπώνεται στο συναισθηματικό υπόβαθρο ενός λαού και δείχνει την καλλιέργεια και την λεπτότητα της ψυχής του (Σύλλερ, 2007).

Αισθητική αγωγή και Πολιτική Παιδεία

Το μάθημα *Πολιτική Παιδεία* είναι, πρωτίστως, μία μαθητεία στη Δημοκρατία. Σκοπός του είναι να διαμορφώσει ένα ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη, ο οποίος, έγκαιρα, θα κατανοήσει τη σημασία και την αξία της Δημοκρατίας. Επιπλέον, το μάθημα αποσκοπεί στο να αποκτήσει ο μαθητής/τρια πολιτική παιδεία, να κατανοήσει βασικούς θεσμούς για την οργάνωση και τη λειτουργία της Πολιτείας και να αναπτύξει κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο πολιτικό, εθνικό και ευρωπαϊκό «γίγνεσθαι». Ζητούμενο της όλης διαδικασίας είναι «να αποκτήσει ο μαθητής ένα υπόβαθρο σε αισθητηριακά και γνωστικά ερεθίσματα, που θα του επιτρέψει να κατανοήσει τον κόσμο» (Chapman, 1993, Κουρετζής, 1998). Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει στους μαθητές/τριες γνώση της πολιτικής παιδείας, να εμβάλει στην παιδική ψυχή την ικανότητα αμφισβήτησης, την ικανότητα «να ερευνήσει, να δημιουργήσει, να αυτοσχεδιάσει, να ερωτευτεί, να μάθει, να κρίνει, να γίνει μέρος του κόσμου με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου» (Τσούλιας, 2018) και αυτό μπορεί να το κατορθώσει μέσω

τέχνης που θα την εντάξει στο μάθημα της πολιτικής παιδείας. Ο εκπαιδευτικός αναζητά μέσω τέχνης καλές πρακτικές, μέσα από τις οποίες δίδεται η δυνατότητα στα παιδιά να ασχοληθούν με την αισθητική παιδεία και στο μάθημα της πολιτικής παιδείας.



Προκειμένου να πραγματοποιήσουμε τη θεματική μας ενότητα, που πρόκειται για τη εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας, εξηγούμε στα παιδιά τη σχέση κοινωνίας και πολιτικής, αφού όλα τα κοινωνικά φαινόμενα στη πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από πολιτικότητα και πως τα φαινόμενα αυτά αποτυπώνονται στα διάφορα έργα τέχνης. Εξηγούμε ότι κάθε εποχή χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αυτά τα χαρακτηριστικά αποτυπώνονται στα έργα τέχνης. Περιγράφουν και αποτυπώνουν τη φρίκη, τον τρόμο, την υποκρισία, την κατάχρηση εξουσίας, τη βαρβαρότητα. Δεν είναι πολύ σαφές, όμως, ποιοι είναι

οι καθοριστικοί παράγοντες για την άνθηση ή το μαρασμό των τεχνών σε κάθε εποχή μεγάλων κοινωνικών και πολιτικών ανακατατάξεων στη παγκόσμια σφαίρα, έτσι, η «Γαλλική Επανάσταση ενέπνευσε τον καλλιτέχνη με το παράδειγμά της, η Βιομηχανική Επανάσταση με τη φρίκη της και η αστική κοινωνία, που προήλθε και από τις δύο, μετασχημάτισε την ίδια του την ύπαρξη και τους τρόπους της δημιουργίας του» (E. Hobsbawm, 1992). Στο παραπάνω έργο ο Βλάσης Κανιάρης παρέθεσε το 1969 μια έκθεση με κόκκινα πάνινα γαρίφαλα πάνω σε γύψο και συρματόπλεγμα φωτογραφίζοντας την καταπάτηση των πολιτικών ελευθεριών από το δικτατορικό καθεστώς.

Έτσι λοιπόν, και η τέχνη διαδραματίζει το δικό της ρόλο της στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Για παράδειγμα, όταν θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά την παραπάνω διδακτική ενότητα, τους παρουσιάζουμε έργα τέχνης και μέσω της παρατήρησης τους καλούμε να περιγράψουν τι βλέπουν. Συγκεκριμένα:

στην θεματική ενότητα «**Βασικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής κοινωνίας**» (Πολιτική παιδεία Α' ΓΕ.Λ.), αντί να διηγηθούμε στα παιδιά τις δικές μας σκέψεις και να ιστορήσουμε την εξέλιξη της Ελληνικής κοινωνίας, τους παρουσιάζουμε κάποια έργα τέχνης από την θεματική ενότητα του βιβλίου ή και δικές μας εικόνες, και τα καλούμε να μας παρουσιάσουν την δική τους ιστορία μέσα από ό,τι βλέπουν. Έτσι, αποφεύγουμε την μηχανική διήγηση και κατά συνέπεια αποστήθιση των βασικών γεγονότων της εξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας και τα παιδιά ακολουθούν διαφορετικό δρόμο εκμάθησης από τον μέχρι τώρα συνηθισμένο. Θα εξυπηρετούσε ακόμη περισσότερο τους διδακτικούς μας στόχους αν η προβολή εικόνων συνοδεύεται από μια υποβλητική μουσική.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνθέσουν οι ίδιοι τα ιστορικά γεγονότα με αφορμή τους πίνακες. Ο πίνακας λειτουργεί ως πηγή πληροφόρησης, είναι το σημείο αναφοράς και εκκίνησης της σκέψης του. Οι μαθητές οδηγούνται στην



ανακάλυψη πολιτικών και ιστορικών γεγονότων και άλλων στοιχείων, που υπη-
ρετούν τους στόχους του μαθήματος, μέσα
από την επεξεργασία και την ανάλυση
των έργων τέχνης, που παρουσιάζονται
στο συγκεκριμένο μάθημα που θέλουμε
να διδάξουμε.



Προτείνεται μια διδασκαλία για το
πώς διαβάζουμε ένα έργο τέχνης ή μια
εικόνα, τι πληροφορίες παίρνουμε από
αυτήν στα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης
και στην πολυσημία της, στα σύμβολα,
στις οπτικές γωνίες της εικόνας, δηλ.
εξασκούνται οι μαθητές/τριες στη «σημει-
ολογία της εικόνας, σε μια προσπάθεια
ανεύρεσης του σημαίνοντος και σημαι-
νόμενου και καλλιεργούν τον *οπτικό
εγγραμματισμό*» (Ντούλια, 2012). Με
αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται οι μαθη-
τές με τα έργα τέχνης, αντιλαμβάνονται
και αναζητούν όχι μόνον αυτά που είναι
εμφανή στους πίνακες, αλλά και αυτά
που δεν είναι εμφανή και έτσι γίνονται
δέκτες των διαφόρων μηνυμάτων, που
«εκπέμπονται» από τον «πομπό» του
έργου. Αυτά τα μηνύματα τα αξιοποιούν
και συνθέτουν το δικό τους κείμενο, τη
δική τους γνώση από το μάθημα, που
επιχειρήσαμε να διδάξουμε κατ' αυτό

τον τρόπο, αφού προηγουμένως κατά τη
διάρκεια της επεξεργασίας του έργου
τέχνης γίνεται αλληλεπίδραση μεταξύ
των μαθητών/τριών, ανταλλάσσοντας
σκέψεις και προβληματισμούς.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η αισθητική
αγωγή ως παιδαγωγική έννοια είναι
κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή
έννοια ή ειδικότητα των παιδαγωγών
ή των καλλιτεχνών. Είναι μια διάσταση
της αγωγής, πλήρης και ανεξάρτητη που
προετοιμάζει το παιδί και τον έφηβο
για την ένταξή του στον αυριανό κόσμο.
Είναι μια ευρύτερη γνώση της ζωής,
μια γνώση του ιστορικού παρελθόντος
αλλά και μια δημιουργική διάσταση
για το μέλλον. Είναι το μέσο για τη δη-
μιουργία καινούριων εμπειριών, νέων
ερεθισμάτων και συγχρόνως το μέσο
για την πραγματική μόρφωση του από-
μου (Καλούρη -Αντωνοπούλου, 1999).
Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι
τρόπος μάθησης που σχετίζεται με τις
δημιουργικές διαδικασίες και στόχος
κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η
παροχή πληροφοριών και ερεθισμάτων
επάνω στην εικαστική γλώσσα και την
ιστορία της (Αγγελοπούλου, 2010).

Μέσα από τα αυτά τα μαθήματα της
πολιτικής παιδείας οι μαθητές/τριες
χαρτογραφούν φιλίες, συμπάθειες και
αντιπάθειες με συμμαθητές και συνο-
μηλίκους, επεξεργάζονται επιθυμίες,
φόβους και ανασφάλειες, διηγούνται
σημαντικές για τη ζωή τους ιστορίες,
μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν, εμ-
βαθύνουν περισσότερο στο εγώ, στην
ανακάλυψη και κατανόηση του εαυτού
τους και των γύρω τους για τον προσ-
διορισμό της ταυτότητας τους με τρόπο
ολιστικό (Wick, 2000).



Η έρευνα έχει ακόμη δείξει ότι η συμβολή των εικαστικών τεχνών συμβάλλει στη θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο και κατ' επέκταση στη σχολική τους επιτυχία, στην δημιουργική τους μάθηση (Bamford, 2006) με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη του ατόμου (Ντούλια, 2012).

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται μέσω της τέχνης ότι είναι από τη φύση της *επαναστατική για την εποχή του*. Ο καλλιτέχνης αντιμετωπίζει πάντα το άγνωστο, και από αυτή την αντιμετώπιση αποκομίζει πάντα κάτι καινούριο (μια νέα αντίληψη της ζωής, την εξωτερική εικόνα εσωτερικών πραγματικοτήτων). Ο ρόλος του στην κοινωνία δεν συνίσταται στο να εκφράζει γνώμες που έχουν γίνει παραδεκτές ή να ερμηνεύει με σαφήνεια τα συγκεχυμένα αισθήματα της μάζας, αλλά είναι αυτός, που *ανατρέπει* το κατεστημένο της εποχής του και δίδει νέα μηνύματα στον «δέκτη» του έργου του (Read, 2018).

Ο Μαρκούζε τονίζει τη πολιτική διάσταση της τέχνης και της δυναμικής της. Η τέχνη ως διαμαρτυρία μπορεί να καταστεί όπλο ενάντια στον κομπορροισμό και από μόνη της δεν αντιπροσωπεύ-

ει, δεν επιφέρει τη επανάσταση, αλλά «η τέχνη και η επανάσταση ενώνονται στην διαδικασία αλλαγής του κόσμου...» (Μαρκούζε, 1974). Η Τέχνη θα αρνείται το δοσμένο και κατεστημένο παρόν και θα περιέχει και θα περιγράφει αυτό που θα πραγματοποιηθεί σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία.

Σύμφωνα με την Καλούρη «η αισθητική αγωγή δεν είναι η διδασκαλία του σχεδίου ή μια οποιαδήποτε καλλιτεχνική διδασκαλία. Είναι μια ενιαία ολότητα, η οποία έχει ως αντικείμενο την ανάπτυξη της πρωτοτυπίας, της έμπνευσης και της δημιουργικότητας του παιδιού, δεν είναι μια στείρα διδασκαλία της τέχνης ή μια καλλιέργεια αγάπης για το ωραίο...» (Καλούρη, 1999). Ο Debesse αναφέρει ότι ο σύγχρονος πολιτισμός, «κινδυνεύει να κάνει απάνθρωπη την εκπαίδευση. Σε αυτή την κατάσταση έρχεται η αισθητική αγωγή να παίξει το ρόλο του αντίβαρου» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1985). Η συνάντηση του παιδιού με τη τέχνη στο σχολείο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βαθύτερη προσέγγιση της τέχνης από τα παιδιά (Chapman, 1993).

Έτσι, το σχολείο, «συνιστά ένα ιδιόμορφο πλαίσιο στο οποίο επιτελείται η συνάντηση του παιδιού-μαθητή, με το φαινόμενο της τέχνης» (Βάος, 2008). Στα έργα τέχνης υπάρχει ένα λανθάνον μήνυμα που ο καλλιτέχνης θέλει να το ανακαλύψει ο κάθε παρατηρητής («δέκτης») (Κόκκος, 2011). Έτσι, η σκέψη του θεατή καθίσταται περισσότερο διεισδυτική και ταυτόχρονα διεγείρεται η συναισθηματική του νοημοσύνη. Επομένως, η ανάλυση έργων τέχνης καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και

παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να σκεφθούν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και πολλαπλές ερμηνείες του κόσμου. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο συστηματική (Βρεττός, 1999).

Επιπροσθέτως, οι Τέχνες ενδείκνυνται ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ διαφορετικών γνωστικών τομέων σε μια προσπάθεια επίτευξης *διαθεματικότητας*. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν νέες σχέσεις ανάμεσα σε ιδέες, προσεγγίζοντας περισσότερο την πραγματικότητα (Consortium of National Arts Education Associations, 2002). Μαθαίνουν ότι η τέχνη, πέρα από το αισθητικό ωραίο, αποτυπώνει κοινωνικούς ή άλλους προβληματισμούς προβάλλοντας τις αρνητικές, τις άσχημες, ακόμη και τις αποτρόπαιες πτυχές της ζωής των ανθρώπων, ενισχύει τα φιλερηνικά αισθήματα, επισημαίνοντας την κοινή μοίρα των ανθρώπων και αντιμάχεται το ρατσισμό και τον εθνικισμό. Ακόμη, εμπνέει την αγάπη για τη φύση και φέρνει κοντά τους ανθρώπους («τίποτε δε μας ενώνει καλύτερα από μια καλλιτεχνική συγκίνηση» Γ. Σεφέρης, 1975) και λυτρώνει το άτομο από τη μοναξιά και την αντικοινωνική συμπεριφορά, προτάσσοντας το κοινό καλό και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ομαδικότητας, της κοινωνικής συνείδησης. Εν κατακλείδι θα μπορούμε να πούμε ότι δεν αποτελεί μόνον σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού ενός λαού, αλλά είναι και διακριτικό του γνώρισμα αυτού του λαού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και στην εδραίωση της δημοκρατίας (Σταυροπούλου, 2018).



Συμπεράσματα

Η Τέχνη δεν προσφέρει μόνο ομορφιά και τέρψη, αλλά μπορεί να προσφέρει και γνώση. Γνώση πολυεπίπεδη που υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της απλής πληροφορίας και μπορεί να φωτίσει το πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, τεχνολογικό, οικονομικό, φιλοσοφικό επίπεδο κάθε ιστορικής περιόδου, προσφέροντας συγχρόνως αισθητική-πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, μέσω της παρατήρησης, του προβληματισμού και της διαλεκτικής επικοινωνίας με το έργο (Μαλαφάντης, Καρέλα, 2013).

Βλέπουμε λοιπόν, ότι ο καλλιτέχνης μέσω του έργου του δίνει όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτικής ζωής, μετατρέποντας τη ζωή σε τέχνη. Μέσω του έργου του προκρίνει τη διαρκή και συνεπή ριζοσπαστική δράση στα ποικίλα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα σε συνδυασμό με την καλλιτεχνική δημιουργικότητα, η οποία φθάνει από την οριστική καταστροφή των παλαιών δομών, ως την ουσιαστική πρακτική παρεμπόδιση της εδραίωσης του ολοκληρωτισμού, καθώς και την εναλλακτική για μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή την αίσθηση

θέλουμε να μεταδώσουμε στους μαθητές/τριες μας με την ένταξη των τεχνών στο μάθημα της πολιτικής παιδείας, διότι πολιτική παιδεία είναι η αναζήτηση δρόμων επικοινωνίας μεταξύ των μελών του κοινωνικού συνόλου, είναι αλλαγή τρόπου του σκέπτεσθαι για τα κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα που διαδραματί-

ζονται στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Η τέχνη είναι εκείνη που προσφέρει τα κατάλληλα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να κατανοήσουμε τον χαρακτήρα και την ποικιλομορφία των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών διαδικασιών σε διαφορετικές χρονικές και ιστορικές συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Chapman L. H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Hobsbawm, E. (1992). *Η Εποχή των Επαναστάσεων 1789-1848*, μτφρ: Μ. Οικονομοπούλου, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Wick. R.K (2000). *Γιαχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μτφρ Σ. Μπεκιάρη, Αθήνα: Press Line Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Αγγελοπούλου, Β. (2010). *Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές)* Πάτρα.
- Αλιάδης, Κ. (1991). *Αισθητική αγωγή. Πορεία προς το ιδανικό του Ακεραιωμένου Ανθρώπου, Ο Τύπος της Ζακύνθου*. Ανακτήθηκε 10-6-1991.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Μτφρ. Μ. Καρρά, Αθήνα: Νεφέλη.
- Βάος Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βρεττός, Ι. Ε. (1999). *Εικόνα & Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική Προσέγγιση, Ανάγνωση*, Αθήνα.
- Δανασής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής*. Αθήνα.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1985). *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ.- Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλούρη, Ουρ. (1985). *Αισθητική Αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καφούτση, Γ. (1974). *Αισθητική Αγωγή*, Δίπτυχο: Αθήνα.
- Κόκκος Α. κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουρετζής, Λ. (1998). «Η Αισθητική Αγωγή στη σύγχρονη εκπαίδευση». Πρακτικά συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής: *Το παιδί και η αισθητική αγωγή*, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. Καρέλα, Γ. (2013). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Πανελλήνιο συνέδριο, 11-13 Μαΐου 2013, με θέμα: Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές, πρακτικά συνεδρίου, τ. Α', σ. 375).

- Μαρκούζε, Χ. (1974). *Αντεπανάσταση και εξέγερση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντούλια Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Σεφέρης, Γ. (1975). «Μονόλογος πάνω στην ποίηση» στο κεφάλαιο Ένας διάλογος για την ποίηση, Αθήνα: Ερμής.
- Σύλλερ, Φ. (2007). *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*. *Επιστ. 24*, μτφρ. Κ. Λεονταρίτου, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσούλιας, Ν. (2018). Η γνώση ως συντελεστής πολιτικής παιδείας, <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/i-gnosi-os-syntelestis-politikis-paideias>, 02-02-2018).

ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

- Γκέκα, Β. (2010). Τέχνη, στο <https://laventer.blogspot.gr/2010/01/blog-post.html>, (ανακτήθηκε 09-11-2017).
- Consortium of National Arts Education Associations, (2002) στο http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/culture/Arts_Education/Resource_Links/Authentic_Connections.pdf, ανακτήθηκε 3-01-2018).
- Read, H. (2018). Η Τέχνη και η Κοινωνία, στο <http://e-zine.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=240> (ανακτήθηκε 30-01-2018).
- Μάντης, Κ. (2018). Σημειώσεις Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στο <http://latistor.blogspot.gr/>.
- Σταυροπούλου, Ζ. (2018). Διάγραμμα της έννοιας: Τέχνη, στο http://filologikesidees.blogspot.gr/2013/11/blog-post_6046.html. Ανακτήθηκε 25-01-2018.
- Χαραλάμπους, Α., (2017). Αισθητική παιδεία και αισθητική καλλιέργεια στο νηπιαγωγείο μέσα από τη μουσική, στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view-File/960/979.pdf>, σ. 227-233 (ανακτήθηκε 7-11-2017).

Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς*

Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΡΥΠΑΝΣΗΣ ΜΕ ΤΕΧΝΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Περίληψη: Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εκμαιεύσει τα περιβαλλοντικά οφέλη της διατήρησης και αποκατάστασης της αστικής αισθητικής και να εκφράσει αυτά τα άυλα οφέλη σε νομισματικές μονάδες (monetary units) με τη χρήση μιας τεχνικής μεθόδου οικονομικής αποτίμησης αποτελώντας ταυτόχρονα ένα εργαλείο αισθητικής αγωγής για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Η συντήρηση / αποκατάσταση του αστικού περιβάλλοντος συχνά συνεπάγεται υπερβολικό κόστος (που καταβάλλεται από τους ανθρώπους μέσω της φορολογίας). Ταυτόχρονα, πρόκειται για μια πηγή συμπληρωματικών εισοδημάτων για την κοινωνία αλλά και για το κράτος, λόγω του τουρισμού. Επειδή η αξιολόγηση του εν λόγω αγαθού (αστικής αισθητικής) δεν είναι δυνατόν να εκφραστεί σε όρους αγοράς, εφαρμόστηκε μια τροποποιημένη εκδοχή της Μεθόδου Οικονομικής Αποτίμησης, δηλαδή της Μεθόδου της Υποθετικής Αξιολόγησης, για να διερευνήσει τη σημασία που αποδίδουν οι ερωτώμενοι στο περιβαλλοντικό αγαθό και συγκεκριμένα πόσο αυτοί είναι πρόθυμοι να πληρώσουν (Willingness To Pay) για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων σχετικά με τη διατήρηση / αποκατάσταση των προσώπων των κτιρίων σε περιοχή του ιστορικού κέντρου της Θεσσαλονίκης.

Σημαντικό ποσοστό της ικανοποίησης του κάθε ανθρώπου προέρχεται από την ποσότητα και την ποιότητα της λήψης μη εμπορεύσιμων αγαθών, καθώς και υπηρεσιών που προκύπτουν από το ίδιο το περιβάλλον. Συμπερασματικά, το κριτήριο από το οποίο προκύπτει η αποτίμηση της αξίας κάποιων αγαθών καθώς και το κόστος κάποιων μεταβολών στο φυσικό περιβάλλον είναι κατά πόσο επηρεάζουν την ανθρώπινη ευημερία. Με βάση αυτή την βιβλιογραφική επισκόπηση διενεργήθηκε πρωτογενής έρευνα με την διακίνηση του ερωτηματολογίου από τον εκπαιδευτικό και επεξεργασία δεδομένων από τους/τις μαθητές /τριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου. Η αποτίμηση της αισθητικής ρύπανσης απαιτούσε τον εντοπισμό της ανάμεσα στα κτίρια του αστικού ιστού. Έτσι επιλέχθηκε η οδός Μητροπόλεως του Δήμου Θεσσαλονίκης προκειμένου να διενεργηθεί η σχετική έρευνα.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι ο μέσος όρος των χρηματικών ποσών που διατίθενται οι πολίτες να δώσουν για την ανάπλαση των προσώπων των κτιρίων είναι 28.80 ευρώ. Η φωτογράφιση των κτιρίων έγινε από τους μαθητές και τις μαθήτριες και με την βοήθεια του προγράμματος *Photoshop* έγινε η ανάλυση των χρωστικών που δημιουργούν το γκρι χρώμα της αιθάλης που έχει σωρευτεί στις προσόψεις τεχνικής «αρτιφισιέλ». Μετά την φωτογράφιση των κτιρίων έγινε η διακίνηση του ερωτηματολογίου προκειμένου να συνδεθεί το μέγεθος της ρύπανσης με την διάθεση των πολιτών να συνεισφέρουν οικονομικά προκειμένου να την αντιμετωπίσουν και να βελτιώσουν το αστικό / ανθρωπογενές περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν.

* Ο Ο.-Ν. Κ. είναι Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πειραιώς στην Βιομηχανική Διοίκηση & Τεχνολογία και εργάζεται στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν το πρόβλημα της αισθητικής ρύπανσης των ελληνικών αστικών ιστών, να εντοπίζουν το πρόβλημα και να διενεργούν πρωτογενή έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου για την αποτίμηση ενός περιβαλλοντικού αγαθού, όπως είναι η αστική αισθητική. Η εργασία αποτελεί «εργασία – πιλότο» για την νεοεισαχθείσα αισθητική παιδεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για την διεπιστημονική ερευνητική προσέγγιση, καθώς συνταιριάζει τόσο την τεχνολογία όσο και την οικονομία μέσα από ένα μείζον πρόβλημα της ελληνικής αστικής πραγματικότητας, την αισθητική ρύπανση.

Λέξεις-κλειδιά: οικονομική, περιβάλλον, αγαθά, CVM, ερωτηματολόγιο, αισθητική ρύπανση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barbier, E.B, (1993) *Sustainable Use of Wetlands – Valuing Tropical Wetland Benefits: Economic Methodologies and Applications*, The Geographical Journal, vol. 159, no.1
- Baron MG, Zaitsev N, Schechter M. (1997) *Expected recreational benefits of the Hula project: Economic analysis Final report to the Hula Project Authority*.
- Bohm, P. (1972) *Estimating demands for public goods: An experiment*. *European Economic Review*, 3, pp. 11-30.
- Brouwer, R., Langford, I., Bateman, I., Turner, R.K. (2003) *A meta-analysis of wetland ecosystem valuation studies*, Chapter 5 in Turner, R.K., Jeroen, C., van den Bergh, J.M.,
- Brouwer, R., Langford, I.H., Bateman, I.J., Crowards, T.C. & Turner, R.K. (1999). *A meta-analysis of wetland contingent valuation studies*, *Regional Environmental Change* 1, 47-57.
- Carson, R.T., Mitchell, R.C. (1993). *The value of clean water: the public's willingness to pay for boatable, fishable, and swimmable quality water*, *Water Resources Research* 29 (7), 2445–2454.
- Coller, M. and Harrison, G.H. (1995). *On the Use of the Contingent Valuation Method to Estimate Environmental Costs*, In: *Advances in Accounting*. Reckers, P.M.J. (ed.), Greenwich, CT: JAP Press, volume 13.
- Philip Coopera,* Gregory L. Poeb, Ian J. Bateman (2004). *The structure of motivation for contingent values: a case study of lake water quality improvement*, *Ecological Economics* 50 (2004) 69– 82
- Cropper, M.L. and Oates, W.E. (1992). *Environmental Economics: A survey*. *Journal of Economic Literature*, Vol. XXX, pp. 675-740.
- Diamond, P. and Hausman, J. (1993). *On contingent valuation measurement of nonuse values*, In: *Contingent Valuation: A critical Assessment*. Hausman, J. (ed.). Elsevier Science, Amsterdam, The Netherlands, pp. 3-38.

Ιωάννης Σ. Παντελίδης, Σταμάτης Βενέτης***

**ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ:
ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

Περίληψη: Η διεργασία αλλαγής της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μέσω της αναστοχαστικής παρατήρησης έργων τέχνης σε ομάδες ανθρώπων που αλληλεπιδρούν και επεξεργάζονται τις ριζωμένες τους αντιλήψεις & συνήθειες. Η ζεύξη του γνωστικού και του συναισθηματικού εμπλέκεται στη μαθησιακή διεργασία των νέων ερεθισμάτων και από τη συνδιαμόρφωση με καινούριες παρορμήσεις η εμπειρία αποκτά νέο περιεχόμενο μάθησης. Στην προτεινόμενη εφαρμογή αφού λάβει χώρα η επεξεργασία καταξιωμένων έργων τέχνης, αναζητείται η διευρυμένη σχέση μορφής και περιεχομένου και η αισθητική (εμπειρία) που ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες στο να κατανοήσουν με κοινό τρόπο την πραγματικότητα, ως μέλη της συνεργαζόμενης ομάδας, ενισχύοντας το νέο περιεχόμενο της μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική, υπερβατική & διευρυμένη μάθηση. Διεργασία ομάδας. Τέχνη και κριτικός στοχασμός. Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία.

**GROUP LEARNING THROUGH AESTHETIC EXPERIENCE.
AN IMPLEMENTING PROPOSAL**

Abstract: The behavior changing process is accomplished through reflective thinking towards art projects within interacted groups of people who edit their rooted perceptions & patterns. Coupling of knowledge and emotion engage in learning process of new experiences and by co-modulation with new impulses, experiential learning acquires new learning content. In suggesting implementation takes place in observing and processing of well-known art projects and expanding argumentation of form, content and aesthetics is being sought in a way that participants becoming active to understand reality in common, as members of co-operative groups, by enhancing the new learning content.

Keywords: Emotional, transcendent and expanded Learning, group process, art and reflective thinking, learning through aesthetic experience.

* Ο Ι.Σ.Π. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε. ΣΥΕΠ, τηλ. επικοινων.: 6977415618 email: ipantelides@sch.gr

** Ο Σ.Β. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε. ΣΥΕΠ, τηλ. επικοινων.: 6973588862 email: staven@pathfinder.gr

Εισαγωγή

Η διαδικασία ενδυνάμωσης όσο και η διεργασία μάθησης που παρουσιάζεται στην παρούσα πρόταση δεν επιχειρεί τη δραματική αλλαγή των γνώσεων και δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί – συμμετέχοντες, αλλά επιχειρεί ως καταλύτης να ενισχύσει τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες τους στην υλοποίηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Μάθηση και εκπαίδευση

Μάθηση στον άνθρωπο είναι κάθε διεργασία που οδηγεί σε (μόνιμη) αλλαγή της ενστερνίζουσας (espoused) θεωρίας του και της θεωρίας του σε χρήση (in use) και εν γένει της συμπεριφοράς του που δεν οφείλεται στη βιολογική ωρίμανση, στη γήρανση, στην ασθένεια, στην κόπωση, στη χρήση ουσιών κ.α. (Argyris, 1982· Argyris et al, 1985· Illeris, 2006· Stillings & Neil, 2003). Περιλαμβάνει α) μία εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ του μανθάνοντα και του κοινωνικού, πολιτιστικού και υλικού περιβάλλοντος και β) μία εσωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία επεξεργασίας αποδόμησης και η αναδόμησης του προγενέστερου περιεχομένου της μάθησης σε μία νέα μορφή που θα είναι σε συμφωνία (αρμονία, ισορροπία) με τις ανάγκες του εαυτού του και του περιβάλλοντος του (Illeris, 2007). Η αλλαγή του ήδη διαμορφωμένου περιεχομένου της μάθησης απαιτεί την εκ νέου επεξερ-

γασία βαθύτατα ριζωμένων συνηθειών μιας βασικής αρχικής διαδικασίας, σε σχέση με τη σκέψη, το συναισθήμα και τη συμπεριφορά. Αυτό που έχει μάθει το άτομο μπορεί να το ξεμάθει (και να μάθει μία πιο αποτελεσματική συνήθεια που θα αντικαταστήσει την προηγούμενη) αρκεί να προσπαθήσει και να αφιερώσει τον απαραίτητο χρόνο. Η διαδικασία του «μαθαίνω και ξεμαθαίνω» λαμβάνει χώρα στις ίδιες τις συνδέσεις του εγκεφάλου (Goleman 1999).

Η εκπαίδευση αποτελεί τεχνητή δημιουργία (αγωγή) που έχει ως σκοπό να διευκολύνει τη μάθηση (Rogers, 1998). Ενώ με την έννοια «μάθηση» αναφερόμαστε σε εκείνες τις σχεδόν μόνιμες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα εκούσια στα πρότυπα δράσης, σκέψης και στα συναισθήματα του ανθρώπου με τον όρο εκπαίδευση (αγωγή)¹ αναφερόμαστε σε εκείνη τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη σκοπών και στόχων οι οποίοι έχουν τεθεί από τον ίδιο ή κάποια εκπαιδευτική αρχή² στην οποία είναι ενταγμένος (Κρουσταλάκης, 1998). Με βάση τα πιο πάνω κάθε νέα μορφή συμπεριφοράς (παράρρηση) εξαρτάται α) από τις εμπειρίες –βιώματα του παρελθόντος του εκπαιδευόμενου και β) από τη μέθοδο μάθησης που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός (Piaget, 1952 & Flavell, 1963). Τέσσερις διαφορετικοί τύποι μάθησης, λαμβάνουν χώρα (Illeris, 2009): α) σωρευτική ή μηχανική μάθηση, β) αφομοιωτική μάθηση ή μάθηση μέσω άθροισης γ)

1. παιδαγωγική ή εκπαιδευτική μέθοδος.

2. ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ κ.α.

προσαρμοσμένη ή υπερβατική μάθηση, δ) σημαντική (Rogers, C., 1951, 1969), ή μετασχηματίζουσα (Mezirow, 1991) ή βιογραφική (Alheit, 1994) ή διευρυμένη μάθηση (Engeström, 1987).

Στην παρούσα εφαρμογή της μεθόδου «μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας σε ομάδες» προορίζεται ο συνδυασμός της προσαρμοσμένης και της βιογραφικής – διευρυμένης μάθησης.

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Γενικά η τέχνη αναφέρεται στις «καλές τέχνες», όπως η γλυπτική, η μουσική, ο χορός, η αρχιτεκτονική, η λογοτεχνία, η διακοσμητική, η ποίηση, η ζωγραφική, ο κινηματογράφος.

Η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυνών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ότι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973, 1983, 1990). Επίσης έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισοτιμία και αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλο-

γίκευση και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το δεξιό ημισφαίριο είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές [(Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967· Watzlawick, 1981)· Kokkos, 2010].

Ειδικότερα για την αισθητική εμπειρία όταν βρισκόμαστε απέναντι σε ένα εικαστικό έργο τέχνης καλούμαστε να τοποθετηθούμε σε αυτή την αισθητική πραγματικότητα με τρόπο πολυπαραγοντικό (Φωτόπουλος, 2017).

Ο Habermas (1984· στο Mezirow, 2006) που θεμελιώνει τη σκέψη του επάνω στην καντιανή αίσθηση της «κριτικής» διευρύνει την έννοια του στοχασμού με την ιδιότητα μιας διεργασίας αυτοδιαμόρφωσης που απελευθερώνει, καθώς απαλλάσσει το άτομο από τους περιορισμούς των δυσλειτουργικών του πεποιθήσεων.

Η κριτική σκέψη μπορεί να πάρει διάφορες ερμηνείες, να αποτελεί χειραφετική μάθηση (επίγνωση και ανάληψη δράσης), διαλεκτική σκέψη (κατανόηση και επίλυση των αντιθέσεων) ή στοχαστική μάθηση (διεργασία εξέτασης και διερεύνησης ενός θέματος αφορμής μιας εμπειρίας) (Ράικου 2013).

Η διεργασία ομάδας

Η ομάδα είναι ένα σύνολο ανθρώπων³ οι οποίοι συναθροίζονται και συνεργάζο-

3. Η ομάδα εκλαμβάνεται ως μία μικρογραφία της κοινωνίας μέσα στην οποία εκδηλώνονται πιέσεις και τάσεις κυριαρχίας ανάλογες με αυτές που κυριαρχούν στο σύνολο της κοινωνίας (όπ.σ.σ.:30).

νται επάνω σε ένα γενικό σκοπό και σε ένα σύνολο εγχειρηματικών στόχων που απορρέουν από αυτόν και καθορίζουν το έργο της (Πολέμη-Τοδούλου, 2004). Ο άνθρωπος για να επιβιώνει και για να αναπτύσσεται βιοψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά χρειάζεται να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις σύγχρονες απειλητικές συνθήκες ζωής που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, αποσπασματικότητα, διαφορά, παρέκκλιση σε αξίες – εμπειρίες – προσδοκίες και την απρόβλεπτη έκβαση των γεγονότων σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Μέσα από τη διεργασία του δημιουργικού διαλόγου τα άτομα αναπτύσσουν τους εαυτούς τους. Παράλληλα με τις ομάδες τους, αναπτύσσουν το κατάλληλο πλαίσιο για να υποδέχονται, οργανώνουν, συνδέουν και συνθέτουν τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες και τις εμπειρίες τους στα πεδία της ζωής. Τα φαινόμενα εκτυλίσσονται ταυτόχρονα σε πολλαπλά επίπεδα διεργασιών μέσα στο περιβάλλον και οι πολλαπλές οπτικές στο κάθε θέμα είναι αξιοποιήσιμες για τη σφαιρικότερη αντίληψη της πραγματικότητας. Για να οικοδομεί κανείς και να διατηρεί ένα τέτοιο «συνθετικό σύστημα αντίληψης», χρειάζεται να το βιώνει συνολικότερα ως μέλος μιας συνεργαζόμενης οικείας ομάδας ανθρώπων με την οποία το μοιράζεται και το επεξεργάζεται στα πλαίσια μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Η διεργασία που αναπτύσσεται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα είναι μαθησιακή από μόνη της, είτε συνειδητά στοχεύοντας σε αυτό είτε όχι. Παράλληλα στο βαθμό που τα άτομα καταφέρνουν μέσα στην ομάδα να εκφράζουν τη διαφορετικότητά τους και να τη βλέπουν να αξιοποιείται

κερδίζουν ένα βήμα στην ικανότητά τους να συνυπάρχουν δημιουργικά με τους άλλους, διατηρώντας την αυτονομία τους και αντιμετωπίζοντας πλέον με επιτυχία τη συμπλοκότητα της σύγχρονης εποχής (Πολέμη, 2005).

Η βιογραφική μαθησιακή διεργασία

Τα άτομα έχουν την «κρυφή ικανότητα» να οδηγούν και να είναι οι οργανωτές της ζωής τους. Το βασικό συναίσθημα των ατόμων είναι ότι μπορούν να ενεργήσουν ανεξάρτητα και πέρα από τις βιογραφίες τους. Το συναίσθημα δεν είναι πραγματικά ένα εσκεμμένο σχέδιο δράσης ή ένα συνειδητά επιθυμητό βιογραφικό σχέδιο, αλλά είναι ένα είδος κρυμμένου «νοήματος» πίσω από τις εναλλασσόμενες δομές συνεχούς διαδικασίας της ζωής μας. Στα άτομα κυριαρχεί η αναμφίβολα πανταχού παρούσα αλλά στρατηγικά όχι πάντα διαθέσιμη διαίσθηση, ότι με αυτό που ασχολούνται πάντα είναι η ζωή τους (Alheit 2006· στο Illeris, 2009). Ο Alheit μιλώντας για τις δομές της ζωής υιοθετεί την έννοια του «habitus» από τον Bourdieu (1984· στο Illeris, 2009) που μιλά για τον κρυφό τρόπο με τον οποίο το άτομο εκφράζει τον εαυτό του, από τον τρόπο που μιλάει, τρώει, ντύνεται και προχωρά. Ενώ λοιπόν το habitus δείχνει στο άτομο τα όρια της κοινωνικής του καταγωγής, υπάρχει και η πορεία αυτής καθ' αυτής της ζωής στην οποία το άτομο παράγει περισσότερα νοήματα που σχετίζονται με τον εαυτό του και το κοινωνικό του πλαίσιο. Το άτομο χειρίζεται αποτελεσματικά τη γνώση του βιογραφικού του υπόβαθρου στο οποίο

και είναι ικανό να συμπληρώσει και να καταστήσει χρηστικό στο έπακρό του τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο κινείται μη έχοντας όμως πλήρη αντίληψη των δυνατοτήτων που του είναι διαθέσιμες. Έχει λοιπόν περισσότερες ευκαιρίες το άτομο από εκείνες από όσες είναι δυνατό ποτέ να ασκήσει στην πράξη. Έχει ένα δυναμικό μη βιωμένης ζωής (Weizsäcker, 1956· στο Illeris, 2009). Η διαισθητική του γνώση για αυτή τη ζωή είναι μέρος της «πρακτικής του συνείδησης» (Giddens, 1984· στο Illeris, 2009). Η γνώση αυτή δεν προσεγγίζεται απλώς με το στοχασμό και αντιπροσωπεύει ένα πολύ ασυνήθιστο πόρο για την εκπαιδευτική διεργασία: η καθοδηγητική γνώση για τις δομές της ζωής που συνοδεύουν το άτομο αλλά που δεν έχει αυτό υλοποιήσει, κρατά τη στοχαστικά διαθέσιμη αναφορά στον εαυτό του θεμελιωδώς ανοικτή και δημιουργεί προϋποθέσεις να υιοθετήσει μία διαφορετική στάση απέναντί του χωρίς να αναθεωρηθεί αυτό το «κρυφό νόημα» (Όπ.). Επίσης η μετάβαση σε μία νέα ποιότητα αναφορικότητας για τον εαυτό και τον κόσμο – είναι μια διεργασία που δεν αφήνει ούτε το υποκείμενο της μάθησης ούτε το περιβάλλον δομικό πλαίσιο αμετάβλητο. Με άλλα λόγια, ασχολούμαστε με τις μαθησιακές διεργασίες μέσα στις μεταβάσεις (Alheit, 1993· στο Illeris, 2009). Οι μεταβατικές διεργασίες είναι κατά κάποιο τρόπο, «απαγωγικές». Εφαρμόζουν τη δυνατότητα για δικτύωση αυτού «που ποτέ προηγουμένως δεν θα είχαμε ονειρευτεί ότι θα μπορούσε να συνδυαστεί» {(Peirce, 1991[1903])· στο Illeris, 2009}.

Αυτή η δυνατότητα απαιτεί έναν κοινωνικό «πρωταγωνιστή». Μόνο όταν

συγκεκριμένα άτομα σχετίζονται με το βίβλοσκό τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι αυτο-στοχαστικές δραστηριότητές τους να αρχίζουν να διαμορφώνουν κοινωνικά πλαίσια, πραγματώνεται η επαφή με εκείνο τον βασικό όρο της νεωτερικότητας που αποδίδεται ως «βιογραφικότητα» από τον συγγραφέα (Alheit, 1992). Βιογραφικότητα σημαίνει ότι μπορούμε να ξανασχεδιάσουμε επανειλημμένα, από την αρχή, τα περιγράμματα της ζωής μας μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια στα οποία (πρέπει) να την αναλώσουμε και ότι βιώνουμε αυτά τα πλαίσια ως ικανά για σχεδιασμό και διαμόρφωση. Στις βιογραφίες μας, δεν έχουμε όλες τις ευκαιρίες που γίνονται αντιληπτές, αλλά στο πλαίσιο των ορίων που είμαστε δομικά τοποθετημένοι έχουμε ακόμη σημαντικό πεδίο διαθέσιμο. Χρειάζεται να αποκραυπογραφηθεί το «πλεονασματικό νόημα» της βιογραφικής γνώσης μας και αυτό με τη σειρά του σημαίνει την αντίληψη των δυνατοτήτων των μη βιωμένων ζώων μας (Alheit, 1992. στο Illeris, 2009).

Η μάθηση εντός και διαμέσου της ιστορίας ζωής κάποιου είναι κατά συνέπεια αλληλεπιδραστική και κοινωνικά δομημένη, από τη μια πλευρά, αλλά επίσης ακολουθεί τη δική της ατομική λογική που παράγεται από τη συγκεκριμένη, βιογραφικά διαστρωματωμένη δομή της εμπειρίας. Η βιογραφική μάθηση είναι ένα κονστρουκτιβιστικό επίτευγμα του ατόμου που ενσωματώνει νέες εμπειρίες στην αυτο-αναφορική «αρχιτεκτονική» των συγκεκριμένων προσωπικών εμπειριών του παρελθόντος, όσο και μια κοινωνική διεργασία που καθιστά τα υποκείμενα ικανά να διαμορφώνουν

ενεργά και να αλλάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο (Alheit και Dausien, 2000· στο Illeris, 2009).

Η διευρυνμένη μάθηση κατά Engeström

Το τι μαθαίνουν (learning) τελικά οι άνθρωποι είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης α) του άμεσου ερεθίσματος από το περιβάλλον, β) του διαφορισμού που υφίσταται το αρχικό ερέθισμα λόγω της φύσεως του μέσου δια του οποίου μεταδίδεται (φωνή, εικόνα, γραπτό κείμενο, video κ.α.) γ) από παλαιότερες μορφές μάθησης τις οποίες οι άνθρωποι ενσωμάτωσαν (acquiring) συμμετέχοντας στα «δίκτυα πολιτισμού». Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο μάθηση εννοούμε την ενσωμάτωση δεδομένων ποιοτικά διαφορετικών από αυτά του παρελθόντος (Engeström, 1987). Η θέση αυτή από μόνη της προϋποθέτει μία συγκρουσιακή διαδικασία (μία κατάσταση γνωστικής ασυμφωνίας κατά Fenstermaker, 1957) μεταξύ του παραδοσιακού πολιτισμού και της σύγχρονης πραγματικότητας.

Με βάση αυτή την προσέγγιση ομοειδείς μικρο-ομάδες εκτίθενται σε εποπτικά ερεθίσματα όπως πίνακες αναγνωρισμένης αξίας, φωτογραφίες, ταινίες καταξιωμένων δημιουργών μικρού μήκους, σύντομες θεατρικές παραστάσεις, ανάγνωση περικοπών από βιβλία κ.α. (Engeström, 1987)⁴.

Τα μέλη των ομάδων καλούνται συλλογικά και σε διαβούλευση μεταξύ τους να σχολιάσουν και να διαχειριστούν τις όποιες αντιφάσεις διατυπώνονται στις προσεγγίσεις τους καθώς και να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν την ίδια τους τη συμπεριφορά στην διαδικασία αυτή μέσω ενεργητικών τεχνικών ανατροφοδότησης (feed back) και αναστοχασμού (reflection) με καταγραφή της συμπεριφοράς τους στις συνεδρίες της ομάδας (π.χ. σε video). Στο τέλος αυτής της διαδικασίας ανεξάρτητα με το τελικό της αποτέλεσμα, τα μέλη της συγκεκριμένης μικρο-ομάδας έχουν μετακινηθεί από το αρχικό –παραδοσιακό– περιεχόμενο της μάθησης του παρελθόντος.

Στην διαδικασία αυτή εμφανίζεται μια δραματική διαφοροποίηση του ρόλου του παραδοσιακού εκπαιδευτικού από απλό μεταδότη γνώσεων σε εμπυχωτή και διευκολυντή της ομάδας με σκοπό να συνεχίσει να λειτουργεί και να μην αυτοδιαλυθεί λόγω των συναισθηματικών εντάσεων και συγκρούσεων που αναμένονται να εμφανιστούν.

Ο στόχος στην συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι η διαμόρφωση ενός «ορθού» περιεχομένου με την παραδοσιακή έννοια, αλλά η δημιουργία (εμφάνιση) εσωτερικών κύκλων εμπειρικής αμφισβήτησης «της παραδοσιακής αλήθειας» και αντικατάστασης της με νέες παραδοχές που να ερμηνεύουν πληρέστερα την καθημερινή πραγματικότητα των ανθρώπων που συμμετέχουν

4. Engeström μετά από μελέτες και πειραματικές εφαρμογές σε διάφορους οργανισμούς προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία διαμετρικά αντίθετη με τις παραδοσιακές ατομικές διαδικασίες του Piaget (1952) και του Vygotsky (1962, 1971, 1978, 1981).

στις μικρο-ομάδες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του ο Κολόμβου που όταν επέστρεψε από την αποστολή του, ισχυρίστηκε ότι βρήκε την Ινδία. Το κατηγορηματικό περιεχόμενο αυτού του ισχυρισμού ήταν λανθασμένο, ωστόσο τα ευρήματά του ξεκίνησαν έναν απρόβλεπτο εκτεταμένο κύκλο πρακτικής και εννοιολογικής ανάπτυξης, η οποία οδήγησε στην ανακάλυψη μιας νέας ηπείρου και την αξιοποίηση νέων πλουτοπαραγωγικών πηγών από τις ευρωπαϊκές χώρες.

Με την προσέγγιση του Engeström επιχειρείται μία δημιουργικά συνειδητή μάθηση τύπου ΙΙΙ (κατηγοριοποίηση κατά Bateson, 1972).

Πρόταση εφαρμογής

Η παρούσα πρόταση αφορά το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου διάρκειας πέντε (5) διδακτικών ωρών που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν-δίδασκαν το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ). Το φύλο των εκπαιδευτικών αναμένεται να είναι μικτό με ποσοστιαία κατανομή υπέρ των γυναικών που εμφανίζονται πολυπληθέστερες στον εκπαιδευτικό χώρο (ΥΠΕΘ).

Στην εφαρμογή θα λάβει χώρα επεξεργασία των έργων τέχνης:

1. David's Oath of the Horatii (1784), πίνακας.
2. Goya's The 3rd of May 1808 on Madrid (1814), πίνακας.
3. Seurat's Bathing Factory Workers (1814), πίνακας.

4. Wang QingSong's Work!Work!Work! (2012), φωτογραφία.

Στην επεξεργασία αυτή θα αναζητηθεί η διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου και η αισθητική εμπειρία που ενεργοποιεί στους συμμετέχοντες.

Σχεδίαση της παρέμβασης

Ο γενικός σκοπός της παρέμβασης είναι οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν πάνω σε κλασσικά έργα τέχνης και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, απαντώντας κριτικά σε ερωτήματα μέσα από το συσχετισμό των έργων.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- Να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί τις απογοητεύσεις τους σε σχέση με την παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αλληλεπιδράσουν σε αυτήν.
- Ο κάθε εκπαιδευτικός να καταθέσει τα συναισθήματά του στην ομάδα και σε αντάλλαγμα να ωφεληθεί (επηρεαστεί) από τις αντίστοιχες προσπάθειες των υπολοίπων μελών.
- Επίτευξη αυξημένης στάθμης ικανοποίησης από την εργασία στη σχέση: ικανοποίησης, προσαρμογής και επιτυχίας στην επαγγελματική εξέλιξη και συμπεριφορά (Δημητρώπουλος, 2000 τ.Β: διάγραμμα 35).

Κατά την υλοποίηση της εφαρμογής συμμετέχουν δύο(2) εμπυχωτές – διευκολυντές: ο πρώτος για την υποστήριξη της διεργασίας μάθησης στην ομάδα και ο δεύτερος ως παρατηρητής. Ο πρώτος εμπυχωτής τους ενθαρρύνει να εκφρά-

σουν την γνώμη τους και να χρησιμοποιήσουν σχετικά ρήματα γνώμης και αιτιολογικούς συνδέσμους και δίνει την δυνατότητα να εκφραστούν όλοι ισότιμα.

Παρότι ο εμπυχωτής έχει μελετήσει τις σχετικές αναφορές στα συγκεκριμένα έργα τέχνης και τις αναφέρει στην συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες και αποφεύγονται οι άμεσες ερμηνείες από τον εμπυχωτή.

Ο δεύτερος εμπυχωτής παρακολουθεί την μη λεκτική συμπεριφορά των μελών της ομάδας καθώς και τα συναισθήματα που εμφανίζονται. Αν χρειαστεί επεμβαίνει στην διαχείριση αυτών των συναισθημάτων ώστε να μην πάρουν διαστάσεις.

Η ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων θα προωθείται μέσα από ενεργητικές – συμμετοχικές τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκομένων και προάγουν τη μάθηση. Παράλληλα με την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, και να μαθαίνουν πράττοντας (Ιωάννου Νικολέττα & Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, 2008)

Εναρκτήρια συνάντηση

Η σχέση των εμπυχωτών όπως και μεταξύ των μελών της ομάδας είναι άμεση και πρόσωπο με πρόσωπο.

Α. Διαμόρφωση του χώρου με την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων και των εμπυχωτών ισότιμα. Έκφραση συναισθημάτων

που συμβάλλουν στη μεταξύ τους εξοικείωση.

Β. Σύντομη ενημέρωση για τους στόχους και τη διάρκεια της παρέμβασης. Ενθάρρυνση των μελών να αυτοπαρουσιαστούν στην ομάδα (συμπεριλαμβανομένων και των διευκολυντών).

Γ. Έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων με ενθάρρυνση από τους διευκολυντές της έκφρασης όλων των μελών.

Δ. Στη φάση αυτή τα μέλη της ομάδας δύναται να εκφράσουν συναισθήματα που δεν θα τολμούσαν να το κάνουν αν ήταν μόνα τους. Τα συναισθήματα αυτά μπορεί να είναι και αρνητικά. Λαμβάνει χώρα διάκριση ανάμεσα σε εθιμικές συγκρουσιακές διαστάσεις και/από διαστάσεις σύγκρουσης που οφείλονται στις θεωρίες τους σε χρήση ή/και βιώματά τους.

Ε. Δίνεται βοήθεια στα μέλη που εκφράστηκαν αρνητικά να το κάνουν με τρόπο δημιουργικό.

ΣΤ. Λαμβάνει χώρα διαπραγμάτευση των στόχων της παρούσας παρέμβασης και κατατίθενται προτάσεις(υλοποιήσιμες) από μέρους των συμμετεχόντων οι οποίες λαμβάνονται υπόψη.

Προσδιορισμός υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων

Λαμβάνει χώρα εισαγωγή προβληματισμών μέσα από βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα με τον Matthew Collings(κριτικού τέχνης) για την επιρροή της τέχνης στην

εργασία, στη ζωή και τον πολιτισμό του ανθρώπου.

«Η σύγχρονη εποχή στην οποία ζούμε χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα επειδή είμαστε μέρη ενός συστήματος που είναι κατά βάση άγνωστο για μας. Η βιομηχανική εποχή και ο σύγχρονος κόσμος της αγοράς κατακερμάτισαν τους συνήθεις τρόπους μιας απλούστερης ζωής που βασιζόταν περισσότερο στην επαφή με τη φύση. Συνέβαλλαν στην γέννηση της αμφιβολίας καθώς τίποτα δεν είναι σίγουρο, τίποτα δεν είναι μόνιμο. Συντελούν στην δημιουργία ενός μη ρεαλιστικού απλοποιημένου κόσμου γεμάτου καθησυχαστικές φαντασίες που μας παρασύρουν σε μια κομψή, διασκεδαστική και αποξενωμένη ξενοιασιά. Παρέχουν την αρθρωτή (modular) οργάνωση, διαστρωμάτωση της σύγχρονης ζωής. Παρουσιάζεται η έλλειψη της τέχνης και του καλλιτεχνικού στοιχείου στην καθημερινότητα του ατόμου. Η πραγματικότητα έχει γίνει νευρωτική και παρασύρει τον σύγχρονο άνθρωπο. Αφουγκραζόμενοι την ανθρωπιά του οράματος που γεννά ελπίδα – ο σύγχρονος κόσμος αφαιρεί το όραμα από τον άνθρωπο συνθλίβοντάς τον στην αβεβαιότητα της καθημερινής ζωής με τις αμφιβολίες, τα άγχη και το στρες – προσπαθούμε να επιτύχουμε την υπέρβαση» (Collings, 2007 BBC TV series documentary).

Αντίστοιχα θα λάβει χώρα καταγραφή των υποθεμάτων όσο και των κριτικών ερωτημάτων που αντιστοιχούν σε αυτά (επιλογή δύο υποθεμάτων και διαμόρφωση δύο κριτικών ερωτημάτων για διασταύρωση με τα καταξιωμένα έργα τέχνης).

Επιλογή υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων

– Ως ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ για την παρούσα προτείνονται τα ακόλουθα:

1ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

– ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

2ο: ΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ – ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ.

– Ως ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ προτείνονται τα ακόλουθα:

1ο: Ο προβληματισμός για την έλλειψη αξιών, την τάση για ευκολία και γρήγορες απαντήσεις στα προβλήματά μας, ο εφησυχασμός στην κομψά διασκεδαστική και αποξενωμένη ξενοιασιά. Η ανθρωπιά του οράματος που γεννά ελπίδα.

2ο: Η αβεβαιότητα της καθημερινής ζωής με τις αμφιβολίες, τα άγχη και το στρες. Πως θα επιτευχθεί η υπέρβαση για τη βελτίωση της ζωής και της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου στον προσωπικό χρόνο του και στην εργασία του στο σύγχρονο κόσμο της αγοράς που δυναστεύει τη ζωή του ατόμου.

Διασταύρωση των έργων τέχνης με τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα(1).

Τα έργα τέχνης επιχειρούνται να λειτουργήσουν ως εναύσματα για την επεξεργασία των υποθεμάτων και ιδιαίτερα της άποψης που επιλέχθηκε να αναλυθεί πρώτη (Ράϊκου, 2013). Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα διασταύρωση των κριτικών ερωτημάτων με τα έργα τέχνης:

Διασταύρωση του 1ου κριτικού ερωτήματος. Για το υποθέμα: Συναισθηματική ανάπτυξη, με το έργο τέχνης [Jacques – Louis David, Oath of the Horatii(1784)] ο David παίρνει την επαναστατημένη

Γαλλία από το χέρι και της δίνει τα ξίφη που με τη μία κόψη κόβουν τα δεσμά της τυραννίας και απελευθερώνουν τους επαναστατημένους & καταπιεσμένους ενώ με την άλλη τους μεταλαμπαδεύουν τα φώτα της αναγέννησης και της δημοκρατίας. **Για το υποθέμα: Έκφραση συναισθημάτων**, με το έργο τέχνης [Goya (y Lucientes), Francisco (José) de, The 3rd of May 1808 on Madrid(1814) (The executions)] ο Goya αντιπαραβάλλει τις μαζικές εκτελέσεις των χωρικών με τα εκφραστικά εκκωφαντικά ακροτελεύτια συναισθημάτα τους – συνταράζει ο χωρικός που έχει τα χέρια υψωμένα και απλωμένα και φεγγοβολεί μέσα στο λευκό φως (lighting technique) – να δημιουργούν μία ατμόσφαιρα πνευματικότητας (<http://www.artmuseums.com/goya.htm>), αποτυπώνοντας στην αιωνιότητα τις πανανθρώπινες αξίες σεβασμού της ζωής και της αξιοπρέπειας του ατόμου.

Διασταύρωση των έργων τέχνης με τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα(2).

Διασταύρωση του 2ου κριτικού ερωτήματος. Για το υποθέμα: Βεβαιότητα, με το έργο τέχνης [Seurat's Bathing Factory Workers, 1884], ο Seurat αποτυπώνει λουόμενους εργαζόμενους σε ένα διάλειμμα της εργασίας τους στα εργοστάσια της Βικτωριανής εποχής της Βιομηχανικής Αγγλίας. Οι νεαροί εργαζόμενοι προβάλλονται ως αντιήρωες, "Seurat's workers are not being heroic at all. They are simply being themselves on a day off. Seurat gives these wage earners dignity rather than heroics" Παράρτημα Ε (Counterlight's Peculiars, 2009: The Working Stiff in Art: Seurat's Bathing Factory Workers). Αναδεικνύεται η βεβαιότητα του εργασιακού χώρου(τα εργοστάσια στο βάθος

του πίνακα) ως γνώριμη σταθερά για το άτομο που νοιώθει μία αίσθηση εργασιακής και κοινωνικής ασφάλειας. Το άτομο έχει κάποιο στοιχειώδη έλεγχο στη ζωή του καθώς μπορεί να διακρίνει τους παράγοντες(εργασιακοί – κοινωνικοί – πολιτισμικοί) που κατά βάση είναι τοπικοί και επηρεάζουν άμεσα την εργασία του και τη ζωή του. **Για το υποθέμα: Αβεβαιότητα**, ο Wang QingSong καταξιωμένος σύγχρονος φωτογράφος που ζει και εργάζεται από το 1993 στην πόλη Beijing, μέσα από το έργο του [Workworkwork, 2012 Wang QingSong Studio] επιχειρεί να σκιαγραφήσει την εργασιακή ατμόσφαιρα της σημερινής Κίνας που μεταλλάσσεται, κοινωνικά και πολιτισμικά. Η αβεβαιότητα αυτής της αλλαγής αποδίδεται με ένα δημιουργικό τόνο και θετική χροιά, μηνύματα ζητούμενα και ενθαρρυντικά για τους συμμετέχοντες.

Επεξεργασία των έργων τέχνης

Θα επιχειρηθεί να προσαρμοστεί η προσέγγιση των επιλεγμένων αυθεντικών έργων τέχνης στις δύο μόνο από τις τέσσερις φάσεις του Perkins όπως αυτές περιγράφονται στο Κόκκος (2011), αυτή της δεύτερης φάσης όπου το έργο τέχνης παρατηρείται με ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση και εκείνη της τέταρτης φάσης όπου οι παρατηρητές ξαναβλέπουν τα έργα τέχνης στην ολότητά τους, συνθετικά λαμβάνοντας υπόψη κείμενα που έχουν διατυπωθεί για αυτά από την παγκόσμια κοινότητα.

Αυτό γίνεται διότι η τεχνική του Perkins κρίνεται υπερβολικά σύνθετη για το σκοπό και τους στόχους της παρούσας και επιπρόσθετα διότι αυτή η περιπλοκότητα συνάδει περισσότερο με

την κοπιαστική και απαιτητική εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow που απαιτεί πολλή ενέργεια και που όταν συντελείται βιώνεται με ένα αίσθημα ανακούφισης (Illeris, 2009: 30). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναμένεται να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για μία ήπια επιμόρφωση μέσω μιας προσαρμοσμένης ή υπερβατικής (Illeris, 2006), βιογραφικής (Alheit, 1994) όσο και διευρυμένης μάθησης (Engeström, 1987). Αυτή η μικρής διάρκειας (πέντε διδακτικών ωρών) επιμόρφωση αναμένεται να τους εμπνεύσει και να τους δώσει άμεσα εργαλεία, απαντήσεις (Rogers, 1998) ως ενίσχυση στο έργο τους εντός της σχολικής αίθουσας και όχι μιας αναμόρφωσης της κοσμοθεωρίας τους στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Ένα περιβάλλον πολύ συντηρητικό με μεγάλη αδράνεια /αντίσταση στην αλλαγή που δεν δέχεται εύκολα τους νεωτερισμούς (συνέντευξη Jarvis, 2004· στο Κόκκος, 2005α).

Επαφή με τα έργα τέχνης. Επιλογή θέματος στο οποίο είναι επιθυμητή η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Έκφραση των απόψεων των συμμετεχόντων. Προσδιορισμός κριτικών ερωτημάτων

- A. Οι συμμετέχοντες παρατηρούν προσεκτικά τα επιλεγέντα έργα τέχνης: Oath of the Horatii, 3rd of May 1808 on Madrid, Bathing Factory Workers, Work!Work!Work! και έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τα έργα αυτά.
- B. Λαμβάνει χώρα η επιλογή θέματος επάνω στο οποίο είναι επιθυμητή η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εστιάζεται στις παραδοχές των συ-

ντελεστών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές – γονείς & εκπαιδευτικοί) για το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Είναι άλλο ένα διδακτικό αντικείμενο που γίνεται εφαρμογή της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής στη διδασκαλία του (Βεντούρης, 2005) σε μία αποταμιευτική κατά Freire (1977α, 1977β) διδασκαλία ή σε αυτό αξιοποιούνται άλλα διδακτικά αντικείμενα για την εκπόνηση του σχεδίου ζωής των μαθητών;

- Γ. Στη συνέχεια ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες να παρατηρήσουν τα επιλεγέντα έργα τέχνης με ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση η οποία υποβοηθήθηκε προηγουμένως από τις ασκήσεις χαλάρωσης, παραβάλλοντας τον ανωτέρω προβληματισμό.
- Δ. Περαιτέρω λαμβάνει χώρα ενίσχυση της πρωτοβουλίας των συμμετεχόντων να ενημερωθούν για την φιλολογία που έχει αναπτυχθεί γύρω από τα καταξιωμένα αυτά έργα τέχνης.
- Ε. Μέσα από την επαφή τους με τα καταξιωμένα έργα τέχνης επιχειρείται η έμπνευση των συμμετεχόντων στην αρωγή των μαθητών στην αποκατάσταση της στάθμης της αυτοεκτίμησής τους και της περαιτέρω ανάπτυξης αυτής.

Παραγόμενος αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτική σκέψη των συμμετεχόντων

Ακολούθως, θα λάβει χώρα συσχέτιση των αναπτυσσόμενων συλλογισμών από την εφαρμογή της μεθόδου με τα κριτικά

ερωτήματα, με το σκοπό και τους στόχους της παρούσας.

Θα μπορούσε ο άνθρωπος να αναγεννηθεί μέσα στον σύγχρονο κόσμο, να εκφράσει τις ελπίδες του, να κάνει τις απαραίτητες υπερβάσεις για την βελτίωση της ζωής του & της καθημερινότητάς του στον προσωπικό του χρόνο και την εργασία;

Ποιες είναι οι κινήσεις που χρειάζονται να γίνουν για να βγουν μπροστά (τα άτομα ως ενεργά υποκείμενα) στον σύγχρονο κόσμο της αγοράς που δυναστεύει την επαγγελματική ζωή του ατόμου; (Παντελίδης, 2017).

Κατανομή των έξι σταδίων μέσα στο χρόνο των 5 ωρών.

Κατανομή των έξι σταδίων μέσα στο χρόνο των 5 ωρών.

1η διδακτική ώρα:

Εναρκτήρια συνάντηση (Eitington, 1996, Noyé-Piveteau, Silberman, 1998, 2002· στο Κόκκος & συνεργάτες, 2005 τ.Α· Κόκκος, 2005 τ.Δ.:23).

Τεχνικές: Αξιοποίηση εμπειριών, Έκφραση Αξιών, Συζήτηση για το πρόγραμμα (διάλειμμα).

2η διδακτική ώρα:

Επιλογή θέματος επάνω στο οποίο είναι επιθυμητή η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές των συμμετεχόντων.

Τεχνικές: Εμπλουτισμένη εισήγηση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων, Εργασία σε ομάδες (διάλειμμα).

3η διδακτική ώρα:

Έκφραση των απόψεων των συμμετε-

χόντων και καταγραφή τους. Ανάγνωση και επεξεργασία των παραρτημάτων Α & Β (Παντελίδης, 2017). Προαιρετικά προβολή βιντεοσκοπικών αποσπασμάτων. Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων που αντιστοιχούν σε αυτά. Ιεράρχηση των υποθεμάτων και επιλογή μέσα από συζήτηση του επικρατέστερου για την εφαρμογή της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Εισαγωγή ερεθισμάτων για την επιλογή αυθεντικών έργων τέχνης.

Τεχνικές: Καταιγισμός ιδεών. Εργασία και παρουσίαση των ομάδων στην ολομέλεια. Συζήτηση. Εμπλουτισμένη εισήγηση (ερεθίσματα για έργα τέχνης) με χρήση οπτικοακουστικών μέσων (διάλειμμα).

4η διδακτική ώρα:

Παρουσίαση των έργων τέχνης που συλλέχθηκαν. Αποκρυστάλλωση και επιλογή τεσσάρων αυθεντικών έργων τέχνης. Επεξεργασία των έργων τέχνης. Εφαρμογή της 2ης φάσης της μεθόδου του Perkins (1994). Συζήτηση. Εφαρμογή της 4ης φάσης της μεθόδου του Perkins (1994). Συσχέτιση των αναπτυσσόμενων συλλογισμών με το σκοπό και τους στόχους της παρούσας.

Τεχνικές: Εργασία σε ομάδες. Παρουσίαση στην ολομέλεια (διάλειμμα).

5η διδακτική ώρα:

Παραγόμενος αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Ανάπτυξη και προφορική παρουσίαση των εντυπώσεων των συμμετεχόντων και αποτίμηση της κριτικής στάσης τους απέναντι στις παραδοχές και νοητικές τους

συνήθειες. Περαιτέρω κατά πόσο έχουν μετακινηθεί από το αρχικό περιεχόμενο της μάθησης του παρελθόντος με την εμφάνιση εσωτερικών κύκλων εμπειρικής αμφισβήτησης «της παραδοσιακής αλήθειας» (προσέγγιση Engeström) και αν αποπειράθηκαν να αποκρυπτογραφήσουν το «πλεονασματικό νόημα» της

βιογραφικής γνώσης τους, αντιλαμβανόμενοι τις δυνατότητες των μη βιωμένων ζωνών στα όρια της καθημερινότητας και της βεβαιότητας των βιογραφικών δομών (προσέγγιση Alheit).

Τεχνικές: συζήτηση, σύνταξη εντύπου έκθεσης – ερωτηματολογίου εντυπώσεων (λήξη).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Alheit, P. (1994). «The “biographical question” as a challenge to adult education». *International Review of Education*, 40 (3/5), p. 283-298.
- Argyris, C. (1982) Reasoning, learning, and action: Individual and organizational. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D., (1985). Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Collings, M. (2007). *This is civilisation* (BBC TV series documentary). As retrieved on Thursday 16th of March on <http://topdocumentaryfilms.com/this-is-civilization/>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity – theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Flavell, H. J. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. NJ, US: Princeton.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, ISBN 0133306143.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London/New York: Routledge.
- Kokkos, A. (2010). Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3) 155-177. doi/abs/10.1177/1541344610397663
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perkins, D. (1994). The intelligent eye. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Stillings & Neil (2003, 2nd ed.). *Cognitive science: An introduction*. Cambridge: MIT Press.
- Vygostky, L. S. 1971. *The psychology of art*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981. The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe (pp. 134-143).
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: WW Norton.

Ελληνικές

- Alheit, P. (2006). Κεφάλαιο 8. Βιογραφική μάθηση – στο πλαίσιο της νέας συζήτησης για τη Δία Βίου Μάθηση, στο Illeris, K., (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*, σελ. 161-176. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεντούρης, Α. (2005). Εισαγωγή στη γενική διδακτική. Η συνάρτηση της μάθησης. Αθήνα: Μπόνια πανεπιστημιακά φροντιστήρια.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000 τ.2ος). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός, Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Eitington, 1996, Silberman, 1998, Noyé-Piveteau, 2002· στο Κόκκος, Α., & συνεργάτες, (2005δ). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Παραδείγματα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Freire, P. (1977α). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μτφρ.: Σ. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (1977β). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππας.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., Παυλή-Κορρέ, Μ. & Τουρτούρας, Χ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Illeris, K. (2006). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης, σελ. 21-37· στο Illeris, K., (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis P. συνέντευξη στις 17-2-2004 στο Κόκκος Α., 2005α. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οδηγός μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α., Καραλής, Θ., Κουτούζης, Μ., Κουτσονίκος, Γ. & Τσιμπουκλή, Α. (2005δ). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Παραδείγματα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρουσταλάκης, Σ., Γ. (1998). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*. Αθήνα: Αθηνά.
- Mezirow, J. (2009). Κεφάλαιο 6. Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης· στο Illeris, K., (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*, σελ. 126 – 146. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντελίδης, Σ. Ι. (2017). Εργασία 3η στη Θ.Ε. ΕΚΕ 52 του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων». «Θέμα: Διδασκαλία μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», όπως αποτυπώθηκε στις 21/3/2017 στην ιστοσελίδα <https://study.eap.gr/mod/assign/index.php?id=185>.

- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων τ. Γ. *Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ράϊκου, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28501>
- Rogers, A. (1998). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Sartre, J.P. (1949 [1971]). *Τι είναι η Λογοτεχνία*; Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Ιωάννου, Ν., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά 10ου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 868-881.
- Watzlawick, P. (1981/1986). *The language of change: Elements of therapeutic communication* (Μτφρ. Α. Νίκας). Αθήνα: Κέδρος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Jacques – Louis David, Oath of the Horatii, 1784
<http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/oath-horatii>
- Goya (y Lucientes), Francisco (José) de, The 3rd of May 1808 on Madrid (The executions) 1814
<https://www.museodelprado.es/en/the-collection>
- Seurat's Bathing Factory Workers, 1884
<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/explore-the-paintings/30-highlight-paintings>
- Counterlight's Peculiars, 2009: The Working Stiff in Art: Seurat's Bathing Factory Workers.
- Wang QingSong, Work!Work!Work! 2012.
http://www.wangqingsong.com/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=78

Ισμήνη Κουρεμάδη, Ιωνάς Νανούρης**,
Θεολόγος Σμυρναίος****

Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΗΘΟΠΟΙΟΥ

Περίληψη: Σκοπός του παρόντος ερευνητικού – επιστημονικού άρθρου, με θέμα «Η Αυτοεκτίμηση στο επάγγελμα του Ηθοποιού», είναι να εξετάσει την έννοια της αυτοεκτίμησης και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει το άτομο σε επίπεδο επαγγελματικό. Ως μεθοδολογία έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης – αποτύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ χρησιμοποιήθηκε ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας, το Τεστ Αυτοεκτίμησης & Αυτάρχειας (Galla Self-efficacy Test) προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης της αυτοεκτίμησης και του επαγγέλματος του ηθοποιού. Ως εκ τούτου, τίθενται και εξετάζονται 5 επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα από τα οποία απορρέουν και τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής.

Λέξεις-κλειδιά: Ηθοποιός, Υψηλή και Χαμηλή Αυτοεκτίμηση.

Ismini Kouremadi, Ionas Nanouris**,
Theologos Smirneos****

SELF-ESTEEM IN THE PROFESSION OF THE ACTOR

Abstract: The purpose of this research-scientific article, “Self-esteem in the actor’s profession,” is to examine the concept of self-esteem and how it can affect the individual at a professional level. As a research methodology, the quantitative method of analysis – capture of the research questions was selected, while the “Galla Self-efficacy Test” was used as the appropriate research tool to investigate the degree of correlation between self-esteem and the profession of the actor. Five individual research questions are addressed and examined and the study *finally ends* with its conclusions.

Keywords: Actor, High and Low Self-esteem.

* Η Ι.Κ. είναι Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: τηλέφωνο 6932591119, διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email): isminikouremadi@gmail.com

** Ο Ι.Ν. είναι Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: τηλέφωνο 6986997994, διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email): ionasnan@yahoo.gr

*** Ο Θ.Σ. είναι Οικονομολόγος-Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας. Επικοινωνία: τηλέφωνο 6932174671, διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email): teosmir@gmail.com

Εισαγωγή - Η Έρευνα

Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνηθεί η σχέση επιλογής και η άσκησης του επαγγέλματος του ηθοποιού με το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Το συγκεκριμένο αντικείμενο έχει αποτελέσει μέρος πολλών ερευνητικών προσπαθειών τόσο παλαιότερων όσο και πιο σύγχρονων. Το επικρατέστερο συμπέρασμα, στο οποίο έχουν καταλήξει όλες αυτές οι μελέτες, είναι η αναλογική σχέση κοινωνικής στήριξης και υψηλής αυτοεκτίμησης· δηλαδή, όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη που έχει ένα άτομο, τόσο υψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης διαθέτει (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Το άτομο δηλ. φαίνεται να δίνει περισσότερη σημασία στην κοινωνική στήριξη που έχει από τα πρόσωπα του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Harter, 1999). Η άποψη αυτή δικαιολογείται από το γεγονός «ότι η αποδοχή του εαυτού ενός ατόμου από τους άλλους εσωτερικεύεται και ερμηνεύεται από το άτομο ως αποδοχή του εαυτού από το ίδιο» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Παράλληλα, τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας (Μακρή-Μπότσαρη, 2000), η οποία αφορούσε μαθητικό πληθυσμό, έδειξε ότι η γονεϊκή στήριξη αποτελεί ισχυρή μεταβλητή όσον αφορά τόσο τον βαθμό αυτοαντίληψης όσο και αυτοεκτίμησης του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα φάνηκε, ότι εξίσου σημαντική μεταβλητή για τον βαθμό αυτοεκτίμησης του εκάστοτε μαθητή, διαδραματίζει τόσο η στήριξη των συμμαθητών του και η σχέση που αναπτύσσει με αυτούς, όσο και η στήριξη που έχει από τους εκπαιδευτικούς.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας –συσχέτισης της Αυτό-εκτίμησης με το επάγγελμα του ηθοποιού– αλλά και η δυσκολία της έγκειται στο γεγονός ότι έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθεί μία έρευνα η οποία δεν απευθυνόταν στο μαθητικό περιβάλλον και στον τρόπο με τον οποίο εντός αυτού μπορεί να δομηθεί ή όχι το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Βασικός σκοπός της είναι να εξετάσει την αυτοεκτίμηση συνδυαστικά με το επαγγελματικό περιβάλλον και συγκεκριμένα το επάγγελμα του ηθοποιού.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθεί τυχόν **βαθμός συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με το επάγγελμα του ηθοποιού** τέθηκαν πέντε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα στα πλαίσια της παρούσας μελέτης τίθενται και εξετάζονται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- **1ο Ερευνητικό Ερώτημα:** Κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του ηθοποιού είναι σημαντικός παράγοντας, στην διαδικασία του επαγγέλματος του.
- **2ο Ερευνητικό Ερώτημα:** Κατά πόσο το «σχετίζεσθαι» του ηθοποιού με το κοινό, πηγάζει από την αυτοεκτίμησή του.
- **3ο Ερευνητικό Ερώτημα:** Κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του ηθοποιού επηρεάζει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του.
- **4ο Ερευνητικό Ερώτημα:** Αν οι ηθοποιοί που αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους, έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας.

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αν οι ηθοποιοί με υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, μπορούν να χειριστούν καλύτερα στρεσογόνες καταστάσεις.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας. Οι περιορισμοί ως προς την ερευνητική διαδικασία έγκεινται στην προσπάθεια τα αποτελέσματα να προσεγγίζουν την πραγματικότητα, παρ' όλα αυτά δεν είναι απόλυτα γενικεύσιμα τα τελικά συμπεράσματα στα οποία διεξήχθησαν. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι ανασταλτικός παράγοντας για τη διαδικασία συγκέντρωσης και συμπλήρωσης ερωτηματολογίων –και μάλιστα ενός μεγάλου αριθμού αυτών, που απαιτεί αυξημένο χρόνο από μέρους του ερευνητή– υπήρξε ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. Δε δόθηκε έτσι η δυνατότητα στον ερευνητή να συμπληρώσει την ερευνητική διαδικασία και με κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο, όπως για παράδειγμα αυτό των συνεντεύξεων. Σε περίπτωση που υπήρχε αυτή η δυνατότητα τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν εγκυρότερα, αφού θα επιβεβαιώνονταν και από ένα ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο. Συνάμα πρέπει να επισημάνουμε ότι επειδή πρόκειται για ένα θέμα το οποίο δεν είχε διερευνηθεί προγενέστερα, δεν υπήρχε ένα πρότυπο ερωτηματολογίου ώστε να λειτουργήσει ως κατευθυντήριος άξονας, για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης. Συνεπώς παρατηρήθηκε μία απειρία στην χρήση δόμησης και αποτύπωσης

του ερωτηματολογίου, πράγμα που πιθανώς να δημιουργήσει περιορισμένες επιλογές και προβλήματα ως προς την περαιτέρω εμβάθυνση της ερευνητικής διαδικασίας.

Το Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας

Η μεθοδολογία πρέπει να αποτελεί βασικό εργαλείο για να χαρακτηριστεί μία έρευνα εμπεριστατωμένη και αποτελεσματική. Αποτελεί βασική ερευνητική διαδικασία έτσι ώστε να απαντηθούν ένα ή πολλά ερευνητικά ερωτήματα μίας μελέτης όπως την παρούσα (Μεθοδολογία της Έρευνας, n.d.). Οι δύο πιο γνωστές μορφές έρευνας είναι η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση. Αξίζει να αναφερθεί ότι στις έρευνες κοινωνικού χαρακτήρα επιλέγεται κατά κόρον η ποσοτική έρευνα, καθώς αυτού του είδους η προσέγγιση αποδίδει μια ικανοποιητική εικόνα ενός φαινομένου σε μακρο-επίπεδο αναφοράς, ενώ συνάμα παρέχει την υπό όρους δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων από το επιλεγθέν δείγμα στον γενικό πληθυσμό. Η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα για τον επίδοξο ερευνητή, αφού η περιγραφή μιας τάσης σημαίνει ότι το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα από μια μελέτη, στην οποία ο ερευνητής προσπαθεί να επαληθεύσει την γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πώς αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο. Επιπλέον, σκοπός της είναι να ανακαλύψει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω της αντικειμενικής

μέτρησης και της αριθμητικής ανάλυσης (Παπαγεωργίου, 2014). Η ποσοτική ανάλυση λοιπόν, στοχεύει στην επαλήθευση μιας υπόθεσης μέσω αριθμητικών στοιχείων. Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στην αντίληψη ότι η ίδια η ζωή έχει μία κανονικότητα, δεν είναι ένα χάος και αυτό επιτρέπει στους ερευνητές να κάνουν γενικεύσεις σε εμπειρικά θεμελιωμένες θεωρίες, μέσω ερευνητικών υποθέσεων. Η θεωρία είναι πολύ βασική στη ποσοτική έρευνα, καθώς ο στόχος του εκάστοτε ερευνητή βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα, χαρακτηριστικά περιπτώσεων ή υποκειμένων και τη σύνδεση αυτών με την πραγματικότητα (Παπαγεωργίου, 2014).

Αναλυτικότερα λοιπόν, αφού επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος αποτύπωσης των ερευνητικών μας ερωτημάτων, στη συνέχεια αποφασίστηκε η χρησιμοποίηση του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου για τη διεξαγωγή της. Ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο θεωρήθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι το συνηθέστερο μέσο συλλογής δεδομένων. Σημαντικό πλεονέκτημα στη χρήση ερωτηματολογίου είναι πως προσέφερε στην ερευνητή άμεση προσέγγιση μεγάλου μέρους του δείγματος του για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης (Κορρές, 2013) Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτών. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε κατάλληλα ώστε να περιλαμβάνει μέσων των ερωτήσεων, όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα και βάσει του αντιπροσωπευτικού δείγματος που επιλέχθηκε, ο ερευνητής να καταφέρει να καταλήξει σε έγκυρα επιστημονικά αποτελέσματα. Συνολικά

διαμοιράστηκαν 400 ερωτηματολόγια καθένα από τα οποία περιλάμβανε 50 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Το επιλεγμένο δείγμα τοποθετείται στην λογική του σκόπιμου δείγματος, αφού προτιμήθηκαν ηθοποιοί με εμπειρία 5-10 χρόνων, ενώ η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με διαζώσης παρουσία στα θέατρα, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και με ατομική προσέγγιση. Συνολικά συμπληρώθηκαν 154, που είναι και ο τελικός αριθμός δείγματος της παρούσης εργασίας.

Οι ερωτήσεις που συμπεριελήφθησαν στα ερωτηματολόγια κατηγοριοποιούνται σε αυτές του κλειστού τύπου σύμφωνα με την μέθοδο Likert. Η μέθοδος αυτή, περιλαμβάνει μια σειρά προτάσεων όπου ο ερωτώμενος πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες απαντήσεων. Για τη διαφοροποίηση της έντασης ή του βαθμού διαφωνίας ή συμφωνίας στις εν λόγω απαντήσεις, γίνεται χρήση της εν λόγω κλίμακας. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση της κλίμακας σύμφωνα με την παρακάτω διαβάθμιση: 5 = Πάρα πολύ, 4 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 2 = Λίγο, 1 = Πολύ λίγο. Η απλότητα και η ευκολία της βαθμολόγησης είναι τα βασικά πλεονεκτήματα της παραπάνω κλίμακας. Οι περισσότερες κλίμακες όσον αφορά την διερεύνηση στάσεων είναι τύπου Likert (Σταλίκας, 2009). Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιούνται σε ψυχομετρικά τεστ και προσφέρουν δυνατότητες κωδικοποίησης, ποσοτικοποίησης και στατιστικής επεξεργασίας (Σταλίκας, 2009). Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων προτιμήθηκε, γιατί το ερωτηματολόγιο αφενός περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθ-

μό ερωτήσεων και αφετέρου, ο αριθμός των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων ήταν ιδιαίτερα μεγάλος, ως εκ τούτου μέσω της συγκεκριμένης μορφής των ερωτήσεων, επιτράπηκε στον ερευνητή να ομαδοποιήσει ευκολότερα και καλύτερα τα στοιχεία που προέκυψαν με την μέθοδο spss, και να καταλήξει σε ουσιαστικότερα και χρησιμότερα συμπεράσματα.

Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να εκφράσει τους στόχους της έρευνας με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις λειτουργούν ως ερέθισμα για την πρόκληση από μέρους των ερωτώντων λεκτικών αντιδράσεων και την όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβή αποτύπωση των θέσεων των ερωτώμενων πάνω στο θέμα διερεύνησης (Σίμος & Κομίλη, 2003). Ως ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε το «Τεστ Αυτοεκτίμησης & Αυτάρκειας - GalaSelf-efficacy Test» το οποίο έχει σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα 2900 επαγγελματιών από ποικίλες ειδικότητες σε όλη την Ελλάδα. Το συγκεκριμένο **τεστ διαθέτει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ποιότητες**.

Πιο συγκεκριμένα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας είναι Cronbach $\alpha = 0,8721$, η αξιοπιστία ημικλάστων Guttman Split - half = 0,8397 και Equal Length Spearman Brown = 0,8398. Ο μέσος όρος των συμμετεχόντων στην στάθμιση είναι $X = 165,88 / 250$ και η τυπική απόκλιση $SD = 18,88$. **Τέλος η κλίμακα διαθέτει υψηλή εγκυρότητα κριτηρίου** ($r = 0,535^{**}$, statistically significant at the 0,01 level) χρησιμοποιώντας ως κριτήριο ένα συγκεκριμένο αυτο-αξιολογούμενο item. Το τεστ χρησιμοποιείται ως επί

το πλείστον σε εταιρείες ως εμπορικό προϊόν για την μέτρηση αυτοεκτίμησης υποψήφιων εργαζομένων στην διαδικασία αξιολόγησης και στελέχωσης. Επίσης έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα πτυχιακών εργασιών, ωστόσο λόγω εμπορικής χρήσης δεν παραχωρείται για ερευνητικούς σκοπούς πλην φοιτητών.

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

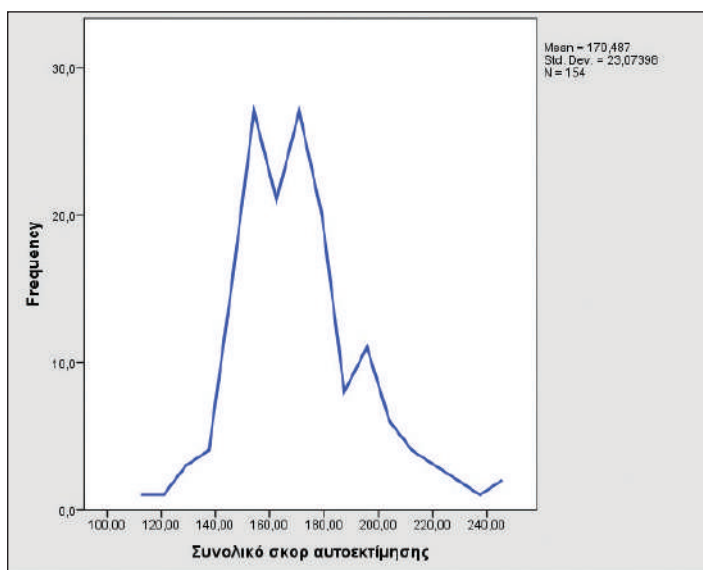
Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και σ' αυτή, τέθηκε το ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια και την ακρίβεια των δεδομένων που συλλέγονται. Επίσης μία έρευνα χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστη, αν δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επανάληψή της. Η εγκυρότητα από την άλλη, εξασφαλίζεται μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται (Συμεού, 2006).

Ειδικότερα για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε να είναι η διατύπωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη και αναλυτική, ώστε να μην υπάρχει διφορούμενο νόημα. Επιπλέον, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε τέσσερα άτομα, πριν την επίσημη διαδικασία παράδοσης τους, ώστε να αποφευχθούν ασάφειες και να γίνει αναδιατύπωση των ερωτήσεων που παρουσίαζαν κάποιο πρόβλημα. Για τη σωστή συμπλήρωση και διευκόλυνση των συμμετεχόντων δίδονταν από τον ερευνητή οι κατάλληλες επεξηγήσεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματο-

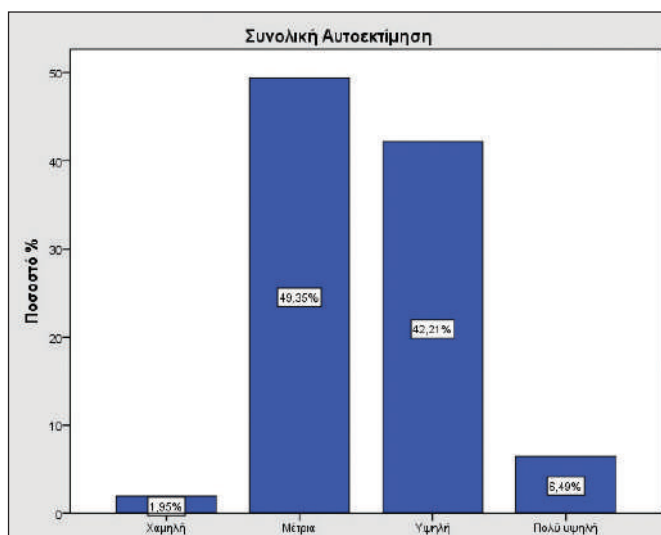
λογίου, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,844 (μεγαλύτερος του 0,7) που θεωρείται αρκετά καλός για να προχωρήσουμε στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας εμπειρικής ποσοτικής έρευνας. Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας αυτή επιδιώχθηκε μέσω της αυτοπρόσωπης διανομής του ερωτηματολογίου, πράγμα που βοήθησε ώστε να αποφευχθεί το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης σε αυτό, καθώς επίσης και στο να γίνει καλύτερη κατανόηση των ερωτήσεων. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε μέσω της ανωνυμίας των απαντήσεων, με συνέπεια να δοθούν πιο ειλικρινείς απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Ενώ τέλος η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου συνετέλεσε ώστε οι ερωτώμενοι να είναι απόλυτα συγκεκριμένοι ως προς τις απαντήσεις τους.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται και απαντούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «**Κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του ηθοποιού είναι σημαντικός παράγοντας, στην διαδικασία του επαγγέλματος του**», είναι οι: 8, 9, 22, 23, 25, 33, 36, 40, 44, 45, 46, 48. Αντιστοίχως οι ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «**Κατά πόσο το “σχετίζεσθαι” του ηθοποιού με το κοινό, πηγάζει από την αυτοεκτίμησή του**», είναι οι: 24, 28, 31, 34, 35. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «**Κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του ηθοποιού επηρεάζει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του**» είναι οι: 3, 13, 16, 18, 26, 27. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:



Γράφημα 1. Συνολικό Σκορ Αυτοεκτίμησης



Γράφημα 2. Συνολική Αυτο-εκτίμηση

«Αν οι ηθοποιοί που αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους, έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας» είναι οι: 1, 5, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 24, 30, 39, 43, 47, 49, 50. Ενώ τέλος, οι ερωτήσεις που απαντούν το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Αν οι ηθοποιοί με υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, μπορούν να χειριστούν καλύτερα στρεσογόνες καταστάσεις» είναι οι 2, 5, 6, 11, 20, 21, 32, 38, 41, 42.

Όπως παρατηρούμε από τα δύο παραπάνω διαγράμματα, η συνολική αυτοεκτίμηση του δείγματος είναι **μέτρια προς υψηλή**. Η ελάχιστη βαθμολογία στην συνολική αυτοεκτίμηση είναι 50 ($50 \cdot 1$), ενώ η μέγιστη συνολική αυτοεκτίμηση είναι 250 ($50 \cdot 5$). Παρατηρούμε ότι η μέση συνολική αυτοεκτίμηση του δείγματος μας είναι 170, ενώ αν χωρίσουμε σε κλάσεις την αυτοεκτίμηση παρατηρούμε ότι το **49,35%** του δείγματος μας βρίσκονται στην κλάση «μέτρια» ενώ το **42,21%** βρίσκονται στην κλάση «υψηλή».

Συμπεράσματα

Ο πίνακας που ακολουθεί είναι δομημένος με βάση τις τιμές που προέκυψαν από τις απαντήσεις της κάθε ερώτησης η οποία αφορούσε το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα λοιπόν, «Κατά πόσο η αυτοεκτίμηση του ηθοποιού είναι σημαντικός παράγοντας, στην διαδικασία του επαγγελματός του», παρατηρούμε από τα παραγόμενα αποτελέσματα ότι ο μέσος όρος των τιμών συμπίπτει με τον μέσο της συνολικής αυτοεκτίμησης. Αυτό σημαίνει ότι **οι ηθοποιοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρούν ότι μπορούν να αποδώσουν περισσότερο στα επαγγελματικά τους καθήκοντα, μπορούν να εκπληρώσουν τα όνειρά τους, ενώ νιώθουν σιγουριά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν πολύ απαιτητικούς στόχους. Τολμούν να γευτούν νέες εμπει-**

Πίνακας 1

	1ο ΕΡ.ΕΡ.	2ο ΕΡ.ΕΡ.	3ο ΕΡ.ΕΡ.	4ο ΕΡ.ΕΡ.	5ο ΕΡ.ΕΡ.	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΜΕΣΟΣ	3,410173	3,467532	3,269944	3,409903	3,474026	3,433620822
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	0,559101	0,618335	0,689401	0,473188	0,587095	0,452605046

ρίες και μπορούν να διαχειριστούν την οποιαδήποτε επαγγελματική αποτυχία.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «Κατά πόσο το «σχετίζεσθαι» του ηθοποιού με το κοινό, πηγάζει από την αυτοεκτίμησή του», παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των τιμών συμπίπτει με τον μέσο όρο της συνολικής αυτοεκτίμησης. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι **η σχέση του κοινού με τον ηθοποιό σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή του. Τους απασχολεί να ικανοποιούν το κοινό και αυτό να έχει καλή εικόνα γι' αυτούς.**

Ως προς τις απαντήσεις που λάβαμε για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο η αυτοεκτίμησή του ηθοποιού επηρεάζει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του», πρέπει να επισημάνουμε ότι σε αυτή την ερώτηση, οι μέσοι όροι των απαντήσεων διαφέρουν αρκετά, ενώ μεγαλώνει και η τυπική απόκλιση. **Η αυτοεκτίμησή του ηθοποιού δεν φαίνεται να επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Καθώς επίσης τείνουν να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και συναδελφικότητας, ενώ προωθούν τον εαυτό τους μέσω των κοινωνικών τους συναναστροφών.**

Στο 4ο και προτελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στο «Αν οι ηθοποιοί που αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους, έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας» βλέπουμε ότι οι μέσοι

εδώ συμπίπτουν. **Οι ηθοποιοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν και καλή ψυχική υγεία, καθώς τους αρέσει ο εαυτός τους όπως ακριβώς είναι, μπορούν να αντιμετωπίσουν τα πάντα, ενώ είναι ευχαριστημένοι από την μέχρι τώρα πορεία στη ζωή τους.**

Ολοκληρώνοντας με την συνολική αποτίμηση του πέμπτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, αν «Οι ηθοποιοί με υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, μπορούν να χειριστούν καλύτερα στρεσογόνες καταστάσεις», παρατηρήσαμε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι οι μέσοι όροι κι εδώ συμπίπτουν. **Οι ηθοποιοί με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να λειτουργούν με περισσότερη ψυχραιμία, να διαχειρίζονται τις δυσκολίες ευκολότερα και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.**

Εξάγουμε λοιπόν το συμπέρασμα, που επαληθεύει την άποψη του Rosenberg, ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν την τάση να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα φιλοδοξιών και ελπίδας σε σύγκριση με αυτά που έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Rosenberg, 1965), τα οποία είναι πιο σίγουρα για τον εαυτό τους, πιστεύουν στις δυνάμεις τους και νιώθουν ότι έχουν τις ικανότητες να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Επιπλέον ο βαθμός της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την επαγγελματική ανα-

γνώριση, η οποία στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν επηρεάζεται τόσο από τις συναδελφικές σχέσεις, όσο από την αναγνώριση των ηθοποιών από το κοινό τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η αναγνώριση του έργου και της δουλειάς τους, τόσο τα συγκεκριμένα άτομα έχουν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Τέλος ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά με την καλή ψυχική κατάσταση του ηθοποιού, με το περιορισμένο άγχος που νιώθει για τον εαυτό του και την εργασία του, καθώς και με τη συνολικότερη στάση που έχει απέναντι στη ζωή, αφού τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται ότι είναι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους, όντας διατεθειμένα να αντιμετωπίζουν τις οποιεσδήποτε δυσκολίες προκύψουν.

Επίλογος

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η αυτοεκτίμηση και ο βαθμός ανάπτυξης της ή μη, είναι ένα στοιχείο που συνδέεται με το άτομο λειτουργώντας είτε ενισχυτικά,

είτε, ανασταλτικά, στο σύνολο σχεδόν των τομέων της ζωής του. Οι έως τώρα διενεργούμενες έρευνες, που αφορούσαν στην έννοια της αυτοεκτίμησης, ήταν σχεδόν συνολικά προσηλωμένες στη μαθητική κοινότητα, εξετάζοντας τη σχέση του παιδιού με την οικογένεια, τους συνομηλίκους, και τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με μεγάλη δυσκολία, λόγω μη προϋπάρχοντος ερευνητικού υλικού, κατάφερε να προσεγγίσει το θέμα από μία διαφορετική οπτική, ανοίγοντας ένα παράθυρο στον αυριανό αναγνώστη ή μελετητή, ο οποίος ενδιαφέρεται να ενημερωθεί ή να πραγματοποιήσει μία αντίστοιχη προσπάθεια. Ταυτόχρονα ευελπιστούμε η παρούσα μελέτη να αποτελέσει έναυσμα για μία ουσιαστικότερη προσέγγιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης όσον αφορά το συσχετισμό της τελευταίας με τον επαγγελματικό τομέα, και με ειδικότερες όψεις αυτού, όπως είναι το επάγγελμα του ηθοποιού, το οποίο παρουσιάζει και αυτό αρκετά κενά, όσον αφορά την επιστημονική του προσέγγιση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Άντλερ, Σ. (1949). *Η τέχνη του Ηθοποιού*, Αθήνα: Ίνδικτος.
- Branden, N. (2000). *Η δύναμη της Αυτοεκτίμησης*, Αθήνα: Δίοδος.
- Ζακόπουλος, Ν. (1990). *Η ψυχολογία του ηθοποιού και η θεατρική παράσταση*, Αθήνα: Δωδώνη.
- James, W. (1890). Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η Αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Στανισλάβσκι Κ. (1984). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, Αθήνα: Γκόννη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

1. Μου αρέσει ο εαυτός μου όπως ακριβώς είναι.
2. Μπορώ να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες της ζωής.
3. Δημιουργώ εύκολα νέες φιλίες.
4. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες δε με φοβίζουν.
5. Μπορώ να πειθαρχήσω τον εαυτό μου.
6. Οι δύσκολοι απαιτητικοί στόχοι με φοβίζουν.
7. Επιτυγχάνω πάντα αυτό που θέλω.
8. Δεν σταματάω την προσπάθεια προτού επιτύχω τον στόχο μου.
9. Είμαι οικονομικά ανεξάρτητος / ανεξάρτητη.
10. Συνήθως για να ξεπεράσω ένα πρόβλημα στρέφομαι στην βοήθεια των άλλων.
11. Προτιμώ να επιδιώκω δύσκολους στόχους στους οποίους σίγουρα θα πετύχω.
12. Δεν τα παρατάω ποτέ.
13. Όταν βρίσκομαι σε πολύ άγνωστο κόσμο π.χ σε ένα πάρτι, αισθάνομαι άβολα.
14. Πιστεύω ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τα πάντα.
15. Όταν αποτύχω σε κάτι δεν μπορώ εύκολα να ξεπεράσω την απογοήτευσή μου.
16. Μου αρέσει να κάνω δημόσιες σχέσεις.
17. Έχω μεγάλη επιμονή και υπομονή.
18. Συνήθως σε μια παρέα εγώ είμαι αυτός/αυτή που ξεκινάω και κατευθύνω την συζήτηση.
19. Τίποτα δεν με βρίσκει απροετοίμαστο/η.
20. Επινού τις λύσεις για τα προβλήματα μόνος / μόνη μου.
21. Σπάνια διστάζω μπροστά σε μια πρόκληση.
22. Νομίζω ότι μπορώ να τα καταφέρω σε κάθε τομέα της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής.
23. Μπορώ να εκπληρώσω τα όνειρά μου.
24. Οι άνθρωποι μπορούν να με εμπιστευούνται.

25. Μερικές φορές όσον αφορά πολύ απαιτητικούς στόχους νιώθω αβεβαιότητα.
26. Έχω ελάχιστους, πολύ καλούς και πραγματικούς φίλους.
27. Είμαι αγαπητός / -ή στους συναδέλφους μου.
28. Κανείς δεν μπορεί να με καταλάβει πραγματικά.
29. Διαθέτω αρκετά και σημαντικά πλεονεκτήματα.
30. Διαθέτω αρκετά και σημαντικά μειονεκτήματα.
31. Από μικρή ηλικία ήμουν δημοφιλής.
32. Είμαι ικανοποιημένος /η από την μέχρι σήμερα πορεία στη ζωή μου.
33. Οι άνθρωποι γύρω μου με θαυμάζουν για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνω τους στόχους μου.
34. Όταν μιλάω όλοι με ακούν με προσοχή.
35. Θεωρώ ότι είμαι ευχάριστη παρέα.
36. Θεωρώ ότι έχω καταφέρει σημαντικά επιτεύγματα.
37. Οι γύρω μου ζητάνε συχνά την βοήθειά μου.
38. Είμαι υπερήφανος για τον εαυτό μου.
39. Συμπτωματικά έχω υποπέσει σε σοβαρά σφάλματα στη ζωή μου.
40. Έχω τα προσόντα για να αποτελέσω τον / την αρχηγό μιας ομάδας ανθρώπων.
41. Πιστεύω ότι είμαι αδικημένος / η.
42. Πιστεύω ότι έχω σπάνια ταλέντα.
43. Πιστεύω ότι είναι καλύτερο να κάνω κάτι και να το μετανιώσω παρά να μετανιώσω που δεν έκανα κάτι.
44. Μου λείπει το σωστό timing (συγχρονισμός) σε ότι κάνω.
45. Άθελα μου υποπίπτω συχνά σε λάθη επιπολαιότητας.
46. Δε με φοβίζει ο ανταγωνισμός, αντιθέτως τον επιδιώκω.
47. Είμαι ικανός / ή για το καλύτερο αλλά και για το χειρότερο.
48. Όταν ξεκινάω μια προσπάθεια για ένα νέο στόχο σκέπτομαι έντονα την περίπτωση της αποτυχίας.
49. Θα ήθελα να βελτιώσω – να αλλάξω πολλά στοιχεία στον εαυτό μου.
50. Ανησυχώ ότι στο μέλλον μπορεί να μου τύχουν πράγματα τα οποία δεν θα μπορώ να αντιμετωπίσω.

Σπύρος Σιάσος*

**Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΤΟΥΣ.**

Περίληψη: Η παρούσα εργασία διερευνά του παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/ριών των Μουσικών Σχολείων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 μαθητές/τριες της Β' και Γ' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Ιλίου, στους οποίους χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (CDMP). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μαθητές συζητούν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια με τους γονείς τους, οι οποίοι συμφωνούν με αυτά και ότι το κλίμα και ο χαρακτήρας του Μουσικού Σχολείου επιδρούν θετικά στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, προφίλ λήψης επαγγελματικής απόφασης, Σν.Ε.Π., Μουσικά Σχολεία.

**THE CHARACTERISTICS AND THE CLIMATE OF THE
PUBLIC MUSIC SCHOOL AS FACTORS THAT AFFECT
THE EDUCATIONAL AND CAREER CHOICES OF THEIR STUDENTS**

Abstract: The project in scope is to research the factors that affect the educational and career choices of the students on the Public Music Schools. Thus, a Career Decision-Making Profile Questionnaire (CDMP) was given to a sample of 118 students of the two last grades of the Ilion Public Music High School, and the statistical analysis of the answers shown that the students discuss their education and career plans with their parents. Also, the analysis shown that the parents agree with the plans of their children and the characteristics of the Public Music School affect the decision making process in a positive way.

Keywords: educational and career decision making, career decision making profile, Counselling and Vocational Guidance services Music Schools.

Εισαγωγή

Η λήψη ακαδημαϊκών και κατ' επέκταση επαγγελματικών αποφάσεων είναι από τις πιο σημαντικές διαδικασίες

που καλούνται να φέρουν εις πέρας οι μαθητές κατά την περίοδο της εφηβικής και μεταεφηβικής ηλικίας τους, καθώς από τις αποφάσεις αυτές θα εξαρτηθεί η μελλοντική απορρόφηση τους στην αγορά

* Ο Σ.Σ., Med, MSc ΣνΕΠ, είναι καθηγητής μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Ιλίου. Επικοινωνία: Ρόδου 33, 13232 Πετρούπολη, 6948230168, siasospyros@yahoo.gr

εργασίας, ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και επιτυχίας τους και το επαγγελματικό επίπεδο που θα κινηθούν (Δημητρόπουλος, 2007· Gati & Tal, 2007· Horrock, 1976).

Οι μαθητές/τριες, κατά τη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων τους επηρεάζονται από πολλούς και διάφορους παράγοντες. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ομάδες: i) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου είτε βιολογικά/κληρονομικά π.χ. το φύλο, οι κλίσεις, η σωματική διάπλαση κ.ά. είτε επίκτητα π.χ., οι αξίες, τα κίνητρα κ.ά., ii) τους περιβαλλοντικούς παράγοντες π.χ. οικογένεια, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, Μ.Μ.Ε. κ.ά. και iii) τους παράγοντες που σχετίζονται με την απόφαση π.χ. τυχαία γεγονότα, οικονομική κρίση, διαθέσιμες πληροφορίες κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2007· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2008· Goldstein & Hogarth, 1997).

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν αναδείξει τη συμβολή των εκπαιδευτικών και εν γένει του σχολείου, μέσω του κοινωνικού και εκπαιδευτικού του ρόλου, στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους προτιμήσεων (Μπίκος, 2011· Μουσιάδου, 2012). Ιδιαίτερα, στο περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών με τους καθηγητές τους, μέσω της αλληλεπίδρασης που προσφέρει η συμμετοχή τους σε μουσικά σύνολα και εκδηλώσεις/συναυλίες, έχει αποδειχθεί ότι συνεισφέρουν στην βελτίωση του σχολικού κλίματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εν τέλει

στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σιάσος, 2016).

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές αποφάσεις των μαθητών των Μουσικών Σχολείων και ο ρόλος που διαδραματίζει σε αυτές ο ειδικός χαρακτήρας και το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτά. Ειδικότερα, διερευνήθηκε το κατά πόσο η τάξη φροντίδας, το φύλο, ο ρόλος της οικογένειας, οι δράσεις Σ.Ε.Π. του σχολείου και των φορέων Σν.Ε.Π. και ο ειδικός/μουσικός χαρακτήρας του σχολείου σχετίζονται με το «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών/ριών και επηρεάζουν την τελική τους επιλογή. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αφενός μεν στο περιβάλλον των Μουσικών Σχολείων δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική έρευνα και αφετέρου δε ότι από την ίδρυσή τους (1988) δεν έχει εφαρμοστεί ο Σ.Ε.Π. στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των μαθητών τους να μην έχει τύχει των ευεργετημάτων της Σν.Ε.Π.

Προφίλ λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Κάθε άτομο έχει τη δική του αντίληψη και τις δικές του ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο –είτε λογικά είτε συναισθηματικά– και στρατηγική κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 2007· Pervin & John, 1999).

Ερευνητές, ταξινομήσαν τα άτομα με βάση τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα κατά τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις, υποστηρίζοντας ότι ο τρόπος λήψης απόφασης ενέχει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που επανεμφανίζονται σε συγκεκριμένες ή ανάλογες συνθήκες λήψης απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2011).

Η Arroba (1978), ανάλογα με τη σπουδαιότητα που προσδίδει το άτομο στη διαδικασία λήψης απόφασης, κατηγοριοποίησε τους τρόπους λήψης απόφασης σε λογικό, χωρίς σκέψη, διστακτικό, συναισθηματικό, συμβιβαστικό και διαισθητικό τρόπο λήψης απόφασης. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και ο Harren (1979), ο οποίος πρότεινε τρεις τρόπους που ενεργεί το άτομο κατά την επιλογή στη διαδικασία λήψης απόφασης: i) τον ορθολογικό, ii) τον διαισθητικό και iii) τον εξαρτημένο τρόπο. Οι διάταξη του Harren στηρίζεται στον βαθμό που τα άτομα είναι υπεύθυνα έναντι της διαδικασίας λήψης απόφασης και στη διάκριση μεταξύ λογικής και συναισθήματος κατά την τελική επιλογή (Phillips, Friedlander, Paziienza & Kost, 1985).

Εντούτοις, οι παραπάνω θεωρήσεις αναφέρονται σε κάποια από τα χαρακτηριστικά του ατόμου που υπερετερούν κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης και όχι στον πολυσύνθετο τρόπο που λαμβάνει πραγματικά το άτομο μία εκπαιδευτική και επαγγελματική απόφαση (Shiloh, Salton & Sharabi, 2002) με αποτέλεσμα τη μειωμένη πληροφόρηση του Συμβούλου που θα τις χρησιμοποιήσει (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009).

Αυτό το κενό προσπάθησαν να κα-

λύσουν οι Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi (2010), οι οποίοι υποστήριξαν ότι όταν ο Σύμβουλος γνωρίζει μια ποικιλία χαρακτηριστικών, αντί του ενός κυρίαρχου χαρακτηριστικού, αποκτάει πιο λεπτομερή εικόνα για το πώς το άτομο παίρνει τις αποφάσεις. Κατ' αυτή τη διαπίστωση δεν αναφερόμαστε σε *τρόπο* (style) αλλά σε *προφίλ* (profile) λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, το οποίο αναφέρεται αφενός μεν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και αφετέρου δε στους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Το ερευνητικό εργαλείο που διερευνά το *προφίλ* λήψης απόφασης είναι το Ερωτηματολόγιο Τρόπων Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision-Making Style Questionnaire-CDSQ) (Gati et al., 2007· Gati et al., 2010), το οποίο μετονομάστηκε σε Career Decision-Making Profile Questionnaire (CDMP) (Gati et al., 2010). Το CDMP, μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά. (2011), χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τους μαθητές των Μουσικών Σχολείων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους. Κατά τη διερευνητική ανάλυση των παραγόντων που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της στάθμισης του ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα από τους ερευνητές, αναδείχθηκαν επτά *προφίλ* λήψης απόφασης: i) Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης, ii) Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών, iii) Επιθυμία να ευχα-

ριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση, iv) Αναζήτηση συμβουλής από άλλους, v) Εσωτερική Έδρα Ελέγχου, vi) Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα και vii) Προθυμία για συμβιβασμό.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε χρήση ποσοτικής έρευνας, καθώς συγκεντρώθηκαν στοιχεία με σκοπό την καταγραφή των παραγόντων που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Β' και Γ' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Ιλίου. Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τις πεποιθήσεις των γονέων τους για το επαγγελματικό τους μέλλον και κατά πόσο αυτές τους επηρεάζουν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεών.
 - Η διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας των δράσεων Σ.Ε.Π. και των φορέων Σ.Ε.Π. στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών του Μουσικού Σχολείου.
 - Η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που επηρεάζει το κλίμα και ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του Μουσικού Σχολείου τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/ριών του.
 - Η διερεύνηση του *προφίλ* λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης των μαθητών/ριών των Μουσικών Σχολείων.
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώ-

το τρίμηνο του 2017 σε μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Ιλίου στους οποίους χορηγήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία διακριτά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήματα που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τον τρόπο και τον βαθμό που επηρεάζει η οικογένεια τη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεών των παιδιών τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο CDMF. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν τη συμβολή της Συμβουλευτικής Ε.Π. και του Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και τον βαθμό και τον τρόπο που ο ειδικός χαρακτήρας και το κλίμα του Μουσικού σχολείου έχει επηρεάσει τις αποφάσεις αυτές. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με μεθόδους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS (version 22).

Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 118 μαθητές/τριες του Μουσικού Σχολείου Ιλίου, εκ των οποίων οι 46 είναι αγόρια (ποσοστό 38,7%) και οι 72 κορίτσια (ποσοστό 60,5%). Εξ' αυτών, οι 63 (ποσοστό 53%) φοιτούν στη Β' Λυκείου και οι 55 (ποσοστό 47%) στη Γ' Λυκείου. Οι τάξεις Β' και Γ' Λυκείου επιλέχθηκαν διότι κατά τη διάρκεια φοίτησης τους σε αυτές, οι μαθητές καλούνται να πάρουν τις σημαντικότερες αποφάσεις όσον αφορά τον ακαδημαϊκό και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Σημειώνεται δε ότι το Μουσικό Σχολείο Ιλίου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συγκεντρώνει μαθητές από μία μεγάλη γεωγραφική έκταση της Αθήνας και της Δυτικής και Ανατολικής Αττικής. Σε αυτή περιλαμβάνονται οι περιοχές Ν. Φιλαδέλφεια, Ν. Χαλκηδόνα, Γαλάτσι, Πατήσια, Ν. Ιωνία, Αλσούπολη, Ν. Ηράκλειο, Λυκόβρυση, Μεταμόρφωση, Χαϊδάρι, Περιστέρι, Αγ. Ανάργυροι, Καματερό, Ν. Λιόσια, Πετρούπολη, Θρακομακεδόνες, Αχαρνές, Άνω Λιόσια, Ασπρόπυργος, Βίλια, Ελευσίνα, Ερυθρές, Ζεφύρι, Μαγούλα, Μάνδρα, Μέγαρα, Ν. Πέραμος, Φυλή.

Αποτελέσματα – Σχολιασμός

Παράγοντες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/τριών της έρευνας.

Οικογένεια των μαθητών/τριών: Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες μαθητές/τριες (ποσοστό 95,8%) απάντησαν πως έχουν συζητήσει με τους γονείς τους τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια και σε ποσοστό 77,12% οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι οι γονείς τους συμφωνούν με αυτά. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι συζητούν με τους γονείς τους τα επαγγελματικά τους σχέδια, γεγονός που οδηγεί τις περισσότερες φορές σε συμφωνία (Σιδηροπούλου, Μυλωνάς & Αργυροπούλου, 2003· Οττο, 2000). Η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, αν γίνει εποικοδομητικά και υποστηρικτικά οδηγεί σε υψηλό βαθμό αισιοδοξίας για το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό

μέλλον των μαθητών (Gardner-Neblett & Schnabel-Cortina, 2006). Σε αυτή την παραδοχή κυμαίνεται η πεποίθηση των ερωτηθέντων σε ποσοστό 68,9%, ότι οι γονείς τους θα ήθελαν ένα επάγγελμα που θα το έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές και θα τους ταιριάζει.

Ο ΣΕΠ και οι φορείς ΣυΕΠ: Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών σε ποσοστό 77,3%, δεν έχουν απευθυνθεί σε κάποιον φορέα ΣυΕΠ, δημόσιο ή ιδιωτικό, για να βοηθηθούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις που έχουν ήδη πάρει ή πρόκειται να πάρουν. Εντούτοις, οι υπόλοιποι μαθητές/τριες που επισκέφτηκαν είτε το οικείο ΚΕ.ΣΥ.Π. Ιλίου είτε ιδιωτικό φορέα είτε ιδιώτη σύμβουλο σταδιοδρομίας, δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που τους προσφέρθηκαν από μέτρια έως πάρα πολύ σε ποσοστό 73,06%. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί η μη-εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Μουσικών Σχολείων, με αποτέλεσμα οι μαθητές τους να μην γνωρίζουν επί τη πράξη τα οφέλη της Συ.Ε.Π. στη διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεών τους. Σε αυτή την απουσία οφείλεται εν μέρει το μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που δεν αναζήτησαν βοήθεια σε κάποιον ειδικό σύμβουλο. Επίσης, το μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (13%) που έχει επισκεφτεί, μέχρι την διεξαγωγή της έρευνας, το οικείο ΚΕ.ΣΥ.Π. φανερώνει τον μικρό βαθμό εμπλοκής του φορέα με το σχολείο και τους μαθητές.

Ο ειδικός χαρακτήρας του Μουσικού Σχολείου: Οι μαθητές/τριες σε ποσοστό 61,3% θεωρούν ότι το κλίμα και η ιδιαι-

τερότητα του Μουσικού Σχολείου καθώς και η φοίτησή τους σε αυτό, τους έχει επηρεάσει θετικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους. Αναντίρρητα, το σχολείο διαμορφώνει αξίες και πρότυπα στους μαθητές και καθορίζει τη κατεύθυνση της επαγγελματικής μόρφωσης που θα λάβει ο μαθητής μέσα από τον ειδικό χαρακτήρα του (Κασσωτάκης, 1999). Στην παραπάνω διατύπωση κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών στην ανοιχτού τύπου ερώτηση «με ποιο τρόπο το Μουσικό Σχολείο τους επηρέασε στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις;» όπου οι περισσότερες απαντήσεις τους περιγράφονται από τις προτάσεις «*η φοίτησή μου στο Μουσικό Σχολείο με ενέπνευσε να ασχοληθώ επαγγελματικά με τη μουσική*», «*ενημερώθηκα για τις σχολές μουσικής και τα επαγγελματικά τους δικαιώματα από πρώτο χέρι*», «*γνώρισα το επάγγελμα του μουσικού*» και «*θα μου δώσει τη δυνατότητα να συνδυάσω το επάγγελμα που θα επιλέξω με τη μουσική*». Επίσης ένα μικρό ποσοστό μαθητών ανέφερε πως το κλίμα του σχολείου και η συναναστροφή με τους καθηγητές, τους βοήθησε να αναπτύξουν έναν δημιουργικό τρόπο σκέψης και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση στις αποφάσεις τους.

Η επιρροή του ειδικού χαρακτήρα του Μουσικού Σχολείου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/τριών διαφαίνεται και από την πρόθεση τους να επιλέξουν τμήματα Μουσικών Σπουδών ως πρώτες επιλογές στο Μηχανογραφικό δελτίο προτιμήσεων για την εισαγωγή τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 28,6%, καθώς

και από το γεγονός, ότι επιθυμούν να εργαστούν ως μουσικοί παράλληλα με τις σπουδές τους σε άλλο αντικείμενο σε ποσοστό 79,66%. Οι παραπάνω προτιμήσεις των μαθητών να σπουδάσουν σε άλλα επιστημονικά πεδία πλην της μουσικής καθώς και να εκμεταλλευτούν επαγγελματικά τη μουσική παιδεία και τις γνώσεις που πήραν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, περιγράφουν τον σκοπό των Μουσικών Σχολείων, όπου σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο 1824/1988 είναι «η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, εάν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης» (Ν. 1824-ΦΕΚ 296/30-12-1988).

Προφίλ λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών/ριών του δείγματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο CDMP οι παράγοντες «Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα» (μ.ο.=5,48) και «Εσωτερική Έδρα Ελέγχου» (μ.ο.=5,40) σημείωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες και ακολούθησαν οι παράγοντες «Συλλογή και Επεξεργασία πληροφοριών» (μ.ο.=5,08) και «Αναζήτηση συμβουλής από άλλους» (μ.ο.=4,53) με επίσης υψηλές βαθμολογίες. Μέντριες βαθμολογίες είχαν οι παράγοντες «Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» (μ.ο.=4,08), και «Προθυμία για συμβιβασμό» (μ.ο.=3,16). Τη μικρότερη βαθμολογία σημείωσε ο

παράγοντας «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση» (μ.ο.=2,19).

Το κλίμα του σχολείου και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του, όπως σημειώθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, αποτελεί παράγοντα που βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση κατά τη λήψη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους αποφάσεων και να επιδιώξουν για αυτούς το ιδανικό επάγγελμα. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η υψηλή βαθμολογία που σημειώθηκε από τους μαθητές στο ερωτηματολόγιο CDMP στον παράγοντα «Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα» (μ.ο.=5,48). Από την άλλη, η επιδίωξη αυτή συνδέεται με τη σχετικά χαμηλή βαθμολογία του παράγοντα «Προθυμία για συμβιβασμό» (μ.ο.=3,16), κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες δείχνουν ότι δεν σκέφτονται να στραφούν σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές λύσεις.

Η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Εσωτερική Έδρα Ελέγχου» (μ.ο.=5,40) ενδέχεται να δηλώνει ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι ελέγχουν οι ίδιοι το επαγγελματικό τους μέλλον και ότι οι αποφάσεις που παίρνουν το επηρεάζουν αντίστοιχα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες των Μουσικών Σχολείων, έχουν ήδη πάρει την απόφαση τους από την Α' Λυκείου να συνεχίσουν ή όχι σε Μουσικά Τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας τα αντίστοιχα μουσικά μαθήματα επιλογής στο πρόγραμμα του σχολείου, τα οποία εξετάζονται πανελλαδικά για την εισαγωγή τους στις αντίστοιχες σχολές. Άλλωστε, ένας στους τρεις μαθητές/τριες του δείγματος δηλώνει ότι έχει

αποφασίσει να σπουδάσει σε Μουσική Σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θέτοντας την, στην πρώτη προτίμηση του Μηχανογραφικού του Δελτίου.

Επιπρόσθετα, η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Εσωτερική Έδρα Ελέγχου» συνδέεται με τη χαμηλή βαθμολογία του παράγοντα «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση» (μ.ο.=2,19) όπου οι μαθητές λαμβάνουν εξ' ολοκλήρου την ευθύνη των αποφάσεών τους, δίχως να νιώθουν την ανάγκη να ικανοποιήσουν τα θέλω των σημαντικών άλλων. Επίσης, συνδέεται με τη σχετικά υψηλή βαθμολογία του παράγοντα «Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» (μ.ο.=4,08), ο οποίος καταγράφεται υψηλότερος από αντίστοιχη έρευνα σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου (μ.ο.=3,84) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011) και από έρευνα σε μαθητές Β' και Γ' τάξης Πειραματικού Λυκείου και Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (μ.ο.=3,71) (Ζούζουλα, 2017). Οι επίσης υψηλές βαθμολογίες στους παράγοντες «Συλλογή και Επεξεργασία πληροφοριών» (μ.ο.=5,08) και «Αναζήτηση συμβουλής από άλλους» (μ.ο.=4,53), υποδηλώνουν αφενός μεν τη σχολαστικότητα στην αναζήτηση, ανάλυση και επεξεργασία των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών και αφετέρου δε την αναζήτηση υποστήριξης κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011).

Από την επαγωγική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας ως προς τους 7 παράγοντες του ερωτηματολογίου CDMP συμπεραίνουμε τα ακόλουθα.

Οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου δή-

λωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές/τριες της Β' Λυκείου ότι κατά τη διαδικασία λήψης των επαγγελματικών τους αποφάσεων ζητούν συχνότερα συμβουλές από άλλους. Το παραπάνω εύρημα εξηγείται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου βρίσκονται πιο κοντά στην τελική εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιλογή σε σχέση με τους μαθητές της Β' Λυκείου. Επίσης, σε έρευνα της Ζούζουλα (2017) σε μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, τόσο πιο πολύ αυξάνεται και το άγχος τους που οφείλεται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Από τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί ότι, οι μαθητές/τριες όσο πιο κοντά πλησιάζουν στις πανελλήνιες εξετάσεις τόσο αυξάνεται το άγχος τους για την τελική εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή τους και αναζητούν συχνότερα συμβουλές από άλλους.

Οι μαθήτριες του δείγματος δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές ότι κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σχολαστικές κατά τη συλλογή πληροφοριών, τις οποίες αναλύουν στα συστατικά τους για να τις επεξεργαστούν αποτελεσματικότερα. Σημειώνεται ότι, αντίστοιχη διαφοροποίηση διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά. (2011).

Κατά τη στατιστική ανάλυση, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης των 7 παραγόντων του ερωτηματολογίου CDMP μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Pearson παρατηρήθηκε πως, οι μαθητές/τριες του δείγματος όσο πιο ταχείς είναι κατά τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων

τους τόσο λιγότερο επιθυμούν i) να ευχαριστήσουν, μέσω της απόφασής τους, τους σημαντικούς άλλους ii) να αναζητούν συμβουλές τους iii) όταν συναντήσουν δυσκολίες στην αρχική τους επιλογή να στραφούν σε εναλλακτικές επιλογές. Από την άλλη, οι μαθητές/τριες όσο πιο ταχείς είναι κατά τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων τους τόσο περισσότερο i) δηλώνουν πως οι αποφάσεις τους επηρεάζουν το επαγγελματικό μέλλον τους και ii) πιστεύουν πως θα επιλέξουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει απόλυτα.

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι όσο περισσότερο πιστεύουν πως οι αποφάσεις τους επηρεάζουν το επαγγελματικό μέλλον τους τόσο λιγότερο όταν συναντήσουν δυσκολίες στην αρχική τους επιλογή θα στραφούν σε εναλλακτικές επιλογές. Τέλος, οι μαθητές/τριες του δείγματος όσο περισσότερο λαμβάνουν τις επαγγελματικές αποφάσεις τους με γνώμονα να ευχαριστήσουν τους σημαντικούς άλλους π.χ. γονείς, φίλους κ.ά. δηλώνοντας επίσης εξάρτηση μαζί τους, τόσο περισσότερο i) αναζητούν τις συμβουλές τους και ii) όταν συναντήσουν δυσκολίες στην αρχική τους επιλογή θα στραφούν σε εναλλακτικές επιλογές. Από την άλλη, τόσο λιγότερο πιστεύουν πως οι αποφάσεις τους επηρεάζουν το επαγγελματικό μέλλον τους. Έρευνες έχουν δείξει πως το άτομο που ασχολείται με καλλιτεχνικά επαγγέλματα, έχει διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του ως καλλιτέχνης από την παιδική του ηλικία, επομένως το ίδιο το άτομο δεν θεωρεί πως τίθεται ζήτημα επιλογής επαγγέλματος κατά την περίοδο της εφηβείας (Wuthnow, 2001). Επιπλέον, η ενασχόληση με την

τέχνη είναι μια δυναμική διαδικασία που το άτομο τη βιώνει σε όλα τα στάδια ανάπτυξής του, μέσα από καλλιτεχνικές δράσεις που συμμετέχει και δημιουργεί (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2014). Συσχετίζοντας, τον υψηλό βαθμό του παράγοντα «ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» με τους αντίστοιχους χαμηλότερους βαθμούς του ίδιου παράγοντα σε έρευνες που διεξήχθησαν σε άλλου είδους σχολεία (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011; Ζούζουλα, 2017), μπορεί να ειπωθεί ότι, η διαφορά αυτή παρατηρείται λόγω της ενασχόλησης των μαθητών με τη μουσική, της επιλογής να ασχοληθούν επαγγελματικά με αυτή και τον αυτοπροσδιορισμό τους ως καλλιτέχνες. Από την άλλη, έχει διαπιστωθεί ότι ο παράγοντας «καλλιτεχνικό ταλέντο» υπερισχύει των υπόλοιπων περιβαλλοντικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2014). Η παραπάνω διαπίστωση εξηγεί εν μέρει την αρνητική στατιστική συσχέτιση του παράγοντα «Ταχύτητα

λήψης της τελικής απόφασης» με τους παράγοντες «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους-Εξάρτηση», «Αναζήτηση συμβουλής από άλλους» και «Προθυμία για συμβιβασμό».

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει, ότι οι μαθητές συζητούν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια με τους γονείς τους, οι οποίοι συμφωνούν με αυτά. Επίσης, αν και ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του Μουσικού Σχολείου δεν αποτελεί *de facto* αντίστοιχη επαγγελματική προτίμηση, αλλά μόνο έναν παράγοντα από τους πολλούς που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι η φοίτησή τους σε αυτά καθώς και το κλίμα που επικρατεί, λόγω του ειδικού/μουσικού χαρακτήρα, τους έχει επηρεάσει θετικά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων. Διεπιστημονική Προσέγγιση στη Θεωρία και Πράξη. Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζούζουλα, Ο. Α. (2017). *Αυτοεκτίμηση, Άγχος και Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης μαθητών Λυκείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Gardner-Neblett, N., & Schnabel-Cortina, K. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 29, 795-811.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From Career Decision-Making Styles to Career Decision-Making Profiles: A Multidimensional Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291.
- Gati, I., Tal, S., & Davidovitz, S. (2007). *Career decision-making styles: A multidimensional approach*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της ΙΑΕVG, Σεπτέμβριος 2007, Πάδοβα, Ιταλία.
- Gati, I., & Tal, S. (2007). Decision-making models and career guidance. In J.A. Athnasou, R.

- Van Esbroeck (Eds). *International Handbook of Career Guidance*, (pp. 115-132). Springer Science + Business Media B.V.
- Goldstein, W. M., & Hogarth, R. M. (1997). Judgment and decision research: Some historical context. In W. M. Goldstein & R. M. Hogarth (Eds.), *Research on Judgment and Decision Making: Currents, Connections, and Controversies* (pp. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harren, V. A. (1979). A model for career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hopppock, R. (1976). *Occupational information*. New York: McGraw-Hill.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- Μουσιιάδου, Α. (2012). *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία*. Ανακτημένο την 6/06/17: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/moisiadou-aikaterini-prosanatolismos-efiveia/moisiadou-epaggelmatikos-prosanatolismos.htm>
- Otto, L. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Pervin, L., & John, O. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. (Επιμ. Α. Μπρούζος). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Philips, S. D., Friedlander, M. L., Pazienza, N. J., & Kost, P. P. (1985). A factor analytic investigation of career decision-making styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106-115.
- Shiloh, S., Salton E., & Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality & Individual Differences*, 32(3), 415-429.
- Σιάσος, Σ. (2016). *Η Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας ως παράγοντας Αποτελεσματικής Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2008). *Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Λήψης εκπαιδευτικών και Επαγγελματικών Αποφάσεων*. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, 74-93.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2014). *Επαγγελματική συμβουλευτική και διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο Εργασίας*, Κ.Ε.Α.Ε.Σ. Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wuthnow, R. (2001). *Creative Spirituality: The Way of the Artist*. USA: University of California Press.

Σταματία Γιώγου, Ευαγγελία Λιάπη***

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

Περίληψη: Στην παρούσα Εισήγηση, παρουσιάζονται καινοτόμες μέθοδοι Διδασκαλίας που στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, αξιοποιούν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία ως δυναμικό μέσο μάθησης. Η υλοποίηση ενός καινοτόμου Προγράμματος σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτέλεσε κίνητρο για την εμπλοκή των μαθητών με το θεματικό άξονα «διαφορετικότητα» και την ανάδειξη της δυναμικής σχέσης Τέχνης και μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, Διδασκαλία, Διαφορετικότητα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

TEACHING DIFFERENCES THROUGH ART

Abstract: In this paper, are presented innovative teaching methods which in the framework of the holistic approach to knowledge, use Art in the learning process as a dynamic learning tool. The implementation of an innovative Program in Secondary Education pupils motivated pupils to engage with the theme “diversity” and to highlight the dynamic relationship of Art and Learning.

Keywords: Art, Teaching, Diversity, Secondary Education.

Εισαγωγή

Σκοπός της Εισήγησης είναι η παρουσίαση καινοτόμων μεθόδων Διδασκαλίας που αξιοποιούν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία, ώστε να αναδειχθεί η δυναμική σχέση Τέχνης και μάθησης στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Ως στόχοι της Εισήγησης

τέθηκαν η αναγνώριση και ο προσδιορισμός καινοτόμων Διδακτικών και Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων που εμπλέκουν την Τέχνη στη διαθεματική αντίληψη της γνώσης, η εφαρμογή και η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που αξιοποιούν την Τέχνη ως δυναμικό μέσο μάθησης και η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε νέες προσεγγίσεις

* Η Σ.Γ. είναι Νηπιαγωγός, τελειόφοιτος μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ με τίτλο «Σπουδές στην εκπαίδευση» και φοιτήτρια της στο ΠΕΣΥΠ, matina.g@outlook.com

** Η Ε.Λ. είναι Φιλολόγος, κάτοχος MSc, φοιτήτρια της στο ΠΕΣΥΠ και εργάζεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, enliapis@yahoo.gr

και σχέδια εργασίας που εστιάζονται στη αισθητική εμπειρία.

Ο θεματικός άξονας «διαφορετικότητα» αποτελεί αφορμή για την παρουσίαση καινοτόμων σχεδίων Διδασκαλίας σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εμπλέκουν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία. Αρχικά θα προσδιοριστεί το θεωρητικό πλαίσιο για τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που εστιάζονται στον κριτικό στοχασμό, εμπλέκουν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία και συντελούν στη Μετασχηματίζουσα μάθηση. Στη συνέχεια θα καταγραφούν σχέδια εργασίας, μέθοδοι διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και θα περιγραφούν οι εκπαιδευτικοί χειρισμοί που εφαρμόστηκαν για την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές των σχεδίων Διδασκαλίας επιλέχθηκαν η Αφήγηση, το Παιχνίδι ρόλων, η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, και η Μελέτη Περίπτωσης. Μέσα διδασκαλίας για την εφαρμογή των σχεδίων Διδασκαλίας που αξιοποιούν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία, αποτελούν έργα Ζωγραφικής του Λωτρέκ, η προβολή της ταινίας «Δώδεκα Χρόνια Σκλάβος» μια αυτογραφία που έγραψε ο Νόρθαπ και σκηνοθέτησε ο Στηβ Μακ Κούν, η ταινία «Ζωή σαν τριαντάφυλλο» της Temple Grandin και comics του Αρκά. Η χρονική διάρκεια υλοποίησης του καινοτόμου Προγράμματος Διδασκαλίας, που εστιάζει στη διαφορετικότητα και αξιοποιεί την Τέχνη ως μέσο για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, εξαρτάται από την ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος και την επινοητικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

Η Αξιολόγηση των καινοτόμων σχεδίων Διδασκαλίας θα πραγματοποιηθεί με ποιοτική μέθοδο, παίρνοντας συνεντεύξεις από μαθητές της εκπαιδευτικής μονάδας για να διερευνηθεί αν και κατά πόσο οι νέες προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας που εστιάζονται στην Τέχνη αποτελούν δυναμικά μέσα μάθησης. Η διάχυση των αποτελεσμάτων του καινοτόμου Προγράμματος «διαφορετικότητα» θα πραγματοποιηθεί μέσω της σχολικής εφημερίδας που εκδίδουν οι μαθητές της εκπαιδευτικής μονάδας στα πλαίσια δράσης ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία. Τέλος θα καταγραφούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιοποίηση της Τέχνης στη μαθησιακή διεργασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στα πλαίσια υλοποίησης καινοτόμων Προγραμμάτων Διδασκαλίας, η αξιοποίηση της Τέχνης στη διεργασία της μάθησης αποτελεί πολυδιάστατο εργαλείο για την ενεργοποίηση του μαθητή και την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης. Ο Kant (Σταματάκη, 2017) αρχικά ισχυρίστηκε ότι η Τέχνη δημιουργεί νέες προοπτικές στην αντίληψη της εμπειρικής πραγματικότητας. Ο Dewey (1934) εστίασε στο ρόλο που διαδραματίζει η Τέχνη στην αποκλίνουσα σκέψη και τη θεώρησε θεμελιώδες στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Ο Gardner (1990) ανέδειξε τη συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, τεκμηριώνοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις ερευνών που υλοποιήθηκαν στα επιστημονικά πεδία της Ψυχολογίας και της

Παιδαγωγικής. Καθοριστικό ρόλο στην τεκμηρίωση της συμβολής της Τέχνης στη μαθησιακή διεργασία διαδραμάτισαν οι έρευνες του Palo Alto της Καλιφόρνιας που βασίστηκαν στην ανατομία και τη νευροφυσιολογία και απέδειξαν την αναγκαιότητα ισότιμης αξιοποίησης και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Watzlawick, BeavinBavelas, Jackson, 1967). Συγκεκριμένα το αριστερό ημισφαίριο συμβάλλει στην ορθολογική αντίληψη της πραγματικότητας και την εκλογίκευση, ενώ το δεξιό ημισφαίριο στην αντίληψη σύνθετων εννοιών και καταστάσεων. Η Τέχνη ενεργοποιεί μέσω εικόνων και συμβολισμών τη μεταφορική σκέψη και το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, παρέχοντας δυνατότητα για κριτική και δημιουργική σκέψη (Σταματάκη, 2017).

Ο νευροεπιστήμονας OshinVartanian ισχυρίστηκε ότι η ενασχόληση με την Τέχνη ενεργοποιεί μέρη του εγκεφάλου που σχετίζονται με τα θετικά συναισθήματα. Ο Freire (1970,1978) αξιοποίησε έργα Τέχνης σημαντικών ζωγράφων και σκίτσα για κριτική ανάλυση, θέτοντας μ' αυτό τον τρόπο τα θεμέλια για το μετασχηματισμό αντιλήψεων μέσω της Τέχνης. Ο Mezirow (1978) με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναφέρθηκε στο μετασχηματισμό προβληματικών πεποιθήσεων μέσω κριτικής σκέψης και ο Κόκκος (2013) αξιοποιεί την Τέχνη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι Kress & Leeuwen (1996) ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της Τέχνης στη μαθησιακή διεργασία και την επικοινωνία ιδεών και ο Wick (2010) ισχυρίστηκε ότι συμβάλλει στην επικοινωνία των μαθητών, στην συνύπαρξη και στο να γνωρίσουν, καλύτερα τον εαυτό τους.

Η Roden (2005) στοχεύοντας στην κριτική ανάλυση και στο μετασχηματισμό πεποιθήσεων αξιοποίησε κινηματογραφικά έργα και η Dass-Brailsford (2007) προσέγγισε τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό μέσω του κινηματογράφου και της λογοτεχνίας.

Στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης αξιοποιείται η Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία στοχεύοντας στον κριτικό στοχασμό και στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η Τέχνη δημιουργεί πλούτο συναισθημάτων, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, οξύνει τη φαντασία, αλληλοεμπλέκεται με γνωστικά πεδία και αποτελεί δυναμικό μέσο μάθησης που ενεργοποιεί το μαθητή και τον εμπλέκει στη διεργασία μάθησης.

Μεθοδολογία

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οργανώθηκαν οργανώθηκαν δραστηριότητες που στοχεύουν στη διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου και την προώθηση αξιών στα πλαίσια ενός νέου σχολείου που στηρίζει την καινοτομία και ενισχύει το άνοιγμα στην κοινωνία (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Εμπλέκοντας τους μαθητές στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσω δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την ενεργητική συμμετοχή και εστιάζονται στον κύκλο μάθησης του Kolb, αξιοποιήθηκαν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών για την οικοδόμηση νέων εμπειριών και απαραίτητων μηχανισμών για την κατάκτηση της γνώσης. Εξασφαλίζοντας κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που ενισχύει την ελευθερία έκφρασης

και αποδέχεται τον κάθε μαθητή δημιουργήθηκαν καταστάσεις προβληματισμού και ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω περιγραφής, ερμηνείας, ανάλυσης, σύγκρισης και πιθανότατα αμφισβήτησης των δεδομένων. Ο θεματικός άξονας «διαφορετικότητα» αποτέλεσε αφορμή για την παρουσίαση καινοτόμων σχεδίων Διδασκαλίας που εμπλέκουν την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία μέσω της αξιολόγησης μάθησης του Vygotsky και των δεσμών μάθησης που εναρμονίζουν και αλληλοεμπλέκουν γνώσεις, γνωστικές δεξιότητες και δράσεις (Λιοναράκης, 2005). Για τη δημιουργία διαθεματικών μαθησιακών επεισοδίων επιλέχθηκε η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος που ενισχύει την αλληλεπίδραση, δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού και διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή και την επικοινωνία. Δημιουργήθηκαν ομάδες των πέντε ατόμων και επιδιώχθηκε η μεικτή σύνθεση των ομάδων, ώστε να αξιοποιηθεί βέλτιστα ο πλούτος των εμπειριών και γνώσεων που καταθέτουν κατά τη μαθησιακή διεργασία με στόχο τη θέση-αντίθεση-σύνθεση.

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Σε διερευνητικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε σε δείγμα 25 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν την εκπαιδευτική μας παρέμβαση σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές είχαν αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι απαντήσεις τους έδειξαν άρνηση να συναναστραφούν άτομα με αυτισμό και αδιαφορία για παιδιά

με διαφορετικότητες. Μόνο ένα 10% του δείγματος έδειξε ευαισθησία για άτομα με διαφορετικότητα. Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων εξαιτίας δυσλειτουργικών αντιλήψεων αρκετοί μαθητές διατύπωσαν αρκετά ρατσιστικά σχόλια. Εστιαζόμενοι στα ρατσιστικά σχόλια και στο Μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων οργανώθηκαν δράσεις που αξιοποιούσαν τη θεωρία για τη Μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1978). Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης προχωρήσαμε στην υλοποίηση των ίδιων συνεντεύξεων εκ νέου με σκοπό να συγκρίνουμε τις απαντήσεις και να εντοπίσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις. Η παρέμβασή μας είχε διάρκεια έξι μήνες και θα παρουσιαστούν ενδεικτικά σχέδια εργασίας που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής παρέμβασης που εμπλέκει την Τέχνη στη μαθησιακή διεργασία.

Αρχικά προσδιορίστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του Προγράμματος. Σκοπός του καινοτόμου Προγράμματος που εμπλέκει την Τέχνη στη Μαθησιακή διεργασία η αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η πολυμορφία συμβάλλει στην εξέλιξη και τον εμπλουτισμό της ζωής.

Ως στόχοι τέθηκαν:

Γνωστικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, ώστε να την κατανοούν και να την αποδέχονται
- Να περιγράφουν έργα Τέχνης, ώστε να αντιλαμβάνονται ότι η Τέχνη ενώνει τους λαούς
- Να συγκρίνουν αντιλήψεις και στε-

ρεότυπα, ώστε να αντιλαμβάνονται την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος και του αξιακού πλαισίου στη δημιουργία τους

Δεξιότητες:

- Να εφαρμόζουν επικοινωνιακές τεχνικές, ώστε να είναι ικανοί να συνυπάρχουν
- Να χρησιμοποιούν την Τέχνη ως μέσο έκφρασης, ώστε να είναι ικανοί να εκφράζουν με τρόπο δημιουργικό τις αντιλήψεις τους και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους
- Να οργανώνουν δράσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να γίνουν ικανοί να μεταλαμπαδεύουν προοδευτικές αντιλήψεις

Στάσεις:

- Να αμφισβητήσουν στερεότυπα και δυσλειτουργικές αντιλήψεις μέσω κριτικού στοχασμού, ώστε να επιτευχθεί Μετασχηματίζουσα μάθηση
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, ώστε να καλλιεργήσουν πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας
- Να εκτιμήσουν την πολύτιμη συμβολή της Τέχνης στη μαθησιακή διεργασία, ώστε να αντιληφθούν ότι αποτελεί δυναμικό μέσο μάθησης

Οργάνωση Δραστηριοτήτων

Η διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων εξαρτάται από την ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος και την επινοητικότητα κάθε εκπαιδευτικού.

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Η διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από έργα ζωγραφικής του Λωτρέκ»



Η ιδιαιτερότητα του Λωτρέκ λόγω σωματικής διάπλωσης και η μοναδικότητά του ως καλλιτέχνης, όπως έγραφαν κριτικοί τέχνης της εποχής του, αποτέλεσαν κριτήρια για την επιλογή του έργου του και την αξιοποίησή του στη μαθησιακή διεργασία.

Ως εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέχθηκαν η Εισήγηση (παρουσίαση του έργου του Λωτρέκ), οι Ερωτήσεις-απαντήσεις (που στόχευαν στην ενεργοποίηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία) και η «Χιονοστιβάδα» (κάθε μαθητής σχολιάσε γραπτά το έργο του Λωτρέκ για 3-4 λεπτά). Στη συνέχεια αλληλεπίδρασε με κάποιον άλλο μαθητή για 8-10 λεπτά και στη συνέχεια σύγκριναν τα σχόλια τους σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών (δυο δυάδες). Οι απόψεις των μαθητών που προέκυψαν μέσω παρατήρησης και κριτικού στοχασμού παρουσιάστηκαν από τον εκπρόσωπό τους στην ολομέλεια (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Η διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από την κινηματογραφική ταινία “Δώδεκα χρόνια Σκλάβος”».



Η ταινία που βασίζεται στην αυτοβιογραφία του Νόρθαπ, επιλέχθηκε γιατί περιγράφει το προσωπικό βίωμα του συγγραφέα και αποτελεί ισχυρό μέσο μάθησης για την υλοποίηση των στόχων μας.

Ως εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέχθηκαν η Μελέτη Περίπτωσης μέσω προβολή ταινίας και οι Ομάδες εργασίας. Η προβολή της αυτοβιογραφίας του Νόρθαπ αποτέλεσε αφορμή για προβληματισμό, κριτικό στοχασμό μέσω ερμηνείας, σύγκριση αντιλήψεων, ανάλυση και αμφισβήτηση. Η προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσω της Μελέτης Περίπτωσης παρείχε ευκαιρίες για μετασχηματισμό στάσεων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων. Η εργασία σε μεικτές Ομάδες των πέντε ατόμων ενεργοποίησε τους μαθητές να επεξεργαστούν το γνωστικό αντικείμενο, να αλληλεπιδράσουν και να εξάγουν συμπεράσματα μέσω της διεργασίας θέση-αντίθεση-σύνθεση. Οι Ομάδες είχαν κυκλική διάταξη για

αποτελεσματικότερη συνεργασία και μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό όριο επεξεργάζονταν θέματα και προβληματισμούς. Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσίαζε τις τοποθετήσεις τους στην ολομέλεια. Ακολουθούσε ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση των δράσεων τους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Η διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από την κινηματογραφική ταινία “Ζωή σαν τριαντάφυλλο” της Temple-Grandin»



Η ταινία αναφέρεται στην αυτοβιογραφία μιας γυναίκας που παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε λόγω του αυτισμού, κατόρθωσε να γίνει σπουδαία επιστήμονας στη ζωολογία και να εντυπωσιάσει με το σχεδιασμό και την κατασκευή αγροτικών εγκαταστάσεων.

Ως εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέχθηκαν η Εισήγηση (παρουσίαση της αυτοβιογραφίας της), Ερωτήσεις -απαντήσεις

(που στόχευαν στην ενεργοποίηση των μαθητών και στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία) και το παίξιμο ρόλων (διανομή ρόλων από τους ίδιους τους μαθητές με στόχο να βιώσουν και να κατανοήσουν καλύτερα μια συμπεριφορά). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και ασφάλειας οι μαθητές απελευθέρωσαν τη φαντασία τους, υποδύοντας ένα ρόλο που οι ίδιοι είχαν επιλέξει. Οι μαθητές στη συνέχεια άλλαξαν ρόλους για να δοθεί η δυνατότητα σε όποιον ήθελε να βιώσει νέες συμπεριφορές. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας οι μαθητές εκφράζονταν σε πρώτο πρόσωπο και ο εκπαιδευτικός μέσα από το ρόλο του εμπνευστή συντόνιζε τους ατομικούς και συλλογικούς αυτοσχεδιασμούς (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Η διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από τα comics του Αρκά»



Ως εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέχθηκαν η Εισήγηση (οι μαθητές παρουσίασαν πληροφορίες που οι ίδιοι είχαν συλλέξει για το έργο του Αρκά), Ομάδες εργασίας (οι μαθητές δημιούργησαν αλληλεπιδρώντας τα δικά τους comics, ακολουθώντας τα στάδια του κύκλου μάθησης που περιλαμβάνει δράση, κριτική εξέταση των αποτελεσμάτων της, εξαγωγή συμπερασμάτων και προετοιμασία για νέα δράση), «καταιγισμός ιδεών» (καταγραφή ελεύθερων και αυθόρμητων ιδεών που στόχευαν στην προσέγγιση του θέματος της διαφορετικότητας μέσα από πολλαπλές πτυχές) και το παίξιμο ρόλων (βιωματική προσέγγιση του θέματος της διαφορετικότητας μέσω της θεατρικής έκφρασης) (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Αποτίμηση αποτελεσμάτων

Κατά το σχεδιασμό του Προγράμματος κρίθηκε σκόπιμο η Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης με διερευνητικές συνεντεύξεις πριν την



έναρξη των δράσεων, αλλά και κατά την ολοκλήρωσή τους. Σε δείγμα 25 μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά εντοπίστηκε μόνο ένα ποσοστό 10% που είχε θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Υψηλό ποσοστό του δείγματος 40% δεν γνώριζε τι είναι ο αυτισμός και ακόμη πιο υψηλό ποσοστό διατύπωσε ρατσιστικά σχόλια και άρνηση απέναντι σε άτομα με διαφορετικότητα.

Στις διερευνητικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την εκπαιδευτική μας παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι οι μισοί μαθητές 50% ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα διαφορετικότητας. Σε ποσοστό 70% οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για τα άτομα με διαφορετικότητα. Ευαισθητοποιήθηκε και έκφρασε ενσυναίσθηση για τον αυτισμό ποσοστό 40% και ποσοστό 70% των μαθητών εντυπωσιάστηκε με αυτά που μπορεί να καταφέρει ένα άτομο με διαφορετικότητα. Ένα ποσοστό 40% των μαθητών υιοθέτησε θετική στάση απέναντι στην επαφή με άτομα με διαφορετικότητα και ήταν ανοικτοί να κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Το 50% υποστήριξε ότι θα βοηθούσε ένα άτομο με διαφορετικότητα. Δυστυχώς όμως, καταγράφηκε σημαντικό ποσοστό μαθητών 40% το οποίο δεν έδειξε σημάδια βελτίωσης ή διαφοροποίησης των απόψεών του απέναντι στη διαφορετικότητα.

Συμπεράσματα

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε αντιληπτό, ότι η Τέχνη αποτελεί δυναμικό μέσο μάθησης που συμβάλλει

στο Μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων και τη Μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Dewey (1934) εστίασε στο ρόλο που διαδραματίζει στην αποκλίνοια σκέψη και ο Gardner (1990) ανέδειξε τη συμβολή της στην ανάπτυξη της νοημοσύνης. Τη δυναμική σχέση Τέχνης και μάθησης επιβεβαιώνουν και έρευνες που βασίστηκαν στην ανατομία και τη νευροφυσιολογία. Αξιοποιώντας αυτό το θεωρητικό πλαίσιο υλοποιήθηκαν σχέδια εργασίας σε 25 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προσέγγιση του θεματικού άξονα της διαφορετικότητας. Τέθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι και οργανώθηκαν σύστοιχες δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων. Μέσα διδασκαλίας για κριτικό στοχασμό και ευαισθητοποίηση των μαθητών αποτέλεσαν έργα Ζωγραφικής του Λωτρέκ, η προβολή της κινηματογραφικής ταινίας «Δώδεκα χρόνια Σκλάβος» αυτοβιογραφία του Νόρθαπ, η ταινία «Ζωή σαν τριαντάφυλλο» της Temple Grandin και comics του Αρχά. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ακολουθήθηκε Ομαδοσυνεργατική μέθοδος που ενισχύει την αλληλεπίδραση και την ενεργητική συμμετοχή. Για την αξιολόγηση του καινοτόμου Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συνεντεύξεις πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης και στο τέλος της παρέμβασής μας και εντοπίσαμε διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι αρχικά μόνο ένα ποσοστό 10% είχε θετική στάση απέναντι σε άτομα με διαφορετικότητα. Μετά την εκπαιδευτική μας παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι οι μισοί μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα διαφορετικότητας. Δυστυχώς

υπήρξε και ένα ποσοστό μαθητών 40% το οποίο δεν έδειξε σημάδια βελτίωσης, αλλά εντοπίστηκαν δυσλειτουργικές αντιλήψεις.

Τα αποτελέσματά της ερευνάς μας

για την αποδοχή της διαφορετικότητας ήταν ικανοποιητικά. Η υλοποίηση του Προγράμματος σε τμήματα που φοιτούν και μαθητές με ιδιαιτερότητες αποτελεί πρόκληση για περαιτέρω διερεύνηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βασάλα, Π., Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., Λιοναράκης, Α., Ξένος, Μ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dass-Brailford, P. (2007). Racial Identity Change Among White Graduate Students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.
- ΔΕΠΠΣ (2002). ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. Αθήνα.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1978). *Lettres a' la Guine'e-Bissau sur l' alphabe' tisation*. Paris: Maspero.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Κόκκος, Α. (2013). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη*. Ανακτήθηκε 13/4/2018 από: http://adulthoodeduc.gr/e-platform/pluginfile.php/2464/mod_resource/content/1/%CE%9C%CE%95%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%A3%20%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%A7%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%96%CE%9F%CE%A5%CE%A3-%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%9C%CE%95%CE%A3%CE%91%20%CE%91%CE%A0%CE%9F%20%CE%A4%CE%97%CE%9D%20%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%97_f.pdf
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων*. Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Kress, G. & Leeuwen, T.V. (1996). *Reading images, the of visual design*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp.90-105). London/New York: Routledge.
- Roden, K. (2005). Art the Movies: Creating “An Experience” for Transformational Learning. Proceeding of the Sixth International Conference on International Conference on Transformative Learning. Michigan State.
- Σταματάκη, Ι. (2017). *Η Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Ανακτήθηκε 20/3/2018, από: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/30/%CE%B7-%CE%B5-%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF-%CF%84%CE%B9%CF%83-%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%83/>.
- Watzlawick, P., Beavin Baveias, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*.
- Wick, R.K. (2000). *Γιαχνάνες Ίττεν, Ηεικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, (μτφρ Στ. Μπεκιάρη). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.
- New York/London: WWNortonandCompany.
- Πώς η τέχνη επιδρά στον εγκέφαλο και εξασκεί το μυαλό. Ανακτήθηκε 20/3/2018 από <http://enallaktikidراسi.com/2015/09/i-texni-exaskei-to-myaló/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
☐ Αγόρι
☐ Κορίτσι
2. Ηλικία.....
3. Τάξη Φοίτησης
4. Έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα το οποίο αξιοποιεί την Τέχνη στην εκπαίδευση;
☐ Ναι
☐ Όχι

Κύριο Μέρος

1. Πως ορίζετε τη Διαφορετικότητα;
.....
.....
.....
.....
.....
.....
2. Ποια αισθήματα σας δημιουργούνται στο άκουσμα του όρου Διαφορετικότητα; Αιτιολογήστε την Απάντησή σας;
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Πως θα αντιδρούσατε σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού αυτιστικών ατόμων;

.....

.....

.....

.....

.....

4. Πως θα αντιδρούσατε σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού διαφορετικών ατόμων (φυλή, χρώμα, θρησκεία, σωματική αναπηρία κ.ά.);

.....

.....

.....

.....

.....

5. Υπάρχει στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον σας άτομο που θεωρείται ότι είναι «Διαφορετικό»;

.....

.....

.....

.....

.....

6. Θα θέλατε στην παρέα σας ένα άτομο με μια σωματική αναπηρία εμφανή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

7. Θα θέλατε στην παρέα σας ένα άτομο με διαφορετικό χρώμα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Θα βοηθούσατε ένα άτομο που έχει δεχθεί ρατσιστική επίθεση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Ο όρος Διαφορετικότητα θα πρέπει να συνεχίζει να υπάρχει στο λεξικό της ελληνικής γλώσσας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Θεοδώρα Παπαδημητρίου*, Ευριπίδης Δημουλάς*,
Έλλη Βέλλιου*, Σταμάτης Ξαρχεμμενάκος*, Χρήστος Πούρικας*,
Μαρία Βουβούση*, Αγορίτσα Οικονόμου*, Μαρία Γιαννούλα*,
Βασιλική Εξάρχου*, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη*, Ιωάννης Τρίγκας*,
Ειρήνη – Χρυσοβαλάντη Δροσινού*, Σοφία Παπαπαρίση*,
Σουλτάνα Χουβαρδά*, Στυλιανή Θηβαίου*, Δημήτριος Λιόβας**

ΚΑΤΑΚΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΥΠΟ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΤΟΥΣ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΣ

Περίληψη: Σκοπός μας, η διερεύνηση της ζωγραφικής έκφρασης υπό αντίληψη προσώπων στους σχιζοφρενείς. 133 σχιζοφρενείς (81 άντρες, 52 γυναίκες) και 165 (61 άντρες, 104 γυναίκες) υγιή άτομα είδαν σε ελάχιστο χρόνο τις 65 διαφάνειες του προσώπου της σειράς των Ekman και Friesen με ένα ή περισσότερα από τα παγκοσμίως αναγνωρισμένα συναισθήματα (ευτυχία, λύπη, φόβο, θυμό, έκπληξη, αηδία και περιφρόνηση), βαθμολογώντας τις [0 (ανυπαρξία συναισθήματος) - 8 (έντονη έκφραση συναισθήματος)]. Αξιολογήθηκε η συχνότητα και η ένταση των συναισθημάτων που αναγνωρίστηκαν, με τον υψηλότερο βαθμό. Διαπιστώθηκε ότι η πληροφοριακή υπερφόρτωση εγγράφει διασπασμένο το πρόσωπο που αδυνατούν να επεξεργαστούν επακριβώς, και έτσι το ζωγραφίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: σχιζοφρένεια, αναγνώριση, πληροφοριακή υπερφόρτωση, πρόσωπο, ζωγραφική έκφραση.

* Ο Κ.Δ. είναι επί τιμή Α' Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτής Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Τριανταφύλλου 5, 41221 Λάρισα, 2410550160, 6956001229, dimoulask@yahoo.gr

* Η Θ.Π. είναι Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας. Επικοινωνία: Τριανταφύλλου 5, 41221 Λάρισα, 2410550160, 6956001231, dorapadim@gmail.com

* Ο Ευ.Δ. είναι Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών. Επικοινωνία: Ελαιώνων 25, 15351 Παλλήνη Αττικής, 2121012432, 6942280513, Euripides5@hotmail.com

* Η Έ.Β. είναι Εκπαιδευτικός ΔΙΕΚ, Εικαστικός. Επικοινωνία: Ελαιώνων 25, 15351 Παλλήνη Αττικής, 2121012432, 6942280513, Elli.velliou@yahoo.gr

* Ο Σ.Ξ. είναι εκπαιδευτικός, αποσπασμένος στο ΔΙΕΚ Δάφνης Υμηττού, Οικονομολόγος / Λογιστής. Επικοινωνία: Γενναίου Κολοκοτρώνη 48Α, 11741 – Φιλοπάππου / Αθήνα 11741, 2109242595, stxagreap12@yahoo.gr

* Ο Χ.Π. είναι καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, Διευθυντής 1ου Ε.Κ. Ελασσόνας. Επικοινωνία: Τομιοσκή 60, 41223 Λάρισα, 2410237510, chrispourikas@gmail.com

* Η Μ.Β. είναι αδιόριστη Φιλόλογος. Επικοινωνία: Λευκωσίας 26, 41335 Λάρισα, 6972382906, mariavounousi@gmail.com.

* Η Α.Οι. είναι καθηγήτρια, 3ο ΕΠΑΛ Βόλου. Επικοινωνία: Ζ. Παπαντωνίου 7, 38221 Βόλος, 6932700963, agoritoik@gmail.com

SPLITTING IN THE PERCEPTION AND THE PAINTING EXPRESSION BY VIEWING FACES ON SCHIZOPHRENICS

Abstract: Our aim is to investigate the painting expression by viewing faces in schizophrenics. 133 schizophrenics (81 males, 52 females) and 165 (61 men, 104 females) healthy people saw, in a short time, the 65 slides of Ekman and Friesen series with one or more of the world's recognized feelings (happiness, sadness, fear, anger, surprise, disgust and contempt), rating them [0 (emotionlessness) - 8 (intense feeling of emotion)]. Frequency and intensity of identified feelings were evaluated with highest grade. It was found that, information overload display the face split, that they are unable to process, accurately, and they draw it so.

Keywords: schizophrenia, recognition, information overload, person, painting expression

Εισαγωγή

Στα ζωγραφικά έργα των σχιζοφρενών υπάρχει η τάση ρευστοποίησης των γραμμών του προσώπου και μιας μονοχρωμίας, όπως στα έργα του Παρθένη (Δημουλάς, 1999β). Έτσι αντιλαμβάνονται οι σχιζο-

φρενείς τους ανθρώπους και τον γύρω κόσμο τους; Είναι προβολικό φαινόμενο εσωτερικών βιωμάτων; Ένα από τα χαρακτηριστικά της ψύχωσης είναι ότι το Εγώ και η συνείδηση έχουν καταποντιστεί στο κύμα των περιεχομένων που πηγάζουν από το ασυνείδητο (Ζαφρέ, 1964).

***** Η Μ.Γ. είναι μηχανικός χωροταξίας πολεοδομίας και περιφερειακής ανάπτυξης. Επικοινωνία: Πάγκο Αγ. Γεωργίου, 41221 Τρίκαλα, 6971811708, magiannoula@gmail.com

***** Η Β.Ε. είναι Υπάλληλος Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Τερψιθέας 3, 41500 Τερψιθέα Λάρισας, 2410851551, 2410685745, 6949729731, vexarchou@gmail.com

***** Η Ν.- Φ.Α. είναι υπάλληλος Αναπτυξιακής (Αναπτυξιακής Ανώνυμης Εταιρείας Δήμου) Βόλου. Επικοινωνία: Μπασδέκη 45, 38221- Βόλος (εργασίας:) Μικρασιατών 81 - Μακρυνίτης (Κτίριο Σπίρερ (σοφίτα)), 38331 Βόλος, 2421028251-2, 2421300084, 6947816626, nagraf@anevo.gr

***** Ο Ι.Τ. είναι Εκπαιδευτικός / Παιδαγωγός Τεχνολόγος Μηχανικός. Επικοινωνία: 42100 Ζηλευτή Τρικάλων, 6972316599, trigasio@sch.gr

***** Η Ει.-Χ.Δ. είναι αδιόριστη φιλόλογος, Επικοινωνία: Πηλέως 26, 57173 Βόλος, 2421057173, 6973004792, irendro@hotmail.com

***** Η Σ.Π. είναι επόπτρια θεσμού παροχής κοινωφελούς εργασίας για μη έκτιση ποινής (ΚΕΚΠΑ-ΔΙΕΚ). Επικοινωνία: Βαλαωρίτου 23, 38446 Ν. Ιωνία / Βόλος, 6955337223, 24210-65383, soniapap@yahoo.gr

***** Η Σ.Χ. είναι καθηγήτρια Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: Βερναρδάκη 29, 11522 Αμπελόκηποι / Αθήνα, 69370101396, tania.chouvarda@gmail.com

***** Η Σ.Θ. είναι Διευθύντρια 10ου Δημοτικού Σχολείου Ασπροπύργου Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: Τεπελινίου 13, 13562 Άγιοι Ανάργυροι Αττικής, 2102631470 (σπίτι), 2105598343 (σχολείο), 6946066450, thivaoustella@hotmail.com

***** Ο Δ.Λ. είναι καθηγητής Πληροφορικής Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, υπεύθυνος Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας. Επικοινωνία: Παπαζαχαρίου 20, 41222 Λάρισα, 6932078466, liovasjim@yahoo.gr

Αυτό που βγαίνει στην ζωγραφική του σχιζοφρενούς είναι μια ρευστοποίηση των γραμμών του προσώπου και μια μονοχρωμία, όπως περίπου τα (τελευταία, κυρίως) έργα του Κωνσταντίνου Παρθένη, με τα φιλτραρισμένα λιτά χρώματα (Λυδάκης, χ.χ.). Πίσω από τις μεταβολές των φυσικών μορφών, υπάρχει μια πραγματικότητα που δεν αλλάζει (Μοντριάν, 1925), επίσης, και η πιο αφηρημένη εικόνα αντιστοιχεί σε μια «εσωτερική» μορφή (Καντίνσκυ, 1912, 1913). Αλλά, ένας καλλιτέχνης δεν ενδιαφέρεται τόσο για τις μορφές, όσο για τις διαπλαστικές των δυνάμεις (Κλέε, 1924): τέχνη φανταστική (Βόρλινγκερ, χ.χ.), σχιζοφρενική (Κάσνερ, 1961, Γιουνγκ, 1964). Όσο πιο «κακός» γίνεται ο κόσμος, τόσο η τέχνη γίνεται πιο αφηρημένη (Ρήντ, 1959). Και ο σχιζοφρενής, με την κακή κοινωνιακή σχέση που έχει με τον κόσμο μάλλον διασπασμένο τον αντιλαμβάνεται, όπως και βγαίνει (Δημουλάς, 1999α, 2010α,β). Την ίδια ψυχική διάσπαση επιφέρουν ορισμένα παραισθησιογόνα: τα πειράματα που έγιναν στην Γερμανία με την μεσκαλίνη (Χάξλεϋ, 1951, Μισώ, 1951) και ανάλογα παραισθησιογόνα (όπως το LSD), έδειξαν ότι οι ζωγραφικές μορφές γίνονται όλο και πιο αφηρημένες (πιο ρευστές, πιο ονειρικές, χωρίς σημαντική απεικόνιση, περίπου σκιές, χωρίς αντικείμενο (Changeux, χ.χ.), που μοιάζει με ό,τι συμβαίνει στην σχιζοφρένεια, όσο ο έλεγχος της συνείδησης κατακλύζεται από το ασυνείδητο (Ζαφφέ, 1964). Στην σχιζοφρένεια όμως (Δημουλάς, 2011α, β), δεν πρέπει να πρόκειται για επενέργεια του καλλιτέχνη στην φαντασία του, αλλά για παθητική «έξοδο» του ασυνειδήτου του

θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι, προφανώς, έτσι είναι οι μορφές που αντιλαμβάνονται.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξηγηθεί ο κατακερματισμός του ανθρώπινου προσώπου στην ζωγραφική των σχιζοφρενών, ύστερα από θέασή του, πράγμα που, αν δεν πρόκειται για άλλης φύσης πραξιακή δυσλειτουργία, παραπέμπει στο μέτρο της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν το πρόσωπο, μαζί με τις συναισθηματικές εκφράσεις του προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικές τεχνικές, στην διαδικασία αυτή (αναγνώριση - ζωγραφική έκφραση) για βελτίωση του σχετικού ζητουμένου, που είναι η βελτίωση της αντίστοιχης ικανότητας να περιγράφουν σωστά το ανθρώπινο πρόσωπο.

Βασικές θεωρητικές θέσεις

Στην ζωγραφική των σχιζοφρενών υπάρχει η τάση ρευστοποίησης των γραμμών του προσώπου, σε αντιστοίχιση με την προσηγηθείσα ρευστοποιημένη «εσωτερική» μορφή που σχηματίζουν, κοιτώντας, πριν αποδυθούν στην ζωγραφική απεικόνισή του, ένα πρόσωπο και η οποία, ίσως, είναι προϊόν της διασπαστικής αντιληπτικότητάς των.

Μεθοδολογία πειραματικής επιβεβαίωσης

Έλαβαν μέρος 133 σχιζοφρενείς (81 άντρες και 52 γυναίκες) και 165 υγιή άτομα (61 άντρες και 104 γυναίκες)

ως ομάδα ελέγχου, μέσης μόρφωσης, 25-55 ετών. Η δοκιμασία, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η σειρά των Ekman και Friesen 65 διαφανειών του προσώπου, με ένα ή περισσότερα, από τα παγκοσμίως αναγνωρισμένα (χωρίς καμιά άλλη από την κατευθείαν μπροστά στάση, κίνηση του προσώπου), συναισθήματα (ευτυχία, λύπη, φόβο, θυμό, έκπληξη, αηδία και περιφρόνηση), με προβολή των σε δύο φάσεις, με την ίδια σειρά, για 10"-5" και 25"-10" αντίστοιχα για κάθε διαφάνεια, σημειώνοντας στην πρώτη (μόνο) ένα συναισθηματικό όρο και στην δεύτερη (μόνο) ένα βαθμό για όλα τα συναισθήματα, από το 0 (για ανυπαρξία συναισθήματος) μέχρι το 8 (για έντονη έκφραση συναισθήματος). Με βάση την συμφωνία των σημασιολογικών κρίσεων των υποκειμένων με το λεξικό, που σχηματίστηκε από το 20 και πλέον % των ατόμων μέσα στην ίδια ομάδα, που αποδέχτηκαν την ίδια συναισθηματική σημασιολογία ως το συγκεκριμένο συναίσθημα της κάθε διαφάνειας, αξιολογήθηκε η συχνότητα και η ένταση των συναισθημάτων που αναγνωρίστηκαν, καθώς και, εξ αυτών, πάλι η συχνότητα και η ένταση, αυτών που πήραν και τον υψηλότερο βαθμό ανάμεσά τους, της αληθούς δηλαδή αναγνώρισης ή της αναγνωρισιμότητας των συναισθημάτων.

Στατιστική επεξεργασία

α) Σύγκριση με βάση την βαθμολογία (ένταση) που αποδόθηκε από τα υποκείμενα σε κάθε συναίσθημα και στο σύνολο των διαφανειών, είτε υπήρχε έκφραση (μονοσήμαντη ή πολυσήμαντη) συναι-

σθήματος είτε όχι, β) Εξέταση του συναισθηματικού τόνου που βρέθηκε πάνω στην έκφραση, με βάση την βαθμολογία που αποδόθηκε, στα συναισθήματα, που αναγνωρίστηκαν ή δεν αναγνωρίστηκαν και γ) Εξέταση της συχνότητας των αναγνωρίσεων των συναισθημάτων κατά την πρώτη παρουσίαση των διαφανειών, δ) Σύγκριση της έντασης της αναγνώρισης των συναισθημάτων, ε) Εξέταση της συχνότητας αληθούς αναγνώρισης των συναισθημάτων, κατά την δεύτερη παρουσίαση των διαφανειών, και στ) Έλεγχος αναγνωρισιμότητας των συναισθημάτων, με βάση την ένταση, που αποδόθηκε, στα συναισθήματα, που αναγνωρίστηκαν.

Αποτελέσματα

Διαπιστώθηκε [t test (ένταση) και X^2 (συχνότητα) (αναγνώρισης συναισθημάτων)] με κριτήριο το πάνω ή κάτω από τα στατιστικά όρια (επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας: 0, 01, 0, 001, 0, 05) ότι, στην προσπάθεια αυτή, η ολική μορφή του προσώπου κατακερματίζεται και η προσοχή του σχιζοφρενούς διασπάται σε ολόκληρο το πρόσωπο.

Τα κυριότερα συμπεράσματα

Ίσως, η συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής στο όλο πρόσωπο προκαλεί πληροφοριακή υπερφόρτωση, κι αυτή πληροφοριακή κόπωση, που εξισώνεται με άγχος. Στην κατάσταση άγχους στην οποία περιέχονται οι σχιζοφρενείς, ίσως, εγγράφουν διασπασμένο το πρόσωπο, που αδυνατώντας να επεξεργαστούν, έτσι

ωστε να του δώσουν συνεκτική μορφή, εξάγουν παθητικά, όπως το προσοικειώθηκαν, όχι απλά ως λεκτική περιγραφή, αλλά και ως ζωγραφική απεικόνιση. Η όποια βελτίωση της κατάστασής των φαίνεται σε όλη την διαδικασία, από την αντίληψη έως την έκφραση (λεκτική, ζωγραφική) του περιεχομένου της αντίληψης. Δηλαδή, η βελτίωση θα φανεί, μεν, στην έκφραση, αλλά αυτό θα είναι αποτέλεσμα της βελτίωσης της αντιληπτικότητας του σχιζοφρενούς. Αυτό θα πρέπει να το έχει υπόψη του ο σύμβουλος των (που αν δεν είναι ψυχιατρικά καταρτισμένος δεν θα γνωρίζει τι να κάνει με την κακή επικοινωνικότητα που έχει ο πελάτης του) στο θέμα των ανθρώπινων σχέσεων του σχιζοφρενούς.

Ζωγραφική έκφραση των υπό αντίληψη προσώπων από τους σχιζοφρενείς

Τα σχέδια των σχιζοφρενών ήταν όπως αυτό: σχέδιο ανθρώπινου προσώπου φιλοτεχνημένο από έναν σχιζοφρενή



(στο σχέδιο καταφαίνεται η δυσκολία του σχιζοφρενούς να αντιληφθεί το πρόσωπο ως ένα όλο). Ανέσυραν, από την μνήμη τους το πρόσωπο διασπασμένο, όπως ακριβώς το προσοικειώθηκαν, λόγω της αδυναμίας των να το δούν συνεκτικό, όπως οι υγιείς, που κι αυτοί δεν το βλέπουν πάντα έτσι.

Γενική συζήτηση

Είναι γνωστές οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην αντιληπτική (αναγνωριστική των συναισθημάτων) λειτουργία (Buck et al, 1972, Zuckerman et al, 1975, Bassili, 1979, Ekman and Oster, 1979, κ.ά.). Η υπεροχή των γυναικών (υγιών αλλά και σχιζοφρενών) στην αναγνώριση των συναισθημάτων στο πρόσωπο δεν είναι μόνο ποιοτική, αλλά και ποσοτική. Μάλιστα, η ποιοτική υπεροχή περίπου συμπίπτει με την ποσοτική. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο ότι οι γυναίκες βασιζονται περισσότερο από τους άντρες σε μη λεκτικά στοιχεία στις σχέσεις τους με τους άλλους (Heshka and Nelson, 1972). Είναι φυσικό, λοιπόν, να παρουσιάζουν μεγαλύτερη δεκτικότητα στα συναισθήματα που εκφράζει το πρόσωπο του άλλου (Buck et al, 1972). Αυτά, προφανώς, προκύπτουν είτε από τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου (Frieze και Ramsey, 1976), είτε από διαφορές των κοινωνικών αξιών που παρεμβαίνουν στην συμπεριφορά των δύο φύλων (Διακογιάννη, 1981). Ίσως, μια πιο «επιπόλαιη» αναγνωριστική συμπεριφορά των αντρών φέρνει και τα περισσότερα λάθη τους (οι άντρες αναγνωρίζουν με τρόπο «λανθασμένο»

πιο συχνά τα συναισθήματα σε ένα πρόσωπο, Διακογιάννη, 1981). Στην περίπτωση μας, στον ίδιο αριθμό (51) κοινών συναισθηματικών σημασιοδοτήσεων μεταξύ των φύλων, τόσο στις μονοσήμαντες (30), όσο και στις πολυσήμαντες (21) διαφάνειες, η πολύ μεγάλη σύμπτωση ασφαλώς θέτει σε δεύτερο ρόλο (ο πρώτος παραμένει η ύπαρξη ψύχωσης) τον παράγοντα φύλο, στην αναγνωριστική λειτουργία, χωρίς βέβαια, να τον καταργεί.

Για τα αποτελέσματα, που έχουμε βρεί, μπορούμε να σκεφτούμε λόγους, μάλλον ψυχολογικούς. Για παράδειγμα, η αδυναμία αναγνώρισης της περιφρόνησης μπορεί να αποδοθεί σε παρεμβολή του ψυχολογικού αμυντικού μηχανισμού της απώθησης. Μπορεί να υποθέσει κανείς ότι οι ατομικές διαφορές θα έχουν βέβαια παίξει το ρόλο τους, αλλά σίγουρα η απώθηση θα ήταν τέτοια που έφερε αυτό το – σχεδόν – μηδενικό, ως προς την περιφρόνηση, αποτέλεσμα. Και βέβαια, αν συγκρίνουμε το αποτέλεσμα για την περιφρόνηση με τα αποτελέσματα που αφορούν άλλα συναισθήματα, θα πρέπει να σκεφτούμε πόσο έντονη θα πρέπει να είναι η απώθηση αυτή για τους σχιζοφρενείς. Για την αηδία, ίσως συμβαίνει άρνηση της διαφοράς της από άλλα αρνητικά συναισθήματα, που οι σχιζοφρενείς προτιμούν αντί γι' αυτήν. Να σημειωθεί ότι οι σχιζοφρενείς, δραστικά, αναζητούν να αποφύγουν τις καταστάσεις που διεγείρουν τον φόβο, διότι η θέασή του προκαλεί, και στο ίδιο το υποκείμενο, το αντίστοιχο συναίσθημα (Gessler et al, 1989). Η δυσκολία στον φόβο ίσως προέρχεται από τον ίδιο τον (σχιζοφρενή) ασθενή, που δεν μπορεί να

εσωτερικοποιήσει το συναίσθημα αυτό και να το βαθμολογήσει κατάλληλα. Το αντίθετο ίσως συμβαίνει με την λύπη, που ακόμα και όταν δεν είναι «ξεκάθαρη» η έκφρασή της εσωτερικοποιείται πολύ έντονα.

Η αναγνώριση συναισθημάτων στο πρόσωπο είναι, κύρια, αντιληπτική λειτουργία. Η εστίαση της προσοχής στην συνεκτική, μονοσήμαντη, έκφραση δίνει καλύτερα και περισσότερα αντιληπτικά αποτελέσματα. Στις πολυσήμαντες φωτογραφίες, ο καταιγισμός των πληροφοριών που έρχονται από αυτές, φέρνει τους σχιζοφρενείς (κυρίως) σε σύγχυση. Στις μονοσήμαντες εκφράσεις οι σχιζοφρενείς μπορούν πιο εύκολα να βιώσουν αυτό που βλέπουν, ενώ αυτό είναι πιο δύσκολο στις πολυσήμαντες εκφράσεις. Δηλαδή, η απόδοση μιας συναισθηματικής σημασιοδότησης και η βαθμολόγηση της έντασής της δεν είναι απλά νοολογικό γεγονός, αλλά αντιληπτικό γεγονός «εσωτερικοποιούμενο». Γι' αυτό και η απώθηση, π.χ., της περιφρόνησης ή η άρνηση της διαφοράς στην αηδία ή η προτίμηση της ευτυχίας και της λύπης ή η προτίμηση κάποιων αρνητικών συναισθημάτων αντί άλλων, ή η τοποθέτησή τους στην θέση εκείνων. Το τελευταίο το καταλαβαίνουμε πιο εύκολα λόγω σχετικής κοινότητας των στοιχείων, που σημασιοδοτούν τα συναισθήματα αυτά που εναλλάσσονται στην περίπτωση επιπέδωσης του συναισθηματικού δυναμικού των ασθενών, όπου δεν φαίνεται η προτίμηση των ασθενών για κάποια συναισθήματα αντί άλλων.

Μπορεί οι σχιζοφρενείς (που εσωτερικοποιούν το σχετικό αντιληπτικό αποτέλεσμα), λόγω επιπέδωσης και μόνο

της συναισθηματικής λειτουργίας τους, να πετυχαίνουν την αναγνώριση των συναισθημάτων. Αυτό όμως δεν είναι, βέβαια, γνήσια θετικό αποτέλεσμα. Σίγουρα, επιπέδωση στην αναγνώριση συναισθήματος υπήρξε στους σχιζοφρενείς. Δεν ήταν όμως μόνιμη, ούτε για όλα τα υποκείμενα. Φάνηκε πάντως, όχι η ποιοτική, αλλά η ποσοτική μάλλον διαφοροποίηση της αναγνωριστικής ικανότητας των σχιζοφρενών για τα συναισθήματα από αυτή των υγιών. Ακόμα και στην (κατά την δεύτερη παρουσίαση των διαφανειών) μηδενική βαθμολόγηση, υπάρχει κυρίαρχο συναίσθημα, στην υπόλοιπη συναισθηματική επτάδα, αφού το συναίσθημα ούτως ή άλλως επισημάνθηκε κατά την πρώτη παρουσίαση των διαφανειών, δηλαδή, κατά την δεύτερη παρουσίαση το κυρίαρχο συναίσθημα και πάλι μάλλον αναγνωρίστηκε, έστω αμυδρά. Ίσως οι σχιζοφρενείς αναγνωρίζουν το συναίσθημα και απλά παρασύρονται από αυτό για να βαθμολογήσουν και τα υπόλοιπα με την ίδια ένταση. Μ' άλλα λόγια, η λεγόμενη επιπέδωση δεν είναι βαθμολογία στην τύχη αλλά αποτέλεσμα αδυναμίας των σχιζοφρενών να ξεχωρίσουν τα άλλα συναισθήματα από το συναίσθημα που πρέπει. Τι είναι αυτό που δεν αφήνει το υποκείμενο να ξεχωρίσει τα άλλα συναισθήματα από το σωστό; Ή, μάλλον, τι είναι αυτό που κάνει το υποκείμενο (τον σχιζοφρενή) να έλκεται από το αληθινό συναίσθημα, που δεν το αφήνει να δει την διαφορά του από τα άλλα συναισθήματα; Αυτό είναι ένα θέμα άξιο περαιτέρω διερεύνησης.

Στην περίπτωση της αναγνώρισης των συναισθηματικών εκφράσεων, το άγχος

μπορεί να βγεί, και στην έκφραση του σχιζοφρενούς. Σίγουρα η τέλεια εξέταση της αναγνωριστικής ικανότητας των συναισθημάτων στο πρόσωπο από τους σχιζοφρενείς θα ήταν την ίδια ώρα, που βλέπουν την διαφάνεια με την έκφραση των συναισθημάτων να καταγράφεται, εντελώς άμεσα με video το συναίσθημα που εκφράζουν. Έτσι όμως, δεν θ' αποφεύγαμε στην κρίση, από υγιείς κριτές της έκφρασης των σχιζοφρενών, ανακλαστικής έστω, της αναγνώρισης του συναισθήματος των υγιών. Οι ίδιοι οι σχιζοφρενείς «κρίνουν» αυτό που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και ίσως να μην αντιλαμβάνονται ότι, επιπλέον, το βιώνουν. Προφανώς, οι σχιζοφρενείς περιγράφουν ήδη λεκτικά στο μυαλό τους αυτό που θα σημειώσουν στο φύλλο απάντησης. Ο ενδιάθετος αυτός λόγος, δεν θα μπορούσε με τίποτε να αποφευχθεί. Το ίδιο θα συνέβαινε και αν ζητούσαμε από τους σχιζοφρενείς να μας δείχνουν κάποια πρότυπα πρόσωπα συναισθηματικών εκφράσεων, που θα ταίριαζαν μ' αυτό που έβλεπαν. Όμως, η κατασκευή των προτύπων θα είχε γίνει από υγιείς και με τίποτε δεν θα μπορούσαμε να είμαστε βέβαιοι ότι οι σχιζοφρενείς θα μπορούσαν να αισθάνονται κάτι άλλο από αυτό που εμείς «θα θέλαμε».

Περαιτέρω βιβλιογραφική συλλογιστική έδειξε ότι, στην κατάσταση άγχους στην οποία περιέρχονται, οι σχιζοφρενείς ίσως εγγράφουν διασπασμένο το πρόσωπο, που, αδυνατώντας να επεξεργαστούν έτσι ώστε να του δώσουν συνεκτική μορφή, εξάγουν παθητικά, όπως το προσοικειώθηκαν, είτε λεκτικά είτε ζωγραφικά.

Ευχαριστίες

Αρ. Γαλλή, Ν. Ζαρκαδούλα, Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας «έ. τ. ύ.».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bassili, J.W. (1979). Emotion Recognition: the Role of Facial Movement and the Relative Importance of Upper and Lower Areas of the Face. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2049-2058.
- Βόρρινγκερ, () (χ.χ.). Στο Α. Ζαφφέ (1964).
- Buck, R., Savin, V.J., Millner, R.E., and Caul, W.F. (1972). Communication of Affect through Facial Expression in Humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 367-371.
- Γιουνγκ, Κ.Γκ. (σύλληψη και εκτέλεση, δ/ση) και Μ.Λ. φον Φράντς (δ/ση, μετά τον θάνατό του), Γ. Χέντερσον, Γ. Γιακόμπι, και Α. Ζαφφέ (1964). *Ο άνθρωπος και τα σύμβόλά του*. Μτφρ. Α. Παπαθεοδώρου, εκδ. Αρσενίδη, Αθήνα.
- Changeux, J.- P. (1983). *Ο νευρωνικός άνθρωπος / Πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος*. Μεταγραφή Βαγγ. Μπρίκα. Εκδ. Ράππα. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999α). *Διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων από ψυχωσικούς ασθενείς*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999β). Παρουσίαση Διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων από ψυχωσικούς ασθενείς. *Αρχείο Ιατρικού Τμήματος Σχολής Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κ.Β., Καπρίνης, Γ., Καράβατος, Α., Διακογιάννη-Ταρλατζή, Ει., Μακρή, Αι., Αλεξοπούλου, Δ., Μακροπούλου, Ε., Υφαντής, Α., Ιωσηφίδου, Ε., Ταμπακάς, Λ., Σαμψών, Μ., Παράσχη, Κ., και Καραμήτσος, Δ. (2010α). Κατακερματισμός στην αντίληψη και στην έκφραση εικόνων στους σχιζοφρενείς. *Βιβλίο Περιλήψεων «Τέχνη και Ψυχιατρική»* (Ινστιτούτο Έρευνας και Εφαρμογής Προγραμμαμάτων Ψυχικής Υγείας «Επέκεινα», Χανιά, 20-3.5).
- Δημουλάς, Κ.Β., Καπρίνης, Γ., Καράβατος, Α., Διακογιάννη - Ταρλατζή, Ει., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Μακρή, Αι., Μηταλούλη, Α., Κανταράκη, Σ., και Παπαναστασίου, Μ. (2010β). Ο αντιληπτικός κατακερματισμός του προσώπου ως αιτία κακής σχέσης σχιζοφρενών και νοσηλευτικού προσωπικού. *Βιβλίο Περιλήψεων 3ου Πανελλήνιου και 2ου Πανευρωπαϊκού Επιστημονικού και Επαγγελματικού Νοσηλευτικού Συνεδρίου* (Γιάννενα, 30.4-3.5).
- Δημουλάς Κ.Β., Καπρίνης Γ., Καράβατος Α., Διακογιάννη – Ταρλατζή Ειρ., Παπαδημητρίου Θ., Δημουλάς Ε., Μακρή Αικ., Μηταλούλη Α., Κανταράκη Σ., και Παπαναστασίου Μ. (2011α). *Ο αντιληπτικός κατακερματισμός του προσώπου ως αιτία κακής σχέσης σχιζοφρενών και νοσηλευτικού προσωπικού*. *Βιβλίο Περιλήψεων 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχιατρικής στο Γενικό Νοσοκομείο «Το Χαμόγελο της Ψυχιατρικής: δυνατότητες αλλά και Προβληματικές Συνιστώσες της Κλινικής Ψυχιατρικής στην αυγή του 21ου αιώνα»*. (Πανελλήνια Εταιρεία Ψυχιατρικής Γενικού Νοσοκομείου).

- Δημουλάς, Κ.Β., Καπρίνης, Γ., Καράβατος, Α., Διακογιάννη – Ταρλατζή, Ει., Μακρή, Αι., Καλύβα, Φ., Κατσαρός, Θ., Λιόβας, Δ.Γ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βαϊνιάς, Κ., Καρανίκας, Θ., και Φαρμάκης, Ν. (2011β). Έλλειψη εμπιστοσύνης σε άτομα κοινωνικά ευάλωτων ομάδων πληθυσμού λόγω κακής ερμηνείας του προσώπου των άλλων. Θεσσαλονίκη. *Βιβλίο Περιλήψεων και (υπό έκδ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων»* Πανεπιστήμια Μακεδονίας (Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής), Καλλιφόρνια Σαν Ντιέγκο (Τμήμα Ψυχιατρικής), Αιγαίου (Εργαστήριο Κοινωνικών και Πολιτικών θεσμών / Τμήμα Κοινωνιολογίας), Διεπιστημονικό Δίκτυο Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής, Ελλ. Παρατηρητήριο για την Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας / Παράρτημα Μακεδονίας, Κέντρο θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων.
- Διακογιάννη-Ταρλατζή, Ει. (1981). *Το ανθρώπινο πρόσωπο σαν μέσο επικοινωνίας (ψυχολογική και νευροψυχολογική μελέτη)*. Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Ekman, P., and Oster, H. (1979). Facial Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 327-354.
- Haftmann, V. (1957). *Die Malerei des 20 Zahrhundert*. München.
- Haftmann, V. (1960). Glanz und gefuhrding des abstrakten malerei. In *Skizzenbuch zur Kultur der Gegenwart*. München.
- Hess, V. (1958). *Dokumente zum Verständnis des modernen malerei*. Rowohlt. Hamburg.
- Ζαφφέ, Α. (1964). Ο συμβολισμός στις Πλαστικές Τέχνες. Στο *Κ. Γιουνγκ (1964)*.
- Frieze, I.H., and Ramsey, S.J. (1976). Nonverbal Maintenance of Traditional Sex Roles. *Journal of Social Issues*, 32 (3), 133-141.
- Gessler, S., Cutting, J., Frith, C. D., and Weinman, J. (1989). Schizophrenic inability to judge facial emotion: A controlled study. *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 19-29.
- Heshka, S., and Nelson, Y. (1972). Interpersonal Speaking Distance as a Function of Age, Sex and Relationship. *Sociometry*, 35, 491-498.
- Καντίνσκυ, () (1912). Ueber die Formfrage. In *Der Blaue Reiter*. München.
- Καντίνσκυ, () (1913). *Selbstbetrachtungen*. Berlin.
- Κάσνερ, Ρ. (1961). *Αλμανάκ του βιβλιοπωλείου Κλίνκερ*. Παρίσι.
- Κλέε, Π. (1923). *Wege Bildnerischen Denkens*. München.
- Λυδάκης, Σ. (χ.χ.). Στο *Α. Ζαφφέ, (1964)*.
- Μοντριάν, Π. (1925). Στο *Α. Ζαφφέ, (1964)*.
- Μισώ, (). (1951). Στο *Α. Ζαφφέ, (1964)*.
- Ρηντ, Χ. (1959). *Συνοπτική Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής*. Λονδίνο.
- Χάξλεϋ, (). (1951). Στο *Α. Ζαφφέ, (1964)*.
- Zuckerman, M., Lipets, M.S., Koivumaki, J.H., and Rosenthal, R. (1975). Encoding and Decoding Nonverbal Cues of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (6), 1068 - 1076.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Β' Συνεδρίαση Ολομέλειας

Μορφές Τέχνης και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη

Προεδρείο: *Μιχάλης Κασσωτάκης, Βαρβάρα Γεωργοπούλου*

*Λουκία Δημητρίου**, *Κούλα Ερωτοκρίτου***, *Δημήτρης Χ. Χαραλάμπους****

ΑΠΟΦΑΣΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΜΟΥ ΜΕΛΛΟΝ, ΕΠΕΙΔΗ ΜΠΟΡΩ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Περίληψη: Η διαχείριση της απόφασης σταδιοδρομίας, είναι πλέον μια πολύπλοκη διαδικασία, αφού υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στον εργασιακό χώρο. Η παρούσα πιλοτική μελέτη αξιολογεί τον ρόλο της βιωματικής συμβουλευτικής παρέμβασης στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και των δεξιοτήτων λήψης και διαχείρισης απόφασης σταδιοδρομίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές ιδιωτικού πανεπιστημίου στην Κύπρο. Η μεθοδολογία εμπεριείχε τρία στάδια: (i) Αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας πριν την παρέμβαση, (ii) βιωματική συμβουλευτική παρέμβαση, και (iii) επαναξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας για τη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία μετά την παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965) και η κλίμακα Career Decision Self-Efficacy Scale. Η βιωματική συμβουλευτική παρέμβαση ήταν διάρκειας 12 ωρών. Φάνηκε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση και στην αυτό-αποτελεσματικότητα για τη σταδιοδρομία των συμμετεχόντων αφού εμφανίστηκε αύξηση στον μέσο όρο και των δύο κλιμάκων.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, Συμβουλευτική Παρέμβαση, Διαχείριση σταδιοδρομίας

* Η Λ.Δ. είναι Αναπλ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Frederick. pre.dl@frederick.ac.cy Τηλ. 357 25 730 975/136

** Ε.Κ., Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Frederick. soc.ek@frederick.ac.cy Τηλ. 357 25 730 975

*** Δ.Χ. Χ., Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Σχολή Επιστημών της Αγωγής και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Frederick. soc.cd@frederick.ac.cy Τηλ. 357 25 730 975

I AM EMPOWERED AND THEREFORE I CAN DECIDE FOR MY FUTURE CAREER: THE ROLE OF THE EXPERIENTIAL INTERVENTION IN SELF-EFFICACY IN CAREER DECISION MAKING

Abstract: Our research focuses on the role of the experiential counseling intervention in the improvement of self esteem and self-efficacy and its effects on the career decision making skills. The sample in this pilot study were 30 freshmen college students in Cyprus. The methodology included three stages: (i) The assessment of self esteem and self efficacy prior to the intervention (ii) the experiential intervention and (iii) the reassessment of self esteem and self efficacy after the intervention. For the assessments we used Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) and The Career Decision Self-Efficacy Scale. The intervention was carried out in four three-hour sessions. Initial results indicate that the experiential intervention had a positive effect on the self esteem and self efficacy leading to the improvement of their career decision skills since there was an increase in the means on both scales.

Keywords: Self esteem, Career Decision Making Skills, Counseling intervention, Career management.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η επιλογή επαγγέλματος, και η διαχείριση της απόφασης σταδιοδρομίας, είναι πλέον μια πολύπλοκη διαδικασία, αφού στη σημερινή μεταβιομηχανική εποχή που ζούμε, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στον εργασιακό χώρο. Εξάλλου η αγορά εργασίας αδυνατεί να προσφέρει σταθερά και μόνιμα μονοπάτια πάνω στα οποία τα άτομα να μπορούν να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους (Savickas, 2005). Επομένως, η κρισιμότητα επιλογής και διαχείρισης σταδιοδρομίας οδηγεί σε πολυδιάστατες δυσκολίες κατά τη λήψη της απόφασης. Ένα ικανό ποσοστό φοιτητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν λάβει ξεκάθαρη απόφαση για την κατεύθυνση ή τον τομέα σπουδών που θα ακολουθήσουν ώστε μετά την απόκτηση του πτυχίου να είναι «απασχολήσιμοι». Δεδομένου ότι ερευνητικά πορίσματα δεικνύουν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει σημα-

νικά την αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας (Βάρφη, 2005, Γεωργίου, 2007, Χαροκοπάκη, 2012) θεωρούμε ότι ο ρόλος της συμβουλευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης θα έχει θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας στους νέους. Η παρούσα εργασία είναι μια πιλοτική μελέτη που στρέφει το ενδιαφέρον της στην αξιολόγηση του ρόλου της βιωματικής συμβουλευτικής παρέμβασης στη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας στις δεξιότητες λήψης και διαχείρισης απόφασης σταδιοδρομίας μέσω της τόνωσης της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

Θεωρητικό Πλαίσιο – Εννοιολογικές Διευκρινήσεις

Η διερεύνηση της ικανότητας λήψης αποφάσεων, καθώς και των ενδεχόμε-

νων προβλημάτων στη διαδικασία αυτή, είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Στις μέρες μας, ο θεσμός της επαγγελματικής συμβουλευτικής, ο οποίος θεωρείται το μέσο που εμπεριέχει όλες τις οργανωμένες και συστηματικές προσπάθειες, σχεδιασμένες να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α. Αργυροπούλου και Ν. Δρόσος, 2014), θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται με στρατηγικές και τεχνικές κατάλληλες και εστιασμένες στην παροχή καθοδήγησης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής σταδιοδρομίας των νέων. Προκειμένου να κατανοήσουμε τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές σε συγκεκριμένα επαγγελματική συμπεριφορά, πρέπει να εξετάσουμε τη λεγόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη, και συνεπώς την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους που σχετίζεται με αυτή. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιγράφεται ως μια ενεργητική διαδικασία μεταξύ ανθρώπου και επαγγέλματος. Για το λόγο αυτό η επιλογή του επαγγέλματος δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά μια μακροχρόνια διαδικασία που αφορά όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου (Nathan et al. 2006, Μουσιάδου, 2012). Οι έφηβοι προκειμένου να λάβουν σωστές επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές αποφάσεις πρέπει αρχικά, μέσω της αυτογνωσίας, να γνωρίζουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία όμως θα πρέπει να είναι σε θέση να τα συνδυάσουν με τις ειδικές τους δεξιότητες και τις γενικές τους ικανότητες.

Η απλή έκφραση ενδιαφέροντος για ένα επάγγελμα χωρίς να συνοδεύεται από την ικανότητα που απαιτείται για την άσκηση του, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ή βιαστικές αποφάσεις (Καϊντζή, 2016). Πολλές θεωρίες και μοντέλα έχουν διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε μια προσπάθεια να αναζητηθούν τα στοιχεία που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με την Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου επηρεάζεται από τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας-αυτεπάρκειας καθώς και τις προσδοκίες του σχετικά με την επίτευξη στόχων, ενώ η επαγγελματική επιλογή συνδέεται με την αξιολόγηση μιας σειράς εναλλακτικών λύσεων προκειμένου ο/η νέος/α να λάβει την τελική του/της απόφαση (Metheny & McWhirter, 2013). Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης μπορεί να οφείλονται, μεταξύ άλλων, σε δυσλειτουργικές πεποιθήσεις για τον εαυτό, όπως π.χ. χαμηλή αυτοπεποίθηση με αποτέλεσμα μειωμένη αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία φάνηκε να παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και, δεδομένης της σημασίας της στην ψυχολογία, γρήγορα έγινε φανερό η σημασία της και η συνάφειά της στην ερμηνεία και στην πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης (Bandura 1986, 1997, Betz & Hackett 1986, 1987, Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000).

Αυτοεκτίμηση και Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Οι συνεχείς μεταβολές που παρατηρούνται στην οικονομία και κατ' επέκταση στην εργασία καλούν το νέο να βρίσκεται σε εγρήγορση, χτίζοντας σε βάσεις γερές μέσα από την απόκτηση αυτογνωσίας και ορθής προετοιμασίας από την περίοδο της εφηβείας για την επαγγελματική του απόφαση. Ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά και σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών. Στους ατομικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι βιολογικοί – κληρονομικοί παράγοντες όπως είναι το φύλο, οι ικανότητες, οι κλίσεις, τα σωματικά χαρακτηριστικά, η νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων καθώς και επίκτητοι ατομικοί παράγοντες όπως οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των ατόμων και τα κίνητρά τους (Καϊντζή, 2016). Η αυτοαντίληψη, αποτελεί τη γνωστική, ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο κάποιο άτομο επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998, Παπάνης, 2011). Η έννοια της αυτοαντίληψης κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης του Super, σύμφωνα με την οποία, αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης κληρονομικών χαρισμάτων καθώς και ευκαιριών που έχει το άτομο να αναλάβει ρόλους για τους οποίους κρίνεται από άλλα άτομα (Βρετάκου, 1990). Οι Bednar, Wells και Peterson (1989) εισηγήθηκαν ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια υποκειμενική κρίση

για την αρτιότητα του εαυτού μας. Η κριτική αυτή αξιολόγηση δρα ως θετική ενίσχυση, όταν το άτομο προσαρμόζεται στις περιστάσεις και ως αρνητική, όταν το άτομο αποφεύγει τις δύσκολες καταστάσεις και παραδίδεται στους φόβους και τις ανασφάλειες. Ανάλογα με το είδος της ενίσχυσης το άτομο εμπλέκεται είτε σε μια περαιτέρω αύξηση της αυτοεκτίμησής του, οπότε καταφέρνει επιτυχείς συμπεριφορές είτε σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικού ιδεασμού και απαξίωσης, που οδηγούν σε σειρά αποτυχημένων συμπεριφορών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου, συνδέονται με καταστάσεις του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού περιβάλλοντός του, οι οποίες επηρεάζουν τη λεγόμενη «προσδοκία για αυτεπάρκεια» ή «αυτό-αποτελεσματικότητα» και αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για το κατά πόσο θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα επιτύχει κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Κάντας & Χαντζή, 1991, Brown et al. 2003, Germeijs & Verschueren, 2009).

Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης

Σε μια προσπάθεια διασάφησης της έννοιας της απόφασης, ο Δημητρόπουλος (1985) την τοποθετεί ως μια διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό ικανοποιητικών λύσεων. Η απόφαση δεν αφορά μόνο τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα αυτής. Όσον αφορά την έννοια της επιλογής συχνά αυτή

χρησιμοποιείται ως συνώνυμη της απόφασης, όμως η δεύτερη αναφέρεται στις εναλλακτικές λύσεις που έχει κάποιος στη διάθεσή του (Καϊντζή, 2016). Η επαγγελματική ζωή έχει αναγνωριστεί από τους ερευνητές ως ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία της κοινωνικής ζωής, αλλά και της εσωτερικής ισορροπίας του ατόμου (Δημητρόπουλος, 2003). Η «άριστη» επαγγελματική απόφαση εξαρτάται από το βαθμό της ωριμότητας κατά την επαγγελματική εκλογή όπως επίσης και την ορθολογική χρήση των πληροφοριών που συλλέγει το άτομο, για να έχει τη δυνατότητα να επιλέγει τα κατάλληλα μέσα προκειμένου να πετύχει το στόχο του (Βρετάκου, 1990). Συχνά παρουσιάζονται δυσκολίες κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν με πολλούς τρόπους (είδος, χρονικό σημείο εμφάνισης, δυνητικές συνέπειες, παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους (Gati, Krausz & Osipow, 1996, Amir, Gati & Kleinman, 2008). Στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης οι σκέψεις του ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις για τον εαυτό (όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση) διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα και προκαταβάλλουν αρνητικά την έκβαση της κατάστασης (Borders & Archadel, 1987).

Σκοπός της έρευνας

Η συμβουλευτική αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία η οποία λειτουργεί τόσο σε προληπτικό – αναπτυξιακό επίπεδο, μέσω της παροχής πληροφοριών και καθοδήγησης, όσο και σε επίπεδο θεραπευτικό

(Amundson, Bowlsbey & Niles, 2009). Η διαδικασία βοηθά το άτομο να λάβει καθοδήγηση και βοήθεια στην ανάπτυξη ικανότητας για λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, μεταξύ άλλων, μέσα από την απόκτηση αυτογνωσίας. Βάσει της αποστολής και του πλαισίου αυτού, ο βαθμός της αυτό-αποτελεσματικότητας του νέου στη λήψη επαγγελματικής απόφασης αποτελεί σημαντική παράμετρο για την καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση της διαδικασίας αυτής. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας της στοχευμένης συμβουλευτικής βιωματικής παρέμβασης στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των νέων και στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στη διαδικασία λήψης και διαχείρισης απόφασης σταδιοδρομίας.

Ερευνητική υπόθεση

Δεδομένου ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας, θεωρούμε και υποθέτουμε ότι μια συμβουλευτική παρέμβαση στοχευμένη στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αυξάνει την αυτό-αποτελεσματικότητα και συμβάλλει θετικά στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας στους νέους.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε ποιο βαθμό η βιωματική συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση – αύξηση της αυτοεκτίμησης;
2. Σε ποιο βαθμό η βελτίωση της αυτοεκτίμησης συμβάλλει θετικά στην

- αυτό-αποτελεσματικότητα για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης;
3. Σε ποιο βαθμό σημειώνονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης;

Μεθοδολογία

Ερευνητικά Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις (πριν και μετά τη βιωματική παρέμβαση) με χρήση ενός ερωτηματολογίου που αποτελείται από τα ακόλουθα τρία μέρη:

- i. Δημογραφικά στοιχεία
- ii. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg
- iii. Career Decision Efficacy Scale

Η κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale 1965) είναι μια κλίμακα, όπου μια εσωτερική έννοια όπως η αυτοαντίληψη μπορεί να μετρηθεί με εμπειρικό τρόπο¹. Οι δέκα δηλώσεις, που την αποτελούν, αφορούν τόσο τα θετικά (π.χ. «*Αισθάνομαι ότι έχω πολλά θετικά χαρακτηριστικά*»), όσο και τα αρνητικά αισθήματα για τον εαυτό (π.χ. «*Σε γενικές γραμμές, έχω την τάση να θεωρώ τον εαυτό μου αποτυχημένο*»). Όλες οι δηλώσεις απαντώνται με τη χρήση μιας 4-βαθμης κλίμακας Likert με διαβαθμίσεις από «Συμφωνώ απόλυτα μέχρι «Διαφωνώ απόλυτα». Το τελικό αποτέλεσμα της αυτοεκτίμησης του

εξεταζόμενου εξάγεται με την πρόσθεση των βαθμών των 10 δηλώσεων. Τα σημεία 2,5,6,8,9 βαθμολογούνται αντίστροφα. Οι υψηλότερες βαθμολογίες δηλώνουν και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Η κλίμακα θεωρείται ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης με τον συντελεστή α του Cronbach να κυμαίνεται ψηλά σε επανειλημμένες μετρήσεις με διαφορετικά δείγματα (0.72-0.87) (Rosenberg, 1965).

Η κλίμακα Career Decision Self-Efficacy Scale –Short Form (CDSE-SF) (Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία) ορίζει την πεποίθηση του ατόμου να αναλάβει με επιτυχία καθήκοντα που είναι απαραίτητα για τη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία. Στην κλίμακα αυτή ορίζονται πέντε πτυχές που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης: (1) Αυτοαξιολόγηση των ατομικών συμφερόντων, της ανάγκης και τις αξίες, (2) Συγκέντρωση αναγκαίων επαγγελματικών πληροφοριών για τον καθορισμό των επαγγελματίων που θα μπορούσαν να ταιριάζουν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, (3) Επιλογή στόχου, (4) Μελλοντικά σχέδια, (5) Επίλυση προβλημάτων. Σε κάθε πτυχή εξετάζονται πέντε ερωτήματα, όπου η κλίμακα αποτελείται από συνολικά 25 δηλώσεις. Οι δηλώσεις απαντώνται με 5-βαθμη κλίμακα Likert όπου 1 = ισχύει ως καμία αυτό-αποτελεσματικότητα και 5 = ως πλήρης αυτό-αποτελεσματικότητα (Betz et al., 2005; Chaney et al., 2007). Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach

1. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. Available from: https://www.researchgate.net/publication/275954290_AUTOEKTIMHSE-THEORIA_KAI_AXIOLOGESE [accessed Apr 06 2018]

κυμαίνεται στο 0.91 (Makransky et. al, 2015). Η κλίμακα αξιολογεί το άτομο, είτε με την πρόσθεση των βαθμών του στις απαντήσεις του σε κάθε υποκλίμακα και τη δημιουργία μιας συνολικής βαθμολογίας, είτε με την πρόσθεση όλων των βαθμολογιών στις πέντε υποκλίμακες και τη δημιουργία ενός γενικού δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας.

Οι τα δύο εργαλεία (κλίμακες) χρησιμοποιήθηκαν στη μεταφρασμένη μορφή τους στα Ελληνικά.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Για την απάντηση των κύριων ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση για υπολογισμό της συχνότητας, των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων.

Μεθοδολογία βιωματικής παρέμβασης

Το μεθοδολογικό μοντέλο παρέμβασης στηρίζεται στη βιωματική εκπαίδευση των φοιτητών. Στην απλούστερη μορφή της, η βιωματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας, ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε έναν ορισμό, θα υποστηρίζαμε πως με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στη διαδικασία εκείνη σύμφωνα με την οποία οι επιμορφούμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία κατάσταση. Αυτό γίνεται είτε με το να μοιραστούν μια δική τους εμπειρία σχετική με το αντικείμενο της επιμόρφωσής τους, είτε με το να συμμετέχουν

στην αναπαράσταση μίας κατάστασης –αληθινής ή φανταστικής– την οποία εισάγει ο επιμορφωτής, με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού.

Ο σκοπός του προγράμματος που εφαρμόσαμε στην παρούσα έρευνα ήταν να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες καλύτερα τον εαυτό τους. Το πρόγραμμα έλαβε χώρα στο πλαίσιο τριών συναντήσεων συνολικής διάρκειας δέκα (10) ωρών και περιελάμβανε ανάλυση θεωρητικού υλικού και πρακτική κατάρτιση μέσα από συζητήσεις, διαδραστικές ασκήσεις (ομαδική διάδραση, υπόδηση ρόλων, διαχείριση περιπτώσεων, κ.ά.) καθώς και χρήση οπτικοακουστικού υλικού (video clips, φωτογραφίες, άρθρα, κ.ά.). Με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων υλοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, εικαστικές ασκήσεις αυτογνωσίας με έμφαση στις λέξεις «Θέλω – Μπορώ – Είμαι», «Οραματίζομαι το μέλλον μου» και άλλες. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες του προγράμματος διαχωρίστηκαν και διεκπεραιώθηκαν μέσα από τις ακόλουθες τρεις ενότητες:

1η Ενότητα: Εισαγωγή - Στόχοι:

- Γνωριμία με τα μέλη
- Καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας, οικειότητας και εμπιστοσύνης με τον/την συντονιστή/στρια
- Διατύπωση των βασικών κανόνων για τη λειτουργία της ομάδας, η εξασφάλιση της συναίνεσης των παιδιών και η υπογραφή του συμβολαίου

2η Ενότητα: Η θετική έκφραση του εαυτού – Στόχοι:

- Αναγνώριση και κατανόηση των θετικών χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου

- Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
- Αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων
- Αναγνώριση και κατανόηση ότι όλα τα συναισθήματα έχουν θέση μέσα μας

3η Ενότητα: Προώθηση και ενίσχυση «θετικών» συναισθημάτων – Στόχοι:

- Αναγνώριση και έκφραση θετικών στοιχείων για τους γύρω μας με την έκφραση συναισθημάτων
- Κατανόηση ότι αυτά που λένε και κάνουν μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων
- Αξιολόγηση του προγράμματος και αποχαιρετισμός

Δειγματοληψία και διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο 2017 και Ιανουάριο 2018 στη Λεμεσό της Κύπρου. Η συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε δύο φορές (πριν και μετά τη βιωματική παρέμβαση). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε πρωτοετείς φοιτητές των πτυχιακών προγραμμάτων σπουδών Ψυχολογίας και Κοινωνικής Εργασίας σε ιδιωτικό πανεπιστήμιο στη Λεμεσό. Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων οι φοιτητές ήταν συγκεντρωμένοι σε αίθουσα διδασκαλίας στην παρουσία των ερευνητών. Οι ερευνητές διευκρίνισαν στους φοιτητές το στόχο της έρευνας, παρείχαν οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων καθώς και διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας. Κατά την πρώτη συνάντηση με τους φοιτητές οι συμμετέ-

χοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στη λήψη απόφασης. Μετά από τη συμμετοχή τους στις τρεις συναντήσεις της βιωματικής παρέμβασης οι φοιτητές κλήθηκαν εκ νέου να συμπληρώσουν τις ίδιες κλίμακες αξιολόγησης αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας στη λήψη απόφασης.

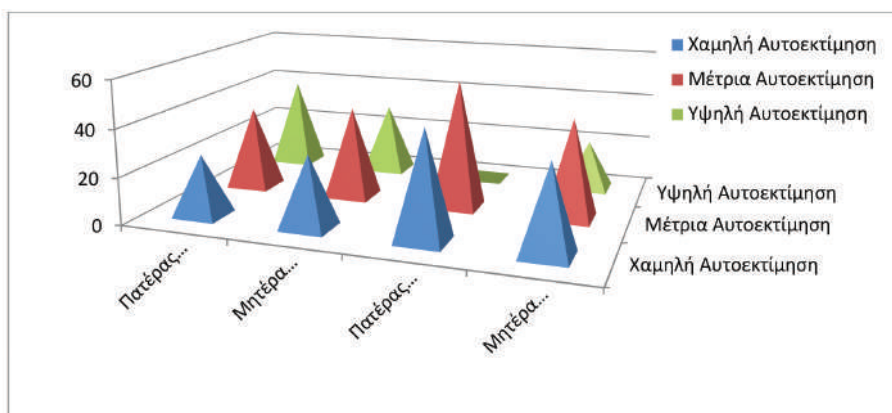
Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα των συμμετεχόντων φοιτητών αποτελείτο από 42 άτομα, 52% γυναίκες και 48% άντρες. Οι φοιτητές από το πρόγραμμα πτυχίου ψυχολογίας αποτελούσαν ποσοστό 57% ενώ εκείνοι που προέρχονταν από το πρόγραμμα πτυχίου κοινωνικής εργασίας αποτελούσαν το 43% του δείγματός μας. Όλοι οι ερωτηθέντες ήταν κάτοικοι Λεμεσού και όλοι ήταν φοιτητές στο ίδιο ιδιωτικό πανεπιστήμιο στη Λεμεσό.

Αποτελέσματα

Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης και της Αυτό-αποτελεσματικότητας Λήψης Απόφασης Σταδιοδρομίας πριν από τη βιωματική παρέμβαση

Συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα που λήφθηκαν με τη χρήση της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale 1965) παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος στην αυτοεκτίμησή των συμμετεχόντων φοιτητών είναι 23.05. Σημειώνεται ότι η υψηλότερη βαθμολογία που μπορεί να επιτύχει κάποιος είναι οι 40 ενώ η χαμηλότερη τιμή είναι



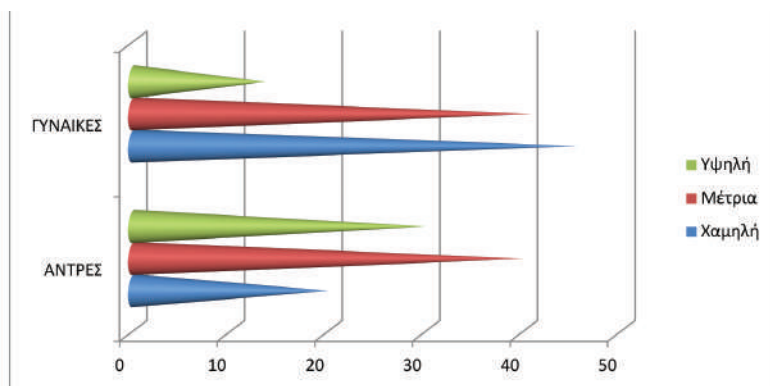
Γράφημα 1 : Κατάσταση Εργοδότησης γονέων και Αυτοεκτίμηση

οι 10 μονάδες. Από τα αποτελέσματα του δείγματός μας φαίνεται ότι η πλειονότητα των αντρών (45%) αλλά και των γυναικών (36.4%) εμπίπτουν στα όρια της μέτριας αυτοεκτίμησης. Δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους ($p=0.661$).

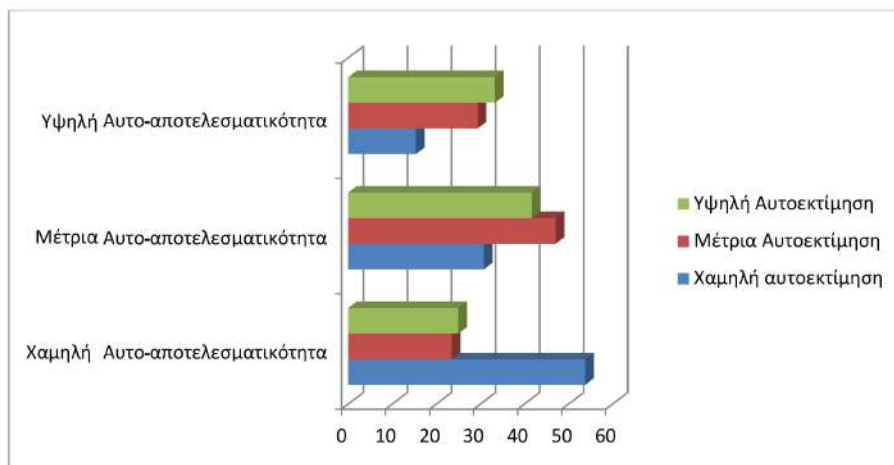
Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ερωτηθέντων επισημαίνονται, ωστόσο, σε συνάρτηση με την κατάσταση εργοδότησης των γονιών τους. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες με άνεργη μητέρα έχουν σε ποσοστό 36.8% χαμηλή και μόνο σε ποσοστό 21.1% υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα οι φοιτητές των οποίων η μητέρα είναι εργαζόμενη παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση μόνο σε ποσοστό 30.4% ενώ στο ίδιο ακριβώς ποσοστό εμφανίζουν υψηλή αυτοεκτίμηση ($p=0.035$). Παρόμοιο αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην αυτοεκτίμηση εμφανίζεται και στους ερωτηθέντες με άνεργο ή με εργαζόμενο πατέρα. Υψηλό ποσοστό

(45.5%) των φοιτητών με πατέρα άνεργο, σε αντίθεση με ποσοστό μόνο 25.8% με πατέρα εργαζόμενο εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση ($p=0.011$ (Γράφημα 1)).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του δείγματος των φοιτητών μας στην αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας για τη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία με τη χρήση της κλίμακας Career Decision Self-Efficacy Scale ο μέσος όρος της αυτό-αποτελεσματικότητας του δείγματός μας ήταν 86.0. Στα αποτελέσματα αυτά εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων γυναικών (45.5%) σε αντίθεση με μόνο 20.0% των αντρών εμφάνισαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Με βάση τα ίδια αποτελέσματα οι άντρες έδειξαν κατά ποσοστό 40% υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα σε αντίθεση με ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό 13.6% των συμμετεχόντων γυναικών με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ($p=0.029$) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Φύλο – Αυτό-αποτελεσματικότητα στη Λήψη Απόφασης Σταδιοδρομίας



Γράφημα 3: Αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης και Αυτοεκτίμηση

Η στατιστική ανάλυση μεταξύ των μεταβλητών της Αυτοεκτίμησης και Αυτό-Αποτελεσματικότητας στη Λήψη Απόφασης για τη Σταδιοδρομία έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p=0.001$) μεταξύ των δύο μεταβλητών με δείκτη Pearson 0.289. Από τα αποτελέσματά μας φάνηκε ότι φοιτητές που είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση είχαν και χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στη

λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία (53.8%). Το ένα τρίτο των συμμετεχόντων (33.3%) είχαν ψηλές τιμές τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας (47.1%) είχε μέτρια αυτοεκτίμηση και μέτρια αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας (Γράφημα 3).

Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης και της Αυτό-αποτελεσματικότητας Λήψης Απόφασης Σταδιοδρομίας μετά από τη βιωματική παρέμβαση

Οι φοιτητές αξιολογήθηκαν μετά από την εφαρμογή της βιωματικής παρέμβασης. Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των μετρήσεων ήταν 17 ημέρες. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των μέσων όρων των συμμετεχόντων τόσο στην κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg όσο και στη κλίμακα μέτρησης της Αυτό-αποτελεσματικότητας (Career Decision Self Efficacy Scale) διαφάνηκε αύξηση στους μέσους όρους τόσο στην αυτοεκτίμηση όσο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα λήψης απόφασης σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων μετά τη βιωματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των συμμετεχόντων στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg παρουσίασε μικρή αύξηση, από 23.05 σε 23.87. Σημαντικά υψηλότερη άνοδο παρουσίασε ωστόσο η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών μας με το μέσο όρο να ανέρχεται από 85 στο 93.41.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα των μετρήσεων των συμμετεχόντων φοιτητών στην κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg φάνηκε ότι οι φοιτητές που έλαβαν μέρος είχαν Μ.Ο. Αυτοεκτίμησης 23.05. Τόσο οι άντρες όσο κι οι γυναίκες του δείγματος των ερωτηθέντων εμπίπτουν στα όρια της μέτριας αυτοεκτίμησης χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Φαίνεται όμως ότι η κατάσταση εργοδότησης

των γονέων των συμμετεχόντων φοιτητών επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Συγκεκριμένα τόσο οι άντρες όσο κι οι γυναίκες συμμετέχοντες είχαν χαμηλότερες τιμές αυτοεκτίμησης αν ο πατέρας ή η μητέρα τους ήταν άνεργοι κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, δηλαδή σε ποιο βαθμό η βιωματική συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στοχευμένη βιωματική παρέμβαση που διενεργήθηκε συνέβαλε στην αύξηση της αυτοεκτίμησής των συμμετεχόντων φοιτητών, αφού οι μετρήσεις που έγιναν με το ίδιο εργαλείο μετά από τη λήξη της παρέμβασης έδειξαν μικρή άνοδο στον μέσο όρο της αυτοεκτίμησης του δείγματός μας (από Μ.Ο. 23.05 σε Μ.Ο. 23.87 στην κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η βελτίωση της αυτοεκτίμησης συμβάλλει θετικά στην αυτό-αποτελεσματικότητα για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματά μας ότι το ερώτημα αυτό μπορεί να απαντηθεί θετικά. Συγκεκριμένα, αφού οι φοιτητές συμμετείχαν σε δέκα ώρες στοχευμένης συμβουλευτικής παρέμβασης για την αύξηση της αυτοεκτίμησης ο Μ.Ο. της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, όπως αξιολογήθηκε με το εργαλείο Career Efficacy Decision Scale κατέδειξε σημαντική άνοδο. Ενώ προ της παρέμβασης ο Μ.Ο. ήταν 85.0 μετά από τις εμπειρίες της βιωματικής παρέμβασης ανήλθε σε Μ.Ο. 93.41.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που

θέσαμε, σε ποιο βαθμό σημειώνονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων φοιτητών και φοιτητριών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Ωστόσο τα αποτελέσματά μας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων γυναικών εμφάνισαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους άντρες του δείματός μας. Πάνω από το ένα τρίτο των αντρών έδειξαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ενώ ένα σημαντικά μικρότερο ποσοστό γυναικών είχαν υψηλές βαθμολογίες αυτό-αποτελεσματικότητας στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν, εξάλλου, στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές της Αυτοεκτίμησης και της Αυτό-αποτελεσματικότητας αφού διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που εμφάνιζαν χαμηλές τιμές στην Αυτοεκτίμηση εμφάνιζαν επίσης χαμηλές τιμές στην Αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ενώ οι συμμετέχοντες με υψηλή αυτοεκτίμηση είχαν αντίστοιχα υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικής απόφασης τόσο πριν όσο και μετά από τη βιωματική παρέμβαση.

Επίλογος

Ο όρος Επαγγελματική Συμβουλευτική

προσδιορίζει έναν κλάδο της Συμβουλευτικής που αξιοποιεί μια συστηματική και σκόπιμη παρέμβαση που στοχεύει να βοηθήσει το άτομο κατά την επιλογή σταδιοδρομίας, την ένταξη στην αγορά εργασίας, την αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων και γενικά την επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι δράσεις αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν ατομικά ή ομαδικά και εκτός από την παροχή πληροφοριών για τις προοπτικές σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες αυτογνωσίας (Nathan & Hill, 2006). Η βιωματική παρέμβαση που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είχε ως στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας των νέων ανθρώπων. Έρευνες δείχνουν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την κατάκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών θέσεων και μάλιστα από τα πορίσματα φαίνεται ότι, όταν υπάρχει υψηλή αυτοεκτίμηση, επιλέγονται επαγγέλματα που απαιτούν υψηλά προσόντα και δεξιότητες (Keller et al. 2015). Τα αποτελέσματα της πιλοτικής μας έρευνας, όπως παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, έδειξαν ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, μέσω βιωματικών εργαστηρίων στο πλαίσιο της επαγγελματικής συμβουλευτικής διαδικασίας, μπορούν να συμβάλουν θετικά στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία. Η διερεύνηση της σχέσης των δύο μεταβλητών (αυτοεκτίμησης – αυτό-αποτελεσματικότητας) σε μεγαλύτερο δείγμα καθώς και ο σχεδιασμός στοχευμένων βιωματικών εργαστηρίων αυτογνωσίας θα αποτελέσουν τα επόμενα βήματα της ερευνητικής μας ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόφωνη

- Amundson, N.E., Bowlsbey, J.H. & S.G. Niles (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. Ελλάδα: ΕΚΕΠ. http://www.eorpep.gr/images/SYEP/basikes_arxes_epagelmatikis_symvouleytikis_final_main.pdf
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός Τόμος Α' Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις-Λήψη αποφάσεων. Διεπιστημονική προσέγγιση στη θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καϊντζή, Ε. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία Μέρος 1)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουσιάδου, Α. (2012) Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία. Διαθέσιμο από: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online.Ανάκτηση ιστοσελίδας: 18/2/18>
- Nathan, R., & L.A. Hill (2006). *Επαγγελματική συμβουλευτική: η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Δ. Σιδηροπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πολέμη, Μ (2003). *Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, κεφ. 10, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α. και Ν. Δρόσος (2014). *Επαγγελματική Συμβουλευτική και διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο Εργασίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών - μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. DOI 10.12681/eadd/29085

Αγγλόφωνη βιβλιογραφία

- Amir, T., Gati, I, Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16 (3) 291-809
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2) pp. 191-215.)

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopaedia of human behaviour*. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopaedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Betz, N.E. & G. Hackett (1986). Applications of Self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 4, 279-289.
- Betz, N. E., Hammond, M. S., & Multon, K. D. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 131-149. doi:10.1177/106907279600400103
- Borders, L. DiAnne; Archadel, Kathleen A. (1987). Self-beliefs and career counseling. *Journal of Career Development*, 14 (2) 69-79.
- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). *The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process*. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 379-392.
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The reliability and factor structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-SF with African Americans. *Journal of Career Assessment*, 15, 194-205. doi:10.1177/1069072706298020
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). *Adolescents' Career Decision Making Process: Related to Quality of Attachment to Parents?*. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459-483.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). *The role of parental influences on young adolescents' career development*. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 198-217.
- Makransky, G., Rogers, M.E. & P. Creed (2015). Analysis of the Construct Validity and Measurement Invariance of the Career Decision Self-Efficacy Scale
Vol: 23 (4), 645-660 <https://doi.org/10.1177/1069072714553555>
- Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). *Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations*. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378-394.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. Doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- OECD (2004) *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD Publications
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S.D., Lent, R.W. (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.

*Ανδρέας Μπρούζος**, *Στέφανος Βασιλόπουλος***, *Πλουσία Μισαηλίδη****,
*Πολυξένη Κάτσιου*****, *Βασιλική Μπαούρδα******

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ
ΣΕ ΕΝΑ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7 ΕΩΣ 9 ΕΤΩΝ**

Περίληψη: Στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οκτώ συναντήσεων για τη διαχείριση του θυμού μέσω της τέχνης, το οποίο εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Οι μεταβλητές διαδικασίας που μελετήθηκαν ήταν η αντίληψη των διευκολυντικών στάσεων της συντονίστριας και η θεραπευτική συμμαχία. Οι συμμετέχοντες ($N = 56$) συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια, το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων (Barrett-Lennard Relationship Inventory, 2015) και την Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για παιδιά (Psychoeducational Group Alliance Scale for Children, PGAS-c, Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αντιλήψεις των μελών της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για τη σχέση τους με τη συντονίστρια και η θεραπευτική συμμαχία βελτιώθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Βρέθηκε επίσης σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας, της θεραπευτικής συμμαχίας και των διευκολυντικών στάσεων της συντονίστριας στην έναρξη του προγράμματος όχι όμως και στη λήξη του. Οι συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος έδειξαν ότι η θεραπευτική συμμαχία αλλά και οι αντιλήψεις των μελών της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας συσχετίζονται θετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: αντίληψη σχέσης με τη συντονίστρια, θεραπευτική συμμαχία, θυμός, τέχνη, ψυχοεκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένας μεγάλος αριθμός ομαδικών παρεμβάσεων για παιδιά (Burlingame,

Fuhriman, & Johnson, 2002. Gerrity & DeLucia-Waack, 2007). Κάποιες από αυτές είναι συμβουλευτικές, άλλες είναι θεραπευτικές και άλλες περιγράφονται ως ψυχοεκπαιδευτικές (Corey, Corey,

* Ο Α.Μ. είναι Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Email:abrouzos@uoi.gr

** Ο Σ.Β. είναι Αναπλ. Καθηγητής Συμβουλευτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών. Email:stephanosv@upatras.gr

*** Η Π.Μ. είναι Αναπλ. Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Email:pmisaili@uoi.gr

**** Η Π.Κ. είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Email: polkatsiou@gmail.com

***** Η Β.Μ. είναι Ψυχολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική και Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. E-mail: baourdav@gmail.com

& Corey, 2014). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά υλοποιούνται σε πολλά διαφορετικά πλαίσια (π.χ., κοινότητες ομαδικής θεραπείας, σωφρονιστικά καταστήματα ανηλίκων κ.ά.), ωστόσο το πιο συχνό πλαίσιο εφαρμογής τους είναι το σχολείο (Brown, 2018). Στο σχολείο, οι παρεμβάσεις αυτές έχουν ως κύριο στόχο τους την ανάπτυξη/καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων στα παιδιά (π.χ., κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ρύθμισης συναισθήματος) και την πρόληψη - διαχείριση προβλημάτων ή άλλων δυσκολιών τους (π.χ., δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, διαζύγιο γονέων, διαχείριση πένθους, μεταβάσεις) (Corey et al., 2014. Furr, 2000. Wheelan, 2005. για επισκόπηση βλ. Gerrity & DeLucia-Waack, 2007).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν από άλλες ομάδες ως προς τη δομή, τη διάρκεια και το σχεδιασμό τους (Shechtman, 2014). Μια σημαντική διαφορά τους έχει να κάνει επίσης με το είδος των τεχνικών ή/και των δραστηριοτήτων που αξιοποιούν. Πολύ συχνά στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης για παιδιά οι δραστηριότητες έχουν ως βάση τους την τέχνη (μουσική, ζωγραφική, θεατρικό παιχνίδι κ.ά.) (DeLucia-Waack, 2006). Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσου για την υλοποίηση των στόχων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, δίνει στα παιδιά-μέλη της τη δυνατότητα να εκφράσουν με μη λεκτικό τρόπο σκέψεις και συναισθήματα που δυσκολεύονται να εκφράσουν με το λόγο (Furr, 2000).

Ένας μικρός αριθμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά έχει επικεντρωθεί στην κατανόηση και τη ρύθμιση (/έλεγχο) της έκφρασης του θυμού (He-

seltine, Howells, & Day, 2010). Στόχος των συγκεκριμένων παρεμβάσεων είναι: (α) η ενίσχυση της ενημερότητας των παιδιών για το θυμό τους και τις αιτίες που τον προκαλούν, (β) η εκπαίδευση των παιδιών στις λειτουργίες του θυμού και στις επιπτώσεις τής χωρίς έλεγχο εκδήλωσής του, (γ) η εκμάθηση δεξιοτήτων χαλάρωσης, (δ) η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και εποικοδομητικών τρόπων έκφρασης του θυμού, και (ε) η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον έλεγχο του θυμού (Fleckenstein & Horne, 2004).

Οι έρευνες που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων έχουν δείξει ότι οι επιπτώσεις τους είναι θετικές, ιδιαιτέρως στα παιδιά μικρής ηλικίας (Gerrity & DeLucia-Waack, 2007. για επισκόπηση βλ. Fleckenstein & Horne, 2004). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι παρεμβάσεις αυτές οδηγούν σε μείωση των εκδηλώσεων θυμού και αύξηση της ικανότητας ελέγχου της παρορμητικότητας, αύξηση της ενσυναίσθησης και βελτίωση της θέσης των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Smith, Larson, DeBaryshe, Salzman, 2000). Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά κενά σε αυτό το πεδίο έρευνας. Συγκεκριμένα, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στις ομαδικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για τη ρύθμιση του θυμού των παιδιών.

Οι Corey et al. (2014) ορίζουν τις ομαδικές διαδικασίες ως τη δυναμική που διέπει τις αλληλεπιδράσεις των μελών της ομάδας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται. Οι θεραπευτικοί

παράγοντες, η θεραπευτική συμμαχία (σχέση μέλους-συντονιστή) και το ομαδικό κλίμα αποτελούν ορισμένες μόνον από τις ομαδικές διαδικασίες που έχουν μελετηθεί συστηματικά (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Παρά το γεγονός ότι η σημασία τους για την έκβαση ενός ομαδικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι ευρέως αναγνωρισμένη (Oei & Browne, 2006), ελάχιστα είναι αυτά που γνωρίζουμε σχετικά με τη λειτουργία των ομαδικών διαδικασιών στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για τη διαχείριση του θυμού σε παιδιά αλλά και την επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Η παρούσα έρευνα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού που εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια οκτώ συναντήσεων και αξιοποίησε κυρίως δραστηριότητες που είχαν ως βάση τους την τέχνη (σχέδιο, δραματοποίηση κ.ά.). Αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος, των δραστηριοτήτων που το πλαισίωσαν και των ευρημάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητά του γίνεται στην εργασία των Μπρούζος, Βασιλόπουλος, Μισαηλίδη, Καλύβα, και Μπαούρδα (2018). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται μόνον τα αποτελέσματα που αφορούν την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών του προγράμματος. Οι ομαδικές διαδικασίες που εξετάστηκαν ήταν η θεραπευτική συμμαχία της

ομάδας και οι διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας, όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από τα παιδιά στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Επιπλέον, μελετήθηκε η σχέση των επιμέρους ομαδικών διαδικασιών μεταξύ τους αλλά και με τις μεταβλητές αποτελέσματος του προγράμματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: (1) Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας στην έναρξη και στη λήξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος; (2) Πώς εξελίχθηκε η θεραπευτική συμμαχία από την έναρξη έως την ολοκλήρωση του προγράμματος; (3) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές διαδικασίας (θεραπευτική συμμαχία και διευκολυντικές στάσεις συντονίστριας) στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος; (4) Ποια είναι η σχέση μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και των μεταβλητών αποτελέσματος στη λήξη του προγράμματος;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε από δύο συντονίστριες, διαρθρώθηκε σε οκτώ εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια από 35 έως 40 λεπτά. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 56 παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών ($M.O._{\etaλικίας} = 7,75$, $T.A. = ,61$). Τα παιδιά προέρχονταν από τις Β' ($n = 25$, 13 αγόρια και 12 κορίτσια) και Γ' τάξεις ($n = 31$, 14 αγόρια και 17 κορίτσια) δύο δημοτικών σχολείων. Τα τμήματα της κάθε τάξης στα οποία το

πρόγραμμα εφαρμόστηκε χωρίστηκαν στη μέση, δημιουργώντας έτσι δύο ομάδες ανά τμήμα και η κάθε συντονίστρια αναλάμβανε από μία ομάδα. Η τοποθέτηση των παιδιών στις ομάδες έγινε με τυχαίο τρόπο, επιδιώκοντας όμως να υπάρχει: (α) σχετική αναλογία αγοριών και κοριτσιών και (β) να αποφευχθεί – σύμφωνα και με τις οδηγίες της σχετικής βιβλιογραφίας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010. Delucia-Waack, 2006)– η ύπαρξη αδελφιών στην ίδια ομάδα. Επιπλέον, με εξαίρεση δύο ομάδες οι οποίες είχαν 10 και 11 μέλη αντιστοίχως, οι υπόλοιπες είχαν από 7 έως 8 μέλη, ώστε να υπάρχει ευελιξία και να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητές τους όλα τα παιδιά (Βασιλόπουλος κ.συν., 2016).

Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Σχέσης Barrett-Lennard (Barrett-Lennard Relationship Inventory, Barrett-Lennard, 2015)

Το ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard (2015) εξετάζει την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της θεραπευτικής σχέσης. Το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί με βάση τις προτεινόμενες από τον Carl Rogers αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την αλλαγή της προσωπικότητας μέσω της θεραπείας. Από την αρχική κατασκευή του έχει αναθεωρηθεί και χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα σε κλινικά και σε μη κλινικά πλαίσια, όπου βρέθηκε ότι έχει καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία εξέτασης-επανεξέτασης (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Το ερωτηματολόγιο Σχέσης του Barrett-Lennard περιλαμβάνει τέσσερις

υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν –στην περίπτωση των ομαδικών παρεμβάσεων– τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναγνώριση (π.χ., «Αισθάνομαι ότι ο/η [...] με εκτιμά»), την ενσυναίσθηση (π.χ., «ο/η [...] συνήθως αισθάνεται ή καταλαβαίνει αυτό που αισθάνομαι»), τη συμφωνία (π.χ., «Αισθάνομαι ότι ο/η [...] είναι αληθινός/ή και αυθεντικός/ή μαζί μου») και την άνευ όρων αποδοχή (π.χ., «Δεν πιστεύω ότι οτιδήποτε λέω ή κάνω αλλάζει τον τρόπο που ο/η [...] νιώθει για μένα») του συντονιστή της ομάδας (Barrett-Lennard, 2015). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη έκδοση του συγκεκριμένου Ερωτηματολογίου (2015), που περιλαμβάνει 40 προτάσεις, 10 προτάσεις για την κάθε υποκλίμακα. Τα παιδιά έδιναν την απάντησή τους στην κάθε ερώτηση-πρόταση του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια μιας εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1 = «όχι, δεν ισχύει καθόλου» έως 6 = «ναι, ισχύει απόλυτα»). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τα παιδιά δύο φορές, μία στο τέλος της 2ης και δεύτερη στο τέλος της 8ης συνάντησης. Ο δείκτης alpha του Cronbach για τις τέσσερις υποκλίμακες στις πριν και μετά μετρήσεις κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα (από ,57 έως ,78), με εξαίρεση τον σχετικά χαμηλό δείκτη της υποκλίμακας «άνευ όρων αποδοχή» στη μετά μέτρηση ($\alpha = ,42$).

Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά (The Psychoeducational Group Alliance Scale for Children, PGAS-c, Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2018)

Η Κλίμακα Συμμαχίας Ψυχοεκπαιδευ-

τικών Ομάδων για Παιδιά είναι ένα εργαλείο που μετράει τη θεραπευτική συμμαχία μεταξύ των παιδιών-μελών μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και του συντονιστή της. Ο σχεδιασμός της στηρίχθηκε στη θεωρία του Bordin (1979, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., 2018) για τη θεραπευτική συμμαχία πελάτη-θεραπευτή και εξετάζει τρεις διαστάσεις της: τους θεραπευτικούς στόχους, τις θεραπευτικές εργασίες και το δεσμό πελάτη-θεραπευτή (Bordin, 1979, όπ. ανάφ. στο Brouzos et al., 2018). Η κλίμακα περιλαμβάνει πέντε προτάσεις (π.χ., «Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα ο/η [...] μου ταιριάζει»), οι οποίες απαντήθηκαν από τα παιδιά με τη βοήθεια μιας τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1 = «δεν συμφωνώ καθόλου» έως 4 = «συμφωνώ απόλυτα»). Στην παρούσα έρευνα, ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας στην πριν ($\alpha = ,68$) και μετά μέτρηση ($\alpha = ,86$) ήταν ικανοποιητικός.

Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ, Miers et al., 2007)

Η Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ) είναι ένα αυτοαναφορικό εργαλείο, που σχεδιάστηκε από τη Miers και τους συνεργάτες της (Miers et al., 2007), για τη διερεύνηση της ικανότητας διαχείρισης του θυμού. Περιλαμβάνει συνολικά 50 ερωτήσεις-προτάσεις, οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια μιας τριβάθμιας κλίμακας (όπου 1 = «δεν ισχύει», 2 = «ισχύει κάπως» και 3 = «ισχύει σίγουρα»). Η BARQ διαρθρώνεται σε έξι υποκλίμακες: την

υποκλίμακα του ισχυρισμού, (π.χ., «Περιμένω μέχρι να ηρεμήσω ξανά και έπειτα συζητώ με το άτομο που με έκανε να θυμώσω»), την υποκλίμακα άμεσης εκτόνωσης του θυμού (π.χ., «Με θυμωμένο τρόπο λέω στο άτομο που με έκανε να θυμώσω, ακριβώς πώς αισθάνομαι»), την υποκλίμακα αναζήτησης κοινωνικής στήριξης (π.χ., «Δε δείχνω το θυμό μου, αλλά αργότερα μιλάω με κάποιον για ό,τι συνέβη»), την υποκλίμακα του αναλογισμού (π.χ., «Προσπαθώ να καταλάβω για ποιο λόγο ταράχτηκα»), την υποκλίμακα της αποφυγής (π.χ., «Λέω στον εαυτό μου ότι αυτό που συνέβη δεν είναι σημαντικό») και την υποκλίμακα της διάχυσης (π.χ., «Ξεφορτώνομαι το θυμό μου παίζοντας μουσική, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας») (Miers et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha) για τις έξι υποκλίμακες της BARQ στις πριν και μετά μετρήσεις κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα (από ,51 έως ,85).

Αποτελέσματα

Αντιλήψεις για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας

Οι μέσοι όροι βαθμολογίας στις τέσσερις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Σχέσης Barrett-Lennard στη 2η και στην 8η συνάντηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση των βαθμολογιών για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας από τη 2η έως την 8η συνάντηση (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμολογίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Σχέσης Barrett-Lennard στη 2η και 8η συνάντηση και αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο/για εξαρτημένα δείγματα

	2η Συνάντηση	8η Συνάντηση	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i> (<i>T.A.</i>)	<i>M.O.</i> (<i>T.A.</i>)			
Αναγνώριση	57,84 (2,64)	59,67 (0,94)	-5,387	36	,001
Ενσυναίσθηση	54,48 (3,88)	57,74 (2,29)	-7,334	34	,001
Άνευ όρων αποδοχή	51,54 (3,59)	56,70 (2,09)	-12,342	36	,001
Συμφωνία	55,31 (3,31)	58,52 (1,90)	-8,773	37	,001

Η επίδραση του φύλου στις βαθμολογίες των τεσσάρων υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Σχέσης Barrett-Lennard εξετάστηκε με μια σειρά αναλύσεων με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο επέδρασε σημαντικά μόνον: (α) στην υποκλίμακα της αναγνώρισης στην πρώτη μέτρηση, $t(41) = -2120, p = ,04$ και (β) στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης και στις δύο μετρήσεις, $t(36) = -2104, p = ,04$ και $t(46) = -2083, p = ,02$ για την 2η και 8η συνάντηση αντιστοίχως. Και στις τρεις περιπτώσεις οι μέσοι όροι βαθμολογίας των κοριτσιών ήταν υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των αγοριών.

Η θεραπευτική συμμαχία

Ακολούθως, η ανάλυση εξέτασε εάν οι βαθμολογίες που έδωσαν τα παιδιά στην Κλίμακα της Θεραπευτικής Συμμαχίας σε κάθε μία από τις οχτώ συναντήσεις του προγράμματος διέφεραν. Για το

σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μία 2 X 8 μικτή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη τους μέσους όρους βαθμολογίας στην Κλίμακα της Θεραπευτικής Συμμαχίας στις οχτώ συναντήσεις της ομάδας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες που τα παιδιά έδωσαν στη θεραπευτική συμμαχία στις οχτώ συναντήσεις, $F(7, 287) = 6,19, p < ,001, \eta_p^2 = ,131$. Οι post hoc ανά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων (LSD) έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική αύξηση στις βαθμολογίες που οι συμμετέχοντες έδωσαν στη θεραπευτική συμμαχία από την 4η συνάντηση και μετά ($p's < ,05$ έως $p's < ,005$). Σε ό,τι αφορά την επίδραση του φύλου, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο πώς τα αγόρια και τα κορίτσια αξιολόγησαν τη θεραπευτική συμμαχία στις συναντήσεις της παρέμβασης, $F(1, 41) = 1,86, p = ,17$.

Πίνακας 2: Έλεγχος για τις διαφορές των μέσων όρων στην εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας.

Συνάντηση	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
<i>M.O.</i>	19,14	19,14	19,25	19,18	19,62	19,74	19,74	19,83
<i>(T.A.)</i>	(1,20)	(1,39)	(1,44)	(1,45)	(0,87)	(0,73)	(0,88)	(0,76)

Πίνακας 3: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά την έναρξη του προγράμματος.

	1	2	3	4	5
1. Θεραπευτική συμμαχία	1	,538*	,556*	,193	,297
2. Αναγνώριση		1	,658*	,520*	,720*
3. Ενσυναίσθηση			1	,619*	,745*
4. Άνευ όρων αποδοχή				1	,563*
5. Συμφωνία					1

* $p < ,01$

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών που μελετήθηκαν στο πλαίσιο του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος (θεραπευτική συμμαχία, διευκολυντικές στάσεις συντονίστριας), πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετίσεων με τον συντελεστή r του Pearson. Οι αναλύσεις συσχέτισης των μεταβλητών αυτών επαναλήφθηκαν δύο φορές, μία για τις μετρήσεις που έγιναν στην έναρξη του προγράμματος και μία για αυτές που έγιναν στη λήξη του. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, κατά την έναρξη του προγράμματος, η θεραπευτική συμμαχία συσχετίστηκε

θετικά με τις αντιλήψεις των μελών της ομάδας για την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση της συντονίστριας. Επιπλέον, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών για τις τέσσερις διαστάσεις των διευκολυντικών στάσεων της συντονίστριας, δηλαδή την αναγνώριση, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και συμφωνία.

Κατά τη λήξη του προγράμματος (Πίνακας 4), η θεραπευτική συμμαχία δε βρέθηκε να συσχετίζεται με καμία από τις μεταβλητές που αφορούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας. Ωστόσο, οι επιμέρους διαστάσεις των διευκολυντικών στάσεων της συντονίστριας συνέχισαν να συσχετίζονται θετικά η μία με την άλλη.

Πίνακας 4: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν κατά τη λήξη του προγράμματος.

	1	2	3	4	5
1. Θεραπευτική συμμαχία	1	,101	,031	,031	,014
2. Αναγνώριση		1	,566*	,676*	,733*
3. Ενσυναίσθηση			1	,662*	,621*
4. Άνευ όρων αποδοχή				1	,629*
5. Συμφωνία					1

* $p < ,01$

Πίνακας 5: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών διαδικασίας και αποτελέσματος κατά τη λήξη του προγράμματος

	Ισχυρισμός	Εκτόνωση Θυμού	Κοινωνική Στήριξη	Αναλογισμός	Αποφυγή	Διάχυση
Θερ. Συμμαχία	,249	,065	,157	,324*	,166	-,226
Αναγνώριση	,303*	-,072	,248	,481*	,076	,105
Ενσυναίσθηση	,117	-,060	,109	,211	,142	,170
Άνευ όρων αποδοχή	,305*	-,007	,380*	,428*	,281	,018
Συμφωνία	,329*	-,121	,137	,338*	,150	,127

Συσχετίσεις μεταβλητών διαδικασίας-αποτελέσματος

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης με το συντελεστή r του Pearson ανάμεσα στις μεταβλητές των ομαδικών διαδικασιών κατά τη λήξη του προγράμματος και στις μεταβλητές αποτελέσματος του προγράμματος (Πίνακας 5). Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της θεραπευτικής συμμαχίας και της υποκλί-

μακας του αναστοχασμού στην Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων στο Θυμό. Επιπλέον, τρεις από τις τέσσερις διευκολυντικές στάσεις συσχετίζονταν θετικά με συγκεκριμένες υποκλίμακες της Κλίμακας Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού. Ειδικότερα, η αναγνώριση συσχετίστηκε θετικά με τις υποκλίμακες του ισχυρισμού και του αναλογισμού, η άνευ όρων αποδοχή σημείωσε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, την κοινωνική στήριξη και τον αναλογισμό

και, τέλος, η συμφωνία παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και τον αναλογισμό. Βρέθηκε ακόμη ότι η θεραπευτική συμμαχία συσχετίστηκε θετικά με τον αναλογισμό (βλ. Πίνακα 5).

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού μέσω της τέχνης που εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών που συμμετείχαν στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας και η θεραπευτική συμμαχία. Επιπλέον, μελετήθηκε η σχέση των επιμέρους ομαδικών διαδικασιών μεταξύ τους και με τις μεταβλητές αποτελέσματος του προγράμματος. Τα ευρήματα μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα.

Πρώτον, σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν από την έναρξη του προγράμματος (2η συνάντηση) θετικές αντιλήψεις, οι οποίες σημείωσαν σημαντική βελτίωση έως και την λήξη του (8η συνάντηση). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα παιδιά εισέρχονται στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για τη διαχείριση του θυμού χωρίς αρνητικές προκαταλήψεις απέναντι στους συντονιστές και ήδη από τις πρώτες συναντήσεις αντιλαμβάνονται θετικά τις διευκολυντικές στάσεις τους και διαμορφώνουν θετική σχέση μαζί τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση

τους με τους συντονιστές στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας, τα παιδιά προοδευτικά εδραιώνουν την αρχική θετική τους αντίληψη, γεγονός που στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται από τις υψηλότερες βαθμολογίες στο Ερωτηματολόγιο Σχέσης Barrett-Lennard στο τέλος της παρέμβασης. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία και στηρίζει την άποψη ότι τα μέλη μιας ομάδας –παιδιά ή ενήλικες– που είναι συναισθηματικά υγιή διαμορφώνουν θετική θεραπευτική συμμαχία ήδη από την πρώτη συνάντηση της ομάδας (Kivlighan & Lilly, 1997).

Τα αποτελέσματα που αφορούσαν την επίδραση του φύλου έδειξαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια-μέλη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αξιολόγησαν διαφορετικά τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας στις υποκλίμακες της αναγνώρισης (στην πρώτη μέτρηση) και της ενσυναίσθησης (και στις δύο μετρήσεις). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βαθμολόγησαν πιο υψηλά την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση της συντονίστριας από ό,τι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε ίσως να ερμηνευθεί εάν λάβει κανείς υπόψη ότι τα κορίτσια εκφράζουν με μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματά τους σε νέες κοινωνικές περιστάσεις συγκριτικά με τα αγόρια (Allen & Haccoun, 1976 Fabes & Martin, 1991. Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, & Broverman, 1968). Αυτό ενδεχομένως συνέβαλε στο να συνδεθούν συναισθηματικά με τη συντονίστρια από την έναρξη του προγράμματος –δηλαδή πιο γρήγορα από ό,τι τα αγόρια– και να αντιληφθούν έτσι πιο εύκολα τη διάθεσή της για ανταπόκριση (/αναγνώριση). Στη δεύτερη μέτρηση στην κλίμακα της

αναγνώρισης δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, προφανώς γιατί με την πρόοδο των συναντήσεων της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για τη διαχείριση του θυμού, τα αγόρια συνδέθηκαν και αυτά συναισθηματικά με τη συντονίστρια, πράγμα που μετρίασε το προβάδισμα των κοριτσιών. Σε ό,τι αφορά την κλίμακα της ενσυναίσθησης, τα κορίτσια και στις δύο μετρήσεις αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευαισθητοποίηση της συντονίστριας. Ενδεχομένως η συντονίστρια λόγω του φύλου της να εκδήλωσε την ενσυναίσθησή της περισσότερο στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Ή ενδεχομένως ο τρόπος με τον οποίο η συντονίστρια εξέφραζε την ενσυναίσθησή της να διευκόλυνε περισσότερο τα κορίτσια να την αντιληφθούν από ό,τι τα αγόρια. Αυτές οι ερμηνείες αποτελούν υποθέσεις οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Στις υποκλίμακες της άνευ όρων αποδοχής και της συμφωνίας δεν υπήρχε διαφορά, πράγμα που υποδηλώνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται τη σταθερότητα της συναισθηματικής αντίδρασης (απουσία όρων) και την αυθεντικότητα (συμφωνία) των συντονιστών.

Δεύτερον, σε ό,τι αφορά τη θεραπευτική συμμαχία, τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι ενώ στην έναρξη του προγράμματος αυτή ήταν σε αρκετά υψηλό επίπεδο, περίπου στη μέση σημείωσε μείωση και αυξήθηκε πάλι στη λήξη του. Οι μεταβολές αυτές στη θεραπευτική συμμαχία φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη θεωρία ανάπτυξης των σταδίων για τις ομάδες και στην περίπτωση των ψυχοεκ-

παιδευτικών ομάδων για τη διαχείριση του θυμού (Brown, 2011. MacKenzie, 1987. Tuckman & Jensen, 1977). Από την άλλη, η μη σημαντική επίδραση του φύλου των παιδιών-μελών της ομάδας στη θεραπευτική συμμαχία υποδηλώνει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είναι ικανά να διαμορφώσουν θεραπευτική συμμαχία με τους συντονιστές της ομάδας.

Τρίτον, η έρευνα εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και στις αντιλήψεις των παιδιών-μελών της ομάδας για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά την έναρξη του προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού, η θεραπευτική συμμαχία συσχετιζόταν θετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναγνώριση και την ενσυναίσθηση της συντονίστριας. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία και επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες οι οποίες έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των συντονιστών έχουν σημαντική επίδραση στην εξέλιξη της θεραπευτικής συμμαχίας, τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική θεραπεία (Bakali, Wilberg, Hagtvet, & Lorentzen, 2010. Μπαούρδα, 2013). Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές διαστάσεις των αντιλήψεων για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας (αναγνώριση, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και συμφωνία). Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Mills & Zytowski, 1967. Jacob, Feiring, & Anderson, 1980. Μπαούρδα, 2013) και επιβεβαιώνει τη θέση του Rogers ότι οι

συνθήκες αυτές είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους (Μπρούζος, 2004).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι κατά τη λήξη του προγράμματος η θεραπευτική συμμαχία δεν εμφάνισε συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές που αφορούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών για τις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας. Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να είναι ότι όταν στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για τη διαχείριση του θυμού η θεραπευτική συμμαχία αναπτυχθεί, παύει πλέον να εξαρτάται από τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τους συντονιστές. Επιπλέον, η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που αφορούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών για τις τέσσερις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας, επιβεβαιώνει την άποψη του Rogers ότι αυτές οι επιμέρους στάσεις συνθέτουν μία ενιαία στάση, την προσωποκεντρική (Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Jacob et al., 1980. Mills & Zytowski, 1967. Μπρούζος, 2004).

Εκτός από την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, η παρούσα έρευνα εξέτασε και τη σχέση ανάμεσα στις ομαδικές διαδικασίες και στις μεταβλητές αποτελέσματος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θεραπευτική συμμαχία και στην υποκλίμακα του αναλογισμού στην Κλίμακα Συμπεριφορικών Αποκρίσεων Θυμού. Είναι πιθανό ότι η σχέση που διαμορφώθηκε ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στη συντονίστρια καθόρισε το επίπεδο αναλογισμού των παιδιών γύρω από τις αιτίες που προκαλούν το θυμό τους. Όσο βελτιωνόταν η θεραπευτική συμμαχία,

τόσο τα παιδιά μάθαιναν να διαχειρίζονται το θυμό τους αναλογιζόμενα ξανά και ξανά τις αιτίες του.

Ταυτοχρόνως, τρεις από τις τέσσερις διευκολυντικές στάσεις της συντονίστριας εμφάνισαν θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές αποτελέσματος. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνώριση συσχετίστηκε θετικά με τον ισχυρισμό και τον αναλογισμό. Όσο δηλαδή εξελισσόταν το πρόγραμμα και αυξανόταν η αντίληψη της αναγνώρισης της συντονίστριας (συναισθηματική ανταπόκριση), τόσο τα παιδιά βελτιώνονταν στην εποικοδομητική έκφραση του θυμού τους (ισχυρισμός) και στον αναστοχασμό των αιτιών που τον προκαλούν (αναλογισμός).

Η άνευ όρων αποδοχή παρουσίασε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό, την κοινωνική υποστήριξη και τον αναλογισμό. Όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα και η αντίληψη της άνευ όρων αποδοχής αυξανόταν, τόσο τα μέλη της ομάδας βελτιώναν την ικανότητά τους για εποικοδομητική έκφραση του θυμού, αναζητούσαν πιο εύκολα υποστήριξη από το κοινωνικό περιβάλλον και αναλογιζόταν ξανά και ξανά τις αιτίες που μπορεί να προκάλεσαν το θυμό τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τα ευρήματα της μεταανάλυσης των Orlinsky, Grawe, και Parks (1994) σύμφωνα με τα οποία διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της άνευ όρων αποδοχής από την πλευρά του θεραπευτή και της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης.

Τέλος, η συμφωνία εμφάνισε θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό και τον αναλογισμό. Όσο αυξανόταν η αντίληψη της αυθεντικότητας και της απουσίας ασυμφωνίας από την πλευρά της συντονίστριας

ας, τόσο βελτιωνόταν η ικανότητα των μελών της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για εποικοδομητική έκφραση του θυμού μέσω της άμεσης εκτόνωσής του και της ανάκλησης (αναλογισμού) των αιτιών που ενδεχομένως τον προκαλούν. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με έρευνες που έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στη συμφωνία και στο αποτέλεσμα των ομαδικών θεραπευτικών παρεμβάσεων (Kirschenbaum & Jourdan, 2005).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τις ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του θυμού σε παιδιά συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία η θεραπευτική συμμαχία και

οι συνθήκες από την πλευρά του θεραπευτή συσχετίζονται με το θεραπευτικό αποτέλεσμα (Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda, 2015a, 2015b. Kirschenbaum & Jourdan, 2005. Lambert & Barley, 2001), αναδεικνύοντας έτσι τη σπουδαιότητα των διευκολυντικών στάσεων, όπως τις περιέγραψε ο Rogers (1959), και της θεραπευτικής συμμαχίας στην αποτελεσματικότητα των ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι το πρόγραμμα αυτό θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί με παιδιά που διαπιστωμένα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα θυμού, προκειμένου να ελεγχθεί η συμβολή των ομαδικών διαδικασιών στη διαχείριση θυμού σε αυτό τον ειδικό πληθυσμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allen, J. G., & Haccoun, D. M. (1976). Sex differences in emotionality: A multidimensional approach. *Human Relations*, 29, 711–720.
- Bakali, J. V., Wilberg, T., Hagtvet, K. A., & Lorentzen, S. (2010). Sources accounting for alliance and cohesion at three stages in group psychotherapy: Variance component analyses. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 14(4), 368–383.
- Barrett-Lennard, G. T. (2015). *The relationship inventory—A complete resource and guide*. Chichester, UK: WILEY-Blackwell.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2015a). Members' perceptions of person-centered facilitative conditions and their role in outcome in a psychoeducational group for childhood social anxiety. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(1), 32–46.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2015b). Therapeutic factors and members' perception of co-leaders' attitudes in a psychoeducational group for Greek children with social anxiety. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(2), 204–224.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2018). Development and preliminary examination of the psychometric properties of the Psychoeducational Group Alliance Scale

- for Children (PGAS-c) in two samples of children participating in groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 1-20. doi:10.1080/01933922.2018.1433257.
- Brown, N. W. (2003). Conceptualizing process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 53(2), 225-244.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. New York, NY: Routledge.
- Burlingame, G.M., Fuhrman, A. J., & Johnson, J. (2004). Current status and future directions of group therapy research. In J. L. DeLucia-Waack, D. Gerrity, C.R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.) *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 49-61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). *Groups: Process and practice* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fleckenstein, L., & Horne, A. M. (2004). Anger management groups. In J. L. Delucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Group counseling and psychotherapy* (pp. 547-562) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2007). Effectiveness of groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106.
- Heseltine, K., Howells, K., & Day, A. (2010). Brief anger interventions with offenders may be ineffective: A replication and extension. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 246-250.
- Jacob, T., Feiring, C., & Anderson, C. (1980). Factor analysis of data on the Barrett-Lennard Relationship Inventory from married couples. *Psychological Reports*, 47, 619-626.
- Kirschenbaum, H., & Jourdan, A. (2005). The current status of Carl Rogers and the Person-Centered approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(1), 37-51.
- Kivlighan, D. M., & Lilly, R. L. (1997). Developmental changes in group climate as they relate to therapeutic gain. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(3), 208-221.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361.
- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: considerations for practice, research and policy. *Brief treatment and crisis intervention*, 4(3), 205-225.
- MacKenzie, K. R. (1987). Therapeutic factors in group psychotherapy: A contemporary view. *Group*, 11(1), 26-34. doi:10.1007/bf01456798
- Miers, A. C., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 653-664.
- Mills, D. H., & Zytowski, D. G. (1967). Helping relationship: A structural analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 14(3), 193-197.
- Μπαούρδα, Β. Χ. (2013). *Οι ομαδικές διαδικασίες σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού σχολείου με κοινωνικό άγχος* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις «τυπωθήτω».
- Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Μισαηλίδη, Π., Καλύβα, Κ., & Μπαούρδα, Β. (2018).

Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού μέσω τέχνης σε παιδιά ηλικίας 7 έως 9 ετών. Προετοιμάζεται.

- Oei, T. P., & Browne, A. (2006). Components of group processes: Have they contributed to the outcome of mood and anxiety disorder patients in a group cognitive-behaviour therapy program? *American Journal of Psychotherapy*, 60, 53–70.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K., & Parks, B. K. (1994). Process and outcome in psychotherapy – Noch einmal. In A. Bergin, & J. S. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change* (4th edition, pp. 270-378). New York: Wiley.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Rosenkrantz, P. S., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I., & Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287–295.
- Shechtman, Z. (2014). Group counseling in the school. *Hellenic Journal of Psychology*, 11, 169-183.
- Smith, D. C., Larson, J. D., DeBaryshe, B., & Salzman, M. (2000). Anger management for youths: What works and for whom? In D. S. Sandhu & C. B. Apsy (Eds.), *Violence in American schools: A practical guide for counselors* (pp. 217-230). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. doi: 10.1177/105960117700200404
- Wheelan, S. A. (2005). *Group processes: A developmental perspective* (2nd ed.). Auckland, New Zealand: Pearson Education New Zealand.

Μυρσίνη Πυκνή, Μαργαρίτα Φυλακτού***

**ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΠΟΥ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΝΟΥΝ ΚΑΙ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ
ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΕΙΡΑΙΑ.**

Οι Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ασχολούνται με την εξωϊδρυματική μεταχείριση των ανηλίκων που έχουν διαπράξει αδίκημα ή διατρέχουν κίνδυνο να γίνουν δράστες ή θύματα αξιόποινων πράξεων. Παρέχουν συμβουλευτική στους ανήλικους και τις οικογένειές τους, με στόχο την ενδυνάμωση, την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση της αλλαγής. Στα πλαίσια της δικτύωσης της Υπηρεσίας Πειραιά με κοινωνικούς εταίρους υλοποιήθηκαν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω τέχνης που έδωσαν την ευκαιρία στους ωφελούμενους να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν και να επικοινωνήσουν. Τέθηκε ένα διαφορετικό πλαίσιο μεταξύ Επιμελητή – Ανηλίκου παραβάτη με «φωτογραφικά αποτυπώματα» που έβαλαν την σφραγίδα τους στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης που αποτελεί την βάση για την κινητοποίηση του ανηλίκου για αλλαγή με στόχο την ένταξη ή επανένταξή του.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμελητής Ανηλίκων, ανήλικος παραβάτης, συμβουλευτική υποστήριξη, προγράμματα μέσω τέχνης, φωτογραφία.

Myrsini Pykni and Margarita Fylactou

**PHOTOGRAPHY PROJECTS AIMING TO LIBERATE
AND DEVELOP RELATIONSHIPS OF TRUST. APPLICATION OF PILOT
ART PROJECTS BY THE JUVENILE PROBATION OFFICE IN PIRAEUS**

Abstract: The Juvenile Probation Offices at the Ministry of Justice, Transparency and Human Rights are involved in extra-institutional activities for young people who have either committed an offence or are at risk of becoming the perpetrators or victims of a serious offence. It offers counselling to the youngsters and their families aiming at enabling, encouraging and facilitating change. As part of their networking, the Juvenile Probation Office in Piraeus carried out three educational art projects giving the opportunity to those who took part to express themselves, socialise and communicate. A new framework of trust between juvenile probation officers and juvenile delinquents developed through the photography project. This relationship of trust should help mobilise the youngsters towards integration or rehabilitation.

Keywords: Juvenile probation officer, juvenile delinquents, counselling, support, art projects, photography.

* Η Μ.Π. είναι Κοινωνιολόγος, MSc, Επιμελήτρια Ανηλίκων, Προϊσταμένη Τμήματος Επιμελητών Ανηλίκων Πειραιά, piknimirsini@yahoo.gr

** Η. Μ.Φ. είναι Κοινωνική Ανθρωπολόγος, MSc, Επιμελήτρια Ανηλίκων Πειραιά, margaritafyl@gmail.com



Φωτογραφίες
από τους κηρύκους
του Τμήματος
Επιμελητών
Ανηλίκων Πρωτοδικών
που συμμετέχουν
στο εκπαιδευτικό
πρόγραμμα
"Photo-art-therapy"
σε συνεργασία
με την ΚΝΩ ΑΝΑΛΥΣΗ
Εμφανιστική
Εκπαίδευση
στο Πρωτοδικό Τμήμα
"Mind the fact",
Μάρτιος 2022

Εισαγωγή

Οι Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων αποτελούν περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, συστάθηκαν με το Ν. 378/76 και λειτουργούν στο πλαίσιο των Δικαστηρίων Ανηλίκων στην έδρα κάθε Πρωτοδικείου. Φέρουν πλέον τον τίτλο «Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής» αφού συνενώθηκαν με τις Υπηρεσίες Επιμελητών Κοινωνικής Αρωγής (Π.Δ. 101/ΦΕΚ 168/28-8-14 όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 96/ΦΕΚ 136/11-9-17 Οργανισμός Υπουργείου Δικαιοσύνης). Τα σχετικά, με την επιμέλεια οργάνωσης και λειτουργίας τους και την άσκηση εποπτείας τους ανήκουν στις αρμοδιότητες του «Τμήματος Πρόληψης Παραβατικότητας

και Μετασφρονιστικής Μέριμνας» της Διεύθυνσης Αντεγκληματικής Πολιτικής.

Οι Υπηρεσίες Επιμελητών Ανηλίκων αποτελούν τον κυριότερο φορέα εξωδουματικής μεταχείρισης ανηλίκων (8-18 ετών) που έχουν διαπράξει αδίκημα ή διατρέχουν τον κίνδυνο να γίνουν δράστες ή θύματα αξιόποινων πράξεων. Συγκεκριμένα στην αρμοδιότητα των ΥΕΑ υπάγονται:

- α) οι ανήλικοι που έχουν παραβεί διατάξεις του Ποινικού Κώδικα ή ειδικών ποινικών νόμων, δηλ. έχουν διαπράξει αξιόποινες πράξεις για τις οποίες θα δικαστούν από το Μονομελές ή Τριμελές Δικαστήριο Ανηλίκων (καταστολή),
- β) οι ανήλικοι που εμφανίζουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής και διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να προβούν σε παραβατικές πράξεις ή να θυματοποιηθούν (πρόληψη).

Καθήκοντα Επιμελητών Ανηλίκων

Βασικό καθήκον τους αποτελεί:

- 1) Η διεξαγωγή κοινωνικής έρευνας και η σύνταξη εμπιστευτικής έκθεσης που καταλήγει σε γνωμοδότηση προς το Δικαστήριο για την ενδεικνυόμενη μεταχείρισή τους.
- 2) Η άσκηση του αναμορφωτικού μέτρου της Επιμέλειας Υπηρεσίας Επιμελητών.
- 3) Η παρακολούθηση της εφαρμογής των λοιπών αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων: πχ κοινωνικού εργασίας, αναδοχής, συνδιαλλαγής με το θύμα και έκφρασης συγγνώμης, παρακολούθησης κοινωνικών και

ψυχολογικών προγραμμάτων όπως ορίζονται στα άρθρα 122, 123 του Ποινικού Κώδικα .

Συμβουλευτική υποστήριξη

Οι Επιμελητές συνεργάζονται με τους ανήλικους και τις οικογένειές τους παρέχοντας συμβουλευτική με στόχο την ενδυνάμωση, την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση της αλλαγής ως προς τις επιλογές και τις συνήθειές τους. Κατά τη διαδικασία της εξατομικευμένης συνεργασίας οι ανήλικοι καλούνται να εντοπίσουν την προβληματική κατάσταση, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να αναδείξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη ή επανένταξή τους.

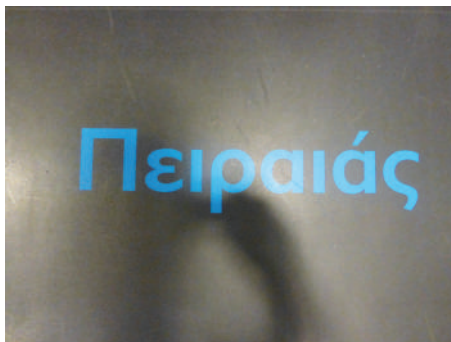
Μέσα από την ψυχοκοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική υποστήριξη των ανηλίκων και εφόσον κρίνεται αναγκαίο παραπέμπουν σε εξειδικευμένους φορείς (μονάδες απεξάρτησης από ουσίες, αλκοόλ, διαδίκτυο, κέντρα ψυχικής υγείας, παιδοψυχιατρικά τμήματα κ.ά.).

Ο κλάδος των Επιμελητών Ανηλίκων αποτελείται από πτυχιούχους ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (νομικούς, κοινωνιολόγους, κοινωνικούς ανθρωπολόγους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.), κινούμενος περισσότερο στη κατεύθυνση της πολυεπιστημονικότητας.

Οι Επιμελητές κάλλιστα μπορούν να φέρουν τον τίτλο «Σύμβουλοι» αφού με το έργο τους προσπαθούν να βοηθήσουν έναν άλλο άνθρωπο να ξεκαθαρίσει τη σκέψη του ή τα συναισθήματά του,

ή να ξεπεράσει κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζει μέσα από τη βοηθητική συνέντευξη (Καλατζή-Αζίζι, Μαλικιώση-Λοϊζου, 1992), με βασική προϋπόθεση την εκπαίδευση του κλάδου στη Συμβουλευτική.

Οι Επιμελητές ασκούν συμβουλευτική στην ευπαθή ομάδα των ανήλικων παραβατών εφαρμόζοντας τις γενικές αρχές της Συμβουλευτικής (ενεργητική ακρόαση, κατανόηση προβλημάτων, ενσυναίσθηση), χωρίς όμως να ακολουθούν αποκλειστικά ένα θεωρητικό μοντέλο αλλά μάλλον μια σύνθεση θεωριών και εφαρμογών.



Ο Επιμελητής προσπαθεί να κινητοποιήσει τον ανήλικο

- Να διερευνήσει και να ξεπεράσει την αμφιθυμία του.
- Να ενισχύσει την απόφασή του για αλλαγή δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, κατανόησης και σεβασμού (ενσυναίσθηση), αυξάνοντας την πίστη στις ικανότητες, αποφεύγοντας την εμπλοκή σε επιχειρηματολογία και την αντιπαράθεση (συμπόρευση με την αντίσταση) και εκμαιεύοντας γλώσσα αλλαγής.
- Ο ρόλος του Επιμελητή είναι υποστηρικτικός στον ανήλικο σε όποια

επιλογή και αν κάνει, κατευθύνοντάς τον και προσφέροντάς του τις απαραίτητες πληροφορίες για το κατάλληλο σχέδιο αλλαγής.

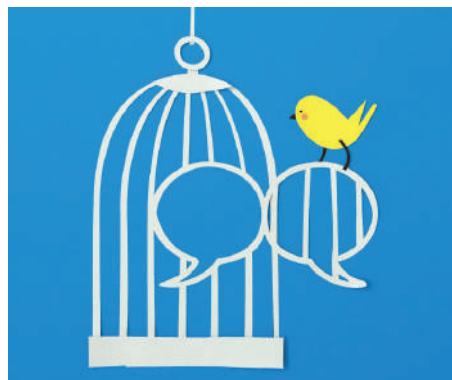
Στα πλαίσια της δικτύωσης της Υπηρεσίας Πειραιά με κοινωνικούς φορείς και μετά από έγκριση της Διεύθυνσης Αντεγκληματικής Πολιτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας & Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αναπτύχθηκε συνεργασία με την Μ.Κ.Ο ΑΜΑΚΑ και υλοποιήθηκαν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω τέχνης το χρονικό διάστημα 2015 – 2017 για τους ωφελούμενους-ανήλικους.

- 1) Το πρόγραμμα «Επικοινωνώ άρα είμαι ελεύθερος» σε συνεργασία με την Στέγη του Ιδρύματος Ωνάση,
- 2) Το ολιγοήμερο βιωματικό πρόγραμμα E.U.R.O.P.E
- 3) Το εξάμηνο Φωτογραφικό Εργαστήριο Photo-opPORTunity στα πλαίσια της δράσης Φεστιβάλ Κοινωνικής Τέχνης (SocialArtsFestival).

Περιγραφή Πιλοτικών Προγραμμάτων μέσω τέχνης

1) Το πρόγραμμα «Επικοινωνώ άρα είμαι ελεύθερος» είχε ως στόχο να αναπτυχθεί ένας φωτογραφικός διαδραστικός διάλογος με άξονα τα ανθρώπινα δικαιώματα ανάμεσα σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και την Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων Πειραιά. Θεραπευτές καλλιτέχνες δίδαξαν στους συμμετέχοντες βασικά στοιχεία φωτογραφίας εφαρμόζοντας τεχνικές έκφρασης και θεραπείας μέσω της τέχνης.

Φωτογραφικοί περίπατοι, βιωματικές



δραστηριότητες και ανοιχτές συζητήσεις καλλιεργήσαν την αυτοπεποίθηση και την έκφραση των εφήβων και έδωσαν έναυσμα για δημιουργικό διάλογο μεταξύ τους.

Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα που υπάρχουν ταυτόχρονα με την εκμάθηση φωτογραφικών τεχνικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη δράση συμμετείχαν μαθητές από το 3ο Ενιαίο Λύκειο Αχαρνών και το 2ο Ενιαίο Λύκειο Πεύκης, οι οποίοι επεξεργάζονταν τα ίδια θέματα στο πλαίσιο τους. Η κοινή συνάντηση όλων έγινε στις 22/4/2016 στη Στέγη του Ιδρύματος Ωνάση, όπου όλοι μαζί συμμετείχαν σε θεωρητική και βιωματική διαδικασία και δημιούργησαν ένα κοινό οπτικό «Αλφαβητάρι των Δικαιωμάτων - Στερεοτύπων».

Οι φωτογραφικοί περίπατοι των εφήβων της Υπηρεσίας άντλησαν νόημα από τους πρόσφυγες, όταν το λιμάνι του Πειραιά το 2015-16 ήταν ένας τεράστιος καταυλισμός.

Η θεματική των φωτογραφιών ονοματοδοτήθηκε από την ομάδα:



»Όπου γης και πατρίς»: Πρόσφυγες, Πύλη Ε1 Λιμάνι Πειραιά».

Δόθηκε η ευκαιρία να συναντηθούμε με πληθυσμό Ρομά που μας κάλεσαν στον αυτοσχέδιο καταυλισμό τους. Η φωτογραφική ενότητα τιτλοφορήθηκε:



»Με βλέμμα ευθύ»: Καταυλισμός Ρομά, Δραπετσώνα – Λιπάσματα.

Από τις υπόλοιπες διαδρομές στους δρόμους του Πειραιά και κυρίως γύρω από το παζάρι, οι έφηβοι έδωσαν στις φωτογραφίες τους τον τίτλο:



«Περιμένοντας ένα καλύτερο αύριο»: Δρόμοι Πειραιά.

Οι φωτογραφίες του εργαστηρίου φιλοξενήθηκαν στην 31^η έκθεση με έργα κρατούμενων του Υπουργείου Δικαιοσύνης στην Αθήνα (Σεπτέμβριος 2016) στο κτήριο του Συλλόγου Ελλήνων Αρχαιολόγων στο Θησείο.

2) Στα πλαίσια του **προγράμματος E.U.R.O.P.E** υλοποιήθηκε βιωματικό πρόγραμμα κατάρτισης τεσσάρων συναντήσεων για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ευρωπαϊκής ιστορίας και εργασιακών θεμάτων με ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές μέσω τέχνης. Οι συντονιστές επεξεργάστηκαν το ζήτημα των διακρίσεων και επικεντρώθηκαν στις δεξιότητες προσανατολισμού και

αγκύρωσης στο χώρο και τον χρόνο. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες θεματικές ενότητες: Εντοπισμός στο χάρτη της Ελλάδας και της Ευρώπης του τόπου καταγωγής και διαμονής. Φανταστικό ταξίδι σε πόλεις, μνημεία και χάραξη επιθυμητού προορισμού. Φωτογραφίες ανθρώπων δημιουργία φωτογραφικών αυτοπορτρέτων. Φανταστική βαλίτσα για το ταξίδι.



3) Το **Φωτογραφικό εργαστήριο “Photo-opPORTunity”** στα πλαίσια της δράσης Φεστιβάλ κοινωνικής τέχνης (SocialArtsFestival) που υλοποιήθηκε σε συνεργασία και με την PolyplanityProductions είχε στόχο την εκμάθηση φωτογραφικών τεχνικών μέσα από τις διαδρομές των εφήβων στην πόλη του Πειραιά και την ανάπτυξη συζητήσεων γύρω από κοινωνικά θέματα. Μέσα από την χρήση της συμμετοχικής φωτογραφίας και άλλων arttherapy εργαλείων και τεχνικών οι έφηβοι ήρθαν σε επαφή με την αποτύπωση της έννοιας του ορίου στη φωτογραφία και γνώρισαν την αναλογική και ψηφιακή φωτογραφία ως μέσα αναπαράστασης και επανερμηνείας του κόσμου που τους περιβάλλει.

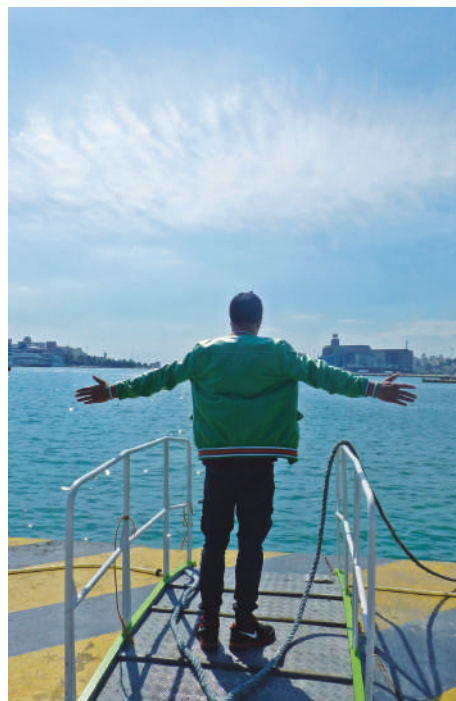
Το project ολοκληρώθηκε και το φωτογραφικό υλικό φιλοξενήθηκε στο

Καλλιτεχνικό Φεστιβάλ “Mindthefact” στην Αθήνα (Μάιος 2017). Υλοποιήθηκαν δύο εκθέσεις στο Δημαρχείο Αθηνών και στο Αμαξοστάσιο του ΟΣΥ στο Θησείο.

Χαρακτηριστικά εφήβων – δυναμική της ομάδας

- Στις ομάδες συμμετείχαν συνολικά 20 έφηβοι, με διαφορετικό αριθμό σε κάθε κύκλο. Στην πλειοψηφία τους ήταν αγόρια με συμμετοχή τριών κοριτσιών στο πρώτο πρόγραμμα. Οι περισσότεροι έφηβοι ανήκαν στη δεύτερη γενιά μεταναστών αλβανικής καταγωγής.
- Οι συναντήσεις ήταν δίωρες, μία φορά εβδομαδιαίως και γίνονταν στα γραφεία της Υπηρεσίας .

- Συνεργάζονταν με την Υπηρεσία γιατί τους είχε επιβληθεί το αναμορφωτικό μέτρο της Επιμέλειας Επιμελητών ή τηρούσαν περιοριστικό όρο μετά από ανακριτική διάταξη. Πήραν μέρος στην ομάδα μετά από πρόταση του Επιμελητή προς τον ανήλικο χωρίς να λείπει η παρακίνηση για ένα εγχείρημα που απαιτούσε δέσμευση, όρια και καλή διάθεση.
- Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εφήβων διέφεραν στις ομάδες αλλά η σύνθεσή τους κατά το χρόνο διεξαγωγής των προγραμμάτων ήταν τυχαία σε σχέση με τον ωφελούμενο πληθυσμό της συγκεκριμένης περιοχής.
- Ενώ στο πρώτο πρόγραμμα οι έφηβοι-νέοι ήταν ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα και μερικοί από αυτούς δούλευαν, στο δεύτερο και τρίτο πρόγραμμα οι συμμετέχοντες δεν ήταν όλοι ενταγμένοι στην εκπαίδευση. Ήταν ρομά Αλβανικής καταγωγής και όλοι προσπαθούσαν να συντηρήσουν τις οικογένειές τους κάνοντας βοηθητικές εργασίες και περισυλλέγοντας παλαιά αντικείμενα, ενώ μερικοί δεν είχαν νομιμοποιητικά έγγραφα.
- Οι έφηβοι στις ομάδες εξέφραζαν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο σε κλίμα άνεσης και δημιουργικότητας. Τις ώρες που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ένιωθαν σαν φωτογράφοι, παρατηρώντας προσεχτικά το χώρο και χρησιμοποιώντας τη φωτογραφική ορολογία. Στην αρχή μπορεί να ήταν επιφυλακτικοί, στην πορεία όμως αναπτύχθηκαν σχέσεις



εμπιστοσύνης και έρχονταν με διάθεση να μάθουν από τις εκπαιδευτές. Η ομάδα ήταν ζωνρή με δυνατές φωνές, γέλιο, πειράγματα αλλά και μικροπαρεξηγήσεις που στην πορεία λύνονταν.

- Ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση που ενισχύθηκε όταν ολοκληρώθηκε το project και τα έργα τους φιλοξενήθηκαν στην έκθεση, ενώ εξηγούσαν στους επισκέπτες την εμπειρία τους από το πρόγραμμα.
- Σημειώνεται ότι στις ομάδες συμμετείχαν οι δύο υπογράφουσες επιμελήτριες τόσο σε ρόλο παρατηρητών όσο και σε παράλληλο ενεργητικό ρόλο ως προς τα θέματα συζήτησης και τη διαδικασία της δυναμικής της ομάδας.

Αποτίμηση

Μέσω των Πιλοτικών Προγραμμάτων μέσω τέχνης, δόθηκε η ευκαιρία σε έφηβους που συνεργάζονται με την Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων:

- Να ενταχθούν σε μια ομάδα, να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να απελευθερώσουν σκέψεις και συναισθήματα, να ασκηθούν σε κοινωνικές δεξιότητες.
- Να αποκτήσουν νέα ερεθίσματα, να έρθουν σε επαφή με τις τεχνικές της φωτογραφίας, να εκφραστούν μέσω της τέχνης και να αποκτήσουν δεξιότητες που ίσως τους φανούν χρήσιμες.
- Να προσπαθήσουν να πετύχουν τον στόχο του project δείχνοντας συνέπεια και διάθεση δέσμευσης στα μέλη της ομάδας. Οι συντονίστριες του προγράμματος αναφέρουν ότι «η πολυτιμότερη παρακαταθήκη του εργαστηρίου ήταν η αφοσίωση των συμμετεχόντων προς τον κοινό στόχο και η συγκρότησή τους σε μια δυνατή ομάδα».
- Κατά την διάρκεια του προγράμματος «απελευθέρωσαν» και άλλες δεξιότητες, όπως το τραγούδι και ο χορός.
- Οι ομάδες φωτογραφίας λειτουργήσαν υποστηρικτικά στο συμβουλευτικό μας ρόλο και μας έδειξαν ένα νέο τρόπο για να συνεργαστούμε και να τους προσεγγίσουμε άμεσα και αποτελεσματικά.
- Η συμμετοχή των Επιμελητών στη διαδικασία μάθησης και αλληλεπίδρασης και οι κοινές φωτογραφικές μας διαδρομές «λείαναν» τις γωνίες του ρόλου του Επιμελητή στο πλαίσιο μιας «επιβεβλημένης» συνεργασίας.
- Τέθηκε ένα διαφορετικό πλαίσιο στη σχέση συνεργασίας Επιμελητή – Ανήλικου παραβάτη και δημιουργήθηκε ένας δίαυλος επικοινωνίας με φωτογραφικά αποτυπώματα που έβαλαν την σφραγίδα τους στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης που αποτελεί την βάση για την κινητοποίηση του ανήλικου για αλλαγή με στόχο την ένταξη ή επανένταξή του.
- Ευελπιστούμε να υπάρξουν και στο μέλλον παρόμοιες καινοτόμες πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων μέσω τέχνης που να απευθύνονται στον πληθυσμό των ανήλικων παραβατών και το Υπουργείο Δικαιοσύνης να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τέτοιες ενέργειες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δραγώνα, Θ., Ντάβου, Μ. (1992). *Εφηβεία. Προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 378/1976. «Περί συστάσεως Κλάδου και τακτικών θέσεων Επιμελητών Ανηλίκων παρά τοις Δικαστηρίοις Ανηλίκων και ρυθμίσεως συναφών θεμάτων». ΦΕΚ 171/8-7-1976.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 49. «Περί λειτουργίας της Υπηρεσίας Επιμελητών Ανηλίκων». ΦΕΚ 11/24-1-1979.

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 3189/2003. «*Ποινική Νομοθεσία Ανηλίκων*». ΦΕΚ 243/21-10-2003.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 3860/2010 «*Βελτιώσεις της ποινικής νομοθεσίας για τους ανήλικους δράστες, πρόληψη και αντιμετώπιση της θυματοποίησης και της εγκληματικότητας των ανηλίκων*». ΦΕΚ 111/12-7-2010
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Προεδρικό Διάταγμα 101.«*Οργανισμός Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*». ΦΕΚ 168/28-8-2014.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Προεδρικό Διάταγμα 96.«*Οργανισμός Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*». ΦΕΚ 136/11-9-2017.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 4478/2017.ΜέροςΙV) Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2012/29/ΕΕ για τη θέσπιση ελάχιστων προτύπων σχετικά με τα δικαιώματα, την υποστήριξη και την προστασία θυμάτων της εγκληματικότητας και για την αντικατάσταση της Απόφασης - Πλαίσιο 2001/220/ΔΕΥ του Συμβουλίου και λοιπές διατάξεις.ΦΕΚ 91/23-6-2017.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2006). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολτό, Φ., Ντολτό, Κ. (1993). *Έφηβοι. Προβλήματα και ανησυχίες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cernovich & Giordano, (1987). *Family relationships and delinquency*. Wiley Online Library.
- Douglas,T. (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham & Beech, (2012). *Forensic Psychology*. London: Blackwell.
- Herbert, Μ. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, Μ. (1997). *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ivey, Α.Ε., Ν.Β. Gluckstern Ν.Β., Ivey, Μ.Β. (1992). *Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Μετάφρ. Μαλικιώση-Λοΐζου Μ.).
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο/
- William, R., Rollnick, Μ. (2010). *Προετοιμάζοντας Ανθρώπους για Αλλαγή*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

Γ' Συνεδρίαση Ολομέλειας

Τέχνη, βιώματα και αλλαγή

Προεδρείο: *Ράνη Καλούρη – Νιζέτα Αναγνωστοπούλου*

*Αλέξης Κόκκος**

Η ΜΕΘΟΔΟΣ

«ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ»

Περίληψη: Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται πρώτα ορισμένα θεωρητικά στοιχεία που αφορούν στη σημασία που έχει η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Γίνεται εστιασμός κυρίως στις απόψεις των Dewey, Sartre, Gradner, Freire, Greene, Adorno, Marcuse. Στη δεύτερη ενότητα αναλύεται η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», η οποία έχει τύχει ευρείας εφαρμογής στην Ελλάδα και σε Ευρωπαϊκές χώρες και παρουσιάζονται τα έξι στάδια της μεθόδου και δίνονται παραδείγματα.

Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη: Θεωρητικά Στοιχεία

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Αρχικά ο John Dewey με το έργο του *Art as Experience* (1934/1980) ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση

αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Για αυτούς του λόγους η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική «*πρόκληση για σκέψη*» (σ. 285).

Παρεμφερείς ιδέες διατύπωσε ο Sartre στο δοκίμιο *Τι είναι Λογοτεχνία* (1949/2008). Επισήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο

* Ο Α.Κ. είναι Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπεριεχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη. Γίνεται συν-δημιουργός του έργου, καθώς είναι ελεύθερος να επανεφευρίσκει το περιεχόμενό του και το επανασυνθέτει πέρα από τα χνάρια που άφησε ο συγγραφέας: «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί καθώς τα στοιχία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά. Με δύο λόγια, η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία» (σ. 57-58).

Βαθμιαία, η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη τεκμηριώθηκε από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Θεμελιώδης ήταν η συνεισφορά του Howard Gardner (1973, 1983, 1990), που ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυνών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ότι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων.

Ισχυρή επίσης τεκμηρίωση για την εκπαιδευτική σημασία της αισθητικής εμπειρίας προήλθε από μελέτες των στοχαστών του Palo Alto της Καλιφόρνιας, που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη

επικοινωνία και θεραπευτική (λ.χ. Watzlawick, 1986). Βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωνόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση και προσφέρει τη δυνατότητα ορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας. Το δεξιό ημισφαίριο είναι ειδικευμένο στην άμεση, διαισθητική και ολιστική σύλληψη πολύπλοκων σχέσεων και διαρθρώσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε σύνθετες καταστάσεις και εναλλακτικές οπτικές. Η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας αυτού του ημισφαιρίου (εικόνες, αλληγορίες, παρομοιώσεις, αναλογίες, παραλλαγές, διαφορούμενα, παράδοξα κ.ά.) συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του και ενδυναμώνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε δημιουργικά και κριτικά.

Μια ακόμα σημαντική προσέγγιση του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης πραγματοποιήθηκε από τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, κυρίως από τους Adorno (1953 /1984, 1970 /2000) και Marcuse (1988). Ο πυρήνας του συλλογισμού τους ήταν ότι το πνευματικό περιεχόμενο και η δομή των σημαντικών έργων τέχνης περιέχουν χαρακτηριστικά που σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κυριαρχούνται από εργαλειακή ορθολογικότητα και κομπορμισμό. Συ-

νεπώς, η επαφή με την τέχνη λειτουργεί σαν ένα πεδίο όπου καλλιεργείται ένας τρόπος σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Προσφέρει κριτήρια που μας βοηθούν να απεγκλωβιζόμαστε από τις κυρίαρχες νόρμες και να αμφισβητούμε τις παραδοχές που είναι εγκαθιδρυμένες στις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις.

Προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Σε ό,τι αφορά στη θεωρητική προσέγγιση του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση, ο Freire (1970) ήταν ο πρώτος στοχαστής που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια ο Jack Mezirow εκκινώντας από την επεξεργασία της Φρεϊριικής έννοιας ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009, σ.92). Βαθμιαία, πολλοί σημαντικοί στοχαστές υιοθέτησαν την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirkx, Elias, Kasl, Kegan, Marsick, Newman, Taylor κ.ά.). Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται σε

δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει αναπτυχθεί πολύ η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Cranton, 2006· Dirkx, 2000, 2001· Mezirow, 1998, 2009· Taylor, 2000 κ.ά.) και ακολούθησε τρεις τάσεις.

Η πρώτη τάση θέτει ως αντικείμενο παρατήρησης διάφορα έργα της μαζικής κουλτούρας, με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεότυπικα μηνύματα που περιέχουν (ενδεικτικά: Dass – Brailsford, 2007· Daine, 2009· Tisdell, 2008).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσφέρουν εναύσματα για κριτική σκέψη. Για παράδειγμα, η Roden αναφέρει (2005) ότι χρησιμοποιεί εμπορικά δημοφιλή κινηματογραφικά έργα όπως το *Chicken Run* και το *Thelma and Louise*, ενώ η Jarvis (2012) χρησιμοποιεί το *Sixth Sense*. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των αποδεκτών επάνω σε ορισμένα ζητήματα. Όμως, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται έργα

αυθεντικής τέχνης στερεί από το εγγεί-
ρημα το πλεονέκτημα του να εξετάζονται
τα ζητήματα διαλεκτικά, πολύπλευρα
και κριτικά.

Η τρίτη τάση επιχειρεί να συνδυάσει
τον κριτικό στοχασμό με την αισθητική
εμπειρία, εμποτίζοντας τη μαθησιακή
διεργασία με τη συχνή αξιοποίηση σημα-
ντικών έργων τέχνης. Θα πρέπει, ωστόσο,
να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία
υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην
προσέγγιση αυτού του είδους: Greene,
2000· Kegan, 2000 – ίσως υπάρχουν και
μερικά ακόμα παραδείγματα. Επίσης, δεν
υπάρχουν αναφορές στις προσεγγίσεις
των στοχαστών του Palo Alto σχετικά
με την ολιστική παρατήρηση των έργων
τέχνης. Τέλος, υπάρχουν ελάχιστες ανα-
φορές στην αισθητική θεωρία του Ador-
no: Greene, 2000· Tisdell, 2008. Παρόλα
αυτά, πιστεύω ότι η ενσωμάτωση όλων
αυτών των στοιχείων στη θεωρία και
στην πρακτική της μετασχηματίζουσας
μάθησης θα της προσέδιδε πρόσθετη
δυναμική.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζε-
ται μια μέθοδος που έχει διαμορφώσει
ο υπογράφων (Kokkos, 2010· Κόκκος
και Συνεργάτες, 2011), μέσω της οποίας
επιχειρείται να προσφερθεί στους εκ-
παιδευτές ενηλίκων ένα εργαλείο, που
να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση
των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση
της αισθητικής εμπειρίας. Η μέθοδος
έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα σε πάνω
από 2.000 σχολεία, καθώς και σε ΑΕΙ,
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Ορ-
γανισμούς Διά Βίου Μάθησης. Έχει
επίσης εφαρμοστεί στη Δανία, Ρουμανία
και Σουηδία μέσω του Ευρωπαϊκού
Προγράμματος ARTiT.

Παρουσίαση της Μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη»

Η Μέθοδος περιλαμβάνει έξι στάδια.

Το **πρώτο στάδιο** συνίσταται στον
προσδιορισμό της ανάγκης για κριτική
εξέταση των στερεότυπων παραδοχών
των συμμετεχόντων που αφορούν ένα
συγκεκριμένο θέμα.

Στο **δεύτερο στάδιο** ο εκπαιδευτής
διευκολύνει μια διεργασία, στο πλαίσιο
της οποίας οι εκπαιδευόμενοι, ατομικά
ή σε ομάδες, εκφράζουν (γραπτά) τις
απόψεις τους επάνω σε ένα θέμα υπό τη
μορφή μικρού κειμένου. Η καταγραφή
σκόπιμο είναι να απαντά σε ένα ανοικτό
ερώτημα: «Τι σκεφτόμαστε για το...
(θέμα);».

Στο **τρίτο στάδιο**, γίνεται από τον
εκπαιδευτή, σε συνεργασία με τους
εκπαιδευόμενους, προσδιορισμός α)
των υποθεμάτων που θα εξεταστούν
και β) των κριτικών ερωτημάτων επάνω
στα υποθέματα. Για παράδειγμα, για
το θέμα «**Η Σχέση του Ανθρώπου με
το Περιβάλλον**» κριτικά ερωτήματα
μπορεί να είναι:

1. Γιατί ο άνθρωπος συνεχίζει να κα-
ταστρέφει το φυσικό περιβάλλον;
2. Ο άνθρωπος έχει όφελος από την
εκμετάλλευση του φυσικού περι-
βάλλοντος;

Στο **τέταρτο στάδιο** (σε συνεργασία
με τους εκπαιδευόμενους) ο εκπαιδευτής
επιλέγει σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία
θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για
την επεξεργασία των κριτικών ερωτη-
μάτων. Ο εκπαιδευτής προτείνει στους
εκπαιδευόμενους ορισμένα έργα τέχνης
και τους καλεί να επιλέξουν εκείνα που

θα αναλυθούν. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τη λογοτεχνία, την ποίηση, το θέατρο, τον κινηματογράφο, το χορό, τη μουσική κ.λπ. Τα νοήματα των έργων θα πρέπει να σχετίζονται με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

Για παράδειγμα, επιλέγεται ο ει-
κονιζόμενος πίνακας του Caravaggio
προκειμένου να συζητηθούν κριτικά
ερωτήματα όπως «Πώς μαθαίνουμε;»,
«Ποια είναι η στάση μας απέναντι στη
μάθηση;», «Η ουσιώδης αναζήτηση της
μάθησης σχετίζεται με ορισμένα χαρα-
κτηριστικά του τρόπου ζωής;».

Τα παραπάνω κριτικά ερωτήματα
θα μπορούσαν να προσεγγιστούν, εν-
δεικτικά, και με αφορμή την «Ιθάκη»
του Καβάφη.

Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί
ότι τα έργα τέχνης που θα προταθούν
στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να
είναι προσβάσιμα ως προς το νόημά τους,
ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά

ορισμένοι εκπαιδευόμενοι στη διάρκεια
της επεξεργασίας των έργων.



Εικόνα 1:
The Lute Player, Caravaggio

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής διαμορ-
φώνει έναν Πίνακα Συσχέτισης ο οποίος
αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το
νόημα των έργων τέχνης συσχετίζεται
με το περιεχόμενο των κριτικών ερω-
τημάτων.

Για παράδειγμα, ο πίνακας του Car-
avaggio και η «Ιθάκη» συσχετίζονται με
τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

Έργα Τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα		
	«Πώς μαθαίνουμε;»	«Ποια είναι η στάση μας απέναντι στη μάθηση;»	«Η ουσιώδης αναζήτηση της μάθησης σχετίζεται με ορισμένα χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής;»
Πίνακας Caravaggio		✓	✓
«Ιθάκη»	✓	✓	✓

Το **πέμπτο στάδιο** αφορά στην επεξεργασία των έργων τέχνης και έχει δύο διακριτά μέρη:

Στάδιο 5α: Ο εκπαιδευτής διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να γίνει η επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι τεχνικές: α) Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins (1994) ή β) Η τεχνική “Visible Thinking”.

Στάδιο 5β: Όλες οι ιδέες που προέκυψαν στο στάδιο 5α συσχετίζονται (με εργασία σε ομάδες) με το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα, ενδεικτικά ως εξής «Όλα όσα συζητήσαμε σχετικά με το/τα έργο/α τέχνης τι έχουν να μας “πουν” προκειμένου να επεξεργαστούμε το/τα κριτικό/ά ερώτημα/τα που έχουμε επιλέξει;». Στόχος είναι να αποκαλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις του/των κριτικού/ών ερωτήματος/των ώστε

να δοθεί στους εκπαιδευόμενους η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές, τις οποίες εξέφρασαν στο πρώτο και δεύτερο στάδιο.

Στο **έκτο στάδιο** πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός:

- Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν και πάλι ένα μικρό κείμενο, επάνω στο ίδιο ανοικτό ερώτημα στο οποίο είχαν απαντήσει στο 2ο Στάδιο. [Εάν είχαν εργαστεί σε ομάδες στο 2ο Στάδιο, τώρα πρέπει πάλι να εργαστούν στις ίδιες ομάδες.]
- Γίνεται συγκριτική αποτίμηση των κειμένων που έγραψαν οι εκπαιδευόμενοι στο 2ο και στο 6ο στάδιο, ώστε να διαπιστωθεί η τυχόν ανάπτυξη της σκέψης τους επάνω στο μελετώμενο ζήτημα.
- Γίνεται σύνθεση των απόψεων και αντλούνται συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Adorno, Th. κ.ά. (1953 /1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, Th. (1970 /2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Marcuse, H. (1988). *Η Αισθητική Διάσταση*. Αθήνα: Νησίδες.
- Sartre, J.P. (1949 /2008). *Τι είναι η Λογοτεχνία;* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Watzlawick, P. (1986). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Josey-Bass.
- Daine, J. (2009). Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning*. Teachers' College, Columbia University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Dass-Brailsford, P. (2007). Racial Identity Change Among White Graduate Students. *Journal of Transformative Education*, 50, 59-78.

- Dewey, J. (1934 /1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (2000). Transformative Learning and the Journey of Individuation. *ERIC Digest*, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 6 448 305).
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In S.Merriam (Ed.), *The New Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, C. (2012). Fiction and Film and Transformative Learning. In E. Taylor, P.Cranton & Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp.486-502). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2000). What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience. *Journal of Transformative Education*, 80, 155-170.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 189-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Roden, K. (2005). At the Movies: Creating “An Experience” for Transformational Learning. *Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning*. Michigan State University (online at <http://transformativelearning.org>).
- Taylor, K. (2000). Teaching with Developmental Intention. In J. Mezirow, & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 151-180). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67.
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

Νιζέττα Δ. Αναγνωστοπούλου*

ΕΥΔΑΙΜΟΝΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Ο Αριστοτέλης για την ευδαιμονία μας λέει:

«Η ευδαιμονία είναι μια ευχάριστη ψυχική κατάσταση που προκύπτει από την δραστηριότητα της ψυχής, εφόσον αυτή η δραστηριότητα είναι σύμφωνη με την τέλεια αρετή».

Εξ άλλου η Μάριον Μίλνερ, η γνωστή σε εμάς τους εικαστικούς θεραπευτές αλλά επίσης γνωστή σε ψυχαναλυτές και σε εικαστικούς καλλιτέχνες λέει: «Έχω ανακαλύψει στην ζωγραφική, κάποια ιδιαίτερη εμπειρία, που κάνει όλες τις άλλες, να φαίνονται σε σύγκριση ασήμαντες συνηθισμένες ασχολίες...»

Ποια είναι αυτή η κοινή συνισταμένη της Αριστοτελικής ευδαιμονίας και της εμπειρίας που περιγράφει η ψυχαναλύτρια Μίλνερ η οποία μάλιστα ξεκίνησε από σχολική ψυχολόγος και παιδαγωγός κι η οποία έκανε έρευνα από την δεκαετία του 1930 «για το ποια είναι εκείνη η συνθήκη που προωθεί την μάθηση? Τι κάνει τους μαθητές να θέλουν να μαθαίνουν και πως μαθαίνουν ευκολότερα»? , μήπως σχετίζεται με τα παρακάτω ρήματα:

- Συνδέομαι ... να....
- Ενεργοποιούμαι.../ να δρας
- Παρατηρώ. Να...
- Εξακολουθώ να μαθαίνω...

Στο περιοδικό Cambridge Journal of Education 3 /(Downloaded by [94.66.64.253] at 07:17) 03 June 2014, στο άρθρο, 'Five Paths to Wellbeing' αναφέρεται διεθνής μελέτη 400ων ερευνητών πάνω στο θέμα της επίδρασης της τέχνης στην ψυχική ευδαιμονία και στην σύνδεση των παραπάνω ρημάτων ως εξής:

1. Θεωρείται ότι το να «φτιάχνουμε /το να δημιουργούμε» γίνεται μέσα από το να συνδεόμαστε και συνεπώς οι πράξεις δημιουργίας αναπτύσσουν την δεξιότητα του να συνδέσαι και το επίπεδο ευδαιμονίας αυξάνει, μια και το να συνδέσαι είναι αποτέλεσμα της ψυχικής δραστηριότητας μας
2. Η καλλιτεχνική άσκηση είναι μια ενεργητική μορφή διαρκούς ανακάλυψης που είναι εμπειριστατωμένη και σχεσιακή, οπότε η συνεχής πρακτική της μέσα από τα εργαστήρια τέχνης οδηγεί στο να είμαστε σε δράση
3. Μέσα από την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών μικρών(ανηλίκων) και μεγάλων (Ενηλίκων)να παρατηρούν και να είναι ευαίσθητοι σε θέματα

* Η Ν.Α. είναι κάτοχος ArT,psy, Ψυχολόγος, Εικαστική Ψυχοθεραπεύτρια Ε.Σ.Ρ.η , Πρόεδρος ΚΤΨ

αισθητικής έκφρασης οδηγούνται σε μια αίσθηση ευδαιμονίας καθώς η ικανότητα της παρατηρητικότητας τους αυξάνεται λόγω του ότι αναπτύσσεται η οπτική τους αντίληψη. Είναι μια συνισταμένη που συνδέεται με τις τελευταίες μελέτες της Νευροψυχολογίας.

4. Η σε βάθος κατανόηση αυτής της παρατήρησης και η ανάπτυξη πιο σύνθετων μορφών αυτής μέσα από κύκλους ανατροφοδότησης, αντανάκλασης και έκφρασης βοηθά στο να συνεχίζουμε να μαθαίνουμε. !

Σε καιρούς μεγάλων αλλαγών οι Τέχνες έχουν δείξει ότι μπορούν να συμβάλουν θετικά στην εξέλιξη της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας (όπως για παράδειγμα, επί των ημερών μας!)

Οι Τέχνες από την φύση τους ασχολούνται με την δημιουργία νοήματος τόσο μέσα από την πρακτική τους όσο και μέσα από την διάδραση με τα αντικείμενα δημιουργίας που είναι το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής, που πέρα από κάποιο ενδεχόμενο οικονομικό όφελος, συμβάλλουν στο να ζούμε μια πιο ολοκληρωμένη ζωή. Επίσης συνεισφέρουν στην ικανότητα της κοινωνίας να «ανακαλύπτει, να δημιουργεί και να εκφράζεται».

Η δημιουργική διαδικασία στην τέχνη παραμένει σε ένα πεδίο όπου άγνωστα συναισθήματα και παρορμήσεις βρίσκουν την διέξοδο τους μέσα από τον τρόπο που ο «καλλιτέχνης» χειρίζεται το μέσον του για να σχηματίσει αρμονίες σχημάτων, χρωμάτων ή ήχων, είτε η σκόπιμη δράση επηρεάζεται είτε όχι, το σημαντικό-τερο επίτευγμα σε αυτήν είναι μια συνένωση μεταξύ νου και σώματος».

Συμπερασματικά, το να δημιουργώ σημαίνει να συνδέομαι, με τον τρόπο δηλαδή που συνδέονται τα υλικά και οι ιδέες για να φτιάξουμε κάτι καινούργιο. Αυτό γίνεται με το να κάνουμε πράξη τις ιδέες μας και συνεπώς να δρούμε πάνω στα υλικά με βάση αυτές. Όταν είμαστε σε δράση και παρατηρούμε επέρχεται η αλλαγή που έχουμε σχεδιάσει. Επίσης όταν οι πράξεις δημιουργίας επαναλαμβάνονται, τότε συμπεριλαμβάνουν και άλλους ανθρώπους. Η συνθήκη αυτή επιδρά στην κοινωνία με αποτέλεσμα την διαρκή μάθηση αλλά και την προσφορά.

Παράδειγμα: Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων που το έργο τέχνης εκπέμπει και μέσω των συμβολικών αναπαραστάσεων (σύμβολα) που τα «μοιραζόμαστε με τους άλλους», αυξάνεται η κοινωνική και η φυσική σύνδεση μαζί τους. Αυτή η προσφορά έχει την μορφή «δώρου», πέρα από το οικονομικό όφελος όπου το «νόημα μαζί με την εμπειρία» γίνεται ένα νόμισμα ανταλλαγής που διαμορφώνει το αμοιβαίο δόσιμο. Με αυτόν τον τρόπο η καλλιτεχνική δημιουργία, μας παρέχει τα εφόδια (ικανότητες, δεξιότητες και διαδικασίες) που αποτελούν τις «παραγωγικές» συνθήκες μέσα από τις οποίες οι νέοι άνθρωποι ανθίζουν.

Επιπρόσθετα η εμπειρία μάθησης που προκύπτει από καθένα από τους παραπάνω άξονες υπογραμμίζει την δύναμη της δημιουργικότητας στην ευδαιμονία και τον τρόπο με τον οποίο η καλλιτεχνική έκφραση είναι και εκπαιδευτική.

Έτσι η Τέχνη μας προσφέρει τα εργαλεία για ανακάλυψη και δημιουργία, και μας προσφέρει πλούτο μέσα από την σύνδεση των γνωστικών μας λειτουργιών επηρεάζοντάς μας πολλαπλά στην κατανόηση των διαφορετικών εμπειριών, ιδεών, απόψεων και οραμάτων και στο μοίρασμά τους με άλλους ανθρώπους.

Στις μέρες μας που το μέλλον είναι δύσκολο να προβλεφθεί, η διαχείριση της αβεβαιότητας μέσα από την δημιουργική ενασχόληση των Νέων, δείχνει να μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό ενός καινούργιου μέλλοντος. Η σύνδεση μεταξύ της δημιουργικότητας και του «κοινωνικού αυτοσχεδιασμού» είναι χρήσιμη στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η Τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη νέας κουλτούρας και στην ανταπόκριση στις προκλήσεις της ζωής.

Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι δεξιότητες που ενδυναμώνονται μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση.

Πλέον η Τέχνη μπορεί να θεωρηθεί ως «ιστότοπος» όπου η ανθρώπινη προδιάθεση για δημιουργία, φαντασία και πρωτοτυπία βρίσκει χώρο για να αναπτυχθεί. Ως αποτέλεσμα κατατίθενται προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφράσεις. Παραδείγματα τα Κοινωνικά Καφεενεία * που πέρα από τον καφέ, μια μικρή κοινότητα (όπως η παλιά παραδοσιακή γειτονιά, όπου μαζεύονταν οι γυναίκες και πλέκανε, η σύγχρονη γειτονιά μπορεί να φέρνει κοντά, γύρω από μια μεγάλη ροτόντα, ανθρώπους της γειτονιάς για να σχετιστούν μέσα από κοινό καλλιτεχνικό έργο τέχνης, είτε αυτό κέντημα, είτε πλέξιμο, είτε κόσμημα. Είτε είναι ζωγραφική, πηλός, κατασκευές. Είναι οι κοινωνικές λέσχες όπου λειτουργεί η ιδέα της social art.

Στην κατανόηση αυτής της πραγματικότητας βοηθά η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η Τέχνη λειτουργεί επίσης ως μέσο «έρευνας» εκτός από μέσο έκφρασης, με αποτέλεσμα να προτρέπει τους νέους ανθρώπους να δημιουργούν νέους κόσμους. Και αυτό γιατί η έννοια της δημιουργίας ενέχεται σε όλες τις μορφές τέχνης και έχει επίδραση στην ευδαιμονία του ανθρώπινου νου. Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ανθρώπινη αυθόρμητη παρόρμηση για δημιουργία και έκφραση έρχεται η «συμμετοχικότητα» με πλεονεκτήματα για τους δημιουργούς τα οποία στη συνέχεια μεταφράζονται σε πλεονεκτήματα για τις κοινότητες και την κοινωνία στο σύνολό της. Θα κλείσω με μια ιδέα που προέρχεται από τον δικό μου χώρο, όπου μοιάζει ως είναι αντίποδας, της παραπάνω θέσης, και αναφέρομαι τον χώρο της ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης. Είναι μια ιδέα που έχει κατατεθεί από σημαντικούς θεωρητικούς αλλά και σημαντικούς ψυχχαναλυτές του 20ου αιώνα. Όπως ο D.Winnicott και η M. Μίλνερ, ο μεν πρώτος παιδίατρος και η δεύτερη σχολική ψυχολόγος αρχικά, μετέπειτα ψυχχαναλυστριά. Δοκίμασαν και οι δύο για την εποχή τους επαναστατικές μεθόδους. Ο Winnicott εισήγαγε την περίφημη τεχνική της μουντζούρας, «scribble» στα παιδιά που τον επισκέπτονταν. Μέσα από τον διάλογο με την μουντζούρα το παιδί απελευθερωνόταν και μιλούσε για τα θέματα που το βασάνιζαν. Αργότερα το scribble έγινε αντικείμενο μελέτης και συγγραφής βιβλίων για την εκπαίδευση εικαστικών θεραπευτών που εργάζονταν

με παιδιά. Η Μ. Μίλνερ παράλληλα χρησιμοποίησε αρχικά στον εαυτό της, την μέθοδο της ελεύθερης αυθόρμητης ζωγραφικής μελετώντας τα «εμπόδια» που παρεμβαίνουν και εμποδίζουν την ψυχική δημιουργικότητα, ενός κατά τα άλλα ,φυσιολογικού ενήλικα που όμως έχει στερέψει η δημιουργικότητα του!!!

Στο βιβλίο της «Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις, εμπόδια στην ψυχική δημιουργικότητα», παίρνει ένα-ένα αυτά τα εμπόδια και τα επανεξετάζει μέσα από τον φακό της προσωπικής της ανάλυσης. Και οι δύο καταλήγουν ότι η χωρίς έλεγχο και κριτική προσέγγιση στην έκφραση μπορεί να προσφέρει πίσω στον άνθρωπο αυτή την εγγενή δύναμη της “genega”, μιας έννοιας που αναπτύχθηκε από νεότερους θεωρητικούς της ψυχοδυναμικής προσέγγισης (νεοφροϋδικούς) στην θεραπεία, όπως ο Bolas (ο οποίος υποστήριξε ότι γεννιόμαστε με εγγενή την δημιουργική δυνατότητα και εξαρτάται από εμάς αν θα την καλλιεργήσουμε ή όχι).

Το αντικείμενο αυτό, έχει γίνει και για μένα αντικείμενο μελέτης, τα τελευταία 25 χρόνια. Εργάζομαι με ανθρώπους που έρχονται στο ΚΤΨ για εκπαιδεύσεις ή και θεραπείες, και δεν σταματώ να θαυμάζω τα αποτελέσματα της αρχής του genega. Τελικά είναι αυτή η αρχή, που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τον δρόμο που προσφέρει η ελεύθερη έκφραση της τέχνης και αυτός ο δρόμος δεν είναι μόνο μια απλή κατάκτηση χαμένων συναισθημάτων και ικανοτήτων αλλά οδηγεί στην δημιουργία νέων στάσεων και σχέσεων και τέλος ικανοτήτων που αναπτύσσονται πάνω στην βάση των νεοαποκτηθέντων δυνάμεων που προέρχονται από την βαθιά γνώσης του εσωτερικού μας κόσμου.

Η εμπειρία της ζωγραφικής...

“Έχω ανακαλύψει στην
ζωγραφική, κάποια ιδιαίτερη
εμπειρία, που κάνει όλες τις
άλλες, να φαίνονται σε
σύγκριση ασήμαντες
συνηθισμένες ασχολίες...”

Marion Milner



Επίδραση της τέχνης στην ευδαιμονία

- Να συνδέεσαι ...
- Να ενεργοποιήσε...
- Να παρατηρείς..
- Να δίνεις...
- Να εξακολουθείς να μαθαίνεις ...



Τέχνη και δημιουργία νοήματος

- Να ανακαλύπτεις...
- Να δημιουργείς...
- Να εκφράζεσαι...

μέσα από άγνωστα συναισθήματα και
τις παρορμήσεις που βρίσκουν διέξοδο

→

συνένωση μεταξύ Νου & Σώματος



Ευδαιμονία & Δημιουργικότητα σε δύσκολους
καιρούς



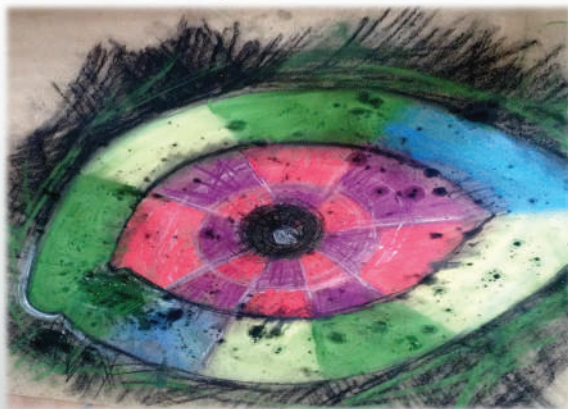
Αβεβαιότητα &
Δημιουργική Ενασχόληση



Δεξιότητες που ενδυναμώνονται με την Καλλιτεχνική Έκφραση



Ιστοτοποι Τέχνης: Δημιουργία, φαντασία,
πρωτοτυπία



ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

**ΕΤΗΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗ
ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.**

**Απολογισμός πεπραγμένων Δ.Σ. ΕΛΕΣΥΠ,
Ιανουάριος 2016 – Δεκέμβριος 2017**

Καλούρη Ράνυ, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Απολογισμός Δράσης του Δ.Σ., Ιανουάριος 2016-Δεκέμβριος 2017

Μπότου Αναστασία, Ταμίας ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Οικονομικός Απολογισμός, Ιανουάριος 2016-Δεκέμβριος 2017

Α. Απολογισμός Δράσης του Δ.Σ., Ιανουάριος 2016 - Δεκέμβριος 2017

Η Πρόεδρος ενημέρωσε τη Γ.Σ. ότι:

- Το ΔΣ στη διάρκεια του έτους συνεδρίαζε περίπου 1 φορά κάθε 1 ½ μήνα. Στις συνεδριάσεις του μετείχαν και τα αναπληρωματικά μέλη.
- Τον Ιούνιο του 2017 διοργανώσαμε επιστημονική συνάντηση με θέμα: «Ευτυχισμένοι Ανώνυμοι. Η Δύναμη των Θετικών Συναισθημάτων στο κυνήγι της Ευτυχίας», με ομιλητή τον Μιχάλη Γαλανάκη, αντιπρόεδρο της Εταιρείας Θετικής Ψυχολογίας, σε συνεργασία με το Δήμο Αιγάλεω και υπό την Αιγίδα της Δ/σης Δ.Ε Γ' Αθήνας, που είχε μεγάλη συμμετοχή.
- Συνεχίσαμε κανονικά την έκδοση της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και σήμερα, έχουμε προς διανομή τα Πρακτικά του προηγούμενου επιστημονικού μας συνεδρίου, του Δεκεμβρίου 2016.
- Καταθέσαμε τα σχετικά έγγραφα προκειμένου να ενταχθούμε στη βάση «Εξυπηρετώ» του Δήμου Αθηναίων. Δεν έχουμε μέχρι στιγμής κάποιο νέο.
- Το Νοέμβριο του 2017 σε συνεργασία με τη Δ/ση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας διοργανώσαμε ομιλία - συζήτηση με θέμα: «Συναισθήματα και Διατροφή» με ομιλήτρια την ψυχολόγο κα Ιωάννα Σούχλα
- Στη διάρκεια της θητείας μας το έτος 2017 γράφτηκαν περίπου 40 νέα μέλη στην ΕΛΕΣΥΠ
- Ακόμη, επιδιώξαμε να συναντηθούμε με την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επιδιώκοντας να καταστήσουμε εμφανή την αναγκαιότητα και την ανάγκη αναβάθμισης του θεσμού και την ανάδειξη της ΕΛΕΣΥΠ σε επίσημο συνομιλητή του Υπουργείου για τα θέματα ΣΥΕΠ. Το Υπουργείο δεν ανταποκρίθηκε στο

αίτημα της ΕΛΕΣΥΠ, το οποίο επανελήφθη προς τον Υπουργό, τον Οκτώβριο του 2017, και περιμένουμε βέβαια σχετική απάντηση.

- Ζητήσαμε επίσης συνάντηση με τη Διευθύνουσα Σύμβουλο του ΕΟΠΠΕΠ, η οποία παρά τη θετική της απάντηση, δεν έχει υλοποιηθεί ακόμη. Όπως επίσης, δεν υλοποιήθηκε και το αίτημα συνδιοργάνωσης με τον ΕΟΠΠΕΠ του παρόντος συνεδρίου.
- Διοργανώσαμε το σημερινό συνέδριο, στο οποίο μετέχει μεγάλος αριθμός ιδιαίτερα αξιόλογων επιστημόνων και τους οποίους ευχαριστούμε για τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους.
- Στην υλοποίηση του συνεδρίου μας είχαμε την ευγενική υποστήριξη του πανεπιστημίου Frederick, του Webster Athens college, των εκδόσεων Πεδίο, του σούπερ μάρκετ Σκλαβενίτης.

Β. Οικονομικός Απολογισμός, Ιανουάριος 2016 - Δεκέμβριος 2017

Η Ταμίας ενημέρωσε αναλυτικά τη Γ.Σ. για τα έσοδα και έξοδα της ΕΛΕΣΥΠ το προαναφερόμενο διάστημα. Υπόλοιπο στις 31/12/2017 στο ταμείο της ΕΛΕΣΥΠ 3.931,51€

Η ΓΣ ομόφωνα ενέκρινε τον απολογισμό δράσης/πεπραγμένων και τον οικονομικό απολογισμό και απάλλαξε το Δ.Σ. από οποιαδήποτε ευθύνη για την οικονομική διαχείριση της περιόδου 2016 - Δεκέμβριος 2017.

