

Румен Вълчев Алесио Суриан Образователният театър в обучението на родители роми

Център Отворено образование
2005г.

Вътрешна страница

@ Румен Вълчев. Театърът и изграждането на образователния свят на родителите роми
@ Алесио Суриан. Образователен театър. Разнообразие и обучение.

Гръб на книгата

Книга на треньора

“Образователният театър в обучението на родители роми” се издава в рамките на проекта “Обучение на млади родители роми. Създаване на ромски образователни центрове за възрастни”, осъществяван по програма ГРУНДТВИГ на Европейския съюз

Румен Вълчев

Въведение: Изграждане на образователния свят чрез театъра

Многогодишната ни работа с роми доведе и до проекта “Обучение на ромски родители”, осъществен в рамките на програма Грюндтвиг в три ромски общности в Тренто, Италия, Тимишоара, Румъния и Хасково, България.

Основната идея на проекта бе чрез въздействие и работа с родителите да се спомогне за увеличаване образователните шансове и качеството на образованието на ромските деца. В рамките на планирането на проекта търсихме идеи, които да помогнат да излезем извън рамките на традицията, да разчупим трудните за приемане от почти неграмотните родители форми на лекционно обучение, да успеем да подкрепим тези хора в желанието им да разберат образователния свят и обществото като помогнем да усвоят знания, правни норми, както и правила за поведение.

През годините стотици пъти бяхме опитали провеждане на ролеви и симулационни игри, решаване на казуси, на проблемни ситуации, но винаги като част от цялостни проекти за обучение.

В този проект решихме да поставим в основата на обучението играта, проиграването на собствения опит, на образователните и възпитателни ситуации или с други думи да спомогнем за изграждане на образователния свят на младите ромски родители с помощта на средствата на драмата.

Играта при ромите има своето специално място- много по-високо отколкото в подредения и рационален начин на живот на по-образованото общество.

Чрез играта , песента, танца, закачката, веселието ромът изразява себе си, но и усвоява света дори и днес, когато все повече се интегрира в структурите и групите му.

Често чрез механизмите и условностите на играта ромът препотвърждава себе си, но и намира начин да изгражда отношение към света – за хората, стоящи на прага на съвременното общество социалните роли са в много по-голяма степен роли, отколкото за тези, намиращи се вътре в него. Играта придава или оправдава нетрайността на усилията, отбягването на рутината и монотонността на работата и на жизнените ситуации, играта оцветява и отношението към всяка социална структура – училище, казарма, работа, социални грижи.

Елементът на играта, на импровизацията оцветява всички отношения на рома, така както елементът на приучената рационалност , на подчинеността на нормите определя поведението на средностатистическия образован жител на мнозинството. Играта е отговорът на маргиналните слоеве към бюрократизирания свят и поне в българския и румънския случаи това е очевидно.

Така ние се опитахме да формулираме проблема по друг начин: чрез играта участниците да могат да усвоят основните норми на поведение и обеми от знания за образователния свят и тя да им помогне да се превърнат в част от него

Залагахме основно на нашия опит като водещи и фасилитатори на групови взаимодействия и процеси, но също така приложихме и идеи като използването на драмата в обучението по гражданско образование, елементи на арттерапия, както и идеите за освобождение и себеизява, заложили в театъра на потиснатите на Боал.

Основната разлика с предишния ни опит, когато ролята на игровите елементи бе ограничена и повече целяща разнообразие от преживявания и разтоварване за участниците, е че тук цялото обучение се структурира около играта, около използването на средствата на драмата не само за изразяване, но и за поставяне и решаване на проблеми.

Драмата е начало на всяка дейност и ключ към възникващите образователни проблеми. Участниците привикваха да идват на срещите като на форум, където играят, имат свободата да импровизират , да се забавляват, а след това могат да премислят, да споделят, да търсят информации и знания, които да обясняват ефективността или неефективността на поведението им.

В много от случаите те играят за самите себе си, в някои случаи и пред публика, но удоволствието от общата игра, от съвместното участие – идеи , така близки за ромската общност – винаги са водещи.

Не смятаме, че чрез драмата, чрез играта се променят изцяло мисленето, манталитетът или поведението на участниците-роми. Искане ни се обаче да вярваме, и имаме доказателства в тази посока, че в многобройните срещи родителите роми повишават чувствителността си, придобиват нови знания за една чужда за тях действителност, дават си сметка за необходими норми на поведение по отношение на образователните институции, както и по отношение на собственото образование и на образованието на техните деца.

Алесιο Суриан

Образователен театър. Разнообразие и обучение

За достойнството и гражданството

Ние имаме право на образование. Тези ясни и категорични пет слова подтикнаха Център “Отворено образование” – София, България, Межкултурния институт –Тимишоара, Румъния, Общинския младежки център – Хасково, България, Центъра за глобално образование “Мондиалита” –Бреша, Италия и организацията Калейдоскоп- Тренто, Италия да предприемат определени действия, основаващи се на убеждението, че децата от ромски произход нямат достатъчен достъп до образование и обучение.

Упражняването на дадено право е въпрос на правосъдие и/или свобода. В случая вниманието на създателите на проекта бе привлечено от факта, че макар и образователната система да е отворена за децата от ромски произход, тя не се възприема от тях като добро средство за подобряване на техния живот. Въпросът в по-малка степен засяга нормативните аспекти на образователната система, а по-скоро става дума за осъзнаване на потенциалната свобода, която образованието дава на хората. От тази гледна точка е ясно, че проектът не трябва да е насочен /или поне не изцяло/ към самите деца, а по-скоро към културната и социална среда, в която те живеят. Това доведе до идеята за разработването на проект за театрални техники, които да се използват в образователни дейности от възрастното ромско население. Театърът е в състояние да провокира по множество начини отношението към гражданството и различните отговорности, свързани с него. В словото си при получаване на Нобелова награда, Харолд Пинтер изразява това по един много остър начин: “повечето политици, ако се съди по действията и бездействията им, се интересуват не от истината, а единствено и само от властта и как да задържат тази власт.

За да задържат властта си, е особено важно другите хора да останат невежи, да живеят в невежество и непознаване на истината за собствения си живот. Ето защо сме обкръжени от обширен океан от лъжи и манипулации, с които се подхранваме... Какво се е случило с моралната ни чувствителност? Изобщо някога имали ли сме такава? Какво означават тези думи? Дали те не се отнасят до осъзнаването – понятие, което все по-рядко се употребява в наше време? Осъзнаване не само на собствените си деяния, но и на споделената ни отговорност за деянията на другите... Аз вярвам, че въпреки минималната вероятност за успех, в момента повече от всякога основното ни задължение като граждани е с твърда, непреклонна и ожесточена решителност да се опитваме да разкрием истината за нашата съдба, живот и общества. Всъщност това е повече от задължително. Ако тази решителност не е заложена в политическите ни възгледи, ние сме изгубили всякаква надежда да възстановим това, което е изгубено за повечето от нас – човешкото достойнство!”.

Какви знания, какви умения и отношения?

Трябва да се поясни, че с този проект под театрални техники нямаме предвид разитие или усъвършенстване на чисто сценични или комуникативни умения. Всъщност ключовият момент, за който става въпрос е: какъв тип знание е необходимо за местните общности, за да могат хората да получат по-задълбочено познание за това какво означава да си „гражданин” и за съответните образователни аспекти на това понятие? Какви умения и отношения ще са им необходими, за да разберат и приложат основни права, като например правото на образование? Проектът разглежда тези въпроси в духа на Декларацията на Съвета на Европа за образование за демократично гражданство (април

1999), която определи следните съществени характеристики на **образованието за демократично гражданство**:

“Обучение, продължаващо през целия живот, и процес на участие, изявяващ се в различен контекст;

Дава на хората умения да участват активно в обществения живот и да формират по един отговорен начин собствените си съдби, както и облика на обществата, в които живеят;

Цели да установи култура на познаване на правата на човека, която ще гарантира тяхното зачитане, както и разбиране на всички произтичащи от тях отговорности;

Подготвя хората да живеят в многокултурни общества и да се справят с различията с познания, разбиране, толерантност и морал;

Заздравява социалната спойка, взаимното разбирателство и солидарност;

Включва всички възрастови групи и обществени слоеве.”

Лично за себе си, сметох за полезно да сверя целите на проекта със списъка от желани цели за обучение, които са били използвани при съставянето на образователния наръчник по права на човека – **“Компас” на Съвета на Европа**.

Знание и разбиране

- Ключови понятия, като: свобода, справедливост, равенство, човешко достойнство, не-дискриминация, демокрация, универсалност, права, задължения, независимост и солидарност.

- Идеята, че правата на човека осигуряват рамка за преговаряне и съгласуване стандарти на поведение във семейството, училището, общността и в света като цяло;

- Ролята на правата на човека и техните минали и бъдещи измерения в живота на всеки човек, в живота на общността и в живота на другите хора по цял свят..

- Разликата между граждански/политически и социални/икономически права;

- Различни начини, по които се гледа на правата на човека в различни общества, различни групи в самото общество и различните източници на легитимност – включително религиозни, морални и правни източници;

- Основни социални промени, исторически събития и причини, водещи до признаването на правата на човека;

- Основни международни инструменти за налагане и защита на правата на човека, като Всеобщата декларация за правата на човека; Конвенцията за правата на детето, Европейската конвенция за защита на правата на човека и на основните свободи;

- Местни, национални и международни органи, неправителствени организации, индивиди, работещи за подкрепа и защита на правата на човека.

Умения

- Способност за активно изслушване и общуване: да може да се излушват и възприемат различни гледни точки и да се защитават собствените права, както и тези на други хора;

- Критично мислене: намиране на подходяща информация, критична оценка на представени факти и доказателства; вземане предвид на предварителни нагласи, очаквания и пристрастия, различаване на формите на манипулация и вземане на решения на базата на обосновани заключения;

- Способността да се работи в колектив и да се разглеждат позитивно конфликтите;

- Способността да се участва и да се организират социални групи;

- Действия за насърчаване и защита на правата на човека, както на местно, така и на световно равнище.

Отношения и Ценности

_ Чувство на отговорност за собствените действия, отдаденост на личностното развитие и социалната промяна;

_ Любопитство, отворено мислене и позитивно възприемане на различията;

_ Симпатия и солидарност с другите и готовност за защита и подкрепа на онези човешки права, които са под заплаха;

_ Чувство за човешко достойнство, за собствена ценност и достойнството на другите, независимо от социални, културни, езикови или религиозни различия;

_ Чувство за справедливост, желание да се работи за идеите за свобода, равенство и уважаване и зачитане на човешкото достойнство и различията между хората;

Както Compass, така и Проекта за Театрални Техники в Образованието и Обучението на Възрастно Ромско население се основават на обхванат учебен подход, опитвайки се да обхванат всяка една от трите различни области/измерения – знание, умения и отношения – в еднаква степен, както и опитвайки да обвържат ключовите проблеми посредством активното участие на обучаемите в процеса на обучение на базата на важни и значими за тях местни и глобални проблеми.

Основният избор тук се състои в това да се обосноват процесите на изостряне и насочване на съзнанието и учебните дейности на базата на дейното участие на самите обучаеми.

Работата в малки сътруднически помежду си групи подпомага за изграждането на колективен дух и сплотеност и до неутрализиране на пристрастията между членовете на групите. Работата в сътруднически помежду си групи също така помага по-добре да бъдат разбрани сложните понятия и подобрява уменията за разрешаване на проблеми, като същевременно дава на участниците възможност да намират собствени творчески решения (Cohen, 1994).

Разнообразие

Имплицитно, използването на театрални техники и прийоми в този образователен проект се отнася към способността да се подобри участието, гражданските и межкултурни отношения и умения на самите субекти на учебния процес, а именно ромските малцинства в България, Румъния и Италия.

Всеобщата декларация за културното многообразие (2002) утвърждава ключовата функция на участието, като постоянен диалог между способността за стремеж и способността за запаметяване посредством използването в рамките на една и съща устойчива мрежа от различия на културните специфики и демокрацията. Декларацията прокламира достъп за всички до културните особености и различия (член б):

“докато подсигурияваме свободния обмен на идеи посредством думи и образи, всички трябва да се погрижим за това всички култури да могат да се изразяват и да бъдат разбирани. Свободата на изразяване, медийният плурализъм, многообразието на езиците, еднаквият и равнопоставен достъп до изкуство и научни и технически знания, включително в дигитална форма, и възможността всички култури да имат достъп до средствата за изразяване и разпространяване на идеи и послания са гаранциите за културно многообразие”

Има съществени сходства между **подходите към социалната изолация/изключване и културните различия** (Pack-Brown и Braun Williams, 2003). Четирите най-често срещани подхода са:

- Да се пренебрегва изолацията/изключването/различията сякаш те не съществуват;
- Да се трансформира изолацията/изключването/ различията до състояние на хомогенност, на базата на универсални принципи;

- Да се заклеймяват изолацията/изключването и различията, като хората, отъждествявани с тези категории, се смятат за незрели;

- Да се оценяват изключенията и да се забелязват различията, те да се легитимират, както и да се признае техният потенциал за промяна.

Докато медиите и повечето източници по развитието на въпроса са доминирани от първите три положения (van Dijk, 1992), всъщност само четвъртият подход предоставя база за развитие на онова което Галтунг (Galtung 2002) нарича четвъртият подход към многокултурността (мултикултурализма), който позволява преход от многокултурно общество към многокултурни личности или с други думи позволява активното съвместно съществуване на повече от една култура в един индивид, (ключово условие, когато става въпрос за преодоляване и разрешаване на конфликти).

От културна гледна точка, субстанционалният патриотизъм е предизвикан на основата на ключовото разграничение между затворените възприятия на Другия от една страна и отворените възприятия - от друга страна, както те се описани от Милтон Рокаш (1960). Фобията и страхът от Другия/Различния са повтарящи се характеристики на затворените/консервативни възприятия. Обоснованото несъгласие и критика, а също така разбирането и уважението, пък са характерни за отворените възприятия. Те предполагат да не се правят прекалено общи и генерални изводи, както и способността да се променят както собствените възгледи, така и тези на другите, като се отчитат нови реалности и факти.

Това е ключово отношение за целите на положителното трансформиране на конфликти и за налагането на социала сплотеност и единство според неагресивният подход на Йохан Галтунг, който предвижда действия за промяна на нагласите и отношенията, действия за намаляване и елиминиране на насилието и действия за трансформиране на конфликта. Ето защо ключов компонент за подобряване на социалната сплотеност е междукултурната чувствителност. В тази област понастоящем са разработени около двадесет различни инструмента (Earley and Ang, 2003). Те включват нарастващото значение на междукултурните познания и компетентности, както и способността участниците да се отказват от усвоени когнитивни модели в обществата, които се характеризират с наличие на множество култури и изолация.

Възгледи и отношения към обществените промени

Междукултурните отношения и връзки е възможно е да се възприемат и насърчават от еволюционна гледна точка. Съвременната история ни изправя пред четири основни модела за трансформация на различията в обществото:

Сегрегационният модел предлага отделно/разделно развитие на малцинствата и местните населения. Най-характерна черта на този модел е настаняването на дадено малцинство на дадена територия и създаване на специфична инфраструктура и условия, които да го обслужват.

Асимилационният модел предполага малцинствата да бъдат претопени от доминиращата култура. Този процес може да бъде ускорен като се насилват представителите на малцинствата да си променят имената, какъвто е случаят с италианския фашистки режим, който налага италиански имена на немскоговорещите населени места и на комунистическия режим в България, който в недалечното минало налага турското малцинство, живеещо в страната, да приема български имена през 1986 г.

Интеграционният модел позволява на малцинствата да запазят културната си идентичност, като същевременно изисква от тях да участват и възприемат специфични културни норми и условия на обществото, което ги приема.

Акултуралният модел поставя под въпрос процеса на адаптация по отношение на това какво трябва да се очаква от коренното население/приемащото население.

Тази обратна перспектива, която ни се предлага от последния модел, трябва да бъде разгледана и от гледна точка на повишена или занижена социална отговорност. Парк Далоз (Parks Daloz), цитиран от Шугуренски (Shugurensky) (2002г.), определя четири условия, при които обвързването с другите може да доведе до по-висока социална отговорност: присъствието на другия, рефлексивен дискурс, едно общество което коригира грешното поведение и възможност за действия в името на някаква кауза. Тези четири условия отразяват наблюденията, че коренните промени изискват време, стратегическо планиране, търпение, убеждението че не работим сами и надежда в по-доброто бъдеще. Всъщност времевият фактор играе ключова роля в усилията да се изучи и разбере потенциалът на между културните взаимоотношения.

Бек (Beck) смята, че Чернобил и падането на Берлинската стена всъщност са доказателства в подкрепа на идеите на Кандински (Kandinsky), че докато идеологията на “или-или” – а именно, основаваща се на разделение и специализиране, е била доминираща през XIX век, то XX век е трябвало да наложи и разпространи идеологията на “и”, основаваща се на едновременност, мултиплицираност, несигурност.

Днес човечеството се изправя пред предизвикателството коя ще е водещата идеология за XXI век. Миналото е необратимо. Въпросът пред индивидите и обществата, които са били сериозно засегнати от насилие и дискриминация, е как трябва да продължаваме да живеем? Арендт (Arendt,1958) смята, че единственият начин да се преодолее необратимостта на миналото ни, е прощката. Въпреки това, когато става въпрос за социална изолация, е необходимо да се изследват идентичностите, пораждащи това явление, както с оглед на миналото, така и с оглед на евентуалните последици за бъдещето. Визията за бъдещето е дори по-важна от възможността за помиряване с миналото, макар и тези два полюса да са силно обвързани помежду си. Франк Хътчинсън (Frank Hutchinson,1996) предлага следната таблица като отправна позиция (и полезен показател за връзката между възгледи/представи за бъдещето и социални нагласи), за да задълбочи изследванията в тази насока:

Очаквания за 21-ви век	Свързани с тях мотивационни нагласи
Безнадеждност	Ниско самочувствие; усещане за безполезност и безстойностност; ограничено творческо въображение по отношение на социалните алтернативи; бягство от реалността; насилие, обърнато срещу себе си или другите
Пасивна надежда	Сляп оптимизъм; технологичен карго-култизъм; ограничена

	грамотност за приспособяване към “шока от бъдещето”
Активна надежда	Проницателност; про-социални умения; подходяща увереност в собствените възможности; богато социално въображение; оптимална грамотност за по-успешна интеграция на личностно, политическо и планетарно/глобално равнище

По стъпките на Пауло Фрере(“Аз не разбирам човешкото съществуване, и борбата, необходима за неговото подобряване, извън надеждите и мечтите”), Дейвид Хикс (David Hicks, 1997) идентифицира девет основни източника на надежда: природата; животът на другите хора; колективните усилия; визионерите; вярата и надеждата; човешкото творчество; ментори и колеги; усещането за собствения “аз”; връзките между хората. Последните два източника ни напомнят за важността на себеусещането, на вярата в собствените способности и културни права като реална основа за развитието на положителни взаимоотношения и диалог.

Към споделена от всички културна програма за социална интеграция?

Дебатът за културните права е основен момент в дейността на местната власт за реализиране на социалната интеграция. Пример за определяне на културни права, които се припокриват с целите на Проекта за образователен театър за родители роми, се предлага от Обществения съвет на Сена-Сен Дени:

“Всеки човек има право да се възползва от културните богатства на човечеството.

Всеки има право да бъде представен в културния живот.

Всеки има право да участва в подготовката и реализирането дейности в културната сфера.

Всеки има право на зачитане на собствената културна идентичност.

Създателите и изпълнителите на културни иновации имат право на справедливо заплащане.

Всички общества имат право да защитават своето културно наследство и творчество.”

Дебатът около културните права доведе до приемането на Програма 21 за Културата на Четвъртия форум на органите на местната власт в Барселона, 7-8 май 2004. Програмата е основана върху 16 принципа. Един от ключовите принципи (10) свързва културата и устойчивото развитие като постановява, че :

“Утвърждаването на културите и политиките, които подкрепят тяхното признаване и жизненост, е съществен фактор за устойчивото развитие на градовете и териториите и за неговото човешко, икономическо и социално измерение. Централната роля на обществените политики в културната област е продиктувана от изискванията на съвременното общество. Качеството на процесите на местно равнище зависи от взаимодействието на културните и другите обществени политики – социални, икономически, образователни, екологични и благоустройствени.”

На Форума на местните власти като че ли най-голяма поддръжка получиха осем от направените там предложения за социална интеграция. Те са съответно в икономическата, политическата и социо-културната области.

В областта на икономиката:

Признаване и подкрепа за социалната икономика като средство за икономическо развитие и социална интеграция. Това може да подпомогне за появата и да засили неформалните икономически инициативи.

Изследване на начини за финансиране на политики, водещи до социална интеграция на местно равнище. Това е въпрос за предприемане на инициативи от страна на представените организации, които да включват местната власт, третия сектор и местни предприятия, което да доведе до генериране и преразпределение на икономическите ресурси в дадена община. Ключов фактор е подкрепата на изключени социални групи като им се даде възможност да добият икономическа самостоятелност и сила.

Пряко да се договорят политики по предоставяне на кредити с големи финансиращи структури. В този случай е необходимо да се демонстрира способността на градските общности да прилагат на практика политики като международни политически субекти.

В областта на политиката:

Придвижване в посока към дейна демокрация / с участието на всички членове на обществото / без да се подценяват постиженията на представителната демокрация. Това налага използването на нови подходи за включване на изключени субекти/сектори в общественото управление.

Извоюване правото на гласуване в местните избори на всички жители на дадена община. Тази мярка е в съответствие с концепцията за изграждане на гражданството на основата на местоживееене а не на национална принадлежност. Това е основна предпоставка за осъществяване на политика на интеграция и съвместно съществуване на различните културни общности, населяващи едно и също населено място.

В областта на културата:

Подкрепа за обучението и изграждането на капацитет, свързан с комуникационните технологии, насочени към местното население и най-вече към секторите от обществото с най-малък достъп до формално образование.

Осъществяване на културни дейности по децентрализиран начин. Подпомагане на културните изяви като средство за утвърждаване на местната идентичност и за създаване на блага и социална интеграция (например чрез подпомагане на сдружения на млади таланти)

Подкрепа за споразумения и договорености за добро и ползотворно съвместно съществуване на различни общности и групи при съвместно ползване на обществените площи в дадено населено място.

Натрупване на знания посредством образователни и социални дейности

Подпомагането на обучението и изграждането на капацитет играят основна роля при дефиниране на културната програма, засягаща социалната справедливост. През последното десетилетие работата на различни мрежи, създавани и подкрепяни от различни движения, както и процесите на сътрудничество като поредиците от световните, регионални и тематични Социални Форуми (от януари 2001) привличат вниманието върху необходимостта от преодоляване на разграничаването между теория и практика (Santos, 2003), както и към необходимостта да се даде възможност за обединяване на изследователската, образователна и практическа работа в една последователна стратегия за действие.

Все по-добре се осъзнава фактът, че социалните движения водят до формирането на нови обществени агенти/фактори и практики и че се задълбочава пропагандата между теория и практика. Проекти от рода на Университета за общо благо и Международния алианс на

обитателите на градски райони – народен университет се обръщат към межкултурните възможности за преодоляване на тази пропаст и за обучение на лидери на социални движения в един дух на промяна и разбиране.

Практическите последици от едни такива проекти, както и бъдещият потенциал на проекта “Образователен театър за родители роми” имат две измерения.

От една страна, това е въпрос на активна работа в мрежа с международни, изследователски и научни центрове, които се занимават с тези проблеми и са в постоянно взаимодействие със социалните движения.

От друга страна, социалните движения все по-ясно осъзнават своя потенциал, който може да бъде насочен и използван като източник на обществени връзки и повишаване на съзнанието и като основа за подобряване на обучението отвътре и изграждането на потенциал.

Според Едмънд О’Съливан (Edmund O’Sullivan) "ние се нуждаем от един нов тип образование на съпротива, което да се развива в посока на критика на културата". Подобно становище се основава на наличните доказателства за това, че силата на дадена организация зависи от позиционирането ѝ по отношение на източниците на знание и възможностите и да разбира и осмисля това знание, но също така и че не съществува единствен и привилегирован източник на знания или информация: познанието е по-скоро поток (Castells, 1994) и ученето в рамките на едно партньорство може да е добър пример за съвместна адаптация, защото то позволява както достъп до знанията, така и възможност за тяхното модифициране. Това е особено вярно по отношение на градските политики, тема по която има недостиг от актуални данни и повсеместно страда от информационна криза, която сериозно подкопава възможностите на повечето градове да развият и анализират ефективни политики, според Обсерваторията на ООН - Habitat Global Urban Observatory. О’Съливан определя **три измерения на критичната педагогика**, които се нуждаят от сериозно преосмисляне.

На първо място съществува необходимост от критична дискусия на матрицата/парадигмата на философската отправна точка, която е основана и в голяма степен, формирана от западното мислене и отношение към света. Този светоглед възприема природата като механизъм, управляван единствено от законите на физиката и механиката, като се дава приоритет на индивидуалните сили и измерения над сборните/колективните. Според Сантос (Santos, 2001) класическата икономика, която се преподава масово днес, е редуцирала разнообразието и богатството на социалните агенти до два вида индивиди: първият са податливите на обработка и манипулация и вторият са така наречените странници (чужди, маргинализирани хора и групи от хора). Нито един от тези типове не е в състояние да реализира една социална практика, основаваща се на знание и еманципация. Не е учудващо, че Сантос се опитва да реализира проект за Народен университет за социални движения (www.ces.uc.pt) в съответствие с предизвикателствата, очертани от Световният социален форум.

Второто измерение на критичното и съпротивително образование, засяга това, което Паоло Фрере нарече състояние на заглушено/притъпено съзнание. За да разгледаме въпроса с пренасищането и притъпяването на съзнанието, трябва да си припомним известната фраза на Маршал Маклухан "не знам кой е открил водата, но със сигурност това не са били рибите". Като рибите във водата ние в днешно време се сблъскваме с безпрецедентно пренасищане с информация, която макар и да ни дава някакво познание, не ни помага да осъзнаем своето истинско състояние, не пробужда съзнанието. Информацията твърде често е безполезна. Както отбелязват Леон, Бурш и Тамайо (León,

Burch, Tamayo, 2001), "за да се преобразуват ефективно потоците от информация в полезни знания за развитието на всяка организация, това което е от основно значение, по-голямо дори от назначаване на съответните експерти, е да бъдат обучени хората да имат ясна идея за целите на организацията, за да могат да следят и отсяват полезната информация и да я насочват към съответните хора в подходящо време".

Информационното разнообразие става толкова важно за нашето оцеляване в дългосрочен план, както и биологичното разнообразие.

Критичният подход към йерархичната власт е третият основен компонент на критичното обучение за промяна. Съвременното западно мислене е дълбоко повлияно от вкоренената в представите ни идея за властта, която се основава върху на йерархията, която е така характерна за структурите на империализма, традиционното общество, националната държава и модерните корпорации. Един критичен реконструиращ подход към йерархичните структури е спешна задача за съвременното обучение/образование и е изключително необходим за развенчаване на митовете и разкриване на пагубния ефект на йерархичните и производни дълбоко вкоренени структури върху расите, класите и половете в съвременните общества. Редица проблеми, свързани с благоустройството, проектирането и заселването на градовете разкриват именно тази поляризация и напрежения във властващият модел, като същевременно предлагат благоприятна и предизвикателна основа за един такъв критичен учебен/образователен подход. Както отбелязва Шугуренски (Schugurensky, 2002) повечето архитекти, проектанти, длъжностни лица в градски управи, общественици и дори обикновени участници в изграждането и развитието на населени места не забелязват педагогическия потенциал за демократичното управление на тези населени места с участието на всички живеещи в тях.

Методологическият подход на такъв образователен метод, основан на дейно изследване придобива все по-важна роля. От изключително значение са концепциите на Мезиров (Mezirow), Тейлър (Taylor 1998) за централната роля на опита и на критичното мислене, основаващо се на критическа социална теория Скот (Scott 1997). За да могат обучаемите да трансформират „своите мисловни схеми и нагласи (специфични вярвания, отношения и емоционални реакции),“ те трябва критично да осмислят и анализират своя опит и преживявания, което от своя страна води до промяна на техните възприятия /мисловна трансформация (Мезиров , Mezirow ,1991). "Мисловната трансформация е процесът на критично осъзнаване на това как и защо нашите мнения и нагласи ограничават възможностите ни за възприемане, разбиране и светоусещане. С промяната на тези структури на обичайно възприемане и очакване става възможно да се създаде една по-всеобхватна, чувствителна и интегрирана перспектива за обкръжаващата ни действителност и в крайна сметка да се направи избор и вземат решения на основата на това ново разбиране и светоусещане. "

Мисловната трансформация обяснява как смисловите структури, които възрастните хора са възприели в продължение на целия им жизнен опит се преобразяват. Тези смислови структури са отправни рамки, които са основани на общ сбор от индивидуални културни и преживявания, поставени в даден контекст, които от своя страна оказват влияние върху поведението и реакциите на същите тези индивиди и на това как те интерпретират събитията – Тейлър (Taylor 1998). Смесловата структура на даден индивид оказва влияние върху начина, по който той/тя реагира на околните, които са жертва на физически тормоз, например.

Смесловите схеми, които обуславят смисловите структури може да се променят в хода на интелектуалното развитие на индивида с възприемането и добавянето на нови идеи към

дадена схема и всъщност тази трансформация на смисловите схеми възниква рутинно в процеса на учение/обучение и усвояване на нови знания. Мисловната трансформация водеща до трансформация на обучението/ученето обаче се проявява доста по-рядко. Мезиров смята, че тя се поражда от "дилема свързана с дезориентация," която в повечето случаи се задейства от житейска криза или някаква основна промяна в живота на индивида, макар и тя да може да се задейства и от натрупване на трансформации в смисловите схеми за определен период от време (Mezirow 1995, стр. 50). Смисловите схеми са основани на опит, който може да бъде деконструиран и преигран по рационален начин (Taylor 1998). Mezirow (1995) предполага, че това се случва на серии от фази, които започват с дилемата, свързана с дезориентация. Други фази включват себеизучаване, критична преоценка на общоприетите мнения и нагласи, осъзнаване, че и други хора са преминали през подобни трансформации, търсене на нови роли или действия, натрупване на знания и умения за реализация на плана, проба на плана, развиване на компетентност и самоувереност в новите роли и реинтеграция в живота на основата на новите перспективи.

Образование посредством театър

Една смекчена версия на "дилемите на дезориентацията" на Мезиров е заложена в проекта "Образователен театър за родители роми", а именно откриването и разрешаването на сложни, нееднозначни и проблемни ситуации. На първото обучение на обучаващи по проекта, още в самото начало вниманието беше фокусирано върху активно слушане и групови упражнения (Valchev, 2004), за да се набележат ключовите аспекти на семейния и обществен живот и свързаните с тях проблемни ситуации и моменти. От гледна точка на обучението, различните мнения по ключови проблеми и теми могат да бъдат педагогическо средство за провокиране на дебат и направляване на критично мислене и съвместното учение/ученето в група. Като се занимават с проблемни и нееднозначни теми и ситуации, участниците имат възможност да овладеят средствата на критичното и логично мислене, посредством които да подхождат, анализират и дебатират различни мнения в контекста на взаимно уважение и разбирателство. Въвеждащите въпроси към общите коментари може не винаги да са стимулиращи и/или всеобхватни. Спорните и проблематични въпроси може да бъдат доразвити с помощта на различни техники. Ето четири примера:

Дебат по метода на снежната топка: Помолете участниците да се разделят по двойки и да обмислят дадена тема. След известно време поискайте от двойките да фокусират своите дискусии, след което да предоставят обратна връзка само по една точка – за, против или по някакъв начин, свързана със зададената тема. По този начин би било по-лесно да се включат всички и да се получи наистина групова дискусия или двойките може да могат да се групират и да предложат нови теми и въпроси за разискване. По този начин се получава ефектът на снежната топка, който не позволява на по гласовитите и приказливи участници да доминират дискусията.

Дискусия в кръг: като се използва форматът на дискусията в кръг може да се постигнат добри резултати, тъй като се избягва формалното подреждане по чинове и маси, при което мнозинството от участниците са с гръб към своите събеседници, което в никакъв случай не е най-подходящата среда за пораждаване на дискусия.

Ролева игра: На участниците се подават различни становища и гледни точки, които те трябва да защитят или да се въплътят в различни персонажи. По този начин могат да се деперсонализират някои конфликтни въпроси и теми, а участниците не се чувстват длъжни

да излагат собствените си мнения. Това е добро средство и за разработването на ситуации и теми, по които участниците все още нямат изградено мнение.

Под ролева игра разбираме и кратък етюд, изиграван от участниците. В този тип упражнение те в голяма степен заимстват от личния си житейски опит, за да изиграят ситуацията. Малко са предварителните договорки между участниците и по-голямата част от играта им е импровизация.

Ролевите игри могат да подобрят разбирането за симулираните ситуации и да провокират съпричастност към участниците в тях. Ролевата игра се различава от симулациите по това, че макар и те да се състоят от кратки театрални постановки, те обикновено са с предварително подготвен сценарий и не изискват толкова много импровизация. Те може да повдигат въпроси, за които да няма лесни отговори и по този начин да провокират публиката към размисъл и намиране на решение на поставените проблеми, както и сравнение на различните подходи и гледни точки.

Формални дебати: Дава се дадено предложение; говорители от два отбора се редуват да дават аргументи за и против предложението; приемат се въпроси от участниците, след което участниците гласуват.

Има огромен запас от други образователни методи и инструменти за проекта за образователен театър образователните дейности насочен към възрастното ромско население, които ни се предлага от тетаъра Боал (Boal, 1992) за потиснатите серийни техники, включително образен и форумен театър. Подходът при началното обучение беше да се комбинира съвместна работа в колектив /малки групи/, за да се подберат теми и да се създадат визуални образи, ролеви ситуации и симулации, които да се изиграват пред публика с цел ангажиране на местната общност и провокиране на отношение у нея по тези въпроси.

Симулации

Симулациите могат да бъдат възприемани като продължение на ролевите игри. Те дават възможност на хората да преживеят различни предизвикателства в „сигурна” обстановка. Те много често изискват определено равнище на емоционална съпричастност, което ги прави особено силни средства за въздействие.

Периодите на изслушване, дебатирание и обобщаване на информацията са от особена важност след ролевата игра и симулацията. Играещите получават възможност да обсъдят своите чувства и емоции и да получат обратна връзка от публиката. Защо са избрали именно тези действия? Заедно играещи и участници имат възможност да направят паралел между това, което са преживели и реални ситуации в живота и как да се справят с тях.

Mda (1993) представя преглед на различни начини на използване на театрални прийоми като средство за повишаване на съзнанието и мобилизиране на обществения ресурс. Той прави разлика/ разграничение между подходи за предизвикване на участие. съпричастност и такива предизвикващи размисъл/осъзнаване.

Фактор	Агитация пропаганда	Участие	Размисъл
Пиеса, спектакъл, продукция	Продуцирана от професионална група и насочена към хората	От самите хора за самите хора с публика	От самите хора и за самите тях без публика
Равнище на импровизация	Актьорите сами отговарят на	В определени тематични	Без предварително планирана

	съответната ситуация	параметри	посока/насока
Съзнаване (С) или възприемане	Пробуждане на съзнание по специфични теми извън конкретния бит и реалност, напр, хигиена, права на човека, хранене, семейство, образование	Пробуждане на съзнание по специфични теми отвътре, като социални проблеми, младежка престъпност, миграции	Пробуждане на съзнанието отвътре в група, анализ на социалните реалности/ силови взаимоотношения, като заетост, безработица, корупция
Последващи действия	Неформални дискусии след преставленията могат да доведат до краткосрочни индивидуални действия	Организираны дискусии след преставленията, които могат да доведат до средно или краткосрочни групови действия	Продължаващ диалог, който може да доведе до дългосрочни, организирани, колективни действия
Възглед за развитие (D)	D = планиран от индивидите и семействата	D = планирана промяна посредством трансфер на знания и умения и последващи действия	D = структурна промяна, която може да взриви съществуващият ред - status quo
Участие и континуитет/ последователност	Няма участие; спектакълът като завършен продукт; актьорите са отдадени преди всичко на изкуството	Участие = сътрудничество на опашка, без последователи, бегло засягане и обяснение на произхода на проблемите, псевдо-подтикване към размисъл	Участието и контролът се увеличават като катализатор; зрителят става актьор първо в пиесата а после в собствения си социален живот

Източник: адаптиран от Mda (1993).

Проектът за образователен театър за родители роми прие подход, който е нещо средно между участие, съпричастност и размисъл/осъзнаване. Работата не бе фокусирана върху структурна промяна на местно ниво, а по-скоро към най-доброто оползотворяване на наличните възможности за активизиране на гражданското участие и за подобряване на достъпа на децата до формално образование в общността.

В Италия, проектът бе осъществен в провинция Тренто. Там живеят около 60 ромски семейства в града и околните села. Повечето от тях са се заселили в Тренто в края на 1980-те. Макар и всички деца от ромски произход да имат достъп до формално образование, театралната методология на проекта бе използвана за насочване на вниманието към

местните проблеми и допринесе за задълбочаване на един процес на вътрешна дискусия в самата ромска общност, който от своя страна доведе до създаването на ромска асоциация Nevo Horizonti (ноември 2004). Първата цел, която тази Асоциация си поставя, е да подобри сплотеността на групата а не толкова да задълбочава и развива театралните техники. Театралните сценарии, предложени от проекта бяха осъществени в две представления през април и август 2005, в които участваха всички представители на ромската общност и представленията бяха открити за всички жители на провинцията.

Литература:

- Arendt Hannah, "The Human Condition", Doubleday Anchor Books, Garden City, New York, 1958
- Beck U., "The Reinvention of politics: rethinking modernity in the global social order", Polity Press, Cambridge, 1997
- Boal, Augusto, "Games for Actors and Non-Actors", Routledge, London, 1992
- Boyd, Robert D., and Myers, J. Gordon. "Transformative Education.", in International Journal Of Lifelong Education 7, no. 4 (October-December): 261-284, 1988
- Cabannes Y. (ed.), "IV Forum of Local Authorities for social inclusion. Barcelona 7-8 May 2004. Narrative of the forum and proposals", FAL, Barcelona 2004
- Castells M., "Flows, Networks, identities" in Castells M, Flecha R., Freire P., Giroux H.A., Macedo D., Willis P. McLaren P., "Nuevas perspectivas criticas en educación", Ediciones Paidos Iberica, 1994
- Cohen, E.G. "Restructuring the Classroom: Conditions for Positive Small Groups. Review Of Educational Research 64, no.1, 1-35, 1994
- Earley P.C., Ang S., "Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures", Stanford University Press, Stanford, CA, 2000
- Forum of Local Authorities for Social Inclusion, "Agenda 21 for Culture", in Cabannes Y. (ed.), "IV Forum of Local Authorities for social inclusion. Barcelona 7-8 May 2004. Narrative of the forum and proposals", FAL, Barcelona 2004
- Galtung J., "rethinking Conflict: the Cultural Approach", Council of Europe, Strasbourg, 2002
- Hicks D. and Slaughter R. (ed.), "Futures Education", World Yearbook of Education, Kogan Page, London, 1998
- Hutchinson, F., "Young People's Hopes and Fears for the Future", in "Futures Education", World Yearbook of Education, Kogan Page, London, 1998
- León O., Burch S., Tamayo E., "Social Movements on the Net", ALAI, Quito, 2001
- Marten G.G., "Human Ecology. Basic concepts for sustainable development", Earthscan, London, 2001
- Mda, Zakes, "When People Play People", Zed Books, London, 1993
- Mezirow, Jack, "Perspective Transformation.", in Adult Education 28: 100-110, 1978
- Mezirow, Jack, "Transformative Dimensions Of Adult Learning", San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, Jack, "Transformation Theory of Adult Learning." In "Defense Of The Lifeworld", edited by M. R. Welton, pp. 39-70. New York: SUNY Press, 1995.

Mezirow, Jack, "Transformative Learning: Theory to Practice." In "Transformative Learning In Action: Insights From Practice. New Directions For Adult And Continuing Education", NO. 74, edited by P. Cranton, pp. 5-12. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Summer 1997

O'Sullivan E., "Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century", Zed Books, London, 1999

O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M.A. (eds.), "Expanding the Boundaries of Transformative Learning", Palgrave, New York, 2002

Pack-Brown S.P., Braun Williams C., "Ethics in a Multicultural Context", Sage, London, 2003

Rokeach M., "The Open and Closed Mind", 1960

Santos de Sousa, Boaventura, "Toward an Epistemology of Blindness. Why the New Forms of 'Cerimonial Adequacy' neither Regulate nor Emancipate", European Journal of Social Theory, 4(3), pp. 251-279, Sage, London, 2001

Santos de Sousa, Boaventura, "A universidade popular dos movimentos sociais", www.ces.fe.uc.pt, 2003

Shugurensky D., "Transformative learning and transformative politics", in O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M.A., "Expanding the Boundaries of Transformative Learning", pp. 59-76, Palgrave, New York, 2002

Taylor, Edward W. "The Theory And Practice Of Transformative Learning: A Critical Review", in Information Series NO. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University, 1998

UNESCO, "Universal Declaration on Cultural Diversity", Cultural Diversity Series No.1, UNESCO, Paris, 2002

UN-Habitat, "Slums of the World: The face of urban poverty in the new millennium?", Working Paper (www.unhabitat.org/guo), Nairobi, 2003

UN-Habitat, "Urban Land for All", Nairobi, 2004

Valchev, Rumén, "On Education and Upbringing of Our Children", Open Education Centre, Sofia, 2004

Van Dijk, T. A., "Discourse and the Denial of Racism" in Discourse and Society, 1992

Румен Вълчев

Театърът и изграждането на образователния свят на родителите роми

1.Драмата в света на съвременното образование

Защо драмата и играта са необходимост в съвременното образование?

В света на образите, на медиите, на забавленията, да играеш става по-важно отколкото в грижливо подредения свят на труда. В морето от знания човек не може да бъде мотивиран от все повече и повече знания, но може да обхване, да почувства действителността чрез

играта. Чрез играта човек влиза в много по-естествен контакт и с хората около него, а и с тези, от които се учи.

Съвременното общество поражда и нови изисквания към образователната система - за многообразие, за плурализъм, за толерантност, за индивидуален път на обучение, за овластяване на образователните актьори. В образованието, както и в обществото, значение придобиват обсъждането, споделянето, търсенето на различни решения, моралното съотнасяне на разработваните проекти.

Глобалният свят и неговото възприемане чрез медиите го превръща в грамадна сцена, където пред очите ни преминават образите на актьорите, съставляващи и променящи света.

Новите идеи в образованието се обвързват с **идеята за устойчивост на образованието**, обобщена в прочутите четири принципи: уча, за да зная; уча, за да правя; уча, за да живея заедно; уча, за да бъда.

Уча за да зная - как да живея в този рисков свят;

Уча, за да правя – за да изграждам света около мен и отношенията ми с другите хора на хармонична основа;

Уча, за да живея заедно – мога да постигна тази хармония със себе си и със света само заедно с другите хора;

Уча, за да бъда – за да открия своя аз, за да се утвърждавам в своя свят и в света с другите, за да бъда аз и в отношенията си с хората и с природата.

Играта дава възможност за изява на различните видове интелигентност на учещите се, съчетава удоволствието от преживяното с търсенето на моралните измерения на възникналите проблемни ситуации. Тя е в основата на създаването на нова образователна среда, която в контекста на устойчиво развитие означава образование за цял живот, адаптиращо човека към променящия се свят, с практическа насоченост, развиващо хармонично личността му, осигуряващо разнообразни и съдържателни преживявания.

В образователен план това означава широко разбираното училище / или училищният/образователен театър/ да се разглежда като групов проект в чийто център са личностите на учещите се, проект който цели тяхното съвместно и индивидуално участие и творчество, както и участието на всички образователни актьори.

Драмата е възможност за съвместни преживявания, за себепознание и себеизразяване , за съвместно изследване на реалността и за конструиране на тази реалност, драмата е учене чрез игра, чрез предефиниране на ситуациите, стандартите, целите, драмата е откриване, напрежение, навлизане в нови пространства и за личността и за групата.

В известен смисъл драмата е възвръщане към първични форми на учене, но освободени от ритуалите и обогатени с творчеството, рефлексивността, свободата на избор.

В нея **участникът е поставен в действителна ситуация на цялостно учене** - в която той е включен емоционално и интелектуално, и в която развива цялата си личност и интелигентност, а не отделни компоненти. Ученето в тази парадигма е ориентирано не към цели, а е процесът за постигане на тези цели.

Новото образование е изградено не върху логично-математичната, а върху факта на **признаването на множествената интелигентност на човек**: лингвистична, логично-математична, визуално-пространствена, музикална, физично- кинестична, междуличностна и вътрешно личностна и всички те имат своето място в процеса на драмата за разлика от стандартизирания и подчинен на лингвистичната и логично-математична интелигентност стандартен процес.

Нека само да напомним посочените от Хауърд Гарднър **ядра от операции на ума и да видим колко по-близо са те до процеса на драмата.**

Ядра от операции на ума/ умствената дейност/

Лингвистична – синтаксис, фонология, семантика, прагматика

Музикална – ритъм, тембър, височина

Логико-математична – цифри, категоризиране, отношения

Пространствена – точна умствена визуализация, умствено преобразуване на образите

Кинестетична - контрол върху собственото тяло, контрол при боравенето с обекти

Междоличностна - усещане за чувствата, емоциите, целите и мотивациите на другите

Вътрешноличностна - усещане на собствените чувства, емоции, цели и мотивации

Натуралистична - отчитане и подреждане на обектите от околната среда.

По своя характер **драмата е съзвучна и на моралното обосноваване и ценностно изясняване** - при нея е вградена възможността за обосноваване и рефлексия над собствените и чуждите действия, за пречупването им през морални критерии и за тяхното преосмисляне. В груповия контекст на драмата и на ученето са по-нормални ориентацията към по-висшите равнища съгласно Колбърг – към поддържането на социалния ред/ на реда на общността/, към социален договор и договорености, към споделянето на универсални етични принципи.

Драмата е и във висша степен кооперативното учене и усилие, съвместно преработване и пресъздаване на опита и на света. Постигането на резултат зависи не само от собствените усилия, но и от тези на останалите актьори.

В процеса на драмата се обвързват трите вида учене

- **когнитивното** със: знание- възпроизвеждане на данни; разбиране- разбиране на значението, превод, екстраполиране на данни интерпретиране на инструкции и проблеми; приложение - използване на концепциите в нова ситуация; анализ - разделяне на материалите или концепциите на съставните им части, така че да може да бъде разбрана структурата им и разграничаване между факти и заключения; синтез - изграждане на структура или модел от различни елементи и разполагането на частите така, че да формират едно цяло като набляга на създаването на ново значение или структура; оценяването - съждения за ценността на идеите и материалите.

- **афективното** с: приемане на явленията – повишаване на чувствителността; реагиране на явленията, съпроводено с активно участие от страна на учащия се; придаване на ценност на дадените процеси и явления, варираща от простото им приемане до по-сложното състояние на посвещаването и основаващо се на интернализирането на мрежа от специфични ценности; организирането на ценностите в приоритети като противопоставя различни ценности, решава конфликти между тях и създава уникална ценностна система; интернализиране на / характеризирание/ - притежаването на система от ценности, която контролира поведението на участника.

- **психомоторното**, включващо физически движения, координиране и използването на областите на моторни умения/двигателни/ и характеризиращо се с: имитиране – наблюдение и изпълнение поведението след някой друг; манипулиране – способността да се изпълнят дадени действия като се следват инструкции и се упражнява; прецизността като дообработване на действията и повишаване на тяхната точност; артикулиране – координиране на серия от действия като се постига хармония и вътрешна консистентност; натурализиране , при което високото равнище на изпълнение става естествено без необходимост да си мисли много за него.

Драмата в пълния смисъл на думата е интерактивен метод, доколкото е основана на едновременното получаване на знания, формирането на умения и изграждането на нагласи чрез поставянето на участниците в ситуации, в които могат да взаимодействат и след това да ги обсъждат на основата на преживяното. Тя подпомага личностното развитие на участниците на основата на съпреживяване, диалог, съвместно решаване на проблеми /анализ, търсене на алтернативи, вземане на решения/.

Интерактивните методи означават постоянно взаимодействие, постоянна обратна връзка, постоянна ангажираност на участника, постоянно търсене на общи и индивидуални решения.

Интерактивните методи дават възможност за съвместно конструиране на предмета на учене – т.е. на собствения и на колективния опит, за конструиране на действителността, така че всеки да може да поема своя дял от отговорността за процеса на учене.

Драмата като интерактивен метод предполага и общ език на обучение, който по-лесно се интериоризира от участниците, защото е изграден на основата на техните преживявания и включеност в процеса на изследване на действителността.

В този смисъл драмата отразява формата и същността на съвременния образователен процес – изграждане на една нова образователна действителност, основана на съвместното търсене, диалог, обсъждане и намиране на решения.

Драмата е и преди всичко групова работа, тя задава модел на демократичното социализиране – на съвместната подготовка на участниците за живот в демократичните ценности и в демократичната истина.

Групата по драма е идеалната демократична общност, демократична среда, където се споделя, търсят се причини, основания, но и социални опори, сравнява се изключителността на своите социални опит и преживявания с тези на останалите участници, съществува възможността за изпробване на стратегии за демократично поведение в безопасни условия и сред познати, разбиращи и с облъскващи се със същите проблеми участници.

Груповата работа създава условия за:

- ◆ ангажираност на участниците през цялото време на обучение;
- ◆ усвояване на механизмите на сътрудничеството, привикване към естественото за обществото разделение на труда;
- ◆ развиване във висока степен у участниците на умения за общуване;
- ◆ наблягане на сътрудничеството, а не на съревнователния характер в междуличностните отношения;
- ◆ взаимно подпомагане, но и за взаимно стимулиране за създаване на качествено по-голям брой възможности за учене и за обучение;
- ◆ привикване на участниците да се изразяват и да отстояват правата си, но и да споделят отговорностите си в група;
- ◆ далеч по-навременна и ефективна обратна връзка за по-естествено изследване на ефективността на използваните методи на обучение;
- ◆ помагане на участниците заедно да търсят пътища към отварящия се свят - към гражданското общество, икономиката, местната общност;
- ◆ изграждане на модел на социална ангажираност и участие;

Затова е естествено, че основните правила на груповата работа са основани върху универсалните норми на ефективно общуване и върху основните права на човека:

Искреност/откритост/ - Създаване на условия за свободно изразяване на чувствата и проблемите, вълнуващи участника, както и заставане с лице към чувствата и проблемите на останалите участници и на хората от близкото му обкръжение и общността;

Неоценъчна атмосфера, по отношение на взаимодействията в групата, чиято основа са изразяването на чувства, а не даването на оценки и етикетирането;

Конкретност и непосредственост - В групата се работи по конкретни проблеми, дават се конкретни обратни връзки, споделят се конкретни преживявания и това не само сближава участниците, но им помага и да изградят практическа нагласа към социалната действителност, а в по-широк план им дава възможност да станат по-неподдаващи се на индоктриниране и на идеологически въздействия;

Активност и инициативност - За да получи информация в групата как изглежда и как е възприеман от другите, участникът следва да прави най-естественото - да участва в груповата работа, да действа, т.е. да споделя преживяното, да търси обяснения на случилото се, да води и да приема диалог. Така в продължение на съвместната дейност се изгражда наистина активна нагласа и към събитията, и към хората, поема се повече отговорност за собственото поведение;

Наблягане върху силните страни на личността на младия човек, което създава толкова необходимата атмосфера на добронамереност, така необходима за изява и формиране на адекватна самооценка у участниците;

Безусловно възприемане на другите участници - В групата участниците са равнопоставени благодарение на изразяването и споделянето на чувства, преживявания и мнения както и в стремежа си за взаимно разбиране, помощ и възприемане.

Групови норми и лична отговорност - Като взаимодейства, като възприема другите и като търси и получава информация и за себе си, участникът става все по-отговорен за собствените си действия;

Неприкосновеност на личността - Нищо в групата не става за сметка на чувствата и преживяванията на някой от участниците. По този начин се осигурява необходимата атмосфера на сигурност, в която те могат да търсят спокойно самоизява и признание, за собствена значимост;

Свобода на изразяването - През цялото време в работата на групата се търси равновесие между свободата на изказа и неприкосновеността на личността, което допринася за моделиране на асертивно, но не агресивно поведение и не дава възможност личната неприкосновеност да бъде нарушавана;

Оказване на подкрепа – в групата участникът се нуждае и получава така необходимата подкрепа: чисто човешка (разбира, че не е единствен с такива проблеми или че обществените проблеми са проблеми на всички); инструментална (получава помощ за справяне с тях); утвърждаваща (подпомага бъдещото му развитие).

В процеса на драма се осъществяват основните принципи, върху които се основава използването на интерактивни методи в груповата работа:

- **Работата в група е естествен процес за осъществяване на личностни промени.** Работата в група отразява демократичния характер на обществото, напредващите процеси на сътрудничество, взаимната зависимост и оказването на взаимна помощ. Групата е естествената социална среда за личностно и общностно образование;

- **Работата в група е социализация и за интеграция**, социализиращ модел, отразяващ демократичната култура на обществото и на образованието;

- **Участниците в групата са ключът за нейния успех – в групата целите са две – индивидуалното развитие на всеки от участниците и развитието на групата.**

- **Участниците в груповата работа допринасят, но и искат да допринесат за нейния успех.** Техните ценности и действия стават част от мисията на групата.

Ето защо е важно индивидуалните действия и груповото развитие да бъдат оценявани и обсъждани, ето защо рефлексивността на групата е ключов момент.

- **Груповата работа представлява редуващи се действия и рефлексия** като по този начин участниците усвояват и практически умения и развиват чувствителността си към анализи на социалната действителност и на собствените си действия в нея.

- **От изключително значение за груповата работа са нашите нагласи на водещ** **нашите виждания за участниците, за същността на груповия процес, за целите на индивидуалното и груповото развитие.** Тъй като в груповата работа участници и водещ са включени като цялостни личности, като водещи не може да изолираме части от личността си както в традиционния процес на лекционно обучение. Ето защо нашата автентичност и положителни нагласи се усещат и влияят изключително върху участниците. В този смисъл като водещи сме най-силният модел за поведение в групата и през цялото време сме във фокуса на вниманието и подложени на критичната оценка на участниците.

- **Групата се ръководи от структурирани правила, които налагат на всички / включително и нас водещите/ определени норми на поведение.** Групата работи по-ефективно колкото по-бързо се интериоризират тези правила. Те са основани на основните права на човека и представляват норми на ефективно общуване. Това е възпитателният потенциал на групата – правилата и нормите на групата очертават рамката на човешките взаимоотношения, в която участникът развива своя опит и личност.

- **Работата в група дава възможност да се създаде обстановка на сътрудничество, сигурност и възприемане, която се основава върху силните страни и способности на участниците.**

В процеса на групова работа са водещи безусловно положителното отношение към участниците, приемането на основни принципи за групово действие, спазването на основни правила за работа, атмосферата на сътрудничество, доверие и взаимна подкрепа, демократизирането на отношенията в групата и изследването на демократичните измерения на света около групата.

Осъществяването на ефективна групова работа включва вземането на редица съзнателни решения във всеки момент - по отношение на условията на работа, по отношение на целите, по отношение на участниците, по отношение на собствената роля.

Воденето на групова работа е процес на взимане на избор в променящите се ситуации – той изисква от нас рефлексивност, постоянна включеност, постоянна оценка, търсене на обратна връзка, самообучение.

Груповата работа е процес на преминаване от решаване на един проблем към друг проблем. Това означава, че ключово умение на водещия е воденето на групата към решаване на проблеми и познаването в детайли на този процес. Груповата работа създава навик у участника да гледа на предизвикателствата като на проблемни ситуации и да търси подходящ начин за тяхното решаване в рамките на определени отношения на сътрудничество и подкрепа, както и да изпитва взаимната зависимост.

Далеч не на последно място, обучението по драма, образователният театър е осъществяване на идеята на учене през целия живот в една само на пръв поглед нова форма. **Играта връща радостта от ученето, обвързва я с личността на учащия се и с общността,** но също така прави ученето по естествено, не го отделя от преживяванията.

Работата в група, включваща решаването на проблеми, споделянето на опит и използването на ролеви игри, симулационни игри решаване на казуси е друг основен източник на идеята за образователен театър за родителите роми.

На първо място е идеята за наблюдаването върху преживяванията, на съвместното споделяне, на критичното осмисляне на опита, възпроизведен в процеса на драматизация.

На второ място - използването на груповата динамика, на особеностите на групата, на етапите на груповото развитие, на изграждането на групови нагласи.

На трето място е идеята за развитие на отделния участник в рамките на групата, за групата като място, където отделната личност може да осмисли с помощта на другите собственото си поведение и да въведе корекции в относително безопасната и добронамерена групова атмосфера.

На четвърто място - използването на правила за съвместни отношения и за участие в структурирани ситуации.

На пето място - издигането като ключови дейности тези на съвместното преживяване и на споделянето.

На шесто място - използването на груповия модел на ангажиране в дадена дейност.

На седмо място - използване ролята на водещия / или ролите на водещия:/ като фасилитатор, координатор, като режисьор на груповите взаимодействия и преживявания

На осмо място е идеята за способността на групата да поставя, да драматизира и да решава в процеса на драматизиране и обсъждане ефективно реални проблеми.

2. Цели на обучението по драма

В дългосрочен план обучението по драма трябва да помогне на участника да разбере себе си и света, в който живее. Драматичната дейност в този контекст означава физическо, емоционално и интелектуално идентифициране с измислена или реална ситуация.

Активното ангажиране на участниците в ситуацията е характерна черта в драмата.

Обучението по драма на родителите роми цели постигането на следните конкретни резултати:

- **по-информирано родителско поведение в значими възпитателни ситуации;**
- **обогатен социален опит**, но и речник / като възможност за концептуализиране на действителността и на взаимодействията/ на участника като се създават ситуации, в които употребата на езика надхвърля реално използвания обем от думи във всекидневието.
- **запознаване с нови възпитателни концепции, изправяне лице в лице със значими за тях възпитателни проблеми** и търсене на решения;
- **повишена чувствителност към определени тематични области от живота на родителя- ром:** отношения с децата, отношения между възрастните в и извън семейството заради децата, отношения с институциите.
- **да разширява мисловните рамки на участниците** отвъд това, което те вече знаят;
- **осигуряване на друга гледна точка** върху проблемите.

Основна наша цел е да помогнем чрез драматизирането на възпитателния опит на родителите роми чрез развитие на **чувствителността им към възпитанието и образованието на децата като към ключов, но и специфичен процес;**

Все още мнозинството ромски родители приемат като дадено и нещо обективно, независимо от тях, това , което става с децата в училище и с тяхното възпитание. Те не си задават въпроси за същността и още по-малко за смисъла на образованието. Само , ако има някаква полза / например, детето отива да учи в музикално училище, където ще развие дарбата си на музикант и ще печели и живее добре/ или, ако с детето се случи нещо неприятно, родителите или общността се задействат

Тъй като ромите нямат исторически колективен опит в областта на формалното образование, те трудно могат да **концептуализират** ставащото.

Цел на образователния театър и да им помогнем да изграждат своя образователен свят в няколко плана

а. Човешки – в основата на този свят да се преди всичко техните преживявания и отношения като родители. Родителите роми да могат да споделят и осмислят преживяванията си, свързани с възпитанието и образованието на децата – какви са тези преживявания, какво значат за тях. Техните преживявания и натрупан опит, както и преживяванията и разбирането на останалите образователни актьори , ще ги водят към разбиране на образователния свят.

б. Правата на човека – тези права са основата на съвременния свят, те трябва да са следователно и в основата на разбирането на родителите за образователния свят. Наша цел е да помогнем да могат да обобщят своя опит в рамките на тези права . Достойнството, присъщо на всяко човешко същество, е и в основата на образователните отношения. Достойнството на детето – изразяващо се в осигуряването на живот без лишения, без подлагане на болка и унижения, но и като възможност за учене, за развитие, за свободно време и игра, за живот без дискриминация. Тяхното достойнство като родители – радостта и отговорността да оглеждаш дете, правото да го насочваш, да получаваш информация и грижа от обществото, да взаимодействаш с учители, да изискваш недискриминиращо отношение.

в. Нормативен – целта е родителите да разберат на какво се основават техните действия в процеса на възпитанието и образованието на децата. Да ценят традициите, но най-вече да познават възможностите и ограниченията, дадени в законите. Да опознаят различните образователни актьори и да градят отношенията си с тях върху правни норми – относно отговорностите и правата на учителя, задълженията на директора, на ученика.

Основна цел на образователния театър е участниците да познаят и да осмислят своите права и отговорности като родители.

г. Светът на образователните взаимодействия. Чрез образователния театър родителите роми постепенно навлизат в света на образованието. Те си задават и отговарят на ключови въпроси като: защо детето трябва да учи, кои са образователните актьори и техните отговорности, какво е нашето място в него в качеството ни на най-вече неграмотни или малко грамотни родители, какво е мястото на нашето дете, какво е неговото бъдеще, каква е връзката на този образователен свят с живота, защо образованието определя жизнените перспективи, как нашето дете увеличава или губи чрез образованието шансовете си за по-добър живот?

д. Ценностен аспект. Родителите с помощта на театъра могат да преценят какво представлява образованието за тяхното дете / а и за самите тях/ – път, спасение от невежеството и от мизерията, възможност за личностно развитие.

е. Какъв код на поведение (индивидуален и групов) трябва да изгради родителят по отношение на образованието: да познава основните училищни принципи, норми и факти; да следи образователния път на детето и да проявява интерес към него; да създава

необходимите условия детето да се чувства добре като ученик – и в училище, и у дома и в общността; да оценява и защитава детето от вредните влияния на общността; да общува с образователните актьори и най-вече постоянно да взаимодейства с учителите.

Образователният театър представлява работа с родителите роми на няколко равнища:

- **Мотивиращо** – да овладеят ролята си на родители на ученик, да се отнасят към тази своя роля като към най-значима своя характеристика, да виждат необходимостта от развитие и обогатяване;
- **Изследователско** – да изследват ставащото с тяхното дете и случващото се в училище, да откриват нови перспективи на мислене и отношение към ученето и образованието, перспективи на собствените образователни действия;
- **Критично** - да се отнасят критично и изпитателно не само към собственото или групово поведение и предразсъдъци, но и към училището като институция;
- **Проблематизиращо** – да погледнат на образованието на тяхното дете като проблем или като следващи една друга проблемни ситуации, а не като някакво задължение, наложено от обществото;
- **Освобождаващо** – чрез познаването и разбирането на проблемите в образованието и възпитанието да станат по-свободни в действията си като родители, да преодолеят предразсъдъци, опасения, собственото си невежество, да преодолеят положението си на влечени от съдбата и събитията хора;
- **Превантивно** – да могат да възпитават като предпазват децата си от опасностите на средата и ги насочват в подходящата за тях посока.
- **Естетическо** – да изпитват удоволствие от играта, от преобразуването на пространството и на случващото се, от превръщането им в нещо повече от останалите родители, в хора, мислещи за ученето и за образованието, в актьори, способни да въздействат върху другите, да бъдат център на внимание.
- **Преобразуващо** – не само да се включат, да участват, но и да инициират дейности в името на доброто на децата им, на тяхното образование и развитие;

3. Актьорите в ромския образователен процес

Светът на образованието при ромите е особен – той е част от образователната национална система, но същевременно и има своите отлики, така че може да говорим за една неповторима образователна реалност.

Кои са ключовите образователни актьори в този свят, какво е тяхната образователна визия, как концептуализират света, как взаимодейства, какви са техните взаимни нагласи в рамките на образованието, доколко те познават или доколко съобразяват действията си с образователните норми?

Родителите - роми

В България като цяло те са необразована общност с повече от 50% неграмотни. Част от ромското население е посещавало начално училище, но не е прилагало училищните знания, така че в момента функционалната неграмотност е почти тотална.

За голяма част от тях, като членове на потискана и неравнопоставена общност, която няма възможности за свободна изява, езикът е една от основните социални бариери. Лошото владение на българския език е не само пречка за интеграция, но и ясен разграничителен белег. За образователните нагласи и отношения на ромското население този факт е от изключително значение. На официалния език те не могат да се изразяват

свободно, а не могат да обсъждат образователни проблеми в дълбочина на ромски език – липсват им достатъчно понятия. Така образователните споделяния и обсъждания имат най-често битов характер, най-вече са в областта на поведението на детето и на учителя и нямат отношение към качествените характеристики на образователния процес или към личностното развитие на детето в него.

Училището за значителна част от ромите е чужда институция, естествена част от квартала, от средата, но все оставащо извън кръга на техните жизнени цели – то не е канал за социализация за ромската общност, уменията и знанията, които предава не се приемат като естествени за развитието на децата.

Учителите са приемани като представители на мнозинството, на официалното общество, отразяващи неговия репресивен характер.

За мнозинството роми училищното образование не е важна жизнена цел – то е по-скоро естествена спирка на децата по пътя на израстването им, но не толкова важна, че да определя съдбата им.

Това е парадоксално тъй като присъствието на училищната реалност в живота им е доста широко. То е свързано с израстването на децата, с отношенията с учителите, с получаването на социални помощи, с насочването на част от семейния бюджет към училище.

Тъй като обикновено децата в ромското семейство са повече от едно или две, то доста по-дълго време училището има значение в живота му - то е част от всекидневието, но не ключова.

Затова за ромите не е проблем, когато децата напускат училище, нито пък когато успехът им е слаб.

При ромите отсъства присъщата за съвременното мислене идея за качеството на образованието, за естествената необходимост от покриване на образователни стандарти, за училищна кариера и развитие на децата.

Само по отношение на музиката училището е като канал за развитие – подготовката в началното и основното училище като стъпка към влизането в музикално училище е нещо необходимо, заради което си струва да се полагат усилия, а самото училище в този смисъл е начин за намиране на място в обществото за детето. В това отношение се проявяват и родителска грижа и интерес към училищното битие на детето, но те са ограничени до получаването на музикално образование, а не към целия училищен свят.

Този пример очертава конкретен модел на проява на интерес към образованието, към ангажиране в училищния свят - чрез представяне на ясна полза, чрез конкретни перспективи и конкретни действия на родителя.

Ако училището като цяло е непозната сфера, не по-малко непознати са и идеите за съвременното възпитание, за отношенията родители-деца, развивани и през призмата на училището и на училищния успех. На практика при ромската общност отсъства идеята за връзката между възпитание в семейството и възпитание в училище. Отсъства и идеята за училището като възпитателен институт и за учителя като съюзник и приятел на родителя.

Затова и ромите не се осъждат отклоненията от училищните норми при децата им, не възприемат като антисоциално непосещаването на училище или слабият успех. Най-често те не реагират и остават безучастни в подобни ситуации и още по-малко ги обсъждат помежду си.

Противоречиво е и отношението към учителя – той е преди всичко представител на мнозинството, на властта. Като такъв той притежава власт и авторитет, но е външна сила и

в повечето случаи не е съюзник, не е помощник, а поведението му не е възприемано като добронамерено.

Широко разпространено е мнението, че учителите не се грижат достатъчно за децата, защото те са част от малцинството, а учителите са представители на мнозинството.

Ето защо много трудно се установяват постоянни трайни и ползотворни отношения между учители и родители.

По отношение на същността на учителския труд съществува пълно непознаване на характеристиките му и това също пречи за сериозни отношения и осъществяване на съвместни стратегии в името на доброто на детето.

Отношението родител- учител е насочено най-вече към спазване на общите правила на училищно поведение / посещения, дисциплина, покриване на минимума от знания/, а не към развитието на децата.

Разбира се, самата училищна система с традиционния си характер, с развитието на училища в ромските квартали е далеч от идеята за благоприятна среда за учене и личностно развитие или за установяване на благоприятни за развитието на децата отношения между родители и възпитатели.

В самата ромска общност настъпват разслоения – за част от родителите, които имат постоянна работа и са интегрирани до известна степен в обществото, образованието става нещо необходимо/ въпреки че и те проявяват голяма част от горните характеристики/ Част от ромското население е изключително мобилна / и в рамките на страната и извън нея/ и започва да разбира необходимостта от образование за децата.

Все пак мнозинството от ромите са безучастни към образователните проблеми на децата си и **стопарват грижата за образование върху жената.** Това е така, защото жената най-често е у дома и може да упражнява някакъв контрол/ децата обикновено са в училище до 10-12 годишна възраст. Голяма част от ромските семейства са формално или на практика с един родител. Разбира се, жените – роми са също в мнозинството си без или с минимален образователен ценз и без отношение към училищната среда.

Децата

На практика често те са формално най-образованият член на семейството и е естествено да отсъства контрол върху образователното им развитие. Отсъствието на връзка родител – учители означава, че учителят не може да ползва родителския авторитет и подкрепя при работата с децата в клас, а за неграмотния родител също е невъзможно позоваването на учителския авторитет.

В това особено образователно пространство **детето може да разработи своя стратегия за поведение но тя не е стратегия на училищно развитие, а по-скоро на преживяване, на преминаване през училището с минимални усилия.** Училището не е място за сериозна социализация към по-широкото общество. То е първата институция на обществото, но тъй като в повечето случаи училището е ромско, детето на практика остава в собствената етническа среда. Единствено чужди в тази среда са учителите. Все пак в началното училище учителят играе ролята на втори родител. В прогимназията и в горния курс, където вече има предметни деления и репресивната сила на учителя е доста по-проявена, броят на учениците роми намалява.

В подобна ситуация **детето-ром е не може да се превърне в преносител/посредник/ на информация между училище и семейство.** На неуките си родители то трябва да обясни какво става в непонятна за тях институция / като единствено разбираемите думи са

бележки и послушание/. От дома към училище детето носи единствено информация, която да му помогне да бъде извинено заради отсъствия или неучене.

Самото училище не благоприятства образованието на деца от малцинството, които естествено са с по-специални образователни потребности. За тях е малък стимул наблягането на знания и спазването на формални правила.

В мнозинството от случаите няма интерес към личността на детето, към неговите особености, както и няма специални програми за обучение, за личностно развитие. Самото училище не стимулира развитието на връзки между училищните актьори, която за децата от малцинствата е единствена възможност за координиран контрол върху развитието им.

Съвременното училище прогресивно се отчуждава от децата. Това важи в двойна степен за децата от ромската общност. **За тях то, както и учителите, е преди всичко репресивна институция, налагаща трудни за следване норми на поведение.** Често изневяната на детето е в правенето на пакости или в нарушение на реда – в тези действия има много повече възможности за утвърждаване сред връстниците, отколкото при постигането на успех в овладяването на знания.

Потискащото също в сегрегираните училища е, че на децата липсват истински положителни модели на училищно поведение, примери за успех

Учителите

Третият ключов актьор са учителите. В българския случай учителите са изцяло представители на мнозинството и по този начин са възприемани от ромите и като представители на държавата с нейната репресивна сила, и на образованието с неговия репресивно-интегриращ характер и на българското мнозинство, определящо нормите и правилата на играта в обществото. **Това предопределя властовата позиция на учителя, неговата неравнопоставеност в отношението с родителя.** В отношението с детето-учителят е носител едновременно на власт, на знание, на принуда. Той е пазач на вратата на света, до който ромите нямат пълен достъп – светът на знанията, на съвременното общество, на мнозинството.

Тази **роля на учителя действително е в противоречие с действителната му роля в обществото, определяна от спадащия статус на професията, от все по-рутинния характер на дейността му.** Нещо повече – в педагогическата колегия, а и според общественото мнение, учителите от ромските училища са смятани за “по-ниска категория учители”, работещи в неблагоприятна, но и невъзнаграждаваща среда. Тази позиция на учителите в ромските училища не отразява огромните усилия, които те трябва да полагат, за да успяват да работят в среда, за която нямат нито методическа подготовка, нито методически пособия, нито подкрепа.

Така **учителят, противопоставен на рома / а следователно и на децата му/, същевременно няма необходимата подкрепа на собствената общност и на образователната среда.**

Огромната част от **професионалните му усилия остават незабелязани и невъзнаградени – нито от възпитаниците му и родителите му, нито от системата.** Положението на голяма част от учителите може да бъде определено като ситуация на двойна отчужденост. Както ще видим и в драматическите постановки учителят е най-често репресивна фигура, той е в постоянно противоборство, а не в сътрудничество с децата и с техните родители. Той е външната сила, олицетворява обществото, насилието над свободното дете и над безгрижните родители.

Когато учители участват в драматизациите, ромите с удивление откриват тяхната добронамереност, разбират за техните усилия и старания, за истинското им желание да помогнат за развитието на децата.

4.Образователният театър

4.1. Процесът на учене в образователния театър

Целите на учене, основано върху драматизиране на образователния и възпитателния опит на родителите и свързаните с него преживявания са:

- **афективни:** създаване промени в чувствата, нагласите, ценностите в резултат на интензивна драматична ситуация и нейното обсъждане в групата;
- **емпатични:** чрез драматизирането и взаимодействията на сцената, родителите да разберат как човек се чувства на мястото на другия;
- **интерактивни:** при драматизирането ученето не остава само на когнитивни нива.

Чрез специално структуриране от водещия участниците могат да преживеят и възприемат взаимодействието /интеракцията/ от различни гледни точки: на родител, на жена, баба и дядо/, на учител, на ученик, на дете;

- развитие на **когнитивни умения** на относително високо равнище: умения за анализ, оценка и синтез, а постоянната обратна връзка към родителите като група и като единичен участник гарантира, че умението ще бъде ефективно в реалния свят.

Ученето, основано на преживявания е учене, основано върху собствения опит в условията на структурирани или подготвени от водещия ситуации.

То се характеризира със следните стъпки:

Преживей - участниците се включват в едно или няколко структурирани преживявания - драматично действие;

Сподели - участниците споделят своите възприятия, чувства и реакции като наблюдатели/публика/ в проиграната в ;

Обсъди - участниците обсъждат моделите и динамиката на преживяванията и на поведението си в ситуацията ги съотнасят към значими ситуации правни норми и принципи на възпитание ;

Обобщи - на основата на преживяното, споделеното и обсъденото участниците обобщават принципи на отношение, поведение и действие във възпитателните ситуации които са валидни за образователната действителност и за живота в общността

Приложи - участниците планират по-ефективно поведение за реални ситуации в училище, в семейството, в общността.

В този модел на учене участниците

- се сблъскват с проблеми, появяващи се в актуалната ситуация, в която те участват активно с водещия;

- предприемат разнородни действия, за да се справят с проблемите чрез експериментиране, търсене, догадки, извършване на открития;

- взаимно си предават обратна информация относно последствията на конкретни видове поведение и нагласи, което позволява всеки да оцени собственото си поведение и реакциите на другите;

- заедно с водещия се опитват да обобщят конкретните си преживявания и опит, формулират хипотези, проверяват с конкретни действия в групата и такова поведение напред като се изправят пред нови социални предизвикателства и изследват и решават нови проблеми;

Основните принципи, които следва да спазваме при образователния театър

- **включеност** - участниците трябва да бъдат включени през цялото време;
- **последователност** – ученето да е основано върху предишни дейности, обсъждания, проигравания;

- **съдържание** – ученето да е свързано с образователни и възпитателни дейности, които родителите осъществяват или в които са участници;

- **преработване на преживяванията** – да не са "произвеждат" повече данни за взаимоотношения/ или да не се предлагат по-сложни обяснителни схеми откъдето родителите могат да преработят и да разберат;

- **скорост и ритъм** – да се търси подходящата скорост и ритъм за драматични действия, съобразена с потребностите на участниците и динамиката на групата;

- **доброволност на участието** – участието в драмата и свързаните с него промени се изискват себеразкриване, споделяне. В условията на образователния театър това е доброволност на участие както в отделните дейности, така и в процеса на споделяне

4.2. Стъпки на осъществяване на ромския образователен театър

Моделът на ромски образователен театър преминава през следните стъпки.

1. Подбор на участниците обикновено с помощта на учителите от групата м. ромите. Най-вече участниците са семейства, но често има и самотни майки, к срещано явление в ромската общност.

2. Обучение. Групата участници преминава през многомодулно обучение- з здравно образование, за същността на съвременната образователна система отговорностите на образователните актьори, за решаване на конфликтни ситуации.

3. Създаване група по драма. Най-мотивираните участници в обучението стават и участници в образователния театър. От самото начало те са наясно, че упражняват и работят само в групата, но и ще подготвят представления с характер за ромите от квартала, както и за представители на мнозинството.

4. Подготовка за участие в образователния театър. Заедно с доброволец ре. усвояват техники за движение себеизразяване, проиграват най-прости об. възпитателни ситуации.

Следваща стъпка е драматизиране на различни образователни възпитателни този етап се упражняват уменията за проиграване, себеизразяване, но и сър решават важни проблеми, поставени от участниците. Може да се твърди, че др на проблеми в групата е същността на образователния театър.

5. Подготовката на представление е следващият етап. Той може да се осъс групата се почувства достатъчно готова / привикнала да драматизира пр. обсъжда, да получава информация от водещия или други лектори/.

5.1. За самото представление **изборът на тема** не представлява основен проб. на предварителната подготовка участниците проиграват ред ситуации, експериментират с ново поведение. Така че налице са различни готови теми.

Изборът на тема се определя от следните, **съгласувани с групата критерии:**

- темата да е значима за по-голямата част от участниците;
- поведението на детето или отношението дете – родители да е централно за те
- да има възможности за достатъчно действие за всеки от участващите в драма
- проблемът да не бъде прекалено сложен, за да могат на даден етап от пред се включат и други участници /публиката/;
- да има сблъсък, който да привлече вниманието на публиката;
- да могат да се предвидят алтернативни на поведението героите развития;
- да бъдат включени и учители или външни за общността хора като герои, за други гледни точки и да се анализира друго поведение;

5.2. Обсъждането на контекста с участниците е важен елемент от подгот всичко самото обсъждане на контекста дава възможност участниците да сх неговата цялост - не само като епизодична случка, сблъсък, разменяне на реп сила. Въпросите на водещия, изясняващи, обобщаващи, преформулиращи, са отваряне и изследване на контекста - по отношение на ситуацията на все мотивация, на възможности за действие, на причинността на действията,

6. Самото представление обикновено се организира в рамките на ромска публиката включва родители роми, учители, представители на различни социал граждански организации, родители от мнозинството.

След проиграването следва обсъждане, в което се включва публиката.

Участниците изследват и **взаимоотношенията между героите** – споделят н отношенията им в миналото, за начините на решаване на подобни проблеми, за действията са съобразени с интересите на другата страна и най-вече с интересит

Обръща се внимание и на **правните измерения на действията** законосъобразност, както и доколко отговарят на нормите на общността.

В процеса на обсъждане групата изследва и как влияе събитието върху гер участниците да определят влиянието върху поведението им и последствията .

от ромите е характерно, че те реагират без да се замислят за последствията от св без да мислят за интересите на другите, без да мислят за интересите на собст

4.3. Предварителна подготовка

В самото начало на всяка среща е важно да се предизвика съпричастност да се събуди нейният интерес, да се подгрее за последващите дейности.

В този смисъл предварителната подготовка е в няколко посоки. От една дума за подготовката на залата, която трябва да е свободно пространство, с м движение, но и същевременно не твърде голяма, за да могат участниците да уютно.

Обикновено при драма срещите не се използва реквизит, но при конкретен тема могат да бъдат използвани някои реквизити, за характеризирани на гер пресъздаване на обстановката. Като цяло **неизползването на реквизити дава възможност за по-добро съсредоточаване върху същността на проблема**, подчертаване на идеята, че проблемът се проиграва и играем и представя от на участниците, а те не се “разтварят”е в него, че през цялото време се поддържа дистанция между участници и проблем. Затова понякога и се осъществява см мъже играят жени, деца и обратно. Целта е съсредоточаване върху проблема, различните гледни точки, изпълнението на различни роли от даден участник, преминаването от една роля към друга, изследването на ролевите взаимоотношения при пълно идентифициране с ролята не е така възможно.

Този подход помага участниците да приемат една или друга роля “по-леко” и да се опитват да представят типично, наблюдавано от тях, поведение на гер общността.

В други ситуации участниците могат да играят самите себе си - и тогава о участници играят получени от главния герой роли.

В началото е важно да се изгради положителна нагласа и да се “разгрее” гр

Обикновено това става чрез споделяне на случилото се от последната срещ представление насам - възникнали проблеми с децата, училищни проблеми в

Предлагат се разгриващи дейности за движение, за освобождаване, за натъ ситуацията /виж загряващи дейности отделно/. Всичко това протича за не по минути.

4.4. Планиране на темата

Водещият има най-голяма роля по отношение на планирането и структурта дейността на групата по драма.

Темите се предлагат от самите участници и водещият може да насочи най-подходящата. Доколкото образователният театър е относително пост на работа на групата родители, естествено е темите да съвпадат с дру дейности, с протичащите обучения, с участието на групата или на отдел в различни проекти, както и със самия ход на учебната година.

Понякога предложенията на групата се разглеждат внимателно от воде структурира и разработва сценарий, който предлага на групата.

Понякога участниците предлагат действително преживяни събития, желание да обсъдят и да проиграят. В други случаи участниците могат д идеята за тема, а тя да бъде предложена от водещия.

В трети случаи водещият насочва вниманието на участниците към проблем /отношения родител – дете; училищни проблеми на детето; правата на детето в училище; награди и наказания на детето/ и груп конкретни случаи.

Необходимо е фокусът на случая да е достатъчно ясен, да изпъква образ възпитателен проблем и да има възможност за достигане на конкретно ре често е важно да се осигури и достатъчна обемност на случая – добре е той да

4.8. Моделиращи похвати

4.8.1. Задаване на модел

При проиграването обикновено се съсредоточаваме не само върху възпитателния елемент и логиката на отношенията, но и върху начина на изразяване.

В много от случаите е необходимо да зададем модел на изразяване от наша страна или да помолим участник, за когото сме сигурни, че ще се справи със задачата, да го направи. Най-просто може да моделираме елементарни жестове или поведения, но може и да демонстрираме по-сложно поведение – сами или с участник. Един от начините е да се демонстрира как може да се произнесат едни и същи думи по коренно различен начин. Например "Приятно ми е да се запознаем" в единия случай с широка усмивка, здраво ръкостискане, силен, приятелски тон и поглед в очите, а в другия - с гледане надолу, бързо издърпване на ръката, тих и унил глас.

Спираме ситуацията и молим бащата да изрази загрижеността си към детето или да изиграе отношението си към учителя като има предвид ролята му за развитието на неговото дете.

Даването на модел е добър начин да карате групата да бъде внимателна., да се съсредоточи върху дадено поведение, да го осмисли, да развие чувствителността си и рефлексивността си към типични междуличностни ситуации.

Важно е предложената ситуация да има конфликтен момент, сблъсък на

4.8.2. Ролеви игри

Ролевата игра е ключов интерактивен метод, чрез който включваме участниците в драматизиране на проблем от действителността, която изучаваме, като в ситуации учене те влизат като изпълняват определени роли.

Ролевата игра снабдява участниците с информация за обсъжданите проблеми. Тя им помага да усвоят определени начини и принципи на решаване на проблеми, конфликти, на оказване на подкрепа, на определени поведения, характерни за дадените актьори и да обогатят и развият уменията си за общуване.

Същевременно ролевата игра разкрива нагласите на участниците към другите. Тя помага за промяна на дадени нагласи - например, намаляване на предразсъжденията. Ролевата игра е своеобразно огледало - участниците може да се огледат в това, което действително правят. В ролевата игра участниците учат как другите мислят и чувстват и имат възможност да се идентифицират с тях, когато играят дадена роля.

Ролевата игра се използва, за да се подготвят участниците за изпълнение на дадени социални роли и същевременно този род игра е своеобразен тест за действителност, който показва как биха се справили участниците със социални роли в различни ситуации.

При написването на **сценарии за ролева игра** в образователния театър за участниците и родители следва да се наблегне на **образователния, на възпитателния и на гражданския елемент:**

- * да има преодоляване на трудности;
- * да се подлагат на изпитание възпитателни, граждански ценности;
- * да има възможности за проява на родителско отговорно, гражданско поведение и отстояването му;

- * да има и възможности за изява на неконструктивно или асоциално поведение.

При определяне на ключовата тема/ теми/ е важно да се премислят от гледна точка на реакцията на участниците и да се прецени какво е необходимо, за да се събудят интересът им.

По принцип е добре в играта да бъдат засегнати един - най-много два проблема: **поведение, позиции, ценности.** Когато се определи, е вече по-лесно да се опишат участващите герои и да бъдат "кръстени". Добрата ролева игра е кратка, разбираема, реалистична, до известна степен обща, за да имат участниците свобода да обогатяват и развиват ролите си.

4.8.3. Обсъждане

Дискусиите могат да се провеждат в или извън роля. Хубаво е да се предизвикват дискусии, докато участниците са в роля, защото могат да кажат думи, подходящи за героя им, които не биха казали в живота или извън проиграването в групата. Обсъждането може да е много оживено, ако са избрани роли, противоположни на начина на мислене и на поведение на участниците /мъжът играе жена или дете или учител, например/.

Обикновено обсъждането в роля става при повторното проиграване. С течение на времето, когато групата усвои модела на драматизиране, на изиграване на ситуациите,

обсъждането в роля може да стане и при началното проиграване. Водещият спира ситуацията - участниците и зрителите дават мнението си, предлагат други възможности на героя, които водещият може да приеме или да отхвърли. Обсъждането се съсредоточава върху логиката на поведение, върху последствията от дадено поведение, върху възпитателния потенциал на ситуацията, върху влиянието върху отношенията между героите.

По време на обсъждането трябва да се даде възможност всеки да може да се изкаже, а не да доминират едни и същи участници. Използва се техниката "камшик" или се предава даден предмет. Например, когато се предава някакъв предмет – участникът у когото е той, има правото да говори. Ако той не желае да говори, го предава на друг.

Не е вярно, че обсъжданията трябва да се провеждат винаги в края на срещата. Има възможности по време на работата или извън роля, които не трябва да бъдат пропускани. В тях се обсъжда какво се случва. Ако не се провери какво чувстват и мислят участниците, ситуацията може да се развие в съвсем различна посока.

Обсъжданията вървят добре, когато има какво да бъде казано. Не бива да се подхвърлят изолирани въпроси, а такива, свързани с актуалните преживявания на участниците. Например, какво мислят, че са научили от конкретната ситуация, от конкретното отношение между двама от героите или какво са намерили за добро в действията на другите герои.

Друг фактор, влияещ върху качеството на обсъждането, понякога е невъзможността на членове на групата родители да говорят пред аудитория или да се изразяват на български. Затова се задават въпроси, които ще се обсъдят по двойки, а после двойките формират четворки. Всяка четворка избира по един човек, който да представи становището на четворката в голямата група.

"Стоп-кадър" е много полезна драматична техника по ред причини. Първо, тя задържа действието, за да могат участниците да осмислят значимостта на събитията.

Инструкцията за "стоп-кадър" трябва да се изговаря внимателно и времето за изграждането му трябва да бъде строго контролирано.

Добре е да позволим при действието на стоп-кадъра на публиката да задава въпроси към снимката- по този начин се обсъжда поведение, търсят се други решения.

Водещият може да задава въпроси, за да активизира публиката, но и тя може да задава въпроси към участниците. При "стоп-кадър" е важно въпросите да бъдат задавани към героя, а не към реалния участник.

4.8.4. Работа в малки групи

При някои случаи, особено при повторното проиграване, за поддържа работата в малки групи. Част от публиката се включва за да се опитват в малки групи да разработят по различно поведение в ситуацията. Като задача на малките групи е това поведение да нарушава тези права. Важно е да се даде възможност на участниците да бъдат активни в малките групи – нещо, което не винаги може да се случи в голямата група. При подобна работа постоянно водещият преминава от група в група, стимулира, оказва подкрепа предоставя информация.

Докато групите са фокусирани върху ситуацията и работят за доразвиването на отделни нейни моменти/, е интересно да отбележат участниците и ролевото структуриране на групите. Тази информация е водещия, но след това при обсъждането може да бъде споделена с цялата група.

4.8.5. "Стоп-кадър"

Участниците след това отговарят на въпросите или обясняват поведението си или негови особености.

След това стоп-кадърът се връща и могат да последват нови въпроси. Участници и публика могат да разменят местата си и да се получи относително нов кадър. При това положение искаме и участникът и зрителят да обяснят своето виждане за промяната или за нейната ненужност. Участниците трябва да са наясно, че са възможни различни развития и действия, че няма единствено правилно решение.

Друг начин да се разбере какво е станало, е да се даде възможност героите от стоп-кадъра да обяснят ставащото. Например, водещият докосва някой участник по рамото и той с едно изречение споделя какво мисли или отговора с някоя реплика, която реално е казал в ситуацията.

Може с въпроси да се насочат отделните участници да изразят на трите равнища на общуване относно останалите или специално към даден главен герой – как го възприемат, какви чувства поражда поведението му и какво мислят за него. По този начин ние те осъзнават по-пълно мотивите за действията му, както и за своите собствени действия в подобна ситуация.

Също така "стоп-кадърът" може да не е единствен, а да има серия такива - например в поредица да се покажат няколкото ключови моменти на развитие на ситуацията. Това обикновено става след проиграване и помага групата да бъде съсредоточена върху основните моменти, да потърси обяснение на тяхната логика и на потенциала им за развитие или за обрат в ситуацията. По този начин участниците могат по-добре да разграничават своето поведение и последствията му, както и поведението на останалите участници и да преценят необходимостта от своите намеси, да развият рефлексивността си.

4.8.6. Използване на история , случка/приказка/

В образователния театър се работи преимуществено с истински истории, особено в началото. Те имат реална мотивираща и енергитизираща стойност за участниците и обикновено са достояние на по-голямата част от тях поради особеностите и публичността на ромския живот. Обикновено се предлагат различни истории и те се обсъждат в цялата група. Самото предлагане на историите е своеобразен филтър за участниците. Самият подбор на истории е с образователен характер – при него се изисква усилие, за да се подберат от живота именно истории с възпитателен потенциал или истории, които имат отношение към ключовите разглеждани теми – отношения с детето, права на детето, отношения, отговорности и задължения на родители-учители, отношения и разпределение на отговорностите вътре в семейството, нарушаване правата на героите и реакцията срещу подобно нарушаване, защита на собствените права и т.н.

Първо групата сама предлага различни истории в зависимост от зададената тема. Водещият задава изясняващи въпроси и въпроси за обосноваване избора на предлаганата история. Тези въпроси помагат да се ангажират участниците и те да могат да направят избор на една от историите или да решат в каква последователност те да бъдат проиграни.

Може да се предложи участниците сами да посочат и да приложат критерии за избор на историята - достатъчно характерна ли е тя, сериозни отношения и проблеми ли поставя и какви са те, оказва ли е влияние върху участниците, какви са последствията ѝ. По този начин участниците започват да се замислят над образователни възпитателни ситуации – от случки

в живота историите се превръщат в нещо особено, съсредоточаващо мислите им, нещо в което те ще участват още веднъж, ще го преживеят и обсъдят.

След взимането на решение коя ще бъде историята трябва да се осигури нейното пълно преразказване от участниците, за да може всички да схванат логиката ѝ, да се запознаят с действията на героите, да си изберат роля. Водещият насочва с въпроси разказвача, помага да изпъкнат важни моменти, пита го за неспоменати действия на героите, помага да разясни подробности от контекста на самата история, на взаимоотношенията между героите.

Понякога, ако има бели петна в историята, или тя се движи твърде бързо, водещият опитва съвместно с разказвача и с останалите участници да я разшири – да се добавят липсващи елементи, да се потърсят логични развития, дори да се вмести в нея други героично-всичко това при условие, че не се променя същността ѝ.

В някои случаи, тъй като историята обикновено е известна на групата, тя може да бъде разказана от няколко участници и по този начин тя става по-пълна, по-обемна, повечето детайли, развития идват по естествен начин. Добре е тогава да се задават въпроси върху разликите при отделните разказвачи - откъде идват, дали действително са такива.

Групата може и да измисли история като се използва първоначалната версия – тя да бъде по-богата, с повече развития, с повече възможности за участие. Участниците стават автори, развиват въображението си, но и следват логиката на събитията и поведението.

Понякога се обвързват елементи от различни истории и тогава драматичната ситуация може да се превърне в малка сага.

Може да се предложи на участниците да действат по каноните на безкрайните сериали, които те добре познават или следят - така те ще имат представа как историята им да има повече материал, повече плът и как да продължава във времето. Понякога може да се измислят заедно няколко възпитателни ситуации за дете от дадено семейство във времето - влюбване, гонене от училище, неизпълнение на семейни задължения, извършване на пакост, изискваща намеса на полицията....

Добре подбраната история е мотивираща, ангажира и сплотява групата, събужда интерес и гарантира участие. На родителите роми не трябва много време и усилие, за да се включат като актьори – важното е чрез подготовката да могат да осмислят своето участие, което ще им помогне по-нататък и да играят

пълноценно и да се учат от играта и възникващите и споделяни ситуации.

4. 8.7. Бавни разрешения и дубли

Развитието на драматичната ситуация се осъществява бавно – добре е да има време за подготовка и обсъждане, за разгръчане и вживяване, за спокойно проиграване, за алтернативни варианти, за споделяне, за преработване на ситуацията и повторно проиграване. Проблем за водещия и за цялостната ангажираност на участниците е, че те са свикнали възможно най-бързо да решават ситуацията – без много думи, с бързи и решителни действия,

репликите са къси, обосновките - кратки. Възможността да бъдат удължавани предложените ситуации е ограничена и от слабото владение на езика на мнозинството. Това са основания за повърхностна работа, за невъзможност за вживяване в ситуацията, за стереотипно, непремислено поведение или за повтаряне в най-общ план на някои предложения на водещия.

В образователния театър като противодействие на повърхността се предлагат бавните разрешения и се избягва продължителното действие без пауза. В нашите драма срещи участниците също се придържат към това правило. Отлагането на самото действие, прекъсването с цел споделяне, рефлексия, обсъждане и по-нататъшна игра отнема груповата енергия, намалява автентичността на поведението. В повечето случаи дейностите се структурират по-успешно, когато се изиграва цялата ситуация и чак след това идва ред на споделянето. При повторното проиграване, ако ситуацията събуди интерес, могат да се правят паузи, да се обсъжда новото поведение на героите и да се оценява възпитателният му характер.

Реална опасност за работата на групата на този етап е, че участниците по-скоро имитират или демонстрират драматични моменти, вместо да ги изживяват. В този смисъл повторенията на драматизираната ситуация могат да се окажат много важен опит - терапевтичен, социален и артистичен. Повторенията освобождават играещия от емоциите и го концентрират върху същността на случая. Той най-често представлява един завършен разказ и може да постави някои ограничения, освен ако не се използват варианти на историята, но тогава може по-скоро да се постигне един нов разказ, отколкото да се правят повторения. В някои случаи може да има много малко неща, които заслужават да бъдат изследвани в дълбочина, в тях повечето неща вече се знаят. В този случай изследването е всъщност действителното осъществяване на вариант на ситуацията, вдъхването на живот на ситуацията. Изисква се по-голямо проникване в ситуацията и в това, което следва от нея.

4.8.8. Задаване на въпроси

Задаването на въпроси е ключова техника, циментиращ материал за групата, То насочва участниците към важни моменти в ситуацията, прекъсва я или накъсва, то е и необходимата стъпка към отразяване, рефлексия от страна на участниците. То прави от драмата образователен театър и средство за социално учене

Задаването на въпроси е естествена дейност за водещия, както играта и изразяването са естествена дейност за участниците. На играта съответства задаването на въпроси - те са двата елемента на образователния театър и съответно задаването на въпроси е свързващото звено между играта и отразяването /рефлексията/.

Задаването на въпроси изпълнява своите класически функции – на изясняване на ситуацията, на обобщаване на ситуацията, на валидиране усилията на участниците, на отразяване на чувствата им.

Преформулирането пренася участниците от играта към изправяне пред възпитателните проблеми, към разглеждане на ситуацията в нов контекст.

Задаването на въпроси е другото име на образователния диалог, доколкото участниците сами не са в състояние често да осъществяват сами рефлексивна дейност. Задаването на

въпроси задава модела на образователния диалог, начина на осмисляне на разглеждане на образователна ситуация, начина на излизане извън пространството на играта.

Задаването на въпроси моделира и поведението на участника, показва му как да използва дадена ситуация, за какво да попита и какво да поиска от другите.

Самото задаване на въпроси крие и опасности. То умъртвява, дисекцира ситуацията, често убива енергията на групата, ангажира само част от участниците, въвежда ги в света на разсъжденията, в една по-чужда за тях реалност.

Задаването на въпроси може да се определи и като опит за налагането на дефиницията на ситуацията от страна на водещия, за налагането на неговото виждане на образователния свят, за подчертаване и приемане на неговите принципи и образователни разбирания. Чрез въпросите водещият структурира реалността на свой образ и подобие, а в това винаги се крие и опасност от манипулиране.

На тази опасности може да се противодейства като на първо място водещите осъзнаят своята ограниченост и културна предубеденост и се стараят да я намалят чисто ситуативно- като задават предимно изясняващи въпроси, а въпросите, свързани с разбирането на ситуацията и на поведението на участниците са с отворен характер.

Задаването на въпроси е ефективно, когато то води до “прехвърляне на топката между участниците”, поддържа техния диалог и взаимно разбиране, спомага за тяхното изразяване на съмнения, опасения, надежди, предположения. Където задаването на въпроси не цели овластяване на участника, а води до изява и намеса на водещия/обяснения, интерпретации, поучаване/ то отваря място за манипулиране.

4.8.9. Рефлектиране/отразяване/

Ключово значение в този модел на образователен театър е да могат участниците да отразят постигнатия опит, да споделят преживяванията и да интерпретират ситуацията с помощта на усвоените по време на обученията категории – образователни, възпитателни, правни.

В тази фаза на образователния театър се използват класическите умения на водещия групова работа.

Както бе споменато драматичното развитие или проиграването на дадена ситуация, може да бъде прекъсвано с цел споделяне и отразяване на случващото се, но по –добре е отразяването да бъде в блок след проиграването.

Проблемът , който възниква е, че участниците по-лесно могат да изиграят дадената ситуация отколкото да я анализират. Ето защо уменията на водещия за управление на груповите процеси на този етап са от първостепенно значение.

Основна цел на водещия е да помогне на участниците да си дадат сметка за станалото, за своето собствено поведение, за осъществените взаимодействия между различите герои, за така полученото се развитие на ситуацията.

Класическият път е от споделяне на възприятията, през изразяване на чувствата до обсъждане на идеите и вижданията на участниците за развитието на ситуацията. Ключово за успеха на образователния театър е и обсъждането на възпитателния потенциал на ситуацията, нейните социални, междуличностни, правни измерения.

На този етап водещият може да обосновава твърдения на участниците, да им предоставя правна, социална информация или информация за образователни процеси и развития. По този начин обсъждането се превръща и в образователен процес – и за участниците, и за публиката.

Понякога споделянето и обсъждането на ситуацията преминават при недостиг на време и умора на участниците и тогава не се постига желаният резултат. За да се избегне този проблем, е добре или да се предвиди по-дълго време или да се разделят двете части на драма срещата с пауза / първа част – загаряване, търсене на ситуация, разказ на ситуацията, раздаване на роли и усвояване на ролите: втора част – проиграване, обсъждане – повторно проиграване, споделяне/.

4.8.10. Импровизация

Въпреки постоянното търсене на структура, ролята на импровизацията в образователния театър е изключително. Това е така, защото зададените ситуации са непълни, а самото тяхно развитие чрез проиграване постоянно открива различни варианти. Освен това импровизацията е нова възможност за изява на участниците, тя е свързана с техния по-конкретен, спонтанен начин на реагиране и на обхващане на ситуацията. Затова и не е изключено при представяне на проблем, въпреки подготовката, да се осъществят няколко импровизации в рамките на двадесетина минути.

На практика при импровизацията участниците са принудени да реагират моментално в рамките на една фиктивна ситуация. Те са предизвикани от случилото се; трябва да намерят отговори и насоки по време на работата си; да установят нови взаимодействия и диалог помежду си, с водещия или с публиката.

Водещият дава възможност за пълна изява, не ограничава времето и следи потенциала на ситуацията. Импровизацията може да породии цяла драматична сцена, която да бъде предмет на по-нататъшно обсъждане и проиграване. Така импровизацията се вгражда в модела на образователния театър, тя е негова нормална част, а участниците започват да я приемат като нещо естествено и необходимо.

На импровизациите в процеса на драматизация се противопоставя моделът на отразяване, на обсъждане с неговия относително предвидим характер, със последователността на задаваните въпроси, с изследването на възприятията, чувствата и мислите, с обсъждането на правни елементи, на поведенчески стратегии, с оценяването на поведението от гледна точка на разглежданите образователни, семейни, общностни норми.

4.9. Езикът и драмата

Ролята на езика и на изразяването в образователния театър е изключителна. Почти навсякъде родителите-роми имат проблеми при изразяването на езика на мнозинството. Те са с ограничен езиков запас, не познават добре правилата на синтаксиса, на граматиката. **За тях участието в драматизация представлява борба и усилие за изразяване на чужд език.** Така ситуацията става двойно сложна- от една страна езикът е чужд , а от друга - те трябва да се справят с непривични преживявания, да обсъждат необичайни за тях теми.

Безспорно една от целите на образователния театър е и подобряване използването на езика, увеличаване на езиковите познания, на способността за изразяване на езика на мнозинството, на официалния език в образованието.

Работата върху ситуациите е и работа върху собственото изразяване. На практика боравенето с езика ще определи задълбочеността и интензивността на работата. За разлика от образователният театър с деца, където се развива способността на детето да се изразява и да говори, тук се развива способността възрастния да се изразява в ситуации, когато се налага ползване на чужд език. Ситуацията е двусмислена, защото у дома ромите ще ползват ромския в подобни ситуации. Така се намалява автентичността, убедителността на изказа, усилията се насочват към правилно изразяване или въобще съм предаване на мислите и чувствата на чуждия език.

Една от целите е да се увеличат опитът, възможностите на участниците в използването на езика. Разбира се, най-важно е развитието на чувствителността към проблемите, дефинирането на възпитателните ситуации, рефлектирането върху собствената роля и върху ролята на семейството за развитието на детето, запознаването с и използването на целенасочени образователни стратегии.

От тази гледна точка в рамките на театъра може да се използва и ромски език – особено при проиграванията, за да не се нарушава спонтанността на изразяване. Много често е добре проиграването на ситуацията на ромски или някои от актьорите да се изразяват на ромски, ако го пожелаят.

При споделянето и обсъждането се използва официалния език. Това не е нарушаване на свободата на изразяване, а просто и израз на подготовка на участниците за живота, където те ще трябва да обсъждат тези ситуации на български език.

Използването на чужд езиков ресурс усложнява задачата, води често до напрежения, намалява участието, предизвиква съпротиви , ускорява действието, намалява удоволствието от играта., пречи за по-пълно изследване на възпитателната ситуация и нейните възможности.

Невербалното изразяване също е от изключително значение и трябва да се остави достатъчно място за жестовете, за раздвижване на участниците, да се създаде атмосфера на свободно изразяване на жестове, на движения, което ще спомогне за преодоляване на езиковата скованост. При възникване на затруднения с ползването на официалния език може да се предложи дадената ситуация да се представя невербално и след това да бъде обсъдена. Ключови монолози могат да бъдат произнасяни на ромски като един от участниците служи за преводач за водещия и за останалите участници-нероми.

Използването на езика увеличава шансовете на участник да се справя се реални жизнено ситуации - изясняват се думи, дава се възможност да се проиграват поведения в

типични ситуации с представителите на властта или с учители, поправят се цели изречения или речи.

Част от участниците привикват да ползват и нови понятия от областта на правата на човека, от образованието като по този начин се превръщат в реални партньори или опоненти в ситуации, където обикновено са били пасивни или просто не са разбирали същността на проблема. В други случаи участниците могат да се убедят дали правилно използват дадени думи, изрази. В ситуации на диалог с нероми участниците получават и обратна връзка за степента на владееене на езика, получават необходимата доза свобода при боравенето с езика на мнозинството. Чрез успешно натрупания опит в използването на думите родителят може да обогати собствените езикови ресурси.

Ключова е и ролята на водещия, който не само поощрява и подпомага изразяването на чуждия език, но и във всеки момент се изявява като преводач на по-сложните възпитателни и образователни понятия на езика на всекидневие за участниците.

Във всеки случай участието в драмата парадоксално има освобождаващ ефект по отношение на езика, води до преодоляване на езиковата и културна изолация на ромите, до възможности за партньорство, до привикване в използването на обичайни възпитателни роли в многокултурна ситуация.

Наслагването на овладяването на езика с овладяването на правния или образователния език е един от най-силните методи за въздействие и развитие на участниците в драмата и основание за поддържане на тезата за нейния освободителен потенциал.



5. Оценка на работата в образователния театър

Естествено е оценяването да е един от проблемите на гражданското образование, на този вид учене, основано на преживявания и опит, на постоянна включеност в различни дейности.

Оценяването е процесът на обратна връзка в групата, на институционализирана, но и на спонтанна обратна връзка. Обратната връзка е предаването между участниците в процеса на учене на информацията, необходима за груповото съществуване и развитие и в този аспект **оценката е формализирана и измерима обратна връзка**.

Затова оценяването като **процес е вградено в груповата дейност** и е неотделимо е от нея. То е групова собственост, част от всяка отделна дейност и същевременно процес, който има и обзорен характер.

В новата парадигма на учене оценяването, също както и груповата работа е обща дейност - преди всичко самите участници са отговорни за него.

Добрата група **институционализира и прави естествен процеса на оценяването** и ролята на умелия водещ е да събира тези оценки, да им дава понякога посока, да ги обобщава в категориите на учене, на знания, на умения, на ценности и нагласи.

Парадоксално, но за разлика от традиционната оценка, при оценяването в групов контекст **не е толкова важен съревнователният елемент**, ценността пък на постигнатото, на промените трудно се предава с обикновените категории на класическите стандарти за знания.

В групата и в дейността на отделните участници има преломни моменти, има върхови

постижения, има падове, но има и надскачане на собствения тесен свят и всичко това остава неуловимо за стандартните начини на оценяване.

Оценката в група още е колективна, добронамерена, но като част от груповия опит е и **винаги субективна** и с това трябва да се съобразяваме. Оценката изразява оказана подкрепа, стимулиране на доброто, субективното виждане за приноса на групата и отделния индивид при решаването на проблем, при противопоставяне на несправедливости и реагирането на предизвикателствата.

Работата в рамките на образователния театър е групова дейност и **затова до известна степен индивидуалната оценка е нещо противоречиво само по себе си.**

Участникът е силен и добър, мотивиран и уверен, защото е част от група, защото е под нейното въздействие - извън нея участниците са податливи на различни влияния, възпроизвеждат моделите на поведение, типични за средата - ето защо не е методологически лесно да ги оценим извън групата.

Самите ние **осъществяваме оценяването на няколко равнища:**

Реакция на участниците е непосредствено наблюдавана - става дума за ангажираността им, за интензивността на преживяванията, за силата на споделянията, за изразяваната удовлетвореност от дейностите, за желанието им да продължат работата в групата.

При добра обратна връзка като водещи ние постоянно следим реакциите на участниците. Там където имаме основания за съмнения или неразбиране най-силното средство е задаването на въпроси, обсъждането на поведението, на протичащите дейности.

Ученето е по-трудно постижимо в рамките на оценяването. Голяма част от желаните резултати са в областта на усвояването на нови ценности, на промяна на нагласите, на изразяване на чувства. Конкретните промени в знанията може да измерваме по най-класически начини, но не трябва да забравяме, че тестовете и контролните от всякакъв вид трябва да бъдат много внимателно предложени и групата да бъде подготвена за тях, защото иначе противоречат до голяма степен на принципите на групова работа. Наша основна задача е да подготвим като водещи групата за тази периодична оценка на знанията като съвместно планираме времето и начина, по който тя ще бъде направена.

Ученето се проявява най-вече в поведението на участника в групата и затова е необходимо да водим **лични файлове за всеки участник**, където да записваме нашите впечатления и основното от обратната връзка за участника от другите в групата.

Изразяването на чувства, спонтанността, мотивацията, ангажираността също трябва да бъдат основни елементи в нашия файл на даден ученик.

По отношение на **поведението** ние се опитваме да оценим дали участниците го променят на основата на това, което са научили в процеса на групова работа. Овладяването на обратната връзка от всички участници означава да могат да описват, разграничават и оценяват различни видове поведение.

За нас са важни и постигнатите **резултати**, проявяващи се в промените поведението в контекста на групата и на местната общност.

Оценяване **на процеса на работа** е наша постоянна грижа. Отново филтрирането на обратната връзка от участниците е най-ценен източник на информация. Най-добра е идеята за водене на лични дневници, които са начин за рефлексия, саморазбиране, самооценка и оценка на ставащото в групата, своеобразен запис на обратните връзки, които участникът дава и получава. **Самооценяването** следва да намери своето място и защото по този начин

приучаваме участниците към повишаване на себеразбирането и саморегулация на поведението.

Оценяването на работата на групата роми родители в рамките на образователния театър може да се осъществи на основата на най-различни критерии:

На първо място това е ангажираността на участниците при изследването на образователни и възпитателни проблеми. Мотивацията се изразява с постоянното им присъствие, с активността на мнозинството участници, с оживеността на обсъжданията, с готовността за повторни проигравания на ситуацията, със задаването на въпроси, с посвещаването на значителна част от свободното време. Показателно за ангажираността на участниците е участието на публиката в обсъжданията и проиграванията.

Друг показател е качеството на взаимодействията в рамките на драматизирането и рефлексията над поставения проблем. Богатството на взаимодействията, насочени към изчерпателно проиграване и споделяне и обсъждане на ситуацията, броят на активно участващите в работата участници, представянето в обсъжданията на жените както и на мъжете, въвеждането на повече роли на значими образователни актьори и отчитането на техните интереси при обсъждането на проблема са все критерии в тази посока.

Може да се оценява груповата работа и от степента на усвояване и на спазване на основните принципи на групова работа и на ефективно общуване и свързаната с тях откритост на участниците при споделянето на значими за тях проблеми.

Доколкото образователният театър е продължение на работата и обучението на родителите роми в области като здравно образование, семейно планиране, проблеми на съвременното образование, решаване на конфликти, то може да се оценява доколко участниците използват в действията и съжденията си придобитите знания и опит. В тази насока също може да се наблюдава и да се оценява доколко участниците се противопоставят на стари модели на поведение и на разсъждения.

Извън групата може да се проследи и личностното развитие на участниците- доколко се справят със семейни и възпитателни проблеми, подобряват ли взаимодействието си с останалите образователни актьори, променят ли отношението си към образованието на своите деца или степента на взаимодействие с учителите. Може да се оцени и доколко преодоляват задръжките си и сковаността при взаимодействието с факторите на образователната среда, доколко водят равнопоставен диалог с представителите на властта и но образователните институции и доколко отстояват интересите на детето и на своята общност в образователните взаимодействия.

6. Водещият в образователния театър

Критерий за качеството на работа и е отношението между водещия и участниците, напреженията и различията между тях, провеждането на диалог на правен език при решаването на проблемите. е на последно място работата в образователния театър и е доколко участниците на изпитват удоволствие от играта, от заниманията с тези ключови възпитателни, обществени и семейни проблеми.

Водещият на образователния театър е двигателят на групата и на груповите действия. Той е част от групата, организира взаимодействията, създава програмата, носи отговорност за процеса на ученето и на драматизиране, прави необходимите промени в

програмата, както и организира взаимодействията на групата с образователната система и с местната общност.

Така се упражнява власт, която налага определени отговорности, непривични за традиционния модел на изпълнение на учителска или лекторска роля.

Ето защо водещият следва да даде отговор на въпроси като:

Защо искам да бъда водещ на взаимодействията в рамките на образователния театър?

Как тази моя роля се свързва с личните ми и най-вече гражданските ми ценности?

Давам ли си в достатъчна степен сметка не само за неизбежната публичност на ролята / като организатор на толкова взаимодействия/, но и на необходимостта да бъда образец в област, където няма утвърдени модели на поведение, както и че моето поведение и нагласи са важен ресурс за учене за участниците в групата, а и за останалите образователни актьори?

Мисля ли в категориите за последствията от моето поведение върху процеса и върху участниците

Познавам ли себе си в достатъчна степен и по-точно познавам ли себе си в моите взаимодействия – собствения си стил на общуване и комуникативни умения, характерни черти, изразни средства?

За да осъществи тази сложна и многосъставна дейност, водещият на група по межкултурно образование изпълнява едновременно различни роли.

На първо той е **режисьор** - човекът, който координира, насочва, поддържа духа, премисля, ако трябва в най-малки подробности работата на групата, организацията на обучението, на драматизациите и представленията, на споделянията и обсъжданията, възможните последствия.

Той е **водач на групата** - на него се разчита в труден момент, при спор или при необходимост от помощ.

Винаги е готов и за ролята на **знаещ, на експерт, на актьор, на източник на знания**. Той е **модел на поведение, на отношение към възникващите проблеми, авторитет**.

Може да се окаже и в ролята на **съветник**, на значима за участниците личност. Тази роля налага да не използва авторитета си за манипулиране или за повърхностно решаване на поставени от родителите роми проблеми.

Понякога се налага и да влиза в ролята и на **съдия, на арбитър** при оценката на мнения в даден спор или при възникнала проблемна ситуация. .

Водещият е длъжен да следи развитието на групата, както и на отделните участници.

Тази роля се изразява в няколко посоки.

Преди всичко тя е по отношение на превантивната дейност – в осигуряването на условия за безопасно споделяне, на сигурност на участниците, на възможност за изразяване, на изключване обидите. Затова водещият не само задава рамката на отношенията между участниците, но и следи тя да се съхранява, да се спазват безусловно основните правила, приети от групата.

На второ място, водещият следи постоянно поведението на участниците – коригира, насочва в приетите рамки, следи да се спазват правилата, елиминира неприемливото поведение.

На трето място, водещият следи за процесите в групата – поражда интерес, напрегнатост, умора, съпротиви.

Той следи и груповото развитие- едни реакции са характерни за групата в началото, едни са съпротивите и мотивацията, съвсем други са реакциите на оформената група, която сама спазва правилата и нормите си.

В работа с родителите роми проблем е променливият състав на групата – поради различната професионална ангажираност на участниците и различната мотивация. Ключов момент от наблюдението е умелото даване на обратна връзка, моделирането на начина на изразяване и на оценяване, обръщането вниманието на отделните участници от групата към проблемните ситуации и опитът те да бъдат ангажирани в решаването им, а не водещият.

Водещият трябва да следи и ролевото разпределение, процесите на лидерство в групата, идентифицира формалните и неформалните лидери, както и споделя и обсъжда тези свои наблюдения с групата. Това отразяване на структурирането и на груповото развитие повишава активността и ефективността на групата.

Важно е да се работи с лидерите като със съюзници и да се разчита те да бъдат помощници при определянето на темите, при структурирането на ситуациите, при подбора на роли. Същевременно трябва да се внимава лидерите да не изземват инициативата на останалите участници, да не парализират техните действия. Най-важно е самоизразяването, освобождаването на участника, без което той няма да може свободно да изрази себе си в ситуацията, да я осмисли и да я изследва, нито да предприеме промяна на поведението си.

В този смисъл сътрудничеството с лидерите /формални неформални/ е процес, криещ определени опасности.

Тъй като образователният театър е преди всичко образователен процес за участника за мястото му в групата, за съвместното решаване на проблеми, за възприемането от групата, за собствените зависимости, трябва да се следи и ролевото структуриране на групата, да се провеждат обсъждания не само на драматизациите, но и на развитието на груповите отношения, на груповата динамика

Трябва да се преценява докъде групата е стигнала в способността си да работи в екип, да планира, да решава проблеми и да се обсъждат тези развития с групата.

Така обучението и по драма, използването на образователния театър става двупосочно – водещият улеснява и направлява развитието на групата и помага на участниците да осъзнаят мястото си в група и същевременно развива тяхната чувствителност към възпитанието, образованието и социалните проблеми чрез драматизиране. Обучение и представление/драматизиране/ се преплитат в едно цяло и в това е главната особеност на образователния театър с ромски родители.

Образователният театър е възможност за увеличаване критичната рефлексия не само за участниците, но и за водещия. По принцип по време на споделянето водещият получава огромна по обем обратна информация, която има пряко отношение и към нашите действия. Почти винаги при този вид работа с групата присъстват и наши колеги или учители, така че те са вторият източник на информация за протичането на срещата и за постигнатите резултати, както и за бъдещите действия. Драматичната ситуация, както и обсъждането след нея, е обикновено доста богата, така че е възможно да се отворят файлове за основните участници, в които да се отбелязват характерите черти в тяхното мислене, поведение, в изразяването на чувства, отношението им към възпитателни ситуации и най-вече към детето, ефективното

взаимодействие с останалите образователни актьори, да се определят скритите им възпитателна и образователна стратегия, шансовете за промяна, ангажираността им в отделните ситуации и в цялостния процес на групова работа.

Важен е и собственият анализ на случилото - на собствените действия, на действията на групата и на отделните участници, на ефективността и автентичността на отношенията, на характера на водене на групата, на възникналите проблемни ситуации, на влиянието на срещата или представлението върху групата, както и върху отделните участници, на планирането на бъдещата драматична дейност с оглед на случилото се.

Този подход към собствената дейност се култивира и е добре да се работи по двойки водещи, за да има постоянна възможност за споделяне и на получаване на експертна обратна връзка:

Важни въпроси, на които водещият следва да отговори са:

Какви видове дейности поставих пред групата и как стана това - чрез договаряне, налагане от моя страна или на групата, молба, умоляване, даване възможност за избор или чрез заповед.

Какви комуникативни средства и как ги използвах: аз послания, качествена обратна връзка, отворени, насочващи въпроси, видове въпроси и изявления използвах?

Успях ли да предам намеренията си ясно на групата или имаше объркване в мисленето ми и съответно недобро разбиране от страна на групата?

Как успях да осъществя отделните дейности и имаше ли достатъчно време за всяка от тях?

Кои бяха трудните ситуации и как аз и групата се справихме с тях.

Как режисирах ситуацията – какви бяха отношенията ми с участниците и какви модели на сътрудничество и диалог осъществихме.

Варирах ли успешно с времевите, пространствени фактори и с межкултурните фактори – как се справях с поколенческите, междуполовите разлики.

Как режисирах действията – по отношение синхрон, ритъм, възможности за координиране на действията? Забавих ли достатъчно действието, за да предизвикам ангажираност и дадох ли време на групата да вникне и се вгради в ситуацията?

Как протичаше общуването ми с групата и с отделните участници – ефективност на аз-посланията, на пасивното и активното слушане, поведение в трудни моменти? Успях ли да разчета сигналите, които ми подаваше групата?

Как всички тези развития влияят на моето разбиране за ситуацията и за възпитателния потенциал на изпробваните действия? Какви неща ме въвлякоха в дейността – време, ритъм и определени намеси на учениците?

Докъде групата е стигнала в своето развитие?

Към **задължителните действия** на водещия при работата по драматизиране на преживяванията могат да бъдат отнесени:

- да е сигурен върху какво точно ще се работи, какви са целите по отношение на дадената драматична ситуация, да разработи обща "карта" на протичането на драматизацията;

- да изучи и осмисли добре характера на предлаганата ситуация и да може да я представи на групата с ясни инструкции по отношение на роли, обстоятелства, последователност на действията, да разсейва възникващите опасения, а в процеса на драматизиране да прави промени само с групово съгласие;

- да разпредели ясно ролите между участниците, за да има ефективно преработване на преживяванията, повече перспективи, но и същевременно драматизираната ситуация да не губи относителната си простота и цялостност;

- да е готов с план за извънредни обстоятелства, което ще рече, да познава възможните трудности при осъществяването на драматизацията по отношение взаимодействия, отделни роли, развитие на действието;

- да предвиди достатъчно време за подготовка и проиграване на ситуацията, но също така и достатъчно време за споделяне, обсъждане, евентуално повторно проиграване;

- да подкрепя активността на участниците - да изразяват свободно чувствата и емоциите си; ако са участвали в дадена роля, да им дадем достатъчно време да излязат от нея; да изказват впечатленията си преди да правят заключения; да могат да формулират хипотези относно случилото се;

- тъй като дейностите не са самоцелни, трябва ясно да се набляга и върху нормативните им основания и върху практическите последствия, до които те водят. За участниците всяка драматизация е път и към себе си и към образователната действителност, но и най-вече път към детето;

Водещият не следва:

- да оставя участниците да планират в детайли драматизацията, ако нямат достатъчно опит;

- да въвежда прекалено много детайли в дадената драматизация - те само объркват, а не помагат за качествено ѝ осъществяване и за ефекта от ученето;

- да предлага повече дейности, отколкото участниците могат да приемат;

- да бъде на голяма дистанция от групата актьори и от публиката;

- да включва дейности и ситуации, в полезността на които поради някаква причина не е убеден;

- да не оставя достатъчно време за обсъждане;

Приложения: Упражнения

Отварящи дейности

За тази цел на помощ ни идват така наречените “ледоразбивачи” или отварящи дейности.

С тях ние даваме тон на дейностите, показваме как те ще изглеждат, посочваме кой ще носи отговорност за случващото се, но и насочваме към връзката с бъдещите теми.

. Както ще видим упражненията са много и най-различни, но с нашият избор ние показваме на участниците и какъв водещ сме – свободен, раздвижен, гъвкав, с чувство за хумор или по-премерен в действията си, по изискващ и направляващ, но при всяко положение отзивчив, подкрепящ, добронамерен.

Въвеждащите упражнения ни служат за:

- **за въвеждане и опознаване между участниците.** Независимо, че те вероятно се познават, ние им даваме възможност да научат различни неща за себе си, да се заинтересуват, да излязат от границите на нормалното, на приетите роливи разпределения;

- за разчупване на леда; за раздвижване с бързите резултати, с неочакваните информация и себеразкрития; с виждането на познатите лица в нова светлина, за доверие; за създаване на положителна атмосфера и за изграждане на екип;
- въвеждащите упражнения са **основани върху общи дейности и задават модела на сътрудничество в непринуден вид**;
- дори и в рамките на шегата, на закачливото движение, на спонтанната “творческа” дейност тези упражнения **развиват и задават модел на нови комуникативни умения**. Много от участниците за пръв път ще споделят нещо лично в пред други хора, ще говорят за това как са се чувствали и как виждат другите;
- не на последно място тези кратки дейности и **мотивират за работа по темата не само чрез създаваната атмосфера и положителен климат, но и чрез насочване към някои от въпроси, свързани с бъдещите проблеми**.

Въвеждащите раздвижващи упражнения се характеризират със спонтанност, но и с отпускане, те дават инерция на групата преди да навлезе в същинската програма, чрез движенията я “зареждат” с енергия, със забавния елемент, смеха, новостите стимулират участниците към изява

Тези упражнения задвижват мигновено всякого и в този си вид предават магията на груповата работа. Трябва обаче да внимаваме този тон на игра и забава, на прескачане от дейност в дейност да не доминира над останалите важни теми.

Ние като водещи, но в още по-голяма степен и участниците, научаваме учудващо много за ресурсите на групата – от представянията, от интервютата, от споделянията. Групата придобива по друг , различен вид и самите участници изглеждат по-различно дори и заради това, че решават как да бъдат наричани в групата, какво да споделят от нещата, които смятат важни за себе си.

Въобще в тези първи упражнения шегата и сериозността се преплитат и това им придава очарование, но и също така идва да покаже, че от самото начало отговорността се носи от водещия.

Въвеждащите дейности помагат групата да започне да гради доверие към нас, намаляват нашите безпокойства за приемането от страна на групата, за преодоляването на преградите,.

Нещо повече , тези дейности ни **дават и далеч по-ясна представа какви са участниците, с какво могат да допринесат за груповото развитие**.

Упражнения за запознаване и опознаване

Интервю

Участниците по двойки се интервюират взаимно и след това представят другия от двойката на цялата група като даваме възможност на групата също да задава въпроси на този когато се представя

Представяне по зодии

Участниците невербално се подреждат в права линия като първи е този роден най-рано през годината и до него се нареждат следващите. След като всички се подредят участниците се разделят на групи по зодии. В малките групи всеки се представя и след това доброволец представя зодията на цялата група. Всяка група/зодия/ може да си измисли девиз, да потърси общите неща между участниците в нея.

Аз съм повечеотколкото.....

Участниците десетина пъти попълват горното изречение. След това всеки представя своите изречения в групата. Това е по-лично разкриващо упражнение и е за препоръчване да се прави, когато вече в групата има изградено доверие

Представяне с десет съществителни

Всеки се представя с десет съществителни. Смята се че всяко следващо съществително представя по-дълбоко същността на участника.

Да се разположим по линията

Казваме на участниците че през стаята минава въображаема линия и последователно изброяваме различни полярни двойки качества и ги караме да се подредят по линията. На единия край на линията е пълното притежаване/съответствие/ на даденото качество , на другия край – на противоположното качество. Участниците сами избират къде да се подредят. Добре е да започнем с по-неутрални признаци /спя до късно –ставам рано, обичам фолк – не обичам фолк/ и да преминем към по-лични / енергичен – неенергичен, съсредоточен – разсеян../. Добре е да дадем възможност на участниците сами да правят предложения за подреждане

Погледни ме внимателно

Участниците да се движат свободно из кръга. Първо гледат другите внимателно само в обувките. След това се наблюдават само до кръста, после до гърдите и най-накрая да се поглеждат в лицата и се поздравяват.

"Очевидно е, че..."

Участник сядна на стол пред групата и всички довършват изречението "Очевидно е, че...". Обикновено упражнението върви от определения с по-външни белези към по-съществени и важни характеристики за участника. При желание на седящия на "горещия" стол прекратяваме упражнението и сядна друг участник.

Добри ръце

Участниците са застанали в кръг със затворени очи и по сигнал от водещия всеки се движи бавно напред с протегнатата ръка и се стреми да избере друга ръка. По този начин разделяме участниците на двойки за някои от въвеждащите дейности.

Упражнения за разчупване на леда и раздвижващи упражнения

Тези упражнения са необходими в началото като раздвижващи участниците, позволяващи им да навлязат в груповото пространство и да се почувстват добре в него, да взаимодействат с голям брой други участници, да се станат част от групата. Тези привидно безобидни, смешни дейности дават възможност и за настройване на участниците за изпълнение на по-сложните задачи – притежават разгряващ характер.

Предлагаме известен брой дейности, но те далеч не изчерпват голямата част от възможни упражнения. Важният принцип е всеки път да се започва с движение дори и за минута - подобни дейности помагат участниците да се отърсят от товара на предишните часове, да навлязат в света на групата и да се подготвят за работа по проблемите.

Движи се по посока на дадена точка

Всеки си избира точка в стаята и се движи към нея като се стареа да не се сблъска с другите, които също се движат към своите точки

Кула за контрол на полетите.

Участниците седят на различни места в стаята. Един от тях /самолет/ е със затворени очи. Друг /контролна кула/ го направлява. За сблъскане на стол се получават 5 наказателни точки. При събиране на 20 точки участникът и водещият го отпадат

Не ме размивай/ по двойки/

Единият от двойката прави всичко възможно по невербален начин да размее другия, който се старее да остане сериозен.

Допълни с твоє движение

Участник става и извършва някакво движение.Втори имитира движението на първия и добавя свое движение и така се продължава по кръга.Участник, който изпусне движение, отпада от играта.

Звуци

Водещият започва с някакъв звук.Следващият участник издава същия звук и добавя свой и т.н.

Ходеща верига

Участниците се хващат един зад друг със затворени очи и този който е начело, се опитва да върви по най-особени пътища и да сменя темпото.Целта е веригата да не се разкъса.

Лабиринт/по двойки/

Единият от участниците, съобразно схема, води другия по въобразяем лабиринт. Използват се три команди / “направо” – при влизане в лабиринта, и вътре – “наляво” и надясно”/. Като измине лабиринта воденият трябва да се обърне обратно и да се опита да излезе по пътя, по който е дошъл. Нормативи /6-8 завоя – “задоволително”,9-12- “добре”, над 12 – “отлично”

Стража

Столовете са в кръг. На всеки стол има “затворник” с изключение на един, който е празен. Зад всеки стол стои “стражар”.Стражарят зад празния стол се мъчи да примамии с поглед / с намигане, подсвиркване, жест с ръка/ някого от “затворниците”.”Затворникът” трябва да скочи и да седне на свободния стол. Той е “задържан”, ако “стражарят” сложи ръка на рамото му преди да стане.

Обръщане на стената

Всеки се опитва да обърне стената на стаята като я бута както си иска.

Ходене по шума

Участниците се разхождат “по шума” като се стараят да не дигат никакъв шум.

Водене на щъркел/ по двойки/

Единият участник хваща другия за единия крак и го води из стаята.

Змия

Участниците, хванали се един зад друг за бедрата, са “змия”, а един от групата отстрани е “ястреб”. Той се стреми да клъвне “опашката на змията”, а “змията” не му позволява като се стреми главата ѝ да е обърната винаги по посока на “ястреба”.

Наводнение.

Участниците се разхождат из стаята и като чуват **на-вод-не-ни-е** се стремят да заемат място над височината на пода.

Противоположи движения

Един от участниците прави движения, а останалите правят противоположните на тях.

Повтори движението

По двойки единият участник прави движения, които другият повтаря. След това същото се повтаря в четворки, осморки и в цялата група.

Перце

Във въздуха се подхвърля пухче/или въобразяемо пухче/ и всички духат като се стараят да не падне на земята.

Тропически дъжд

Групата е в кръг със затворени очи. Водещият започва движение като първо търка леко ръце, след това щрака с пръсти, което участниците по кръга повтарят. След известно време водещият пляска с ръце, после започва да се удря по бедрата, а накрая тропва с крака и участниците следват движенията. След това движенията се повтарят в обратен ред, докато тропическият дъжд затихне.

Орех/по тройки/

Двама от тройката са “черупката”, а третият участник “ядката”. “Ядката” иска да се освободи от “черупката”.

“Сиамски близнаци” /по двойки/

Партньорите от двойката се свързват като сиамски близнаци с дадена част на тялото си и след това се опитват да запазят формата си и същевременно да разделят някоя от останалите двойки. Играта свършва, когато остане само една двойка.

Словесна топка

Топката се прехвърля в кръга от един към друг участник. Хвърлящият същевременно произнася някаква дума/ ябълка, къща, бебе./, а хващаният трябва да се отнесе с топката все едно, че държи споменатия предмет или лице в ръцете си.

Издаване на звуци

Участниците свободно се разхождат из стаята и всеки издава каквито пожелае звуци. Водещият може да задава темпо като диригент / по-високо, по-ниско, по-бързо, по-бавно/ и да се обръща към отделни участници..

Митничари и контрабандисти

Няколко участници доброволци влизат последователно три пъти в стаята като само веднъж носят нещо укрито под дрехата си. Останалите се стараят по поведението и думите им / могат да им задават въпроси/ да отгатнат кой път е станало това. Играта може да бъде и със състезателен характер като всеки познал пчели по една точка и се играе, докато някой събере определен брой точки.

Намаляващите столове

Участниците от кръга стават от местата си и се разхождат в кръга. Водещият маха някои от столовете и прави знак всички да седнат. Накрая се стига до ситуация, когато всички трябва да седнат само на един стол.

Кажете нещо добро

Топката се подхвърля в кръга като всеки трябва да каже по нещо добро на този, на когото я хвърля.

Докосни партньора от кръга

Участниците са в два кръга и по даден знак се опитват да докоснат срещуположния от другия кръг нос с нос, бедро с бедро, гръб с гръб. Водещият може да предложи след като се докоснат и съединят до започнат разговор на дадена тема – какво ми се случи тази седмица, какво обичам не обичам, какво очаквам да се случи на срещите по гражданско и т.н.

Упражнения за отпускане

Често участниците пристигат за заниманията по драма в доста възбудено състояние и затова е необходимо да се отдели малко време децата да се успокоят преди да се започне каквато и да е сензитивизираща или концентрираща работа.

Упражнение 1: Индивидуална работа - представи се, че си свещ. Тя гори много бавно и накрая изгаря. Алтернатива - ти си снежен човек, топящ се на силното слънце.

Упражнение 2: Намери си някакво местенце в края на стаята. Това е малка сянка в пустинята. След известно време си представи, че чуваш шумолящ звук - може би това е дъжд? Почувствай как капките намокрят твой език, лице, ръце, врат. Наистина вали доста силно. Опитай се да изтръскаш водата от ръцете си. Изтръскан краката и ходилата си. Изтръскан се целият, така както прави мокрото животно.

Упражнение 3: Участниците лежат на пода на известно разстояние един от друг. Отпускане и напъгане - Представи си, че лежиш дълбоко заспал по гръб, с отпуснати ръце. Докато си дълбоко заспал един подъл злодей се примъква и без да те събуди завързва глезените и китките ти за пода доста здраво. Опитай се да скъсаш веригите, които те държат.

Упражнение 4: Осигури достатъчно място между теб и твоите съседни на пода, направи се възможно най-малък. Представи си, че се намиращ на изоставен морски бряг и че си затворен в бутилка за хиляда години. Опитай се да пробиеш, навън, да се освободиш чрез ритници, хапане, късане и т.н. Мястото не стига и да се протегнеш. Когато излезеш навън, опитай се да си представиш какво значи да трябва да се учиш отново да се движиш свободно след толкова години.

Случаи

“Типични възпитателни ситуации”

- * Как наказвам детето?
- * Как изразявам своята обич към детето?
- * Как проявявам своята грижа към детето?
- * Как у дома вземаме образователни решения?
- * Как реагираме на учителските предупреждения?
- * Как реагираме, когато децата ни молят за нещо?

“Случаи от всекидневието”

1. Дете трябва да учи ноти, за да влезе в музикалното училище. Детето не е свикнало и не полага усилия, а това е желанието на родителите му. Така то ще получи образование, което ще му даде професия, сигурност и бъдеще в живота. Родителите организират среща с учителя и с детето, на която се опитват да повлияят на отношението му към училище

2. Две момичета- сестри в шести клас получават слаби бележки. Учителката идва на посещение в семейството и след разговор с децата и с родителите баща им решава да вземе отпуска, за да може да помогне на децата да поправят успеха си.

3. Баща дава на детето си, което се учи добре по два лева за всяка отлична бележка. Групата организира обсъждане дали е добро момчето да бъде стимулирано с пари. Обсъждат се и се проиграват варианти, когато бащата опитва различно поведение – прекарва повече време с детето си, води го на развлекателни места и т.н

4. Ромско дете е блъснато от лека кола. Шофьорът избягва, детето е откарано в болницата, а там то е дискриминирано. Лекарите не полагат необходимите грижи, а следователят не проявява усилия да открие нарушителя. Майката на детето, която е с него в болницата се противопоставя на опитите за дискриминация и защитава правата на детето си.

5. Дете, което се учи добре в училище, започва да отсъства от занятия. То се събира с “лошо” другарче. Майката с учителката обсъждат как да му помогнат. Майката разговаря с детето след срещата с учителката.

“Край на учебната година”

Учебната година е свършила. Родителите са се събрали в махалата и говорят за децата си. Опитват се да споделят най-запомнящите се случки с децата от училище, най-хубавите и най-неприятните. Всеки от родителите споделя своята история пред цялата група/ пред съседите/. Съседите задават въпроси за изясняване на всяка история.

Съседите решават коя от случките ще бъде проиграна. Като критерии се поставят да е наистина важна за семейството, да бъде интересна, да са включени повече герои.

След избора на случката групата решава как ще я представи на останалите родители от квартала като бъде драматизирана. Какво ще искат да покажат на останалите родители? Какъв ще е поуката от случката? Как ще я представят по-убедително?

“Да поговорим за децата си”

Родители седят на площада и разговарят за децата си. Всеки представя себе си и децата си, как се отнася към тяхното учене и проблемите им, какво смята за най-важно във възпитанието им. Всеки споделя най-важната случка, свързана с децата ми и с училището. Групата избира коя или кои от тези случаи ще бъдат проиграни.

“Набитите деца” – драматизиране на масово действие

Няколко съседски семейства седят на пейка на улицата и три деца се връщат от училище и се оплакват, че са набити от учителката. Провежда се съвет на родителите – как да постъпят: да потърсят сметка от учителката; да се оплачат на директора; да се обърнат към полицията или Агенцията за защита правата на детето; да предложат организирането на среща с всички учители за обсъждане на тяхното поведение.

Проиграват се последователно различни възможности и след това се обсъжда – коя е най-добрата за децата, коя отговаря на законите, коя ще доведе до най-добро решаване на проблемите между деца и учители.

“Интеграция”

Първо действие:

Група родители седи на улицата. Децата се връщат от училище и съобщават, че ще затварят училището. Учителите са съобщили, че съгласно програмата за интеграция от следващата седмица училището се затваря и децата ще бъдат изпратени да учат по други училища в града заедно с българчетата.

Няколко родители реагират на ситуацията като подготвят монолог. Как това решение ще засегне детето, семейството, какви са опасностите, какви са добрите страни на решението, какво би искал да стане – да има интеграция или нещата да си останат както досега и ромското училище да продължи да съществува.

След всеки родител и детето произнася своя монолог – радва ли се или не. Дали това ще е добре за него, за бъдещето му. Какви са възможните опасности и трудности?

Накрая на сцената излизат няколко учители и произнасят своите монолози – кое е добро и кое лошо за децата, какво може да направят родителите, за да премине този процес по-безболезнено, как да се помогне на децата?

Второ действие:

Родителите трябва да решат много важен проблем. Има възможност всички деца да отидат в едно голямо училище или да бъдат разпределени в три училища. Родителите се разделят на две групи, които защитават една от възможностите и подготвят аргументите, които ще изложат, за да обосноват мнението си. Целта на всяка група е да убеди другата и ромската общност да вземе общо решение.

Второ действие /вариант/ Децата и техните учители ще бъдат разпределени в три училища. От представителя на ромската общност в общината родителите узнават, че:

Първото училище е най-лошо: с много слаба дисциплина, насилие, ученически банди, но има и добра професионална подготовка и децата получават за две години професия на шивачи

Във второто училище има музикална паралелка, но и там ситуацията не е добра с дисциплината, а е и на другия крайна града – на почти час път от ромския квартал.

Най-спокойно е положението в третото училище, но децата там не получават никаква специална подготовка.

Всички родители имат по три деца и трябва да вземат решение в кое училище да ги изпратят и да обосноват решението си.

Накрая публиката обсъжда решенията им и решава кой родител е взел най-добро решение и защо.