

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Θέατρο του Καταπιεσμένου-Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρέμβαση με Στόχο την Ευαισθητοποίηση των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού

Βαλεντίνα Μιχαήλ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Θέατρο του Καταπιεσμένου- Εφαρμογές στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρέμβαση με Στόχο την
Ευαισθητοποίηση των Μαθητών της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης κατά του Σχολικού Εκφοβισμού**

Βαλεντίνα Μιχαήλ

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Περίληψη

Θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η μελέτη μιας μορφής βιωματικής μάθησης, του θεάτρου, στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε μια ομάδα μαθητών σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά επιχειρείται η θεωρητική σύνδεση θεατρικών μορφών και πιο συγκεκριμένα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του βραζιλιάνου θεατρικού Augusto Boal με το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στη συνέχεια, το Θέατρο του Καταπιεσμένου χρησιμοποιείται ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρέμβασης σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέθοδος που επιλέγεται στην παρέμβαση είναι μία ποιοτική μέθοδος, η έρευνα δράσης. Έχοντας θέσει ως κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του σχολικού εκφοβισμού, η έρευνα απέδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν τις διαφορετικές μορφές βίας και τη συναισθηματική την οποία είχαν δυσκολευτεί να αναγνωρίσουν αρχικά ως όρο, αντιλήφθηκαν τα συναισθήματα του θύματος, του θύτη και των ουδέτερων παρατηρητών και ενεργοποιήθηκαν προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.

Summary

The subject of this master thesis is the study of a form of experiential learning, drama prevention and threatment of bullying in a group Secondary school students. First attempts to link theoretical theatrical forms and more specifically the Theatre of the Oppressed of Augusto Boal Brazillian and the social phenomenon of bullying. Then The Theatre of the Oppressed used as a social intervention tool in the design and implementation of intervention in secondary school students. The method chosen for intervention is a gualitative method, action research. Having set as main objectine to sensitize students against bullying,the investigation showed that they understood the different forms of violence and emotional which were difficult to initially recognize a condition,realized the feelings of the victim ,the perpetrator and neutral observers and activated by proposing alternative ways of conflict management.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω άτομα τα οποία συνέβαλαν με τη βοήθειά τους στην επίτευξη του στόχου αυτού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές και καθηγητές του Α' ΕΠΑΛ Ναυπλίου που βοήθησαν στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κυρία Ελένη Κουκουζέλη, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία να δουλέψω με την ομάδα των μαθητών της και στήριξε ως κριτική φίλη την έρευνα αυτή. Ευχαριστώ επίσης το διευθυντή του σχολείου, κύριο Παντελή Ρουμελιώτη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Τέλος ευχαριστώ θερμά την κυρία Μάρθα Κατσαρίδου, επόπτρια της συγκεκριμένης διατριβής για τη βοήθεια και τη στήριξή της σε όλη την πορεία της εργασίας αυτής.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	8
2	Εφαρμοσμένο Θέατρο και Θέατρο του Καταπιεσμένου	12
2.1	Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.....	12
2.2	Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal.....	15
2.2.1	Ταυτόχρονη Δραματουργία.....	19
2.2.2	Θέατρο Εικόνα.....	19
2.2.3	Θέατρο Φόρουμ.....	21
2.3	Θέατρο και Ενσυναίσθηση.....	22
2.4	Θέατρο και Ενδυνάμωση.....	24
2.5	Θεατρικό μοντέλο παρούσας διατριβής.....	25
3	Σχολικός Εκφοβισμός	27
3.1	Σχολικός εκφοβισμός-ορισμός.....	27
3.2	Προφίλ θύτη- θύματος.....	29
3.3	Συμμετοχικοί ρόλοι.....	31
3.4	Κοινοί μύθοι για το σχολικό εκφοβισμό.....	32
3.5	Διαστάσεις του φαινομένου στη Ελλάδα.....	33
3.6	Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μέσω ευαισθητοποίησης κατά του σχολικού εκφοβισμού.....	35
4	Μεθοδολογία Έρευνας	38
4.1	Ορισμός έρευνας δράσης - Διαφοροποιήσεις από την εφαρμοσμένη έρευνα.....	38
4.2	Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.....	39
4.3	Τα στάδια μιας έρευνας δράσης.....	40
4.4	Λόγοι επιλογής της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία.....	41
4.5	Σκοπός της έρευνας δράσης και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
4.5.1	Ερευνητικά ερωτήματα	44
4.6	Η προσφορά της κριτικού φίλου - Ερευνητικά εργαλεία.....	45
4.6.1	Ερωτηματολόγιο.....	46
4.6.2	Οπτικοακουστικό υλικό	47
4.6.3	Ημερολόγιο.....	48
4.6.4	Η συμβολή της κριτικού φίλου	49
4.6.5	Έρευνα με βάση τις τέχνες (arts based research).....	49
5	Η παρέμβαση	51
5.1	Σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης.....	51
5.2	Πριν την παρέμβαση.....	52
5.3	Παρέμβαση.....	55
5.3.1	Α΄ Κύκλος έρευνας δράσης: Μορφές Βίας - Συναισθήματα θύματος και θύτη.....	56
5.3.2	Β΄ κύκλος έρευνας δράσης: Ενεργοποίηση Συμμετοχικών Ρόλων-Ουδέτερων Παρατηρητών.....	63
6	Συμπεράσματα- Συζήτηση	69
6.1	Το τελικό ερωτηματολόγιο.....	78
6.2	Οι καταθέσεις της κριτικού φίλου.....	79
7	Επίλογος	81
Παραρτήματα		84
A	Ερωτηματολόγιο.....	84
B	Εικόνα- Δέντρο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....	88
Γ	Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.....	89
Βιβλιογραφία		91

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η βιωματική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το φαινόμενο αυτό είναι μια μορφή νεανικής παραβατικότητας που εκτυλίσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η έκταση που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων οδήγησε πλήθος ερευνητών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα με σκοπό την αντιμετώπιση του. Στόχος είναι η εξασφάλιση της ασφάλειας του μαθητή στο χώρο του σχολείου, ένα δικαίωμα νομικά και δημοκρατικά κατοχυρωμένο, καθώς και η απαλλαγή από κάθε είδους καταπίεση και εξευτελισμό που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός. Η βιωματική μέθοδος προσφέρει στο άτομο που συμμετέχει στη διαδικασία την ευκαιρία για μια βαθιά κατανόηση. Η κατανόηση αυτή έρχεται μέσω της ενεργητικής εμπλοκής, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση των βιωμάτων. Οι εμπειρίες που αποκομίζονται δομούν τη γνώση σχετικά με ένα θέμα και οδηγούν τους συμμετέχοντες σε αναστοχασμό γύρω από την ήδη υπάρχουσα κατάσταση, με στόχο να οδηγήσουν στην αναδιαμόρφωσή της. Ολοένα και περισσότερες μορφές θεάτρου χρησιμοποιούνται ως αισθητικό αποτέλεσμα, ως διδακτικό μέσο ή ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης. Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) αποτελεί μία από τις μορφές θεάτρου που τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στην εκπαίδευση.

Μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος τα άτομα ενεργοποιούνται ομαδικά αλλά και ατομικά. Ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της δράσης και συμμετέχει δυναμικά εμπλεκόμενος νοητικά, σωματικά και συναισθηματικά στη διαδικασία, η οποία τον βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του, τον κόσμο και την κοινωνία γύρω του ενισχύοντας τη συναισθηματική του νοημοσύνη και καλλιεργώντας την έννοια της

ενσυναίσθησης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας το άτομο συνδέεται με τον εξωτερικό του κόσμο ακριβώς γιατί στη σκηνή μεταφέρονται αυτούσια ή σε πτυχές θέματα της καθημερινής ζωής, όπως για παράδειγμα το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού.

Η ερευνήτρια, λαμβάνοντας υπόψη την έκταση του φαινομένου τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και την αναγκαιότητα παρέμβασης για μείωση του ποσοστού θυματοποίησης, σε συνδυασμό με τα οφέλη των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση σε τέτοιου είδους κοινωνικά θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, σχεδίασε και υλοποίησε μια παρέμβαση, συγκεκριμένα μια έρευνας δράσης βασισμένη σε βιωματικές θεατρικές πρακτικές και κυρίως στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal (Theatre of the Oppressed, εφεξής Θ.τ.Κ.) σε συνδυασμό με επιλεγμένες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, στόχος της παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του Θ.τ.Κ. στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό.

Στο Κεφάλαιο 2, που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής, παρουσιάζεται αρχικά το Εφαρμοσμένο Θέατρο (Applied Theatre) και ειδικότερα ο ρόλος του ως εργαλείο κοινωνικής έρευνας και παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το είδος θεάτρου που υπηρετεί περισσότερο κοινωνικούς σκοπούς, το Θ.τ.Κ., οι απαρχές του, τα κύρια χαρακτηριστικά του και οι σημαντικότερες τεχνικές του. Ακολούθως γίνεται αναφορά στη σχέση θεάτρου και ενσυναίσθησης και θεάτρου και ενδυνάμωσης, δύο βασικών εννοιών του Θ.τ.Κ. Το δεύτερο κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση του θεατρικού μοντέλου που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, το οποίο μαζί με τεχνικές Θ.τ.Κ. συνδυάζει και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.

Το κεφάλαιο 3 αφιερώνεται στο σχολικό εκφοβισμό με στόχο να παρουσιαστεί ο βασικός ορισμός του, τα κύρια χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών των επεισοδίων (θύτης, θύμα, συμμετοχικοί ρόλοι), κοινοί μύθοι οι οποίοι υπάρχουν γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα. Επίσης παρουσιάζονται στοιχεία από έρευνες γύρω από τις διαστάσεις που λαμβάνει

το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται σύνδεση μεταξύ του σχολικού εκφοβισμού και του Θ.τ.Κ. ως μέσου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

Το κεφάλαιο 4 αφιερώνεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά αναφέρεται ο ορισμός της έρευνας δράσης, τα χαρακτηριστικά και τα στάδιά της, οι λόγοι επιλογής της ως μεθοδολογικού εργαλείου στη συγκεκριμένη παρέμβαση, καθώς και οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Το τέταρτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους σκοπούς της έρευνας και την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών εργαλείων.

Το κεφάλαιο 5 είναι αφιερωμένο στην παρέμβαση. Στην πρώτη ενότητα αναλύεται ο αρχικός σχεδιασμός της, στη δεύτερη περιγράφονται οι συναντήσεις μέχρι την επίσημη έναρξη του προγράμματος, ενώ στην τρίτη και εκτενέστερη γίνεται η περιγραφή όλων των συναντήσεων της παρέμβασης.

Με τον τίτλο «Συμπεράσματα-Συζήτηση», το 6ο κεφάλαιο εξετάζει τα συμπεράσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Τέλος στο 7ο κεφάλαιο, στον Επίλογο, συνοψίζονται γενικότερα συμπεράσματα γύρω από την έρευνα.

Κεφάλαιο 2

Εφαρμοσμένο Θέατρο και Θέατρο του Καταπιεσμένου

2.1 Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία

Το Εφαρμοσμένο Θέατρο (εφεξής Ε.Θ.) ως μετάφραση των αγγλικών όρων Applied Drama ή Applied Theatre αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που περικλείει την εφαρμογή της θεατρικότητας και τη χρήση του θεάτρου ως εργαλείου σε χώρους εκτός του επαγγελματικού θεατρικού χώρου. Τις ομάδες Ε.Θ. συντονίζουν επαγγελματίες εμπυχωτές τα μέλη όμως των ομάδων απαρτίζουν μη επαγγελματίες ηθοποιοί, συνήθως άτομα τα οποία έχουν ως στόχο την κοινωνική παρέμβαση, την ατομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση και τη κοινωνικοποίηση τους. Στις ομάδες Ε.Θ. δεν δίνεται τόσο μεγάλη βαρύτητα στο παραστατικό αποτέλεσμα αλλά κυρίως στη διαδικασία της δημιουργικής έρευνας και στους εκάστοτε παιδαγωγικούς και ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς του προγράμματος (Ζώνιου 2015 : 81).

Οι τρεις ειδικότερες περιοχές στις οποίες μπορεί να χωριστεί το Ε.Θ. είναι α) το *κοινωνικό θέατρο* που αφορά στη διάδραση μεταξύ του θεάτρου και των διαφορετικών πρακτικών της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων, της κοινωνικής παρέμβασης μέσω του θεάτρου, της διαπολιτισμικής αγωγής, της κοινωνικής εργασίας και του πολιτικού ακτιβισμού (Ζώνιου 2015: 82). Πρωτοπόροι του θεάτρου όπως ο Brecht, Grotowski, Brook, Mnouchkine με την πρακτική τους πλησιάζουν το *κοινωνικό*

θέατρο κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα όπου το θέατρο πλέον αντιμετωπίζεται όχι ως ψυχαγωγικό γεγονός αλλά ως μια κοινωνική τελετουργία (Ζώνιου 2007: 74-75). Η χρήση θεατρικών τεχνικών στις οποίες εστιάζει το ενδιαφέρον του το *κοινωνικό θέατρο* έχουν ως στόχο τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση ευπαθών ομάδων, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης, την πρόληψη της βίας και των εξαρτήσεων, την κατασκευή της ομάδας και την κοινωνική συνοχή. Πολύ σημαντικός επίσης στόχος της χρήσης του *κοινωνικού θεάτρου* είναι η βοήθεια στην επανένταξη και ενδυνάμωση ατόμων και ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό ή στιγματισμό (Ζώνιου 2007: 75-76).

β) Οι *παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση* που αποτελούνται από το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education-TiE) και το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education-DiE). Το θέατρο στην Εκπαίδευση είναι ένα είδος θεάτρου που βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλεύεται την παιδαγωγική για να προσφέρει σε ειδικές συνθήκες όπως οι ευκαιρίες στο σχολείο για αποτελεσματική μάθηση. Πρόκειται για ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου για παιδιά και νέους το οποίο δίνει έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας, προσφέρει βιωματική και κοινωνική μάθηση και διέπεται από κριτική στάση και δημιουργικότητα. Θέματα όπως η αγωγή του πολίτη, η διαπολιτισμικότητα, η περιβαλλοντική και αισθητική αγωγή και άλλοι ευαίσθητοι κοινωνικοί τομείς, που σχετίζονται με θέματα όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, η ανεργία και η νεανική παραβατικότητα αποτελούν προτεραιότητες για το θέατρο στη εκπαίδευση (Αλκυσίς 2008: 77). Το θέατρο στην Εκπαίδευση θεσμοθετείται το 1964 με πρωτοβουλία του Gordon Vallis στο Belgrade Theatre του Coventry (Κωστή 2015: 83). Ο νέος αυτός θεσμός είχε ως στόχο τη θεατρική αγωγή των μαθητών μέσω αυτοσχεδιαστικών και συμμετοχικών θεατρικών τεχνικών αλλά και έργων συμβατών με το αναλυτικό πρόγραμμα, που μεταφέρονταν από θιάσους επαγγελματιών στα σχολεία σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής προσέγγισης της κοινωνίας.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (εναλλακτικά Δράμα) είναι μια δομημένη παιδαγωγική

διαδικασία η οποία υιοθετεί στοιχεία, τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης με στόχο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την πιο αποτελεσματική αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στο επίκεντρο της διαδικασίας αυτής βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού μας και της σχέσης του με τον κόσμο. Ως εκπαιδευτική μέθοδος το Δράμα χρησιμοποιείται όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης (Κατσελής 2010: 1). Στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι συμμετέχοντες βιώνοντας μια κατάσταση διαμορφώνουν ιδέες που μπορούν να ανταλλάξουν και να δοκιμάσουν μέσω της θεατρικής μορφής και με αυτό τον τρόπο προχωρούν σε βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 51).

γ) Μια τρίτη κατηγορία αποτελεί το *θεραπευτικό θέατρο* που περιλαμβάνει τα είδη της δραματοθεραπείας, όπως το κοινωνιόδραμα, το ψυχόδραμα, το θέατρο του αυθορμητισμού με σκοπό τη χρήση του θεάτρου για σκοπούς ψυχοθεραπευτικούς (Ζώνιου 2015: 82).

Στη συγκεκριμένη διατριβή καθώς στόχος είναι η προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου, του σχολικού εκφοβισμού, μελετάται κυρίως η πρώτη κατηγορία του Ε.Θ.. Πιο συγκεκριμένα, το Θ.τ.Κ. ως παράδειγμα αλληλεπιδραστικού θεάτρου είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Το Θ.τ.Κ. τοποθετεί το θεατή στο επίκεντρο της θεατρικής πράξης δίνοντάς του το ρόλο του πρωταγωνιστή με στόχο να τον μεταμορφώσει από παθητικό θεατή σε ενεργό πρωταγωνιστή. Απώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας είναι ο θεατής να αναλάβει τον πρωταγωνιστικό ρόλο και στην πραγματική του ζωή. Ο απελευθερωμένος θεατής ξαναβρίσκει την ανθρώπινη υπόστασή του και ρίχνεται στη δράση. Δεν έχει σημασία αν η δράση είναι φανταστική, σημασία έχει πως είναι δράση, αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος ο Boal (1979: 17). Το θέατρο μπορεί να γίνει ένα εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης, να αποτελέσει ένα χώρο όπου δοκιμάζονται έμπρακτα οι στρατηγικές της αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας, αλλά επίσης όπου αναδύονται οι δυνατότητες της απελευθέρωσης που ο καθένας έχει μέσα του και

που μπορεί να μη γνώριζε ότι τις διαθέτει. Είναι ένας χώρος όπου μπορεί να νικηθεί η κουλτούρα της σιωπής (Αλκηστis 2008: 51).

Τεχνικές από το Θ.τ.Κ. τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται στην εκπαίδευση με επιτυχία σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά έχουν συγκεκριμένους στόχους και θέμα και σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των αναλυτικών ή άλλων προγραμμάτων με αφετηρία ιστορικά, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά θέματα ή θέματα που αφορούν τους εφήβους όπως η αποφυγή εξαρτήσεων και η ενδοσχολική βία. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στο σχεδιασμό των προγραμμάτων όλα όμως περιλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια για μαθητές με χρήση τεχνικών από το Θ.τ.Κ. και κυρίως του Θεάτρου Φόρουμ (Forum Theatre). Μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρεμβαίνουν και να διατυπώνουν απόψεις και συναισθήματα.

Ιδιαίτερα οι τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ έχουν τα χαρακτηριστικά του αλληλεπιδραστικού θεάτρου, δηλαδή, ενός θεάτρου που ο θεατής μπορεί να παρεμβαίνει στη δράση, όταν αυτή η δράση γίνεται στο σχολείο. Εκεί συναντιούνται θέατρο και εκπαίδευση σε μια προσπάθεια να αναπτύξουν την επικοινωνία και την ενημέρωση των συμμετεχόντων απέναντι σε κρίσιμα κοινωνικά θέματα. Πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία πολύ χρήσιμη που μετατρέπει το θέατρο στο μέσο μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής (Γκόβας και Ζώνιου 2010: 9-12). Η παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η οποία περιγράφεται αναλυτικά στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή, στηρίχτηκε κυρίως σε τεχνικές από το Θ.τ.Κ. με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο κρίσιμο κοινωνικό θέμα του σχολικού εκφοβισμού.

2.2 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Ο θεατροπαιδαγωγός Augusto Boal (1931-2009) ανέπτυξε τις τεχνικές του Θ.τ.Κ. βασιζόμενος κυρίως στη θεωρία και το έργο του παιδαγωγού και θεωρητικού Paulo Freire. Έννοια κλειδί στην παιδαγωγική του Freire αποτελεί η λέξη *conscientization*, η

οποία αποδόθηκε στα ελληνικά ως κριτική συνειδητοποίηση, δηλαδή, μια διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο όπου οι άνθρωποι δεν είναι απλοί αποδέκτες αλλά υποκείμενα ενσυνείδητα τα οποία αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Το αντίθετο του *conscientization* είναι το *massification*, δηλαδή, μια μάζα ετεροκίνητη, ένα σύνολο μη σκεπτόμενο, το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με τον κανόνα της σιωπής. Ο Freire ονομάζει «τραπεζική» την παραδοσιακή αντίληψη της εκπαίδευσης και υποδεικνύει τη σημασία της προβληματίζουσας εκπαίδευσης στο βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεσμένου» (Freire 1977). Κατά το Freire (1977: 16-17) δεν υπάρχει ουδέτερη παιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική επέμβαση λειτουργεί είτε ως όργανο για να διευκολύνει την αφομοίωση της νέας γενιάς μέσα στη λογική του τρέχοντος συστήματος ή γίνεται άσκηση ελευθερίας. Στη δεύτερη περίπτωση η παιδεία γίνεται το μέσο μέσα από το οποίο άντρες και γυναίκες ασχολούνται κριτικά και δημιουργικά με τη πραγματικότητα και ανακαλύπτουν τρόπους μετασχηματισμού της κοινωνίας. Στόχος του Θ.τ.Κ. δεν είναι το αισθητικό αποτέλεσμα αλλά οι αλλαγές. Ο Boal τονίζει ότι αν οι καταπιεζόμενοι δρουν οι ίδιοι και όχι ένας ηθοποιός αντί για αυτούς, τότε η εκτέλεση αυτής της δράσης μέσω της θεατρικής φαντασίας έχει τη δύναμη να τους ωθήσει να ενεργοποιηθούν ώστε να εκτελέσουν τη ίδια δράση στην πραγματική ζωή. Στόχος του Θ.τ.Κ. είναι να θέσει μια διαδικασία σε κίνηση και να ενθαρρύνει την αυτόνομη δραστηριότητα. Να διεγείρει τη μετασχηματιστική δραστηριότητα με σκοπό να αλλάξει τους θεατές σε πρωταγωνιστές (Cwhehoa 2009: 33).

Το Θ.τ.Κ. ξεκίνησε το 1960 βρίσκοντας έδαφος στην καταπιεσμένη από τα δικτατορικά καθεστώτα Βραζιλία και σύντομα εξαπλώθηκε σε όλη τη Νότια Αμερική. Στα τέλη του 1970 ο Boal καταφεύγει στην Ευρώπη ως πολιτικός πρόσφυγας και οι τεχνικές του θεάτρου του βρίσκουν μεγάλη απήχηση και στον Ευρωπαϊκό χώρο (Κατσαρίδου 2011: 88). Η διαφορά στην Ευρώπη είναι πως εδώ ασχολείται με λιγότερο απτές μορφές καταπίεσης ή με μορφές λιγότερο ορατές όπως ο φόβος, η μοναξιά το άγχος, ενώ στη Νότια Αμερική ασχολείτο με υπαρκτές μορφές της καταπίεσης και θέματα όπως ο ρατσισμός, η φτώχεια και ο σεξισμός. (Boal 1995: 1-8)

Στην Ευρώπη ο Boal δημιουργεί το *Ουράνιο Τόξο των Επιθυμιών* (Rainbow of Desires) και το *Μπάτσοι στο κεφάλι* (Cops in the Head) στα οποία περιγράφεται η καταπίεση, η οποία έχει εσωτερικευθεί, όταν άνθρωποι που καταπιέζονται παύουν να αγωνίζονται (Ζώνιου 2003: 53). Επίσης, δημιουργεί το *Νομοθετικό Θέατρο* (Legislative Theatre), μια διαδικασία μέσα στην οποία οι ίδιοι οι πολίτες μέσω της θεατρικής πράξης καταλήγουν σε προτάσεις προς τη βουλή για αποφάσεις διατάγματα νόμους που αφορούν την κοινωνία που ζουν (Boal 2006: 43). Στο τελευταίο του βιβλίο με τίτλο «*Η Αισθητική του Καταπιεσμένου*» (Aesthetics of the Oppressed), λίγα χρόνια πριν το θάνατο του, προσφέρει μια συνολική οπτική της δουλειάς του χρησιμοποιώντας τη μεταφορά του αναπτυσσόμενου δέντρου του Θ.τ.Κ. (Boal 2006: 44). Το Θ.τ.Κ. βρίσκει γόνιμο έδαφος στην πολιτική, την ιστορία και την αλληλεγγύη. Εικόνα, ήχος και λέξη αποτελούν τις ρίζες του δέντρου. Για να αναζητήσουμε την *Αισθητική του Καταπιεσμένου* δεν θα πρέπει να περιορίσουμε τον εαυτό μας μόνο στο θέατρο αλλά να εξερευνήσουμε τι πλούτο μπορούν οι ρίζες αυτές να μας προσφέρουν για να χρησιμοποιήσουμε (Boal 2006: 45). Η μεταφορά του δέντρου δηλώνει την ικανότητα για συνεχή ανάπτυξη και πολλαπλασιασμό της μεθόδου (Ζώνιου 2010). Ο ίδιος συνεχίζει να ανακαλύπτει καινούριες τεχνικές χωρίς όμως να έχει εγκαταλείψει τα προηγούμενα εργαλεία του. Επομένως ενώ κάποια από τα κλαδιά του δέντρου παραμένουν ίδια, κάποια άλλα καινούρια προστίθενται (Robbe 2013).

Το 1979 ο Boal δημιούργησε μια σειρά από τεχνικές που βασίζονται σε τέσσερα βασικά στάδια τα οποία είναι απαραίτητα για να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον, στο οποίο οι συμμετέχοντες θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τόσο τη δική τους ταυτότητα, όσο και τα συστήματα που επηρεάζουν τους ίδιους και τη χώρα ή την κοινότητα που ζουν. Το πρώτο στάδιο ονομάζεται *Γνωρίζοντας το Σώμα* (*Knowing of the Body*). Ο Boal (1979: 21) αναφέρει το ανθρώπινο σώμα ως τη βασική πηγή ήχου και κίνησης. Για να κυριαρχήσει ο άνθρωπος στα μέσα της θεατρικής παραγωγής πρέπει καταρχήν να κυριαρχήσει στο ίδιο του το σώμα, αφού πρώτα το γνωρίσει και το κάνει πιο εκφραστικό. Συμφώνα με τον ίδιο, υπάρχει μια σειρά από πρακτικές ασκήσεις για να συνειδητοποιήσουν οι άνθρωποι το σώμα τους και τις δυνατότητές τους. Σε αυτό το στάδιο ανέπτυξε μια σειρά από τεχνικές που ενθαρρύνουν το θεατή-ηθοποιό (spect-actor) να φέρει σε μια αρμονία την κίνηση, τη λειτουργία και τη δύναμη του σώματός

του (Boal 1979: 23).

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται *Κάνοντας το Σώμα Εκφραστικό (Making the Body Expressive)* και αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας της σωματικής έκφρασης, αφού το σώμα μας έχει μια τεράστια δύναμη εκφραστική, η οποία συχνά μένει αναξιοποίητη. Για αυτό το σκοπό ο Boal προτείνει μια σειρά από παιχνίδια σαλονιού όπως τα ονομάζει και όχι παιχνίδια εργαστηρίου. Όσοι παίρνουν μέρος σε αυτά καλούνται να παίξουν και όχι να ερμηνεύσουν πρόσωπα αλλά σημειώνει ότι όσο καλύτερα θα ερμηνεύσουν τόσο καλύτερα θα παίξουν (Boal 1979:27).

Το τρίτο στάδιο ονομάζεται *Το Θέατρο ως Γλώσσα (The Theatre as Language)* και έχει ως άξονα ένα θέμα για συζήτηση, ώστε να ωθήσει το θεατή να κάνει ένα βήμα προς τη δράση. Το στάδιο αυτό ενέχει τρεις βαθμίδες, η καθεμιά από τις οποίες σημειώνει ένα διαφορετικό βαθμό συμμετοχής του θεατή στην παράσταση. Η πρώτη βαθμίδα ονομάζεται «Ταυτόχρονη Δραματοουργία», (Simultaneous Dramaturgy) η δεύτερη είναι το «Θέατρο Εικόνα» (Image Theatre) και η τρίτη το «Θέατρο Φόρουμ» (Forum Theatre)» (Boal 2000: 132-140).

Το τέταρτο στάδιο ονομάζεται *Το Θέατρο ως Λόγος (The Theatre as Discourse)*. Το θέατρο σε αυτό το στάδιο γίνεται πολιτική και οι ηθοποιοί χρησιμοποιούν το θέατρο για να μεταφέρουν τα δικά τους μηνύματα για να συζητηθούν συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τις τεχνικές «Θέατρο Εφημερίδα» (Newspaper Theatre), «Αόρατο Θέατρο» (Invisible Theatre), «Θέατρο Μύθος» (Myth Theatre), «Θέατρο Κριτική» (Trial Theatre) (Boal 1979:40).

Σήμερα οι τεχνικές του Θ.τ.Κ είναι ευρέως διαδεδομένες σε πολλές χώρες του κόσμου και χρησιμοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σε θεατρικές και ακτιβιστικές καλλιτεχνικές ομάδες. Η δράση του μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους και αποτελεί άμεση μορφή δράσης με σκοπό την καταγγελία καταπιεστικών

δομών και σχέσεων ως μέθοδος κοινωνιολογικής έρευνας αλλά και ως μέσο για την ενδυνάμωση ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (Κατσαρίδου 2011: 88-89).

Στην παρέμβαση η οποία περιγράφεται σε αυτή τη διατριβή χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του Θ.τ.Κ. από το πρώτο στάδιο *Γνωρίζοντας το Σώμα* και κυρίως εφαρμόστηκαν οι τεχνικές από το τρίτο στάδιο *Το Θέατρο ως Γλώσσα* και συγκεκριμένα τις βαθμίδες που περιγράφονται αναλυτικά πιο κάτω.

2.2.1 Ταυτόχρονη Δραματουργία

Η Ταυτόχρονη Δραματουργία είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί η διάδραση μεταξύ ηθοποιού και κοινού. Προάγει το διάλογο και διευρύνει τα όρια ανάμεσα στους θεατές και τους ηθοποιούς. Με αυτό τον τρόπο το κοινό αποκτά ισχύ και δύναται το ίδιο να κατευθύνει την εξέλιξη της πλοκής. Οι καταπιεσμένοι ή οι παθητικοί δέκτες με την ευρύτερη έννοια του όρου, μετατρέπονται σε ενεργητικό παράγοντα του θεατρικού έργου. Αποτελεί την πρώτη πρόκληση που γίνεται στο κοινό, προκειμένου να συμμετέχει στη θεατρική διαδικασία, χωρίς αυτή να συνεπάγεται σωματική συμμετοχή. Πρόκειται για την τεχνική κατά την οποία στη μέση ενός θεατρικού έργου, σε ένα κρίσιμο σημείο, οι ηθοποιοί που βρίσκονται στη σκηνή διακόπτουν την παράσταση και ζητούν από το κοινό να προτείνει λύσεις για την κατάσταση στην οποία βρέθηκαν. Το κοινό δια βοής προτείνει λύσεις τις οποίες οι ηθοποιοί υποδύονται επί σκηνής (Boal 2000: 132).

2.2.2 Θέατρο Εικόνα

Σε αυτή την τεχνική ο θεατής συμμετέχει πιο ενεργά από ότι στην Ταυτόχρονη Δραματουργία (Boal 2000: 135). Πιο συγκεκριμένα, το Θέατρο Εικόνα είναι μια τεχνική του Θ.τ.Κ., η οποία χρησιμοποιεί τις δυναμικές εικόνες που δημιουργούνται από τα σώματα των συμμετεχόντων, προκειμένου οι τελευταίοι να οδηγηθούν στην έκφραση συναισθημάτων και εννοιών και θεωρήσεων της πραγματικότητας. Ταυτόχρονα η τεχνική αυτή επιτρέπει τη μη λεκτική αντιπαράθεση της ομάδας για θέματα συγκρούσεων και καταπιέσεων που αφορούν τους συμμετέχοντες. Οι εικόνες ζωντανεύουν και εμπλουτίζονται με χειρονομίες αντικείμενα και ήχους. Οι

συμμετέχοντες μπορούν να αντικαταστήσουν κάποιο πρόσωπο της εικόνας ή να αλλάξουν τη στάση τους με συνέπεια να αλλάξουν και τις παραστάσεις που απεικονίζονται. Όπως ο Boal αναφέρει (2013: 59), η εικόνα της μετάβασης έχει «ως στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν με εικόνες, να συζητήσουν ένα πρόβλημα χωρίς τη χρήση λέξεων, χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα τους καθώς και αντικείμενα. Το Θέατρο Εικόνα είναι μια μέθοδος επικεντρωμένη στη γλώσσα του σώματος, στις σχέσεις εξουσίας και στο πώς αυτές μεταφράζονται σε θέσεις και στάσεις μέσα στο χώρο. Στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι τεχνικές του Θεάτρου Εικόνα προηγούνται αυτών του Θεάτρου Φόρουμ, της τεχνικής που αναλύεται ακριβώς παρακάτω, καθώς χρησιμοποιούνται και ως τεχνικές προετοιμασίας της δραματικής πράξης αλλά και της μεθόδου των αντικαταστάσεων που επέρχεται αργότερα στη διαδικασία του Φόρουμ (Γκόβας και Ζώνιου 2010).

Αξίζει να γίνει αναφορά στη διαδικασία εικονογράφησης ενός θέματος, καθώς εφαρμόστηκε και στη συγκεκριμένη παρέμβαση. Πιο αναλυτικά, με το Θέατρο Εικόνα μπορούμε να εικονογραφήσουμε ένα θέμα με το ίδιο μας το σώμα προκειμένου να εκφράσουμε συναισθήματα, θέσεις, αντιθέσεις. Η επεξεργασία του πρότυπου (model scene), σύμφωνα με τον Boal, μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Στην πρώτη μέθοδο ο σκηνοθέτης καλεί εθελοντές για μια εικονική αναπαράσταση κάποιου θέματος που έχει επιλεγεί. Καθένας δουλεύει χωρίς να βλέπει τι κάνει για να μην επηρεάζεται. Πηγαίνει στο κέντρο και χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα του εκφράζει το εν λόγω θέμα. Όταν πια έχουν πάει στο κέντρο όλοι όσοι το επιθυμούν, ο σκηνοθέτης ξεκινά τη ενίσχυση της δυναμικής των εικόνων (Boal 2013: 277).

Στη δεύτερη μέθοδο, όταν πρόκειται για μικρές ομάδες ο σκηνοθέτης μπορεί να προτείνει στους συμμετέχοντες να σχηματίσουν ένα κύκλο και μόλις δοθεί το σήμα όλοι μαζί αναπαριστούν με τα σώματά τους την εκδοχή που έχει ο καθένας τους για το θέμα. Κατόπιν ως δεύτερο στάδιο οι ηθοποιοί κοιτούν γύρω τους να δουν τι κάνουν οι άλλοι διατηρώντας, όμως, τις πόζες τους. Η εικόνα του κάθε ηθοποιού θα πρέπει να είναι στατική εικόνα κάποιου πράγματος η οποία έχει ληφθεί ενόσω αυτό βρισκόταν εν κινήσει. Κάθε εικόνα πρέπει να είναι ξεκομμένη από τις άλλες, έστω και αν προϋποθέτει την παρουσία και άλλων ατόμων ή αντικειμένων (Boal 2013: 277).

2.2.3 Θέατρο Φόρουμ

Αυτή η τεχνική του Θ.τ.Κ. γεννιέται ως ιδέα από την Αρχαία Ελληνική Αγορά, όπου γινόταν ανταλλαγή ιδεών και λύνονταν οι διαφορές και τα προβλήματα, στόχους που θέτει και ο Boal. Στη συγκεκριμένη τεχνική οι συμμετέχοντες παρεμβαίνουν αποφασιστικά στη θεατρική πράξη και την αλλάζουν (Boal 2000: 139). Έτσι το Θέατρο Φόρουμ ενεργοποιεί το θεατή, ώστε να γίνει δρών θεατής (spect-actor), να συμμετέχει στη λύση του προβλήματος ώστε να μπορέσει με αυτό τον τρόπο να άρει την προσωπική και κοινωνική καταπίεση. Ηθοποιοί και θεατές εμπλέκονται και συνδημιουργούν. Το Θέατρο Φόρουμ αποτελεί ίσως την πιο κοινή παραστατική έκφραση του Θ.τ.Κ.. Αποτελεί επίσης το πιο γνωστό και δημοφιλές από όλες τις μορφές.

Σχετικά με τη διαδικασία, η παράσταση αφορά πάντα σε ένα κοινωνικό ή πολιτικό θέμα. Οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν με βάση το θέμα δίνοντας μια σύντομη παράσταση στην οποία παρουσιάζουν μια λύση στο πρόβλημα. Στο τέλος της παράστασης γίνεται συζήτηση με το κοινό και ζητείται η άποψη των θεατών για τη λύση που δόθηκε. Είναι προφανές ότι κάποιος θα διαφωνήσει. Τότε η παράσταση θα ξαναπαιχτεί από την αρχή αλλά αυτή τη φορά οι θεατές που δεν συμφωνούν έχουν τη δυνατότητα να διακόψουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τον ηθοποιό που είχε το ρόλο του καταπιεσμένου. Με αυτό τον τρόπο και θα οδηγήσουν οι ίδιοι την παράσταση στη λύση που τους φαίνεται πιο ολοκληρωμένη και δίκαιη. Ο ηθοποιός που αντικαθιστάται κάθε φορά αφήνει τη σκηνή και επιστρέφει όταν ο θεατής ολοκληρώσει τη δράση του. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί της παράστασης οφείλουν να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση αλλά και να αντιμετωπίσουν τη νέα πρόταση που τους προσφέρει το κοινό (Μποάλ 1981: 36, Boal 2014: 21-51, Κατσαρίδου 2011: 79-81).

Από τη στιγμή που ο θεατής ηθοποιός παίρνει τη θέση του πρωταγωνιστή και προτείνει μια καινούρια λύση, οι ηθοποιοί μετατρέπονται σε συντελεστές καταπίεσης ή την εντείνουν ώστε να δείξουν στο θεατή-ηθοποιό πόσο δύσκολο είναι να αλλάξει η πραγματικότητα, εκτός βεβαίως από τους χαρακτήρες που είναι σύμμαχοι του πρωταγωνιστή ή εν δυνάμει σύμμαχοί του. Το παιχνίδι συνίσταται από τον αγώνα

μεταξύ θεατή –ηθοποιού που προσπαθεί να βρει μια καινούρια λύση και των ηθοποιών που προσπαθούν να τον καταπιέσουν, υποχρεώνοντας τον να δεχτεί τον κόσμο έτσι όπως είναι. Όπως δηλαδή συμβαίνει και στην πραγματικότητα (Boal 2013: 83).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του Τζόκερ (Curinga, δηλαδή, διαμεσολαβητής) ο οποίος κατευθύνει τη συζήτηση και δίνει διεξόδους σε τυχόν προβλήματα. Ο ρόλος του Τζόκερ είναι να εξηγεί τα παιχνίδια και να καθοδηγεί το Θέατρο Φόρουμ. Δεν εξάγει αποτελέσματα. Ο όρος του Τζόκερ προέρχεται από το μπαλαντέρ της τράπουλας. Όπως ακριβώς και η κάρτα δεν περιορίζεται σε χρώμα ή αξία, έτσι και ο Τζόκερ του Θ.τ.Κ. δεν είναι ευθυγραμμισμένος σε καμιά άποψη ή γνώμη, ούτε δείχνει μεροληψία. Αντιθέτως ο ρόλος του είναι να κάνει όλους να αισθανθούν άνετα και να θέσει ερωτήματα που θα αφυπνίσουν την κριτική σκέψη των θεατών (Boal 2002: 33).

Στο Θέατρο Φόρουμ δεν επιβάλλεται καμία ιδέα. Αντίθετα δίνεται η δυνατότητα στο λαό να πειραματιστεί για τις ιδέες του, να δοκιμάσει λύσεις, να τις ελέγξει και να τις επαληθεύσει με τη βοήθεια της θεατρικής πρακτικής. Ο ίδιος ο Boal (1979: 39) λέει χαρακτηριστικά «Μπορεί αυτό το θέατρο να μην είναι επαναστατικό είναι όμως οι μορφές του σίγουρα μια πρόβα επανάστασης».

2.3 Θέατρο και Ενσυναίσθηση

Αρχίζοντας από μια εκτενή κριτική στην Αρχαία Τραγωδία γύρω από την έννοια της ενσυναίσθησης και της κάθαρσης που επιδιώκεται μέσα από τη διαδικασία αυτή ο Boal αναπτύσσει τη μέθοδό του. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ενσυναίσθηση (empathy) – ή όπως αναφέρεται στην ορολογία του θεάτρου η ταύτιση – στην αρχαία τραγωδία αφορά τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεατρικό χαρακτήρα και το θεατή, η οποία αφαιρεί ουσιαστικά την έννοια της εξουσίας από το θεατή, ο οποίος μετατρέπεται σε αντικείμενο σε σχέση με το χαρακτήρα. Δίνοντας το παράδειγμα του Brecht, ο οποίος αντίθετα από την ιδεαλιστική καθαρά προσέγγιση του παρελθόντος,

προβάλλει την υλιστική, στην οποία στόχος είναι πέρα από την ανάγνωση και ερμηνεία του κόσμου, η επιδίωξη ότι ο κόσμος μπορεί να μετασχηματιστεί. Ο Boal διακρίνει την ενσυναίσθηση σε καλή και κακή. Η καλή ενσυναίσθηση δεν εμποδίζει την κατανόηση, αντιθέτως τη χρειάζεται, ώστε να μπορέσει να οδηγήσει στην αλλαγή. Η μάθηση είναι μια συναισθηματική εμπειρία και δεν υπάρχει λόγος να αποφεύγονται τα συναισθήματα. Η κακή ενσυναίσθηση όμως η οποία συνήθως οδηγεί στην άγνοια προκαλεί επίσης συναισθήματα και πρέπει κανείς να μπορεί να αντισταθεί σε αυτά (Μποάλ 1981:132-133).

Η βιωματική μέθοδος που προσεγγίζεται μέσα από θεατρικές πρακτικές και συγκεκριμένα τεχνικές Θ.τ.Κ. και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος είναι σε θέση να προκαλέσουν στο άτομο την καλή ενσυναίσθηση και να το οδηγήσουν στην ευαισθητοποίηση γύρω από ένα θέμα όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού και στην ενεργοποίηση για πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Η κακή ενσυναίσθηση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία του χαρακτήρα ενός μελλοντικού θύτη ή ακόμα ενός παθητικού ουδέτερου παρατηρητή σε ένα μελλοντικό επεισόδιο εκφοβισμού.

Στον Αριστοτέλη ο θεατής εναποθέτει στο χαρακτήρα εξουσία να δράσει και να σκεφτεί αντί αυτού (Μποάλ 1981). Στον Brecht ο θεατής διατηρεί το δικαίωμα να σκεφτεί για τον εαυτό του πολλές φορές και με αντίθετο τρόπο από αυτόν του χαρακτήρα. Στην πρώτη περίπτωση συμβαίνει η κάθαρση ενώ στη δεύτερη η αφύπνιση της κριτικής συνειδητοποίησης(Μποάλ 1981). Ο Boal επίσης ασπάζεται τη θέση ότι το θέατρο πρέπει να χρησιμοποιείται για να προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική δράση. Για να το καταφέρει αυτό, οι άνθρωποι πρέπει να μετατρέπονται από απλούς θεατές σε θεατές- ηθοποιούς (spect-actors). Ένας θεατής είναι κάποιος που παρατηρεί και μπορεί να ταυτίζεται με τα συναισθήματα και τις αξίες που πρεσβεύει ο χαρακτήρας. Ο Boal και ο Brecht ενδιαφέρονται για το πώς η ενσυναίσθηση θα πάψει να είναι ένα «συναισθηματικό όργιο» (emotional orgy) (Μποάλ 1981: 190). Ο θεατής είναι ενεργός ακριβώς γιατί είναι ενσυνείδητος παρατηρητής του δρώμενου αλλά ταυτόχρονα είναι και ένας εμπλεκόμενος ηθοποιός (Holland 2009: 529-530). Ο Boal και ο Brecht υποστηρίζουν ότι ο στόχος του θεάτρου για την κοινωνική αλλαγή είναι να

δώσει έμφαση στην αλλαγή που θα επιφέρει ο ίδιος ο θεατής εφόσον έχει αναπτύξει την ενσυναίσθηση προς το χαρακτήρα και αφού έχει ήδη φύγει από το θέατρο (Μπόάλ 1981:132-137).

2.4 Θέατρο και Ενδυνάμωση

Το θέατρο σήμερα και ιδιαίτερα οι δραματικές τεχνικές του Θ.τ.Κ. χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση ως διδακτικό μέσο και εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης. Αποτελούν μια αποτελεσματική μέθοδο ενδυνάμωσης των μαθητών ώστε να μπορέσουν οι ίδιοι αποτελέσουν μέρος ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, να εκφραστούν δημιουργικά αλλά και να ενδυναμωθούν στο να ξεπερνούν πιθανούς καταπιεστικούς θεσμούς και άλλα ζητήματα που μπορεί να τους προκαλούν άγχος ή απογοήτευση (Macbeth & Fine 2011: 79).

Η Άλκηστη Κοντογιάννη (2008: 52) αναφέρει ότι ένας πρωταρχικός στόχος του Θ.τ.Κ. είναι να ενεργοποιήσει, να «δυναμοποιήσει» το θεατή ώστε να παρέμβει σε μια σκηνή καταθέτοντας κάτι δικό του. Και συνεχίζει σημειώνοντας ότι «το θέατρο του Καταπιεσμένου είναι ένα σύνολο τεχνικών και προσεγγίσεων των οποίων το κοινό χαρακτηριστικό είναι να καταστήσουν τη δύναμη του θεάτρου δύναμη αλλαγής για τον καθένα και ειδικά για αυτούς που καταπιέζονται».

Το θέατρο είναι μια δραστηριότητα που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνθέσουν τις πολυδιάστατες ταυτότητες τους ρόλους τους. Οι ίδιοι αποκτούν τη δυνατότητα να σχολιάζουν και να δημιουργούν την αλλαγή στο χώρο που κινούνται, στην κοινότητα, στο κοινωνικό τους πλαίσιο και στον ίδιο τους τον εαυτό (Reilly 2013: 85). Ως εκπαιδευτικό εργαλείο το Θ.τ.Κ προωθεί την οικοδόμηση δεσμών μεταξύ των αφηρημένων θεωριών και της καθημερινής εμπειρίας προκειμένου να βοηθήσει στην κατανόηση των κοινωνικών στοιχείων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε αναζήτηση της αλλαγής. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν πολλά για να αλλάξουν καταστάσεις στο σχολείο τους ειδικά αλλά

και στην κοινωνία γενικά. Παίρνοντας όμως ένα ενεργό ρόλο στο κτίσιμο μιας καλλιτεχνικής δραστηριότητας η οποία εξετάζει εναλλακτικές δομές ενθαρρύνονται στο να υιοθετήσουν μια πιο αισιόδοξη στάση ώστε να εμπλακούν πιο εύκολα στην κοινωνική αλλαγή.

2.5 Θεατρικό Μοντέλο παρούσας διατριβής

Προκειμένου το Θ.τ.Κ. να εφαρμοστεί ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης που προάγει ενσυναίσθηση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων σε κοινωνικά θέματα όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού χρειάστηκε να δομηθεί ένα θεατρικό μοντέλο το οποίο ακολουθείται στην πρακτική παρέμβαση της διατριβής. Κατά βάση στηρίζεται στο Θ.τ.Κ. αλλά συνδυάζει και άλλες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Θεάτρου.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου θεατρικού μοντέλου παρουσιάζεται αναλυτικά στην περιγραφή των συναντήσεων, η οποία παρατίθεται στο πέμπτο κεφάλαιο «Η Παρέμβαση». Στο σημείο αυτό δίνονται τα βασικά μέρη της δομής κάθε συνάντησης, Μέρος Α και μέρος Β, τα οποία ακολουθούνται καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης και βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω. Πιο αναλυτικά, για κάθε μία συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με την ομάδα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τέθηκε συγκεκριμένη στοχοθεσία: η διερεύνηση των μορφών βίας και η εμβάθυνση στα συναισθήματα του θύτη, του θεατή και των συμμετοχικών ρόλων (παρατηρητής), αποτελούν κάποιους από τους πιο βασικούς στόχους που τέθηκαν. Το Α' μέρος της κάθε συνάντησης αφιερώθηκε σε παιχνίδια εισαγωγής από τις τεχνικές του Boal που παρουσιάζονται στο πρώτο στάδιο της μεθόδου του, *Το Θέατρο ως Σώμα*. Στην αρχή του Β' μέρους χρησιμοποιήθηκε πάντα ένα ερέθισμα όπως απόσπασμα από ένα βίντεο, κάποιο δημοσίευμα εφημερίδας, ένα πακέτο εξερεύνησης ή μια ιστορία σχετική με το θέμα το οποίο εισήγαγε τους συμμετέχοντες στο θέμα και αφορούσε στον εκάστοτε στόχο που τέθηκε. Ακολούθως το θέμα αναλύονταν κατά το ίδιο μέρος μέσα από τις τεχνικές του τρίτου σταδίου της μεθόδου του Boal, *Το Θέατρο ως Γλώσσα*, στάδιο το οποίο –όπως αναφέρθηκε – ενέχει τρεις βαθμίδες α) Ταυτόχρονη Δραματουργία β) Θέατρο Εικόνα γ) Θέατρο Φόρουμ.

Ταυτόχρονα στο Β΄ μέρος χρησιμοποιήθηκαν και επιλεγμένες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος –συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται οι τεχνικές: Ανακριτική Καρέκλα, Άδεια Καρέκλα, Διάδρομος Συνείδησης, Αυτοσχεδιασμός, Πακέτο Εξερεύνησης, Περίγραμμα Χαρακτήρα¹ – προκειμένου να διευκολυνθεί η προσέγγιση του κάθε θέματος. Χρειάζεται, τέλος, να σημειωθεί ότι η παρέμβαση διακρίνεται σε δύο μέρη: τον Α΄ και τον Β΄ κύκλο: Κύριος στόχος του πρώτου ήταν η ενημέρωση-απόκτηση γνώσεων για το θέμα και η επακόλουθη ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων γύρω από το φαινόμενο καθώς επίσης και η διερεύνηση των συναισθημάτων του θύματος και του θύτη. Κύριος στόχος το δεύτερου κύκλου ήταν η ευαισθητοποίηση και η διερεύνηση των συναισθημάτων του παρατηρητή, με την ταυτόχρονη ενδυνάμωσή του, ενός ρόλου κλειδί για την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Όσον αφορά τις τεχνικές του Θ.τ.Κ. που εφαρμόστηκαν, στον Α΄ κύκλο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι δύο πρώτες τεχνικές (Ταυτόχρονη Δραματουργία και Θέατρο Εικόνα) ενώ στο Β΄ κύκλο το μοντέλο θεατρικής δράσης στηρίχτηκε στις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ.

¹ Στο Παράρτημα Γ΄ δίνονται πληροφορίες για τις προαναφερθείσες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος

Κεφάλαιο 3

Σχολικός εκφοβισμός

3.1 Σχολικός εκφοβισμός-ορισμός

Ο εκφοβισμός ή Bullying, όπως είναι η κοινή ονομασία που δίνεται στα αγγλικά για τον ορισμό του φαινομένου, είναι η εκφοβιστική και βίαιη συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων απέναντι σε ένα άλλο. Υπάρχει διαφοροποίηση του όρου της ενδοσχολικής βίας από την γενικότερη ύπαρξη βίας, καθώς η σχολική βία αφορά στην επιβολή της βούλησης ενός ατόμου προς ένα άλλο που έχει ως σκοπό την πρόκληση βλάβης ή ζημιάς μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρτέμη 2014: 7-8).

Ο όρος εκφοβισμός και βία στα σχολεία, όπως και ο όρος θυματοποίηση χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια κατάσταση στην οποία ασκείται εσκεμμένη, απρόκλητη, επαναλαμβανομένη βία και επιθετική συμπεριφορά (Αρτέμη 2014). Όπως αναφέρει ο Ken Rigby (1996), βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού είναι η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα, η οποία όμως συνδυάζεται με την πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης. Αποτέλεσμα είναι η πρόκληση ζημιάς στο θύμα, χωρίς τις πιο πολλές φορές ουσιαστική δικαιολογία ή αιτία για τη συμπεριφορά αυτή. Η κυρίαρχη επιβολή εξουσίας του θύτη επί του θύματος, η ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από την πράξη βίας που προκαλεί, αλλά και η κατ' εξακολούθηση επανάληψη της πράξης αποτελούν επίσης χαρακτηριστικά που ορίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Αρτέμη 2014: 7-8).

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού ποικίλουν. Ο σωματικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο συνηθισμένη και φανερή μορφή εκφοβισμού και συμβαίνει όταν ένα άτομο τραυματίζεται σωματικά από επίθεση με χτυπήματα, κλωτσιές, γδαρσίματα ή άλλες μορφές σωματικής βίας. Ο μη σωματικός εκφοβισμός μπορεί να είναι λεκτικός ή μη λεκτικός. Ο λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει απειλές κακοποίησης, βρισιές, ρατσιστικά σχόλια, σεξουαλικά υπονοούμενα, προσβλητική γλώσσα, διάδοση κακόβουλων ή ψευδών φημών. Ο μη λεκτικός εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Ο άμεσος μη λεκτικός εκφοβισμός συνοδεύεται συχνά από λεκτικό ή σωματικό εκφοβισμό και περιλαμβάνει χειρονομίες ή γκριμάτσες προσβλητικές προς το θύμα. Αυτό το είδος συμπεριφοράς πολλές φορές δεν εκλαμβάνεται ως εκφοβισμός, καθώς δείχνει σχετικά άκακος, χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης των θυμάτων και άσκησης έλεγχου και εξουσίας πάνω σε αυτά. Ο έμμεσος μη λεκτικός εκφοβισμός ορίζεται ως σκόπιμη και συχνά συστηματική αγνόηση, αποκλεισμός ή απομόνωση. Αυτό το είδος εκφοβισμού είναι συχνά παραπλανητικό και ύπουλο και μπορεί να συνοδεύεται από απειλητικά ή υβριστικά σημειώματα συνήθως ανώνυμα. Η φθορά ιδιοκτησίας μπορεί να περιλαμβάνει σκίσιμο ρούχων, πρόκληση φθοράς σε βιβλία, καταστροφή ιδιοκτησίας ή κλοπή (Μπογιατζόγλου κ.ά. 2012: 16).

Ως ψυχολογικός εκφοβισμός ορίζεται η έμμεση μορφή εκφοβισμού, όπου τα θύματα βιώνουν εσκεμμένα και σε μεγάλη συχνότητα αποκλεισμό από κοινωνικές και ομαδικές δραστηριότητες, καταλήγοντας στην κοινωνική απομόνωση. Εδώ τα θύματα μπορεί να είναι αποδέκτες δυσφήμισης και κακοπροαίρετων κουτσομπολιών ή επεισοδίων με στόχο τη γελοιοποίησή τους (Whitney & Smith 1993: 3-25). Ένα επεισόδιο εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε από τις πιο πάνω μορφές εκφοβισμού μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό, μορφές οι οποίες μπορεί να ποικίλουν σε ένταση και χρονική συχνότητα.

3.2 Προφίλ Θύτη και Θύματος

Στις περισσότερες περιπτώσεις το ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια, είτε μεμονωμένα, είτε σε ομάδες-κλίκες ή μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών ή λιγότερο συχνά κορίτσια, κατά κανόνα σε ομάδες. Η εκφοβιστική συμπεριφορά συνήθως λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών του ίδιου τμήματος ή της ίδιας τάξης. Η ομάδα εκφοβισμού απαρτίζεται συνήθως από ηλικιακά συνομηλίκους, ενώ στις περιπτώσεις που υπάρχει διαφορά ηλικίας, ο δράστης είναι κατά κανόνα ηλικιακά μεγαλύτερος. Οι δράστες διακρίνονται από επιθετικότητα, είναι άτομα διασπαστικά που αρέσκονται στους διαπληκτισμούς μέσα στο χώρο του σχολείου. Κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων αυτών είναι η επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους τους, αλλά και προς τους ενήλικες, όπως στους δάσκαλους ή τους γονείς τους. Η στάση τους απέναντι στη βία χαρακτηρίζεται ως θετικότερη σε σχέση με αυτή του μέσου μαθητή. Συνήθως διακρίνονται από παρορμητικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση (Τσικρίκα 2009: 23-24).

Κύρια χαρακτηριστικά του ψυχολογικού προφίλ των δραστών είναι ότι τα άτομα αυτά αρέσκονται στο να χαλιναγωγούν και να ασκούν εξουσία σε άλλα άτομα, ότι απολαμβάνουν την αίσθηση του έλεγχου μιας ομάδας συνομηλίκων και γενικότερα ότι αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και λιγότερο άγχος όταν έχουν τον έλεγχο. Επίσης, δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τη διεκδικητικότητα από την επιθετικότητα και αντλούν ικανοποίηση από τη διαδικασία να βλάπτουν τους άλλους. Η αίσθηση αυτή πολλές φορές οφείλεται και στο υλικό κέρδος που αποκομίζουν από τον εκφοβισμό, όπως η κλοπή χρημάτων και άλλων αντικειμένων από τους συμμαθητές-θύματα (Τσικρίκα 2009: 22-23).

Τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε προηγουμένως δεν μπορούν να είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις περιγραφής των δραστών. Για τον λόγο αυτόν, άλλωστε, δεν μπορεί να υπάρξει και ομοιογένεια στη καταγραφή των περιστατικών. Οι ερευνητές κατατάσσουν τους δράστες σε δύο κατηγορίες. Σύμφωνα με τους Beaty και Alexeyev (2008: 6), στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι μαθητές-δράστες οι οποίοι είναι μοχθηροί, αδιάφοροι, προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες και συνήθως παρουσιάζουν έντονη επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι μαθητές-δράστες, οι οποίοι έχουν ενταχθεί σε μια ομάδα στο σχολείο,

που λαμβάνει δύναμη από την παρενόχληση αδύναμων μαθητών. Πολλές φορές οι ομάδες αυτές δεν δρουν με τρόπο που ο εκφοβισμός να θεωρείται ως σκόπιμα κακοήθης, ενώ και οι ίδιοι λανθασμένα δεν θεωρούν ότι προκαλούν ζημιά στα θύματα τους.

Σύμφωνα με την Ανδρέου (2011: 480) ο διαχωρισμός των θυτών μπορεί να γίνει σε δυο άλλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των δημοφιλών δραστών-μαθητών που βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο δημοτικότητας στο σχολείο σε σχέση με το θύμα, αλλά και με τους παρατηρητές. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι δράστες, οι οποίοι είναι περισσότερο απομονωμένοι και παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Πρόκειται για δράστες οι οποίοι είναι εχθρικοί χωρίς κοινωνική ευαισθησία και με μειωμένη ικανότητα συνεργασίας.

Το παιδί που θυματοποιείται, δηλαδή το θύμα του εκφοβισμού, και αυτό με τη σειρά του παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του. Διαφέρει συνήθως από την εικόνα του μέσου μαθητή με βάση τα εμφανισιακά του χαρακτηριστικά, όπως ύψος, βάρος, χρώμα δέρματος, αλλά και σε άλλα στοιχεία, όπως η θρησκεία, η εθνικότητα ή ο σεξουαλικός προσανατολισμός, με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση ως προς τη δύναμη ή την εξουσία σε σχέση με το παιδί που το εκφοβίζει. Οι αναίτιες επιθετικές καταστάσεις που βιώνει πρόκειται να επηρεάσουν με αρνητικό τρόπο τη ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη και τη ζωή του αργότερα ως ενήλικα, αν δεν λάβει άμεσα την κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την τραυματική εμπειρία που έχει υποστεί. Το θύμα διακατέχεται από το αίσθημα του θυμού για αυτό που βιώνει. Τις πιο πολλές φορές αισθάνεται το ίδιο υπαίτιο για αυτό που του συμβαίνει, βιώνει δηλαδή το αίσθημα της ενοχής, ενώ ζει συνεχώς με τον φόβο ότι θα το κοροϊδέψουν ή θα το χτυπήσουν. Δυστυχώς, πολλές φορές τα περιστατικά εκφοβισμού δεν γίνονται αντιληπτά από τους γονείς και τους δάσκαλους ή αποσιωπούνται για διάφορους λόγους. Γενικότερα, παρατηρείται έλλειψη ενημέρωσης, γνώσεων, δεξιοτήτων, αλλά και περιορισμένη ευαισθητοποίηση για το θέμα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς (Σμυρναίου 2014:17).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που επισημαίνεται για τα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι η αύξηση του επιπέδου άγχους. Την ώρα που δέχονται την επίθεση τα θύματα αυξάνουν τα επίπεδα άγχους που τους διακατέχουν, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πιο ευάλωτα και ανίκανα να αμυνθούν και να υποκύπτουν στον εκφοβισμό. Τα άτομα αυτά γίνονται ιδιαίτερα επιφυλακτικά αναφορικά με τις ενέργειές τους, από φόβο μήπως προκαλέσουν το θύτη, ενώ με την πάροδο του χρόνου στερούνται βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία και δεν αναπτύσσουν πλέον φιλίες με συνομηλίκους τους (Ανδρέου 2011: 480).

3.3 Συμμετοχικοί ρόλοι

Ο εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αφορά σε ομαδικές διαδικασίες και δεν περιορίζεται απλώς στη σχέση θύτη-θύματος. Όσοι ανήκουν στους φανερούς υποστηρικτές του θύτη ή στην παρέα του δημιουργούν την αίσθηση κοινής ταυτότητας, αλλά και την αίσθηση ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, η οποία προβαίνει σε ενέργειες βλαπτικές για αυτούς που δεν ανήκουν σε αυτήν και τυγχάνουν πιο αδύναμοι να αντιδράσουν. Ακόμα και αν φαινομενικά ο δράστης λειτουργεί μόνος, έχει σχεδόν πάντα μάρτυρες. Η ουδέτερη στάση που μπορεί να τηρούν οι θεατές ενός επεισοδίου, ακόμα και αν δεν ανήκουν στην παρέα του δράστη, ερμηνεύεται ως συγκατάθεση για τη συνέχιση της επιθετικότητας, ενώ η αδιαφορία τους ενδυναμώνει τη δυναμική του δράστη. Όλοι αυτοί οι ρόλοι και οι δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, θυτών, θυμάτων και θεατών πρέπει να αξιοποιηθούν προς αντιμετώπιση του φαινομένου. Θα ήταν καλό να τους δοθούν συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται όταν γίνονται μάρτυρες περιστατικών βίας στο σχολείο, αλλά και πώς να αναλαμβάνουν την ηθική τους ευθύνη για αλληλεγγύη και αλληλοσεβασμό (Καραβόλτσου 2013: 12).

Υπάρχει βέβαια και οι παρατηρητές, οι οποίοι συμπονούν το θύμα όταν παρευρίσκονται σε κάποιο επεισόδιο εκφοβισμού και συχνά αποδοκιμάζουν τη συμπεριφορά των δραστών. Αυτές οι συμπεριφορές διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία

και το φύλο. Έτσι, θεωρείται πιθανότερο ότι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων θα υπερασπιστούν ευκολότερα το θύμα ενός εκφοβισμού από τους μαθητές μικρότερης ηλικίας. Για το φύλο θεωρείται ότι τα κορίτσια πιο εύκολα γίνονται ασπίδα προστασίας για το θύμα από ό,τι τα αγόρια. Αυτό σύμφωνα με την ψυχολογία οφείλετε στο ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν συνήθως υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από ότι τα αγόρια. Συγκριτικά με τα κορίτσια, τα αγόρια πιο εύκολα θα θεωρήσουν ότι το θύμα άξιζε την επίθεση που δέχθηκε ή ότι την έχει προκαλέσει (Καραβόλτσου 2013:12).

Εκτός από τη ομάδα θυτών και των θυμάτων που αναφέρθηκε πιο πάνω, υπάρχει και μία τρίτη ομάδα η οποία παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τους θύτες, αλλά και τα θύματα. Η ομάδα των ατόμων αυτών θυματοποιεί, αλλά και θυματοποιείται αφού μπορεί με τη ίδια ευκολία να έχει το ρόλο του δράστη, αλλά και του θύματος (Ανδρέου 2011: 480). Οι περιστάσεις και το περιβάλλον καθορίζουν πότε το συγκεκριμένο άτομο θα δράσει ως θύμα και αυτό συμβαίνει όταν το άτομο υπερέχει σε ισχύ και μπορεί να επιβληθεί. Όταν όμως αισθάνεται αδύναμο θα υποταχθεί σε ένα άλλο άτομο με μεγαλύτερη ισχύ, θα έχει το ρόλο του θύτη.

3.4 Κοινοί μύθοι για το σχολικό εκφοβισμό

Ο Dan Olweus (1993: 14-17) τονίζει τη διαφορά μεταξύ Bullying και πειράγματος στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Έτσι, το πείραγμα συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων από πρόθεση. Αντίθετα το Bullying εμπλέκει άτομα τα όποια δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Μύθο αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς συνήθως αντιλαμβάνονται το γεγονός του εκφοβισμού πρώτοι, αφού πολλά από τα θύματα επιλέγουν τη σιωπή, γιατί ντρέπονται ή φοβούνται.

Ένας δεύτερος μύθος είναι το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός ταυτίζεται με τη σωματική επίθεση και απειλή, καθώς μεγάλο ποσοστό των παιδιών-θυμάτων τονίζει ότι δέχεται λεκτικό εκφοβισμό ή υπόκειται σε νέες μορφές εκφοβισμού, όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός. Τρίτος μύθος είναι το στερεότυπο ότι ο θύτης είναι

απαραίτητα μεγαλόσωμος. Έρευνες δείχνουν ότι το φυσικό σθένος δεν παίζει κανένα ρόλο, αφού συχνά οι θύτες εκδηλώνουν την επιθετικότητα τους στην προσπάθειά τους να αντισταθμίσουν φυσικές μειονεξίες ή χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, αν λάβουμε υπόψη ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει ψυχολογική βάση, ο σωματικός όγκος δεν αποτελεί πάντα κριτήριο. Τέλος, προκατάληψη αποτελεί και το γεγονός ότι οι θύτες προέρχονται συνήθως από ανωτέρα κοινωνικά στρώματα. Αυτό είναι λάθος αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι θύτες είναι συνήθως άτομα που αποζητούν την κοινωνική αναγνώριση και την κοινωνική δύναμη, κάτι το οποίο δεν συνάδει με την εικόνα του ευκατάστατου θύτη που χαίρει αυτής της αναγνώρισης εντός και εκτός του σχολικού χώρου (Κοκκώνη και Περικλέους 2015).

Στην προσπάθειά μας να αποφύγουμε τα παραπάνω στερεότυπα, θα ήταν προτιμότερο να αναζητήσουμε τις πραγματικές αιτίες για την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν στις συνθήκες καθημερινότητας που βιώνει ο μαθητής στο χώρο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν. Πρόκειται για αιτίες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του παιδιού, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αλλά και τη στάση του απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι σημαντικοί για τον καθορισμό του βαθμού επέκτασης της βίαιης συμπεριφοράς ενός παιδιού μέσα στο σχολικό χώρο ή εντός της σχολικής τάξης.

3.5 Διαστάσεις του φαινομένου στην Ελλάδα

Παρόλο που τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού έχουν αρκετά μακρά ιστορία, εντούτοις η καταγραφή του ποσοστού των κρουσμάτων και του μεγέθους του προβλήματος όσο αφορά την Ελλάδα έχει ξεκινήσει πριν από μόλις μερικά χρόνια. Μεταξύ των πρώτων προσπαθειών είναι και αυτή που γίνεται το 2001 από τις Πατεράκη και Χουντουμάδη. Πιο συγκεκριμένα η έρευνά τους αναφέρει ότι το 14,7% των μαθητών και των μαθητών αυτοπροσδιορίζονται ως θύματα 6,2%, ως θύτες 4.8%, ως θύτες-θύματα (Pateraki & Houndoumadi 2001). Από το δείγμα έρευνας της Σαπουνά το 8,2% ήταν θύματα, το 5,8% ήταν θύτες και 1,1% ήταν θύτες-θύματα. Σύμφωνα με έρευνα των Ψάλτη και Κωνσταντίνου το 2007 ένας/μια στους δύο

μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει υποστεί έστω μια φορά κάποια μορφή εκφοβισμού, ενώ τρεις στους δέκα φοβούνται ότι μπορεί στο μέλλον να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Ακόμα, ένας στους δέκα στην πλειονότητά τους αγόρια δηλώνουν ότι έχουν πέσει θύματα λεκτικού η σεξουαλικού εκφοβισμού και ένα ποσοστό 8% έχουν δεχτεί συμπεριφορά κοινωνικού η ρατσιστικού αποκλεισμού (Τσικρίκα 2009: 43).

Σε έρευνα πανελληνίας εμβέλειας που πραγματοποίησε το 2010 το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής(ΕΠΙΨΥ) σε 4944 μαθητές εφηβικής ηλικίας (Γυμνασίου και Λυκείου) από 306 σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα βρέθηκε ότι ένας στους έξι μαθητές, δηλαδή το 15,8% δηλώνει θύτης εκφοβισμού, ενώ το 2002 θύμα δήλωνε μόλις το 9,1%. Έχουμε δηλαδή σε διάστημα οκτώ ετών τον διπλασιασμό του αριθμού των κρουσμάτων. Τα θύματα σε ποσοστό 8,5% δηλώνουν ότι υφίστανται σχολικό εκφοβισμό δύο με τρεις φορές το μήνα (Κοκκέβη κ.ά. 2010).

Στην Ελλάδα οι έρευνες καταδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκτός από τη σωματική βία εκδηλώνεται μέσω καταστροφών του σχολικού εξοπλισμού, βανδαλισμών, λεκτικής βίας εκφοβισμού, μέσω διάδοσης φημών και αποκλεισμού από τις παρέες. Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού σύμφωνα με τους μαθητές παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και σε σημεία που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης παρατηρούνται κατά την ώρα αποχώρησης ή προσέλευσης στο σχολείο (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού 2001, Pateraki & Houndoumadi 2001, Δεληγιάννη-Κουμτζή 2005, Τσιάντης 2008, Τσιάντης 2010).

Η αύξηση του φαινομένου στη χώρα μας σχετίζεται και με κοινωνικά φαινόμενα όπως αυτό του μετασχηματισμού της οικογένειας, την ανεργία, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων αλλά και με το ασταθές και συχνά εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η αύξηση της εμφάνισης κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού συνδυάζεται με φαινόμενα της ελληνικής κοινωνίας, όπως ο ρατσισμός που παίρνει μορφή με τη σύσταση συμμοριών τόσο από Έλληνες όσο και

από μειονοτικές ομάδες μαθητών. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός σε συνδυασμό με τη σχολική αποτυχία ή το ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον οδηγούν πολλούς μαθητές στη χώρα μας στην εκτόνωση της ψυχικής έντασης διάμεσου της βίας (Καρακάνη και Καφετζή 2009: 20-21).

3.6 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μέσο ευαισθητοποίησης κατά του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που υπάρχει στο περιβάλλον του ατόμου και τον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αφού το άτομο αλληλεπιδρά με τον κόσμο που το περιβάλλει. Μια βαθύτερη προσέγγιση του φαινομένου θα περιλάμβανε η βιωματική προσέγγιση μέσω των τεχνικών του θεάτρου διότι το άτομο μπορεί με εμπειρικό τρόπο να αναπαραστήσει περιστατικά εκφοβισμού και να υποδυθεί ρόλους. Κατά τον τρόπο αυτό θα του δοθεί η δυνατότητα να βιώσει συναισθήματα ατόμων τα οποία συμμετέχουν σε περιστατικά θυματοποίησης, ενώ ταυτόχρονα τους παρακινεί να εφεύρουν λύσεις για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Τη γνώση που αποκομίζει το άτομο από την μέθοδο αυτή τη οικειοποιείται, την αναλύει, την παρατηρεί και τη στοχάζεται μέχρι να την κάνει κομμάτι των γνωστικών του δομών (Καραβόλτσου 2012: 143-149).

Η μαθησιακή τεχνική ενδυνάμωσης που προτείνει ο Boal επιτρέπει μια μορφή εκπαίδευσης που ενθαρρύνει τα άτομα να βιώσουν και να κατανοήσουν καλύτερα όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο καταπιέζονται, αλλά ακριβώς ότι αυτή η καταπίεση αποτελεί κομμάτι των δομικών σχέσεων της κοινωνίας. Έτσι, οι θεατές-ηθοποιοί μπορούν να αξιολογήσουν τα δεδομένα και να συνειδητοποιήσουν ότι γνωρίζουν κάτι που έχει ουσιαστική σημασία. Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της δοκιμής των διαφορετικών μορφών αμφισβήτησης και αντίστασης, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη δική τους συμμετοχή στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας και αρχίζουν να αποποιούνται την αυτο-υποταγή τους σε αυτά. Η προσέγγιση του Boal αποσκοπεί ακριβώς στο να αποδεσμεύσει τις ικανότητες της ενδοσκόπησης και του μετασχηματισμού των ατόμων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν όχι

μόνο την εξουσία που επιβάλλεται άνωθεν, αλλά και την εξουσία που είναι αποτέλεσμα αυτό-υποταγής (Rathzel & Uzzell 2009: 21-22).

Είναι ωφέλιμο λοιπόν να ανατρέξουμε στις τεχνικές του Θ.τ.Κ. για σκοπούς αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Το Θέατρο Φόρουμ μπορεί να αναδιοργανώσει τις χωροταξικές συνθήκες, τις μαθησιακές σχέσεις και τις αντιλήψεις για την περίπτωση του σοβαρού αυτού φαινομένου. Με αφορμή ένα πραγματικό γεγονός εκφοβισμού μια εμπειρία των ίδιων των παιδιών, ένα λογοτεχνικό απόσπασμα με μυθοπλαστικό πυρήνα το σχολικό εκφοβισμό, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα προσομοιωμένο περιβάλλον των συνθηκών του εκφοβισμού. Εκεί οι μαθητές μπορούν να βιώσουν το γεγονός συμβολικά και να το διαχειριστούν με ασφάλεια. Ο μαθητής-πρωταγωνιστής παρουσιάζει τις εκφοβιστικές πιέσεις που δέχεται από τους ανταγωνιστές-ηθοποιούς, καθώς και τις δυσκολίες για να αποκαλύψει το πρόβλημα και να ζητήσει βοήθεια. Οι μαθητές-κοινό παρατηρούν την εξέλιξη των γεγονότων και γίνονται συμμετοχοί, καθώς βιώνουν την ένταση των συνθηκών και των διλημμάτων. Στη συνέχεια, τους δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης. Έχουν το δικαίωμα να διακόψουν τη θεατρική εξέλιξη προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές-κοινό δοκιμάζουν τη δυναμική των προτάσεων τους, αλλά ταυτόχρονα δοκιμάζουν έμμεσα και τις δικές τους αντοχές, βασιζόμενοι σε δικές τους αναμνήσεις από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Σωτηρόπουλος 2010: 7-8).

Στην παρέμβαση που περιγράφεται στη παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή με θέμα το σχολικό εκφοβισμό στο δεύτερο κύκλο δράσης χρησιμοποιήθηκαν διεξοδικά οι τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ. Στον πρώτο κύκλο χρησιμοποιήθηκαν επίσης και άλλες δύο τεχνικές του Θ.τ.Κ., το Θέατρο Εικόνα και η Ταυτόχρονη Δραματουργία, καθώς θεωρήθηκαν συμβατές με τα ζητούμενα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένες τεχνικές δύνανται να συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση και στην αλλαγή-μετασχηματισμό, ενώ παράλληλα προωθούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την ενδυνάμωση, δύο έννοιες δηλαδή που έχουν τεθεί μεταξύ των βασικών στόχων της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ορισμός έρευνας δράσης – Διαφοροποιήσεις από την εφαρμοσμένη έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας αφού έχει ως κύριο στόχο της την παρατήρηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και όχι την ποσοτική μέτρηση αυτής. Αποτελεί μια έρευνα δράσης, η οποία, όμως εμπλουτίζεται από ερευνητικά εργαλεία όπως η χρήση ερωτηματολόγιου με την αξιολόγηση ποσοτικών στοιχείων. Είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας πλήρης και περιεκτικός ορισμός για την έρευνα δράσης καθώς η χρήση του όρου διαφέρει ανάλογα με το μέρος, το πλαίσιο και το χρόνο. Οι Cohen και Manion (2007) δίνουν τον εξής συμβατικό ορισμό: Η έρευνα δράσης αποτελεί μια μικρής εμβέλειας παρέμβαση στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Χρειάζεται να εντοπιστεί ένα συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η πραγματοποίηση της παρέμβασης έχει σκοπό να επιφέρει την αλλαγή της προβληματικής κατάστασης με την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Η μικρή εμβέλεια της έρευνας δράσης, η διερεύνηση που απαιτείται για την κατανόησή της, η παρέμβαση για τη βελτίωση καθώς και η ενεργή εμπλοκή του θεατή αποτελούν στοιχεία που συγκλίνουν σε όλους τους ορισμούς που αφορούν την έρευνα δράσης (Παρασκευόπουλος 1993).

Η έρευνα δράσης ξεκίνησε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewis τη δεκαετία του 1930 ως συνεργατική αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι κοινωνίες και χαρακτηρίζεται από διαδοχικούς κύκλους διάγνωσης-σχεδιασμού-δράσης -παρατήρησης και αναστοχασμού (Σαραφίδου 2011: 83). Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 οι βασικές ιδέες της έρευνας δράσης επεκτάθηκαν και σε άλλα πεδία πέραν του πεδίου της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η έρευνα δράση αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970' σε ΗΠΑ, Αγγλία, και Αυστραλία μέσω προγραμμάτων που εστίαζαν στη μελέτη των πρακτικών των εκπαιδευτικών από τους ίδιους (Creswell 2005).

Η έρευνα δράση ενώ έχει πολλές ομοιότητες με την εφαρμοσμένη έρευνα δεν ταυτίζεται με αυτή και εμπεριέχει διαφοροποιήσεις. Η εφαρμοσμένη έρευνα διεξάγεται σε ένα μεγαλύτερο δείγμα από ό,τι η έρευνα δράση και στόχος της είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης τα άτομα που συμμετέχουν είναι περισσότερα, πιο εξειδικευμένα και η τήρηση των κανόνων πιο αυστηρή. Η εφαρμοσμένη έρευνα δεν διεκδικεί την άμεση συνεισφορά της στη βελτίωση της κατάστασης, αλλά την ενδιαφέρει να εντοπίσει ποια είναι η κατάσταση ανάλογα με το θέμα που μελετά. Το δείγμα της έρευνας δράσης είναι περιορισμένο και το πλαίσιο καθορισμένο ήδη έτσι ώστε να μην μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα ενώ η τήρηση των κανόνων είναι σαφώς πιο χαλαρή (Παρασκευόπουλος 1993, Cohen & Manion 2007).

4.2 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η ευελιξία της με δυνατότητα προσαρμογής σε περιβάλλοντα με διαφορετικές συνθήκες αλλά και ιδιαιτερότητες. Η ευελιξία της αυτή σχετίζεται και με το βασικό της χαρακτηριστικό που δεν είναι άλλο από αυτό της σπειροειδούς εξέλιξης. Στην έρευνα δράσης οι ερευνητικές μέθοδοι τροποποιούνται με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κύκλου και επιλέγονται με βάση τους στόχους της συγκεκριμένης φάσης της έρευνας, έτσι ώστε να κατανοηθεί και να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικά το πρόβλημα (Σαραφίδου 2011).

Σημαντικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης αποτελούν ο συνεργατικός και συμμετοχικός της χαρακτήρας. Η συνεργασία ατόμων απαιτείται για να μπορέσει να διενεργηθεί η έρευνα δράση κυρίως όταν είναι ομαδική. Άνθρωποι της πράξης και ομάδες ερευνητών εργάζονται μαζί σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα (Cohen & Manion 1994). Είναι σημαντικό να τονιστεί επίσης ότι τα άτομα που απαρτίζουν την έρευνα και συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην έρευνα δράσης συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη διαδικασία (Παρασκευόπουλος 1993).

Τέλος σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο πρακτικός της χαρακτήρας. Μια έρευνα δράσης γεννάται από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό ή στον κοινωνικό χώρο και στοχεύει στη διόρθωση της πρακτικής κατάστασης και στην ανάπτυξη της γνώσης των συμμετεχόντων σχετικά με τις πρακτικές (Altrichter κ.ά. 2011: 24-26).

4.3 Τα στάδια μιας έρευνας δράσης

Σύμφωνα με το Lewis (Σαραφίδου 2011: 83) κάθε κύκλος ενεργειών περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Διαγνωστική φάση, όπου αποτυπώνεται η κατάσταση με συλλογή και ανάλυση σχετικών πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με το πρόβλημα. Η διαγνωστική φάση αρχίζει με την αναζήτηση πηγών πληροφοριών και ακολουθεί ο σχεδιασμός της συλλογής των πληροφοριών και η ανάλυσή τους με την οποία ολοκληρώνεται η διαγνωστική φάση. Συγκεντρώνει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί να αφορούν στο πρόβλημα και προχωρά στην ανάλυσή τους. Μέσω της ανάλυσης θα μπορέσει να αξιολογήσει το πρόβλημα και να το διατυπώσει με μεγαλύτερη σαφήνεια. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται ο σχεδιασμός μια αποτελεσματικής παρέμβασης για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί μια προβληματική κατάσταση.

2. Προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος και σχεδιασμός της παρέμβασης. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής αναζητά λύσεις για το πρόβλημα και σχεδιάζει την παρέμβασή του. Όσο αφορά τη δημιουργία του προγράμματος ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του όλους τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στη μείωση της ισχύος του προγράμματος.

3. Υλοποίηση της δράσης και παρακολούθηση καταγραφής των αλλαγών. Διαδικασία η οποία περιλαμβάνει παρατήρηση και αναστοχασμό. Η παρατήρηση των αλλαγών μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να καταλάβει αν βρίσκεται στο σωστό δρόμο αν δηλαδή οι στρατηγικές που εφαρμόζει είναι αποτελεσματικές κάτι που σημαίνει ότι το δείγμα είναι θετικό αλλιώς θα πρέπει να αλλάξει και να αναζητήσει νέες τεχνικές. Ο αναστοχασμός αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι σε όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007: 310) ο αναστοχασμός αποτελεί την επιστημολογική βάση της έρευνας δράσης γιατί μέσω αυτής δομείται η δράση με τρόπο που όλα τα δεδομένα να είναι αντικειμενικά, να αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

4. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων της δράσης. Αν τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης δείξουν ότι το πρόβλημα συνεχίζει να υπάρχει τότε θα πρέπει τα παραπάνω στάδια που αναφέρθηκαν να επαναληφθούν και η δράση να αναπροσαρμοστεί (Σαραφίδη 2011: 82).

4.4 Λόγοι επιλογής της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία

Οι λόγοι επιλογής και διεξαγωγής της έρευνας δράσης στην παρούσα εργασία είχαν συγκεκριμένη στόχευση. Η θεατρική αγωγή ως μέθοδος βιωματικής μάθησης βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από κοινωνικά προβλήματα.

Εδώ μελετάμε συγκεκριμένα τις τεχνικές του ΘτΚ δηλαδή ενός θεάτρου που είναι φτιαγμένο μέσα από την κοινωνία για την κοινωνία και έχει σκοπό την αφύπνιση των ατόμων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης γύρω από κοινωνικά θέματα. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα που μελετάμε στην παρούσα έρευνα είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Εξετάζουμε με ποιους τρόπους η συγκεκριμένη μορφή του Θ.τ.Κ. μπορεί να λειτουργήσει ικανοποιητικά και σε τέτοιο βαθμό ώστε να καταφέρει να οδηγήσει σε ενσυναίσθηση, κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση με σκοπό να αλλάξει πρότερες απόψεις των παιδιών για το σχολικό εκφοβισμό. Εφόσον στην συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκεται η αλλαγή μέσω της παρέμβασης, η οποία γίνεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, δηλαδή στην ομάδα μαθητών συγκεκριμένου σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η έρευνα δράσης κρίνεται κατάλληλη ως μέθοδος, αφού αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης σε τοπικό επίπεδο. Ειδικότερα η αλλαγή αφορά στη διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στο θέμα που μελετάται, δηλαδή το σχολικό εκφοβισμό και στη διαμόρφωση θετικότερης αντίληψης γύρω από το θέμα αυτό.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης αποτελεί η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία της σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό, ο χώρος ενός σχολείου όπου εκεί εμπλέκονται άτομα, διεργασίες και έργα, κρίνεται ως κατάλληλος για τη διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας. Επίσης ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας είναι χρήσιμος για να μπορέσουν οι μαθητές να εντρυφήσουν σε ένα θέμα με αρκετά αφηρημένη έννοια όπως αυτή του σχολικού εκφοβισμού, ένα θέμα που απαιτεί ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη. Εδώ η πράξη και δη η θεατρική πράξη έρχεται να αναπληρώσει το κενό που αφήνει το θεωρητικό πλαίσιο καθώς το ζητούμενο δεν είναι μόνο η σε βάθος διερεύνηση του θέματος, αλλά η ενεργητική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης, η οποία στοχεύει στην εν δυνάμει επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Επομένως, η έρευνα δράσης αποτελεί ένα συνδυασμό θεωρίας και πράξης, που έχει σκοπό να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος.

Για αυτούς τους λόγους η ερευνήτρια επιλέγει να χρησιμοποιήσει το μοντέλο της ερευνάς δράσης στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

4.5 Σκοπός της έρευνας δράσης και ερευνητικά ερωτήματα

Η βιωματική μάθηση μέσω του θεάτρου και συγκεκριμένα οι τεχνικές του Θ.τ.Κ. που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό τρόπο μείωσης της εμφάνισης και πρόληψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός στο σχολείο εκδηλώνεται σε διαφορές μορφές, όπως σωματική, λεκτική, ψυχολογική βία ή σε συνδυασμό των μορφών αυτών εντός του σχολικού χώρου. Η βία στη σύγχρονη κοινωνία είναι ένα φαινόμενο που συναντάμε καθημερινά σε μεγάλο βαθμό και αποτελεί χαρακτηριστικό της κοινωνίας που ζούμε. Το σχολείο, λοιπόν, ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, αντιμετωπίζει και αυτό τις συνέπειες της εκδήλωσης επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών αυτή τη φορά από μαθητές προς τους συμμαθητές τους.

Τα προηγούμενα χρόνια το φαινόμενο σχολικός εκφοβισμός εκούσια ή ακούσια το αφήναμε στην άκρη θεωρώντας ότι ο βαθμός έξαρσής του δεν θα πρέπει να μας ανησυχεί αφού ήταν μικρότερος από το ποσοστό άλλων χώρων όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Σκανδιναβικές χώρες, η Αμερική και η Ιαπωνία. Το τελευταίο όμως διάστημα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζει έξαρση και στην χώρα μας. Δεν μπορούμε πλέον και δεν πρέπει να σιωπούμε. Μέσω βιωματικών προγραμμάτων μάθησης γίνεται προσπάθεια τα τελευταία χρόνια τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν γύρω από το θέμα του εκφοβισμού στο σχολείο. Οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στον αγώνα για αντιμετώπιση του τραυματικού αυτού φαινομένου για τα παιδιά και ιδιαίτερα για τους εφήβους.

Ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται μέσω τεχνικών του θεάτρου αλλά ειδικότερα μέσω του Θ.τ.Κ. που εφαρμόζουμε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι πολύ

μικρός. Επίσης τα προγράμματα αυτού του είδους σπανίζουν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε λύκεια. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ώρες καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στις συγκεκριμένες τάξεις είναι περιορισμένες λόγω του φορτωμένου προγράμματος των μαθητών και της προετοιμασίας τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις του πανεπιστημίου. Αυτά τα κενά διαπιστώνει η ερευνήτρια και προχωρά στην εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : 2011).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετά από τα άτομα της ομάδας στόχου είχαν υποστεί κάποια μορφή βίας στο σχολείο, είχαν υπάρξει στο παρελθόν θύτες ή είχαν περάσει και από τους δύο ρόλους –του θύτη και του θύματος– κάποια στιγμή στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Έτσι, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην παρέμβαση που αναλύεται στα επόμενα κεφάλαια, περιγράφεται μια ομάδα ιδιαίτερα ανήσυχων εφήβων σε μεγάλο ποσοστό με προβληματικές συμπεριφορές, κυρίως λόγω των κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν ως παιδιά μεταναστών, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία μέσω της βιωματικής μεθόδου του Θ.τ.Κ. να προβληματιστούν και να αναπτύξουν σε ένα βαθμό ενσυναίσθηση γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού αλλά και ευρύτερα γύρω από κοινωνικά ζητήματα και μέσα από κατάθεση δικών τους βιωμάτων και κριτική συνειδητοποίηση να οδηγηθούν στην ενδυνάμωση και στην επιθυμία για κοινωνική αλλαγή.

4.5.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, η ερευνήτρια επιχειρεί να συνδέσει τα δύο θεωρητικά πεδία, του Θ.τ.Κ. και του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο Α' ΕΠΑΛ Ναυπλίου. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

1. Μέσω ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής βασισμένο σε τεχνικές Θ.τ.Κ. μπορούν οι μαθητές να εμβαθύνουν σε συγκρούσεις και συναισθήματα του θύτη του θύματος και των ουδετέρων παρατηρητών;

2.Μπορεί το Θ.τ.Κ. να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των παιδιών και να βοηθήσει στην ευαισθητοποίησή τους γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού;

3.Σε ποιο βαθμό μπορεί να ενδυναμωθεί η ομάδα έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να δώσουν εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού;

4.Μπορεί το Θ.τ.Κ. να συμβάλει στην αλλαγή στάσης των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό;

4.6 Η προσφορά της κριτικού φίλου- Ερευνητικά Εργαλεία

Καθώς η έρευνα δράσης λειτουργεί καλύτερα όταν είναι συνεργατική, ουσιαστικό είναι κατά την υλοποίησή της να ενθαρρύνονται νέες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης εισάγει τον όρο του «κριτικού φίλου» -στη θέση του εξωτερικού παρατηρητή- ο οποίος βοηθάει τους «μέσα» να ενεργήσουν με περισσότερη σύνεση και κριτικό πνεύμα στη διαδικασία της αλλαγής (Κατσαρίδου 2011: 122). Ως εσωτερικός συνεργάτης, ο κριτικός φίλος συμβάλλει τα μέγιστα κυρίως στη διαδικασία του αναστοχασμού, καθώς ως γνώστης της κατάστασης είναι σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μόνιμη εκπαιδευτικός της τάξης μέσω της συμμετοχής της στη δράση, της παρατήρησής της στη συλλογή δεδομένων (παρατήρηση και καταγραφή γραπτών σημειώσεων) αλλά κυρίως της προσφορά της στην αναστοχαστική συζήτηση στο τέλος κάθε συνάντησης, συνέβαλλε σημαντικά στην πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας. Παράλληλα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης καλεί όλα τα συμμετέχοντα μέλη -ερευνητές, διδάσκοντες, μαθητές- να εμπλακούν σε μια κριτική ανάλυση των περιπτώσεών τους με την προοπτική να τις τροποποιήσουν προς τη βελτίωσή τους. Έτσι, κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου συλλέχτηκαν πληροφορίες και από την ερευνήτρια, την κριτικό φίλο και τους μαθητές,

πληροφορίες οι οποίες στη συνέχεια ανταλλάχθηκαν, συζητήθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Τέλος, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *τριγωνοποίησης*, καθώς τα δεδομένα που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση συγκεντρώθηκαν από τρεις οπτικές γωνίες, όπως σημειώθηκε παραπάνω. Οι Altrichter, Posch και Somekh (2001: 175, Κατσαρίδου 2011: 146) αναφέρουν ότι «η *τριγωνοποίηση* είναι μια σημαντική μέθοδος που επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης».

Σε αυτό το σημείο απαραίτητο κρίνεται να γίνει ειδική αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και ακολούθως στην καταγραφή των αναλύσεων που προέκυπταν από τη φάση της παρατήρησης, προκειμένου να γίνει το πέρασμα στον αναστοχασμό – νέο σχεδιασμό (Altrichter κ.ά. 2001: 31-56). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της έρευνας αξιοποιήθηκαν:

4.6.1 Ερωτηματολόγιο

Πριν από την έναρξη της έρευνας δράσης στην ομάδα των μαθητών του σχολείου χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις (Altrichter κ.ά. 2001: 168), το οποίο είχε δημιουργηθεί από την ΕΛΜΕ Ηλείας και χρησιμοποιείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιέχει έγκυρες και σύντομες ερωτήσεις κλειστού τύπου, που εστιάζουν σε ουσιαστικά ερωτήματα γύρω από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και συμφωνούν με τους ερευνητικούς στόχους της παρέμβασης. Θεωρήθηκε χρήσιμο να δοθεί πριν την έναρξη της παρέμβασης, προκειμένου να λειτουργήσει ως αφετηρία της διαγνωστικής φάσης, πάνω στην οποία η ερευνήτρια θα σχεδίαζε την έρευνα δράσης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ανέρχονται σε δεκαοκτώ. Περιέχει ερωτήσεις διχοτομικές. Επίσης περιέχει ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (4 και 5 επιλογών με επιλογή απαντήσεων από το «Πολύ συχνά» μέχρι το «Ποτέ» ή το «Δεν απαντώ», δηλαδή ερωτήσεις κλίμακας). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε γιατί διευκόλυνε την έρευνα για τους λόγους που

αναλύονται πιο κάτω: Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτό είναι προσεγμένη αλλά και απλή, ώστε οι μαθητές να καταλαβαίνουν την ερώτηση και να μπορούν να την απαντήσουν. Ταυτόχρονα, με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν αφήνονται περιθώρια διαφορούμενων απαντήσεων ενώ διευκολύνεται πολύ η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Η πλειονότητα των ερωτήσεων αφορούσε συναισθήματα είτε του θύτη είτε του θύματος. Οι ερωτήσεις μάλιστα διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται προσωπικά στο ερωτώμενο. Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες σε θεματικές ενότητες, έτσι ώστε να διασφαλίζει στον ερωτώμενο εύκολη πρόσβαση στην κατανόηση του περιεχομένου από τον ερωτώμενο. Οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου είναι οι ακόλουθες:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Σχολικός εκφοβισμός και μορφές βίας
- Ερωτήσεις που αφορούν το θύτη
- Ερωτήσεις που αφορούν το θύμα
- Ερωτήσεις που αφορούν τους μάρτυρες επεισοδίων εκφοβισμού.

Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί ότι τηρήθηκαν όλα τα δεοντολογικά από την ερευνήτρια ζητήματα που αφορούν στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, όπως η διαφύλαξη προσωπικών δεδομένων, η εχεμύθεια, η τήρηση της ανωνυμίας καθώς και της ρητής δήλωσης ότι οι συμμετέχοντες συνειδητά συναινούν στη συμπλήρωσή του. Τέλος, χρειάζεται να σημειωθεί ότι το ίδιο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να δοθεί στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, προκειμένου να διερευνηθούν και μέσω των ερωτηματολογίων –εκτός από την ανάλυση των υπολοίπων δεδομένων που περιγράφονται ακολούθως– οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματα που τέθηκαν.

4.6.2 Οπτικοακουστικό υλικό

Το οπτικοακουστικό υλικό είναι ένα ιδιαίτερα δημοφιλές εργαλείο στην ποιοτική έρευνα. Αποτελεί εναλλακτικό τρόπο ερμηνείας του φαινομένου που διερευνάται. Ως οπτικοακουστικό υλικό εννοείται οτιδήποτε ανταποκρίνεται στην ακοή ή στην όραση ή σε συνδυασμό των δύο αυτών αισθήσεων που συγκεντρώνονται από τον ερευνητή και μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης πληροφορίας. Το υλικό μπορεί να είναι φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις και μαγνητοφωνήσεις, πίνακες, ζωγραφιές, καθώς και στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον όπως αποτυπώματα, πατημασιές.

Με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα δράσης και πάντα με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση, όπου ήταν δυνατό και σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, το οπτικοακουστικό υλικό ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η συλλογή υλικού αφορούσε κυρίως στη βιντεοσκόπηση αποσπασμάτων από τις δράσεις που έγιναν, καθώς και ηχογράφιση σκηνών και συζητήσεων κυρίως κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού, στο τέλος κάθε συνάντησης με την κριτικό φίλο. Επίσης τραβήχτηκαν αρκετές φωτογραφίες από τις δράσεις. Το οπτικοακουστικό υλικό ήταν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια της ερευνήτριας. Αποτέλεσε ένα εργαλείο που έδωσε άλλη οπτική στη συλλογή των δεδομένων και βοήθησε σημαντικά στη καταγραφή καίριων στιγμών και δράσεων από την έρευνα. Η καταγραφή αυτή υπήρξε πολύ χρήσιμη ως υλικό για την καταγραφή των τελικών συμπερασμάτων αναφορικά με το ποια αποτελέσματα επέφερε τελικά η παρέμβαση της ερευνήτριας στο συγκεκριμένο σχολείο.

4.6.3 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας –όπως και το οπτικοακουστικό υλικό– αποτέλεσε βασικό στοιχείο της έρευνας. Το ερευνητικό ημερολόγιο αποτελεί ένα ιδιωτικό έγγραφο που βοήθα τους ερευνητές να καταγράψουν παρατηρήσεις, σκέψεις,

προβληματισμούς για την ερευνητική τους δράση, καθώς και τον τρόπο που ανταποκρίνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Εκεί επίσης σημειώνονται οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Το ερευνητικό ημερολόγιο καταγράφει περισσότερο σκέψεις και συμπεριφορές παρά συναισθήματα όπως γίνεται συνήθως με το κοινό ημερολόγιο (Bell 1987: 180). Μια τέτοια μορφή ημερολογίου χρησιμοποίησε και η ερευνήτρια στο διάστημα στο οποίο υλοποιούνταν το πρόγραμμα παρέμβασης. Το ημερολόγιο είναι γραμμένο από την ερευνήτρια με το δικό της τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η διαρκής επιστροφή της σε αυτό. Ο βασικός λόγος που οδήγησε στην τήρηση του ημερολογίου αποτέλεσε η συστηματική καταγραφή των δεδομένων, που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης, δεδομένα τα οποία ήταν εύκολο να διαφύγουν ή να ξεχαστούν μετά από ένα διάστημα. Το ημερολόγιο ήταν το μέσο στο οποίο καταγράφονταν οι προβληματισμοί της ερευνήτριας ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε ή τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που διατυπώνονταν στο πλαίσιο της συνεργασίας της με τους μαθητές για την υλοποίηση του προγράμματος.

4.6.4 Η συμβολή της κριτικού φίλου

Η συμβολή της εκπαιδευτικού του σχολείου ως κριτικού φίλου στη έρευνα αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική σε κάθε επίπεδο: Εκτός του ότι διευκόλυνε στην ομαλή έκβαση των συναντήσεων της παρέμβασης μέσα σε συνθήκες συνεργασίας και εμπιστοσύνης, συνέβαλλε ιδιαίτερα στη διαδικασία του αναστοχασμού και στη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η κριτικός φίλος κρατούσε σημειώσεις για τις συναντήσεις της παρέμβασης και σημείωνε τυχόν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας τις οποίες παρέδιδε στην ερευνήτρια γραπτώς ή εναλλακτικά μετέφερε προφορικά σε κατ' ιδίαν συνομιλία στο τέλος κάθε συνάντησης, όπου πραγματοποιούνταν ένας αναστοχασμός πεπραγμένων και αντίστοιχα σχεδιασμός εκ νέου.

4.6.5 Έρευνα με βάση τις τέχνες (arts based research)

Μια νέα μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια είναι η «Έρευνα με βάση τις τέχνες» (arts based research) (McNiff 1998), η οποία βασίζεται στην «ιδέα του καλλιτέχνη - ερευνητή που χρησιμοποιεί καλλιτεχνικά μέσα

προκειμένου να εξερευνήσει την ανθρώπινη εμπειρία με αποτελεσματικό και ολιστικό τρόπο» (Ζώνιου 2016: 141).

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα με βάση τις τέχνες, αντί για κειμενικά εργαλεία όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη ή το ημερολόγιο ως τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, χρησιμοποιεί εργαλεία που συνδυάζουν το λεκτικό με το εξω - λεκτικό στοιχείο, δρώμενα, παιχνίδια ρόλων, μουσική ή κίνηση, που έχουν την ικανότητα να συμπυκνώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ζώνιου 2016: 142).

Στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιήθηκαν πολλές θεατρικές πρακτικές που λειτούργησαν ως παραστατικά ερευνητικά εργαλεία για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της διατριβής. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τα παιχνίδια από το ασκησιολόγιο του Θτ.Κ., η Ταυτόχρονη Δραματουργία, το Θέατρο Εικόνα, το Θέατρο Φόρουμ όπως και επιλεγμένες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.

Κεφάλαιο 5

Η παρέμβαση

5.1 Σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια στο συγκεκριμένο σχολείο είχε ως στόχο την αντιμετώπιση αλλά και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Το τελευταίο διάστημα τα κρούσματα εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου εκδηλώνονται όλο και πιο συχνά και τα ποσοστά θυματοποίησης μαθητών ολοένα και αυξάνονται με πολύ άσχημες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών και των εφήβων στη χώρα μας. Πολλοί φορείς και οργανισμοί έχουν αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση του φαινομένου στην Ελλάδα. Κάποιοι από αυτούς είναι το «Χαμόγελο του παιδιού», η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), και το «Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο». Ερευνητές μελετούν το φαινόμενο και αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης του. Ανάμεσα στους τρόπους αυτούς ιδιαίτερη θέση κατέχει η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, ενώ οι θεατρικές πρακτικές αποτελούν επίσης μια συχνή επιλογή. Η ερευνήτρια μελετώντας την επίδραση που μπορεί να έχει το Θ.τ.Κ. –σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος–Θεάτρου στη μείωση και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, επιχείρησε την εφαρμογή της παρέμβασης σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιλέχθηκε ως πεδίο εφαρμογής η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για δύο λόγους. Πρώτον, τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού σε εφήβους έχουν συνήθως σοβαρότερες συνέπειες για τα θύματα από ό,τι έχουν τα αντίστοιχα κρούσματα σε μικρότερες ηλικίες, ένα στοιχείο που βασίζεται πρωτίστως στο γεγονός ότι οι θύτες βρίσκονται στο δύσκολο στάδιο της εφηβικής ηλικίας. Αν η θυματοποίηση στην εφηβική ηλικία δεν

αντιμετωπιστεί σωστά και δεν δοθεί η σωστή ψυχολογική υποστήριξη, τότε σε σύντομο χρονικό διάστημα, θα δώσουμε στην κοινωνία ενήλικες ψυχικά τραυματισμένους (Κοκκέβη κ.ά. 2011: 8). Ο συγκεκριμένος προβληματισμός αποτέλεσε στοιχείο που απασχόλησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια και αναδείχθηκε σε σημαντικό παράγοντα για την επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας

Δεύτερον, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο χρόνος που δίνεται για εφαρμογές θεατρικών πρακτικών για αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων, όπως αυτό του εκφοβισμού στο σχολείο, είναι πολύ μικρός (Λάπατας 2016). Αυτό συμβαίνει γιατί το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ιδιαίτερα στο Λύκειο, Γενικό ή Επαγγελματικό, απουσιάζει παντελώς από το σχολικό πρόγραμμα, ένα μάθημα στο οποίο ενδεχομένως θα μπορούσε να ενταχθεί μία παρέμβαση, η οποία μέσω των θεατρικών τεχνικών θα είχε ως στόχο την πρόληψη φαινομένων όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη αυτή, η ερευνήτρια ήθελε να δώσει την ευκαιρία σε μαθητές Λυκείου να πάρουν μια γεύση από τη διαδικασία αυτή και ταυτόχρονα να τους ευαισθητοποιήσει για το θέμα αυτό.

Για την καλύτερη κατανόηση του σχεδιασμού του προγράμματος και της εφαρμογής των ενεργειών του γίνεται διαχωρισμός του προγράμματος σε δύο στάδια, δηλαδή σε ενέργειες πριν τη εφαρμογή του προγράμματος της παρέμβασης και σε άλλες κατά τη διάρκεια των δράσεων. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν 10 εβδομάδες (δύο μήνες και δύο εβδομάδες). Από το σχολείο δόθηκε στην ερευνήτρια ένα διδακτικό δίωρο μια φορά την εβδομάδα. Δύο συναντήσεις που δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω σχολικής εκδρομής και εθνικής επετείου αναπληρώθηκαν στις αρχές Απριλίου, σημαίνοντας και τη λήξη του προγράμματος.

5.2 Πριν την παρέμβαση

Η πρώτη μέρα επίσκεψης στο Α' ΕΠΑΛ Ναυπλίου και η γνωριμία με την ομάδα των μαθητών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Την

ομάδα στόχου αποτέλεσαν 19 μαθητές του Α'ΕΠΑΛ Ναυπλίου από διάφορες τάξεις ηλικίας 16-18 ετών. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς, έχουν γεννηθεί, δηλαδή, στη Ελλάδα από γονείς αλλοδαπούς, ενώ ένα ποσοστό από τα παιδιά ήρθε στην Ελλάδα κατά την παιδική του ηλικία. Οι συναντήσεις με την ομάδα έγιναν εντός σχολικού ωραρίου, συγκεκριμένα τις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες μία φορά την εβδομάδα.

Στην πρώτη ώρα της πρώτης συνάντησης, η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τους μαθητές μέσω θεατρικών παιχνιδιών που ως στόχο είχαν τη γνωριμία και την απόκτηση εμπιστοσύνης. Σε κύκλο ο καθένας είπε το όνομα του και παρουσίασε τον εαυτό με μια χαρακτηριστική κίνηση, την οποία η ομάδα επανέλαβε στη συνέχεια λέγοντας ταυτόχρονα και το όνομα του παιδιού που παρουσιαζόταν. Στη συνέχεια ακολούθησε το παιχνίδι «Αλλάζω θέσεις-Φρουτοσαλάτα», όπου μετά την αρχική αντικατάσταση παιδιών ως φρούτα, ακολούθησε η οδηγία αλλαγής θέσεων όσων έχουν «κάτι κοινό» (όπως κοινά χαρακτηριστικά, συνήθειες, προτιμήσεις). Η συνέχεια της πρώτης μέρας είχε να κάνει με παιχνίδια εμπιστοσύνης για την ομάδα όπως «οδηγώ τον τυφλό» και «Παλεύω για να μη νικήσω». Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιχειρήθηκε πρώτη γνωριμία και προσέγγιση των δύο πλευρών, δηλαδή της ερευνήτριας και των μαθητών, αλλά επίσης και της ομάδας των μαθητών μεταξύ τους. Επισημαίνεται ότι καθώς τα παιδιά προέρχονταν από διαφορετικές τάξεις του σχολείου, πολλά από αυτά δεν είχαν ξανά την ευκαιρία να συνεργαστούν.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα η ερευνήτρια μοίρασε ερωτηματολόγια στους μαθητές με σκοπό να διαπιστώσει το επίπεδο γνώσης τους αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια ήταν διαθέσιμη να απαντήσει σε οποιαδήποτε απορία είχαν οι μαθητές γύρω από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε ότι όσον αφορά τις μορφές βίας, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης, που αντιστοιχούσε περίπου στους μισούς μαθητές (9 στα 19 ερωτηματολόγια), είχαν δεχθεί σωματική βία στο σχολείο. Ένα πολύ χαμηλότερο ποσοστό μαθητών απάντησε ότι υπήρξε θύμα λεκτικής βίας, ενώ οι ερωτήσεις που αφορούσαν στη σεξουαλική και ηλεκτρονική

παρενόχληση απαντήθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό με «Σπάνια» και «Ποτέ».

Από την ανάλυση των ερωτήσεων προέκυψε ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν την ψυχολογική βία ως μία από τις μορφές βίας του σχολικού εκφοβισμού, ενώ δεν αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα στο να αναγνωρίσουν τη σωματική και τη λεκτική βία. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι μαθητές απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι σε περίπτωση που βίωναν ένα περιστατικό εκφοβισμού τα άτομα στα οποία θα απευθύνονταν πιο εύκολα θα ήταν πρώτα ο διευθυντής ή κάποιος καθηγητής στο σχολείο, λιγότερο θα απευθύνονταν σε φίλους και ακόμη λιγότερο στους γονείς. Άλλο ένα αποτέλεσμα που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην ομάδα είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αναγνώριζαν κάποια από τα συναισθήματα που βιώνει ο μαθητής, ο οποίος είναι θύμα εκφοβισμού, συναισθήματα που περιλαμβάνουν τον φόβο, το άγχος και τη μοναξιά. Τέλος, τα άτομα τα οποία βλέπουν άλλα άτομα να εκφοβίζονται δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι τους προκαλεί στεναχώρια. Από την άλλη, όμως, οι ίδιοι δεν δήλωσαν σιγουριά για το αν θα βοηθούσαν το θύμα, σε περίπτωση που ήταν μάρτυρες σε ένα περιστατικό εκφοβισμού.

Επειδή βρέθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών που σε κάποια στιγμή υπήρξαν θύματα ανερχόταν περίπου στο μισό αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση, με προεξάρχουσα μάλιστα τη σωματική βία, η ερευνήτρια επιθυμούσε να διασταυρώσει την ανάλυση των ερωτηματολογίων με τα πραγματικά δεδομένα. Ήθελε να διαπιστώσει αν οι μαθητές ήταν όντως ενημερωμένοι για το φαινόμενο ή αν υπήρχαν λανθασμένες απόψεις ή τέλος αν τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με απροσεξίες και βιασύνη, χωρίς οι μαθητές να έχουν αντιληφθεί την ουσία των ερωτήσεων. Για το λόγο αυτό, στη δεύτερη συνάντηση που έγινε ακριβώς μία εβδομάδα μετά, η παρέμβαση παρέκκλινε κάπως από τον αρχικό σχεδιασμό και τη δομή του Θεατρικού Μοντέλου (Α' μέρος, Β' μέρος όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2) και αφιερώθηκε το πρώτο μισάωρο σε συζήτηση αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό. Παρακάτω περιγράφονται οι συναντήσεις της παρέμβασης, σημειώνοντας τη δομή που ακολουθήθηκε βάσει του Θεατρικού Μοντέλου της διατριβής και ένα σύντομο

αναστοχασμό για κάθε συνάντηση.

5.3 Παρέμβαση

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι μαθητές, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, δυσκολεύονταν να κατανοήσουν κάποια από τα συναισθήματα των ατόμων που θυματοποιούνται, όπως και του ατόμου που ασκεί τη βία, δηλαδή του θύτη. Όροι όπως απόγνωση, απελπισία που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο δεν γίνονταν κατανοητοί σε βάθος από τα παιδιά. Επίσης αντιμετώπισαν προβλήματα στο να ξεχωρίζουν τις διάφορες μορφές βίας, στοιχείο που πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι είχαν στο μυαλό τους συνυφασμένη την έννοια του εκφοβισμού με τη σωματική βία και συγκεκριμένα με το ξύλο. Για το λόγο αυτό, ο Α' κύκλος της έρευνας δράσης αφιερώθηκε στις μορφές βίας, στα συναισθήματα των ατόμων που βιώνουν εκφοβισμό (θύματα), αλλά και αυτών που προκαλούν τη βία (θύτες). Μεγάλο, επίσης, ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν εξέφρασε σιγουριά για το αν πρέπει ή αν θέλει να επέμβει σε περίπτωση που βρεθεί μάρτυρας σε περιστατικό εκφοβισμού. Το στοιχείο αυτό κατέδειξε το χαμηλό ποσοστό ενσυναίσθησης που διέκρινε τα άτομα που απάρτιζαν την ομάδα. Για το λόγο αυτό, ο Β' κύκλος, που βασίστηκε κυρίως στο Θέατρο Φόρουμ, στόχευσε στην ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών, ενός ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου στα περιστατικά βίας. Και στους δύο κύκλους χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του θεάτρου και συγκεκριμένα των τεχνικών του Θ.τ.Κ. σε συνδυασμό με κάποιες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Πιο συγκεκριμένα, στον Α' κύκλο χρησιμοποιήθηκε το Θέατρο Εικόνας και η Ταυτόχρονη Δραματουργία, ενώ στο Β' κύκλο το Θέατρο Φόρουμ (όπου περιλαμβάνεται και η Ταυτόχρονη Δραματουργία). Και στους δύο κύκλους, όπου ήταν δυνατό, η συλλογή των δεδομένων έγινε με μαγνητοσκόπηση αποσπασμάτων, ηχογράφηση από τις συζητήσεις των αναστοχασμών και φωτογράφιση των δράσεων.

Όλες οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν ομαδικές, καθώς προκρίθηκε ότι ένα ομαδικό-συνεργατικό πλαίσιο είναι σαφώς πιο επιτυχημένο από ένα ατομικό και ανταγωνιστικό. Δραστηριότητες όπως τα μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, οι

επαναλαμβανόμενες ασκήσεις και οι αυτοσχεδιαστικές συνθήκες είναι σωματικές δραστηριότητες, οι οποίες, όπως αναφέρει ο ίδιος ο Boal «είναι μια επιστροφή στις αισθήσεις» αφού προωθούν τη συνειδητότητα του σώματος ως ένα εργαλείο έκφρασης. Παρακάτω περιγράφονται οι στόχοι που τέθηκαν σε κάθε συνάντηση που αφορούσε στη συγκεκριμένη παρέμβαση, καθώς και η δομή κάθε συνάντησης (η σειρά των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκε).

5.3.1 Α' Κύκλος έρευνας δράσης: Μορφές Βίας – Συναισθήματα Θύματος και Θύτη

Στις 19/1/2016 ξεκίνησε ο πρώτος κύκλος της παρέμβασης, δηλαδή ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, ο οποίος ολοκληρώθηκε στις 23/2/2016.

1η συνάντηση. Στόχος: Γνωριμία με την ομάδα

Α' ΜΕΡΟΣ

Ασκήσεις γνωριμίας και ανάπτυξης εμπιστοσύνης στην ομάδα

1. Γνωριμία-Σπάσιμο πάγου:

α) Φρουτοσαλάτα

β) Συνέχεια άσκησης- Η οδηγία είναι «Αλλάζουμε θέσεις όλοι όσοι» έχουμε κάτι κοινό (π.χ. εξωτερικά χαρακτηριστικά, συνήθειες, προτιμήσεις κτλ.)

2. Παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας

Στόχος των παιχνιδιών αυτών, τα οποία συνοδεύονται από μουσική, είναι η απόκτηση εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων στην ομάδα.

α) Παλεύω για να μη νικήσω

β) Οδηγός τυφλού

B' ΜΕΡΟΣ

Ερωτηματολόγιο

Αναστοχασμός

Στην πρώτη συνάντηση στόχος ήταν η γνωριμία με την ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας. Στον αναστοχασμό της πρώτης συνάντησης τα παιδιά σε κύκλο συζήτησαν με την ερευνήτρια κατά πόσο και σε ποιο βαθμό βρήκαν ενδιαφέρουσες τις ασκήσεις και τα παιχνίδια που τους προτάθηκαν από την ερευνήτρια και αν τα έχουν συναντήσει ξανά. Οι μαθητές στην πλειονότητά τους ανέφεραν ότι γνώριζαν κάποια από τα παιχνίδια, όπως για παράδειγμα τη «φρουτοσαλάτα» και τον «οδηγό τυφλού», ενώ κάποια παιχνίδια τους φάνηκαν πρωτότυπα όπως το παιχνίδι «παλεύω για να μη νικήσω». Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε το γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστούν οι συναντήσεις με την ερευνήτρια σε εβδομαδιαία βάση.

2η συνάντηση. Στόχος: Βία - Τι σημαίνει για εμάς η λέξη βία

A' ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή – ενεργοποίηση σώματος

α) Παιχνίδια γνωριμίας

Παρουσιάζω το διπλανό μου

β) Βρίσκω την κατάλληλη πλάτη (Boal 2013: 209)

B' ΜΕΡΟΣ. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

α) Ερέθισμα - Ιδεοθύελλα με τη λέξη ΒΙΑ

Το κάθε μέλος της ομάδας γράφει τρεις λέξεις που του έρχονται στο μυαλό όταν ακούει αυτή την λέξη

β) Ενεργοποίηση σώματος ως εκφραστικού μέσου

Θέατρο Εικόνα

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και διαλέγουν δύο λέξεις που έχουν γράψει στο χαρτί. Με τα σώματα τους αναπαριστούν τις λέξεις αυτές με παγωμένες εικόνες σε ζευγάρια.

Αναστοχασμός

Στη δεύτερη συνάντηση στόχος ήταν να αποκαλυφθούν οι γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τη λέξη βία και με ποιες έννοιες την έχουν συνδυάσει. Επιπλέον, διερευνήθηκε σε ποιους χώρους μπορεί να συναντήσει κανείς περιστατικά βίας καθώς και πόσο συχνά ανάλογα περιστατικά μπορούν να συμβούν στο σχολείο. Σε αυτή τη συνάντηση χρησιμοποιήθηκε αρχικά το παιχνίδι της ιδεοθύελλας με καταγραφή λέξεων που έρχονταν στο μυαλό των παιδιών ακούγοντας τη λέξη βία. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του Θεάτρου Εικόνα –δημιουργία Παγωμένων Εικόνων, με βάση το λεξιλόγιο το οποίο είχαν δημιουργήσει τα παιδιά στην προηγούμενη συνθήκη της ιδεοθύελλας. Συμπερασματικά, στο τέλος της ημέρας καταγράφηκε από την ερευνήτρια ότι για τα παιδιά βία σημαίνει κυρίως σωματικός πόνος, μία έννοια που κατά τη γνώμη τους είναι συνυφασμένη με τη χειροδικία, ενώ τόνισαν ότι ο χώρος του σχολείου είναι ένας χώρος στον οποίο έχουν συναντήσει περιστατικά βίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο όρος ψυχολογική βία δεν αναφέρθηκε από κανένα συμμετέχοντα, με αποτέλεσμα να τον εισάγει στην ομάδα η ερευνήτρια. Βάσει των παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητη η γνωριμία των συμμετεχόντων με τις μορφές βίας.

3η συνάντηση. Στόχος: Γνωριμία με τις μορφές βίας

Α' ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή – ενεργοποίηση σώματος

α) Η μυρωδιά των χεριών (Boal 2013 : 204)

β) Χωρίς καθόλου κενό χώρο στην αίθουσα (Boal 2013: 213)

γ) Περπάτημα στο χώρο 7 επίπεδα έντασης

1. κατατονικό

2. Καλιφόρνια

3.ουδέτερο

4.επιφυλακή

5.ένταση

6.τραγικό

Τεχνική Εκπαιδευτικού Δράματος - Η Άδεια Καρέκλα

Β' Μέρος. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

α) Ερέθισμα – Τρία μικρά βίντεο με την ίδια ιστορία σε διαφορετική μορφή. Σε αυτή, ο Πέτρος εμφανίζεται ως καινούριος στο σχολείο. Είναι μικρόσωμος σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, ενώ η Σοφία και ο Γιώργος τον πειράζουν συνέχεια. Τρεις διαφορετικές μορφές βίας παρουσιάζονται.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και τους δίνεται χρόνος για να συζητήσουν τη συνθήκη που τους δόθηκε και να αναγνωρίσουν τι μορφή βίας ήταν αυτή που ασκείται στο παιδί.

β)Θέατρο Εικόνα:

Οι τρεις μορφές βίας που συζητήθηκαν στην προηγούμενη σκηνή (σωματική, λεκτική, ψυχολογική) εικονογραφούνται με το σώμα του άλλου μέσω του παιχνιδιού του γλύπτη. Οι μαθητές σε τρεις ομάδες παρουσιάζουν Παγωμένες Εικόνες και γίνεται αναστοχαστική συζήτηση.

Αναστοχασμός

Στόχος της τρίτης συνάντησης ήταν η γνωριμία της ομάδας με τις μορφές βίας (σωματική, λεκτική, ψυχολογική). Τρία μικρά βίντεο αποτέλεσαν το ερέθισμα που παρουσίασε αρχικά η ερευνήτρια, τα οποία παρουσίαζαν σκηνές βίας στο σχολείο. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι οι σκηνές αυτές δεν περιλάμβαναν μόνο τη σωματική βία. Στο σημείο αυτό, τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις μορφές βίας που παρουσιάστηκαν. Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν τεχνικές του Θεάτρου Εικόνα. Πιο

συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν με το παιχνίδι του γλύπτη να δημιουργήσουν αγάλματα που θα αναπαριστούσαν τρεις μορφές βίας (σωματική, λεκτική, ψυχολογική). Κατά την προβολή των βίντεο φάνηκε οι μαθητές να μην γνωρίζουν επακριβώς τις έννοιες της ψυχολογικής και λεκτικής βίας ή ακόμα και αν τις γνώριζαν δεν μπορούσαν να διατυπώσουν κάποιο ορισμό για τις έννοιες αυτές. Στη συνέχεια, όμως, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του γλύπτη, τα παιδιά άρχισαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τον διαχωρισμό των μορφών βίας.

4η συνάντηση. Στόχος: Τα συναισθήματα του θύματος

A' ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή – ενεργοποίηση σώματος

α) Το τυφλό αυτοκίνητο (Boal 2013: 197)

β) Σημείο, αγκάλιασμα, χειραψία (Boal 2013: 204)

B ΜΕΡΟΣ. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

α) Ερέθισμα -Πακέτο Εξερεύνησης

Ο Εμφυχωτής έχει μαζί του μια βαλίτσα η οποία περιέχει:

1. Εισιτήριο λεωφορείου
2. Σχισμένο τετράδιο
3. Απόκομμα από ημερολόγιο του μαθητή
4. Χαρτί - post it που γράφει «Αν μιλήσεις θα το μετανιώσεις»

Τα παιδιά φτιάχνουν τη δική τους ιστορία για το τι μπορεί να συνέβη στο παιδί αυτό στο σχολείο τους.

β) Θέατρο Εικόνα:

1. Παγωμένες εικόνες- ζωντάνεμα εικόνων - Λεκτικός Αυτοσχεδιασμός

2. Τεχνική Εκπαιδευτικού Δράματος - Διάδρομος Συνείδησης (Γκόβας 2003: 132)

3. Ταυτόχρονη Δραματουργία

Αναστοχασμός

Στην τέταρτη συνάντηση στόχος ήταν οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία να αντιληφθούν κάποια από τα συναισθήματα του θύματος. Στο Β' μέρος με βάση τη τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος Πακέτο Εξερεύνησης, η ερευνήτρια ενημέρωσε την ομάδα πως κάτι σοβαρό έχει συμβεί στο σχολείο με κάποιο συμμαθητή τους, ο οποίος μετά το περιστατικό δεν ξέρουμε που βρίσκεται. Με βάση τα στοιχεία αυτά οι

μαθητές επινόησαν την ιστορία που μπορεί να συνέβη στο παιδί αυτό και χωρισμένοι σε ομάδες την παρουσίασαν αρχικά με Παγωμένες Εικόνες και στη συνέχεια με Λεκτικό Αυτοσχεδιασμό.

Στη συνέχεια ακολούθησε η τεχνική Διάδρομος Συνείδησης, όπου ένας μαθητής είχε το ρόλο του θύματος της ιστορίας που έφτιαζαν τα παιδιά και έπρεπε να αποφασίσει αν θα μιλήσει για αυτό που βίωσε ή όχι. Ακολούθησε Ταυτόχρονη Δραματουργία, όπου μία ομάδα αυτοσχεδίαζε και οι υπόλοιποι έκαναν προτάσεις για αλλαγές. Τα παιδιά, ενώ επινόησαν την ιστορία με βάση τα αντικείμενα που τους δόθηκαν από το Πακέτο Εξερεύνησης με βάση κυρίως το Λεκτικό Αυτοσχεδιασμό, το Διάδρομο Συνείδησης και την Ταυτόχρονη Δραματουργία, δεν φάνηκε να συναισθάνονται ιδιαίτερα τα συναισθήματα του θύματος.

5η συνάντηση. Στόχος: Τα συναισθήματα του θύτη

Α' ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή – ενεργοποίηση σώματος

α) Παιχνίδι Ποντίκια γάτες ελέφαντες (Γκόβας 2003: 31)

β) Παιχνίδι Υπόγραψε με το σώμα σου (Γκόβας 2003:26)

Β' ΜΕΡΟΣ. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

Α) Ερέθισμα-απόσπασμα από μια ιστορία «Ο Κώστας στέκεται στις σκάλες του σχολείου. Εκείνη την ώρα περνά από μπροστά του ο Παναγιώτης...» Συνεχίστε την ιστορία. Ο Κώστας είναι ο θύτης. Τα παιδιά συνέχισαν την ιστορία με τη δική τους προσφορά λέξεων.

β) Τεχνική Εκπαιδευτικού Δράματος: Η Ανακριτική Καρέκλα (Γκόβας 2003: 141) Ένας μαθητής στο ρόλο του θύτη δέχεται ερωτήσεις

γ) Τεχνική Εκπαιδευτικού Δράματος: Περίγραμμα Χαρακτήρα. «Ο εαυτός μου και άλλοι ρόλοι στο πάτωμα» (Παπαδόπουλος 2010: 248)

Αναστοχασμός

Στην πέμπτη συνάντηση στόχος ήταν η γνωριμία με τα συναισθήματα του θύτη, του ατόμου δηλαδή που προκαλεί τη βία. Οι μαθητές συνέχισαν την ιστορία που τους δόθηκε ως ερέθισμα και έδωσαν τη δική τους εκδοχή για το τέλος της. Συγκεκριμένα, η εκδοχή που έδωσαν ήταν ότι το επεισόδιο έληξε με την επέμβαση κάποιου καθηγητή από το σχολείο. Στη συνέχεια στην Ανακριτική Καρέκλα, δύο μαθητές στο ρόλο του θύτη δέχθηκαν ερωτήσεις για τα συναισθήματά τους ως θύτες και τους λόγους που τους οδήγησαν στη συμπεριφορά αυτή. Οι ανακρινόμενοι μαθητές μίλησαν για συναισθήματα εκδίκησης από την πλευρά του θύτη προς το θύμα, καθώς και για αίσθημα ικανοποίησης και χαράς που μπορεί να τον διακατέχει. Στη συνέχεια στην άσκηση «ο εαυτός μου και άλλοι ρόλοι στο πάτωμα», οι μαθητές αναφερόμενοι στα συναισθήματα του θύτη είπαν ότι πιστεύουν ότι μπορεί ο θύτης στο παρελθόν να έχει πέσει και ο ίδιος θύμα εκφοβισμού. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι αναφέρθηκαν σε κοινωνικές αδικίες που συνέβησαν στο παρελθόν στο θύτη (πρώην θύμα) λόγω της αλλοδαπής καταγωγής του ή της διαφορετικής θρησκείας του.

5.3.2 Β' κύκλος έρευνας δράσης: Ενεργοποίηση Συμμετοχικών Ρόλων-Ουδέτερων Παρατηρητών

Ο Β' κύκλος έρευνας ξεκίνησε την 1/3/2016 και ολοκληρώθηκε στις 5/4/2016. Αφορούσε κυρίως στην αναπαράσταση σκηνών (Αυτοσχεδιασμών) με βάση σενάριο που δόθηκε από την ερευνήτρια. Το σενάριο στηρίχτηκε σε κάποιες από τις μαρτυρίες των παιδιών για περιστατικά εκφοβισμού που τους είχαν συμβεί στο παρελθόν. Στόχος ήταν η συμμετοχή των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις συγκρούσεις και να αναζητήσουν λύσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω της ενεργοποίησης των ουδέτερων παρατηρητών. Ακολουθώντας το θεατρικό μοντέλο της παρέμβασης, το Α' Μέρος αφιερώθηκε σε ασκήσεις-παιχνίδια εισαγωγής και ενεργοποίησης σώματος, ενώ το Β' Μέρος «Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση» αφιερώθηκε στην ανάλυση επεισοδίων (σκηνών) μιας ιστορίας (σενάριο), βασισμένης στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, μέσα από την τεχνική κυρίως

του Θεάτρου Φόρουμ. Καθώς ο στόχος ήταν η ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών, εκτός από την αντικατάσταση του πρωταγωνιστή που προσπαθεί να άρει την καταπίεση που βιώνει, επιτράπηκαν σε μια δεύτερη φάση αντικαταστάσεις των ουδέτερων παρατηρητών, γεγονός που είχε προκύψει ως ανάγκη της τάξης.

6η Συνάντηση. Στόχος: Λέμε τις δικές μας ιστορίες καταπίεσης

Α΄ ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή –ενεργοποίηση σώματος

α) Ο τυφλός με τη βόμβα (Boal 2013:208)

β) Παρ' του το μαντήλι (Γκόβας 2003:31)

γ) Το status και η γλώσσα του σώματος (Γκόβας 2003: 105)

Β΄ ΜΕΡΟΣ. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

α) Ερέθισμα: Ιδεοθύελλα με τη λέξη «Καταπίεση»

β) Αφήγηση προσωπικής ιστορίας: Σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων κυκλικά καταθέτει ο καθένας την ιστορία του σε σχέση με το θέμα και στη συνέχεια την παρουσιάζει με Θέατρο Εικόνα στην ομάδα του.

γ) Ταυτόχρονη Δραματοουργία: Παρουσιάζεται η ιστορία του συγκεκριμένου μαθητή του Ν, ο οποίος είχε την επιθυμία να τη μοιραστεί με τη ομάδα.

Αναστοχασμός

Στην έκτη συνάντηση, η οποία σηματοδοτούσε την έναρξη του Β΄ κύκλου της παρέμβασης, η ερευνήτρια ήθελε να ανιχνεύσει τις ιστορίες καταπίεσης που είχαν να εξιστορήσουν τα ίδια τα παιδιά, προκειμένου να τις εντάξει στο τελικό σενάριο που θα ανέλυαν τα παιδιά με Θέατρο Φόρουμ κατά τις επόμενες συναντήσεις. Στον κύκλο, η ερευνήτρια συζητώντας με τα παιδιά κατάφερε να εκμαιεύσει τι σημαίνει για αυτά η λέξη καταπίεση. Τα περισσότερα συνέδεσαν την καταπίεση με το χώρο του σχολείου.

Μάλιστα ένα από αυτά ήθελε να μοιραστεί και αφηγήθηκε στην ομάδα μια δική του ιστορία καταπίεσης και αδικίας, όπως τη χαρακτήρισε. Θεώρησε ότι επειδή ήταν παρών σε ένα περιστατικό, κατηγορήθηκε άδικα από τη διεύθυνση του σχολείου και τιμωρήθηκε χωρίς να καταφέρει να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Μετά την παρουσίαση των σκηνών της ιστορίας του Ν ακολουθήσε η τεχνική της Ταυτόχρονης Δραματουργίας. Στη μέση της παρουσίασης οι μαθητές-ηθοποιοί διέκοψαν τη δράση και ζήτησαν από τους συμμαθητές τους που βρίσκονταν στο κοινό να δώσουν δια βοής λύσεις στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή. Στη συνέχεια, οι σκηνές παίχτηκαν από την αρχή και έγινε αντικατάσταση του πρωταγωνιστή από συμμαθητή του, ο οποίος έδωσε τη δική του εκδοχή για τη λύση του προβλήματος. Ως συμπέρασμα φάνηκε ότι τα μέλη της ομάδας ταυτίζουν περισσότερο την έννοια της καταπίεσης με το χώρο του σχολείου. Εκτός από την ιστορία του συμμαθητή τους που παρουσιάστηκε, και άλλα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους για το σημαίνει καταπίεση και ανέφεραν ότι αισθάνονται κάποιες φορές να καταπιέζονται μέσα στο χώρο του σχολείου.

7η – 10η Συνάντηση. Στόχος: Ενεργοποίηση ουδέτερων παρατηρητών-Θέατρο Φόρουμ

Α ΜΕΡΟΣ. Εισαγωγή – Ενεργοποίηση σώματος

Ο συναισθηματικός μαγνήτης-(θετικός αρνητικός) (Boal 2013: 201)

Αγαπάς τους γείτονες σου (Γκόβας 2003: 30)

Μπόμπες -ασπίδες(Γκόβας 2003: 30)

Παιχνίδια ρόλων:

Αντιπαράθεση απόψεων-(Debate) (Γκόβας 2003: 154)

Πρωταγωνιστής - ανταγωνιστής (Γκόβας 2003: 155)

Β' ΜΕΡΟΣ. Δημιουργική εμπλοκή – διερεύνηση

α) Με βάση το σενάριο που δόθηκε στα παιδιά από την ερευνήτρια στο Β' Μέρος και των τεσσάρων επόμενων συναντήσεων, οι μαθητές παρουσίαζαν την εκάστοτε σκηνή, την οποία ανέλυαν μέσα από αντικαταστάσεις ρόλων, βασισμένες στο Θέατρο Φόρουμ. Αρχικά έγινε η αντικατάσταση του πρωταγωνιστή-καταπιεσμένου, δηλαδή, του θύματος αλλά, καθώς στόχος του Β' μέρους της παρέμβασης ήταν η ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών, επιτράπηκαν και οι αντικαταστάσεις των ουδέτερων παρατηρητών.

Το Σενάριο:

Πρόσωπα του έργου: Μαρία, Κώστας, Πέτρος, Γιάννης (θύμα), ένας καθηγητής, η μητέρα του Γιάννη.

Πρώτη εικόνα. Παγωμένη εικόνα

Όλα τα πρόσωπα σε ένα κύκλο. Ο Γιάννης στη μέση του κύκλου έχει καλυμμένο το πρόσωπό του με τα χέρια του.

Σκηνή 1.

Ο Γιάννης είναι στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα κάθεται μόνος του σε ένα παγκάκι. Ο Πέτρος τον έχει «βάλει στο μάτι» και τον ενοχλεί συχνά. Τον πλησιάζει και του λέει να φύγει από το παγκάκι, τον βρίζει και τον χτυπά. Ο Γιάννης πέφτει κάτω, ενώ το κινητό του πέφτει από την τσάντα του και σπάει. Η Μαρία και ο Κώστας από την παρέα του Πέτρου είναι παρόντες στο περιστατικό αλλά δεν συμμετέχουν, ούτε, όμως, και κάνουν κάτι για να βοηθήσουν το θύμα.

Σκηνή 2.

Μετά το περιστατικό στην αυλή. Η Μαρία και ο Κώστας συζητούν. Η Μαρία λέει ότι δεν τη νοιάζει, δεν θέλει μπλεξίματα. Ο Κώστας σκέφτεται να μιλήσει στον καθηγητή του. Υπερασπίζεται τον εαυτό του και λέει ότι ο ίδιος δεν φέρει καμία ευθύνη, καθώς απλώς έτυχε να είναι μπροστά στο επεισόδιο.

Σκηνή 3.

Συνομιλία με την καθηγήτρια. Ο Γιάννης προσπαθεί να μιλήσει στην καθηγήτριά του. Εκείνη δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και του λέει να αγνοήσει και να αποφεύγει τα παιδιά που τον ενοχλούν.

Σκηνή 4.

Ο Γιάννης με τη μητέρα του. Ο Γιάννης δεν θέλει να πάει στο σχολείο και παριστάνει τον άρρωστο. Η μητέρα του τον μαλώνει και του λέει ότι κάνει συνεχώς απουσίες και δεν διαβάζει, γι' αυτό δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο.

Σκηνή 5.

Πρωί έξω από το σχολείο. Ο Πέτρος και ο Κώστας συζητούν για την πενθήμερη εκδρομή του σχολείου που θα γίνει σε ένα μήνα. Όταν εμφανίζεται ο Γιάννης, τον κοροϊδεύουν και τον απειλούν ότι στην εκδρομή θα πάθει διάφορα αν δεν προσέξει. Κάποιος του είχε κολλήσει ένα χαρτί στην πλάτη που γράφει «άχρηστε». Το βλέπουν και γελούν δυνατά. Ο Γιάννης το σκίζει θυμωμένος. Στη συνέχεια τον πλησιάζει η Μαρία, τον ρωτά τι συμβαίνει αλλά εκείνος διστάζει να της μιλήσει. Εκείνη του λέει πως τον συμπαθεί και θέλει να τον καλέσει στο πάρτι της. Εκείνος λέει ευχαριστώ αλλά ότι δεν θα μπορέσει να παρευρεθεί...

β) Εμβάθυνση στους χαρακτήρες

Οι θεατές ανακρίνουν τους ηθοποιούς ως χαρακτήρες, βασισμένοι στην τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος Η Καρέκλα των Αποκαλύψεων (Γκόβας 2003: 141), όπου αποκαλύπτονται κοινωνικές αδικίες που αντιμετωπίζουν οι ήρωες και αυτό τους καθιστά θύματα ή παθητικούς παρατηρητές.

γ) Θέατρο Φόρουμ

Στην τελευταία συνάντηση, οι μαθητές ήταν σε θέση να συμμετέχουν σε ένα ολοκληρωμένο Θέατρο Φόρουμ, όπου είχαν τη δυνατότητα, με βάση το συνολικό σενάριο, να αντικαταστήσουν αρχικά τον πρωταγωνιστή-θύμα και ακολούθως τους ενεργούς παρατηρητές. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση του Τζόκερ (διαμεσολαβητή) με το κοινό για τη αποτελεσματικότητα του χειρισμού που πρότειναν οι συμμετέχοντες που αντικατέστησαν τους ρόλους (θύματος, ενεργών παρατηρητών).

Αναστοχασμός

Οι τελευταίες τέσσερις συναντήσεις (έβδομη – δέκατη) στηρίχτηκαν στις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ με παρουσίαση σκηνών από σενάριο που είχε δοθεί από την ερευνήτρια. Οι συμμετέχοντες μπόηκαν ενεργά στη διαδικασία της παρουσίασης των αρχικών σκηνών ως ηθοποιοί, αλλά και ως κοινό ενεργοποιήθηκαν και συμμετείχαν στην αντικατάσταση αρχικά του πρωταγωνιστή και ακολούθως των ουδέτερων παρατηρητών με τη διαδικασία του Θεάτρου Φόρουμ. Φάνηκε να συναισθάνονται σε αρκετές στιγμές τη θέση του πρωταγωνιστή-θύματος, αλλά και να εκφράζουν πολλές φορές έντονα την άποψή τους στη διάρκεια της συζήτησης του Τζόκερ με το κοινό. Ακολούθως, ως ανάγκη προέκυψε η αντικατάσταση και των ουδέτερων παρατηρητών, που σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού είναι απαραίτητο να παίρνουν θέση.

Στις συναντήσεις αυτές που είχαν ως βάση το Θέατρο Φόρουμ στηρίχτηκαν πολλά από τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, αφού η θεατρική διαδικασία οδήγησε τους συμμετέχοντες σε μια βαθύτερη συνειδητοποίηση για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και του τρόπου πρόληψης και αντιμετώπισής του. Κυρίως βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν το ρόλο τους ως παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού, ο οποίος δεν μπορεί να είναι παθητικός αλλά ενεργητικός.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση του υλικού που συλλέχθηκε από τα ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή το οπτικοακουστικό υλικό από τις συναντήσεις, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις σημειώσεις της κριτικού φίλου, το ερωτηματολόγιο αλλά και γενικότερα τα παραστατικά εργαλεία (θεατρικές πρακτικές) που χρησιμοποιήθηκαν, ανέδειξε τέσσερις γενικές κατηγορίες συμπερασμάτων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας ομαδοποιημένα ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με μία ενότητα που είναι αφιερωμένη στα συμπεράσματα από τις σημειώσεις της κριτικού φίλου της έρευνας.

Η πρώτη κατηγορία συμπερασμάτων πραγματεύεται τα συναισθήματα του θύματος, του θύτη και των ουδέτερων παρατηρητών. Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα που καλείται να απαντήσει είναι το ακόλουθο : *Μέσω ενός προγράμματος Θεατρικής Αγωγής βασισμένο σε τεχνικές του Θ.τ.Κ. , μπορούν οι μαθητές να εμβαθύνουν σε συναισθήματα του θύματος, του θύτη, και των ουδέτερων παρατηρητών;*

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δόθηκε μέσα από τη σύγκριση των συναισθημάτων των μαθητών όπως καταγράφηκαν πριν την παρέμβαση, κατά τη διάρκεια αυτής αλλά και στο τέλος της, μέσα από τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Οι τεχνικές αυτές περιελάμβαναν την αναπαράσταση σκηνών που είχαν ως θέμα το σχολικό εκφοβισμό και την υπόδυση διαφορετικών ρόλων κάθε φορά (θύμα, θύτης, συμμετοχικοί ρόλοι). Έτσι, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε μια ουδέτερη στάση των μαθητών απέναντι στο θύμα. Επίσης, διαφάνηκε ότι οι ερωτώμενοι μαθητές δεν αναγνώριζαν αρκετά από τα συναισθήματα

που βιώνει το θύμα, μεταξύ αυτών το φόβο, το άγχος, την απελπισία. Στην ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα του θύτη, πώς δηλαδή θα ένιωθε μετά από μια βίαιη συμπεριφορά, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι υπήρχε αίσθημα εκδίκησης. Επίσης, σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων απάντησε ότι δεν εξέφρασε σιγουριά αναφορικά με την παροχή βοήθειας στο θύμα, σε περίπτωση που γινόταν μάρτυρας σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Το παράδοξο είναι ότι το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι το περιστατικό του προκαλεί στενάχωρα συναισθήματα ως εικόνα. Η συνολική εντύπωση όμως είναι ότι η στάση των μαθητών έδειχνε ουδετερότητα αναφορικά με τα συναισθήματά τους ως παρατηρητές, καθώς και χαμηλό ποσοστό ενσυναίσθησης. Με αυτά τα δεδομένα στα χέρια, η ερευνήτρια ξεκίνησε τις παρεμβάσεις του Α' κύκλου στο συγκεκριμένο σχολείο.

Στην δραστηριότητα η Άδεια Καρέκλα που έλαβε χώρα στην τρίτη συνάντηση, οι μαθητές κλήθηκαν να «μετρήσουν» το πόσο κοντά θα πλησίαζαν σε ένα θύμα εκφοβισμού, με βάση το πόσο κοντά πλησίασαν σε μια άδεια καρέκλα. Τα περισσότερα από τα μισά παιδιά της ομάδας έμειναν αρκετά μακριά από την καρέκλα, στοιχείο που συνέχισε να καταδεικνύει την ουδετερότητα του μεγαλύτερου μέρους της ομάδας απέναντι στο θύμα. Στην τέταρτη συνάντηση στο πλαίσιο της τεχνικής Πακέτο Εξερεύνησης, τα παιδιά έφτιαξαν μια δική τους ιστορία, η οποία ολοκληρώθηκε με τον πρωταγωνιστή να φεύγει από το συγκεκριμένο σχολείο, επιχειρώντας να ξεφύγει από τον εκφοβισμό που δεχόταν. Στην Ταυτόχρονη Δραματουργία που εφαρμόστηκε κατά την οποία γίνεται συζήτηση με το κοινό σχετικά με την κατάσταση και δίνονται προτάσεις για αλλαγή, δεν παρατηρήθηκε κάποια μετακίνηση της ομάδας αναφορικά με την προηγούμενη ουδέτερη στάση. Ενδεικτικές αυτού υπήρξαν οι εκφράσεις μαθητών όπως

«δεν μας νοιάζει που θα πάει», «ας μην ξαναγυρίσει», «δεν ξέρω τι μπορώ να κάνω για αυτό το παιδί».

Στη συνέχεια στην πέμπτη συνάντηση, τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν λέξεις μέσα στο περίγραμμα του σώματος ενός εθελοντή-συμμαθητή τους που ζωγράφησε η ερευνήτρια, προκειμένου να χαρακτηρίσουν τα συναισθήματα του θύτη. Όπως και στο

ερωτηματολόγιο, έτσι και κατά τη δραστηριότητα αυτή παρατηρήθηκε ότι κάποια από τα παιδιά (γύρω στα πέντε ή έξι άτομα) δυσκολεύονταν να αντιληφθούν και να καταγράψουν λέξεις που αντιπροσώπευαν τα συναισθήματα του θύτη. Ως θετική εξέλιξη της δράσης αυτής μπορεί να θεωρηθεί ότι τα παιδιά συμπεριέλαβαν τις λέξεις «λύπη» ή «στεναχώρια», προκειμένου να χαρακτηρίσουν τα συναισθήματά τους για το θύτη. Σε ερώτηση της ερευνήτριας που επιδίωξε να διευκρινίσει κατά πόσο αυτά τα συναισθήματα θα μπορούσαν να ανταποκρίνονται σε αυτά του θύτη, τα παιδιά απάντησαν ότι πιστεύουν ότι ο θύτης μπορεί στο παρελθόν να έχει υπάρξει και ο ίδιος θύμα εκφοβισμού. Μείζονος σημασίας ήταν η αναφορά των μαθητών σε κοινωνικές αδικίες που μπορεί κατά καιρούς να είχε αντιμετωπίσει ένας νέος, λόγω αλλοδαπής καταγωγής ή διαφορετικής θρησκείας, χαρακτηριστικά που πιθανότατα τον είχαν καταστήσει παλιότερα θύμα και αργότερα θύτη –πρώην θύμα. Μάλιστα, συγκεκριμένος συμμετέχων, ο Μ. του οποίου η μαρτυρία καταγράφηκε από την ερευνήτρια στο διάλειμμα της συνάντησης, μίλησε στην ίδια για την προσωπική του εμπειρία κατά την οποία σε μικρότερη ηλικία, όντας καινούριος στο σχολείο και προερχόμενος από ξένη χώρα, έπεσε θύμα εκφοβισμού. Ανέφερε ότι κάποιοι ομοεθνείς του στο σχολείο τον προστάτευαν και δέχτηκε βοήθεια από τον πατέρα του, ο οποίος είχε αντιληφθεί το γεγονός του εκφοβισμού. Ο ίδιος σχολίασε ότι πιθανόν κάποια από τα παιδιά της ομάδας να έχουν δεχθεί στο παρελθόν εκφοβισμό, αλλά δεν θέλουν να το εκφράσουν γιατί φοβούνται ή ντρέπονται. Συγκεκριμένα είπε ότι «δεν είναι εύκολο να μιλήσεις για αυτά τα πράγματα – ευτυχώς όλα πέρασαν όταν έφυγα από εκείνο το σχολείο, τώρα είμαι καλά».

Εξετάζοντας συνολικά τις δραστηριότητες του Α΄ κύκλου της έρευνας, θα λέγαμε ότι παρατηρήθηκαν πολύ μικρές αλλαγές σε ό, τι αφορά τα συναισθήματα των παιδιών για το θύμα, το θύτη και τους ουδέτερους παρατηρητές. Με μικρές εξαιρέσεις, κύριο συναίσθημα των μαθητών στο τέλος του κύκλου συνέχιζε να είναι – ή καλύτερα να εκδηλώνεται φανερά– η ουδετερότητα αναφορικά με τα συναισθήματα για το θύτη, το θύμα και τους παρατηρητές.

Η συνθήκη όμως φαίνεται να διαφοροποιείται κατά το Β΄ κύκλο της παρέμβασης, ο

οποίος, μολονότι πρωτίστως στόχευε στην ενεργοποίηση των ουδετέρων παρατηρητών, εντούτοις τα αποτελέσματα του βιντεοσκοπημένου υλικού και των ηχογραφήσεων, καθώς και του ημερολογίου της ερευνήτριας έδειξαν ότι έφερε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με την πρόσληψη των συναισθημάτων του θύματος από ό, τι στον Α΄ κύκλο. Στη βαθύτερη αυτή κατανόηση συνετέλεσαν οι δραματοποιημένες σκηνές του Θεάτρου Φόρουμ και της αντικατάστασης των ρόλων. Συγκεκριμένα, η αλλαγή στάσης φαίνεται σε ενδεικτικές εκφράσεις μαθητών στην όγδοη συνάντηση, όπου χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι «Δεν θα έμπαινα στη διαδικασία να κάνω κάτι τέτοιο σε κανέναν παιδί στο σχολείο», ενώ άλλη συμμετέχουσα ανέφερε «σαν κορίτσι δεν θα μπορούσα να φερθώ έτσι σε ένα άλλο κορίτσι». Επιπλέον, μία μαθήτρια πρόσθεσε «Τα αγόρια είναι αυτά που συνήθως κάνουν Bullying». Επίσης, συμμετέχων ο οποίος είχε παραδεχθεί ότι είχε πέσει θύμα εκφοβισμού, μετά την αναπαράσταση σκηνής στην οποία είχε το ρόλο του θύτη, αποκάλυψε δημοσίως ότι μετά τον εκφοβισμό του και ο ίδιος υπήρξε και θύτης σε περιστατικό εναντίον συμμαθητή του. Έσπευσε όμως να συμπληρώσει ότι μετά από αυτά που είχε βιώσει στο πρόγραμμα, δεν θα ήθελε να μπει ξανά σε αυτή τη διαδικασία.

«Στο δημοτικό είχα πέσει θύμα Bullying, στο γυμνάσιο έκανα εγώ αυτό σε ένα άλλο παιδί, τώρα βλέποντας αυτά που κάναμε στο πρόγραμμα δεν θα το ξαναέκανα »

Στην έκτη συνάντηση κατά τη διάρκεια της Ταυτόχρονης Δραματουργίας, μετά τη παρουσίαση της ιστορίας του Ν., ο ίδιος μαθητής δήλωσε ότι είχε υπάρξει θύτης «Όταν αισθανόμουν αδικία, είχα την ανάγκη πολλές φορές να χτυπήσω κάποιον ακόμα και χωρίς σοβαρό λόγο, το έκανα αρκετές φορές».

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, αναφορικά με τα συναισθήματα θύτη, θύματος και ουδετέρων παρατηρητών καταγράφηκαν ως συμπεράσματα ότι μέσω του Θ.τ.Κ. οι μαθητές μπορούν ως ένα βαθμό να εμβαθύνουν στα συγκεκριμένα συναισθήματα. Αυτό όμως επιτεύχθηκε μόνο όταν η διαδικασία είχε προχωρήσει σε βάθος και ως εκ τούτου είχε ως προαπαιτούμενη την προηγούμενη προετοιμασία μέσω συγκριμένων τεχνικών Θ.τ.Κ. και ως κατάληξη την παράσταση Θεάτρου Φόρουμ. Διαφάνηκε, επομένως, ότι ο Α΄ κύκλος παρέμβασης ήταν σημαντικός στο να κατανοήσουν οι μαθητές έννοιες που τους ήταν συγκεχυμένες όσο αφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Στην ουσία, όμως, η

εμβάθυνση στα συναισθήματα επιτεύχθηκε κυρίως στο Β΄ κύκλο μέσω των δραματοποιημένων σκηνών.

Η δεύτερη κατηγορία συμπερασμάτων πραγματεύεται την επιρροή που είχε η συγκεκριμένη παρέμβαση με την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών του Θ.τ.Κ. στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στο πρόγραμμα, καθώς και στην αύξηση της ευαισθητοποίησής τους γύρω από το θέμα αυτό. Πιο συγκεκριμένα καλείται να απαντήσει στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: *Μπορεί το Θ.τ.Κ να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των παιδιών και να βοηθήσει στην ευαισθητοποίησή τους γύρω από το θέμα του σχολικού εκφοβισμού;*

Επιχειρώντας σύγκριση μεταξύ της οπτικοακουστικής καταγραφής, του ημερολογίου της ερευνήτριας, των σημειώσεων της κριτικού φίλου, αλλά και του υλικού των ερωτηματολόγιων θα μπορούσαμε να προβούμε σε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με την επιρροή που δύνανται να έχουν οι τεχνικές του Θ.τ.Κ. στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν περισσότερο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση κυρίως στο Β΄ Μέρος της έρευνας αναφορικά με την αντικατάσταση του πρωταγωνιστή στις σκηνές που παρουσιαζόταν με την τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ, από ότι η αντικατάσταση κατά τη διάρκεια του Θεάτρου Εικόνα στον Α΄ κύκλο. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να οφείλεται στη θετική επίδραση που έχει η πάροδος του χρόνου σε μια ομάδα που εξοικειώνεται με θεατρικές πρακτικές, καθώς επίσης και στην αυξημένη δυναμική που έχει ο Λεκτικός Αυτοσχεδιασμός σε σχέση με το μη λεκτικό –Θέατρο Εικόνα– που χρησιμοποιήθηκε αρκετά στον Α΄ κύκλο της παρέμβασης. Τα παιδιά, μέσα από τη διαδικασία των θεατρικών αντικαταστάσεων στο Β΄ κύκλο, ήταν πλέον σε θέση να αισθανθούν το ρόλο του θύματος, να συνειδητοποιήσουν πώς αισθάνεται ο πρωταγωνιστής και να διαμορφώσουν άποψη για την καταπίεση που βιώνει επιζητώντας την άρση της κατάστασης. Επίσης, έγινε εμφανές μεταξύ των μαθητών ότι η συγκεκριμένη έρευνα, παρότι δεν ακολουθούσε τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι συμβατικές έρευνες, κατόρθωσε να προκαλέσει την ενσυναίσθηση μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω των

τεχνικών του Θ.τ.Κ.. Αυτό διαφάνηκε και αργότερα στη συζήτηση για αναστοχασμό κατά την τελευταία συνάντηση με τα παιδιά, όπου διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν μνήμες από το Θ.τ.Κ. και μάλιστα μνήμες αισθημάτων που ένιωσαν κατά τη διαδικασία, στοιχείο που οδηγεί σε μια βαθύτερη μαθησιακή εμπειρία. Χαρακτηριστική φράση μαθήτριας στον αναστοχασμό της ένατης συνάντησης υπήρξε η ακόλουθη:

«Στο πρόγραμμα μάθαμε πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε καταστάσεις της καθημερινότητάς μας στο σχολείο και να βοηθάμε τους άλλους συμμαθητές».

«Με το θέατρο καταλάβαμε πως νιώθει το θύμα περισσότερο από τα προγράμματα που πρόβαλαν βίντεο ή μέσα από το βιβλίο»

Όσο αφορά, λοιπόν, την επιρροή της παρέμβασης στην ενσυναίσθηση, θα υποστηρίζαμε ότι ο στόχος επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Η τρίτη κατηγορία συμπερασμάτων μπορεί εύστοχα να συνοψιστεί στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: *Σε ποιο βαθμό μπορεί να ενδυναμωθεί η ομάδα, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να δώσουν εναλλακτικές λύσεις διαχείρισης κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού; Σε ότι αφορά την επίτευξη της ενδυνάμωσης της ομάδας έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να δώσουν εναλλακτικές λύσεις σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ενδυναμώθηκαν σε προσωπικό επίπεδο, μπαίνοντας στη θέση του «Άλλου», συνειδητοποιώντας την ανάγκη και εκφράζοντας την επιθυμία για αλλαγή, προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις και δοκιμάζοντας επί σκηνής στρατηγικές αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας. Όμως, δεν έφτασαν στο σημείο της συλλογικής κοινωνικής δράσης για την ενδυνάμωση των καταπιεσμένων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι μαθητές, μέσω κυρίως των αντικαταστάσεων του Θεάτρου Φόρουμ στο Β' μέρος της παρέμβασης, οδηγήθηκαν σε προσωπική κριτική συνειδητοποίηση και αποκήρυξη της καταπίεσης, εντούτοις ως ομάδα, δεν εμβάθυναν στην εξερεύνηση της κοινωνικής διάστασης του προβλήματος, στην κατάδειξη της δομής της καταπίεσης και της κινητοποίησης της συλλογικότητας, γεγονός που αναδεικνύει την πολιτική διάσταση του Θ.τ.Κ. (Ζώνιου 2010: 73). Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί ότι οι μαθητές αναφέρθηκαν σε περιστατικά και προσωπικές τους εμπειρίες ως θύματα κοινωνικών αδικιών λόγω αλλοδαπής καταγωγής ή διαφορετικής θρησκείας, περιορίστηκαν, όμως, σε άτακτες αναφορές και όχι στην εμβάθυνση των κοινωνικών δομών που διαιωνίζουν παρόμοιες καταστάσεις και απαιτούνται συλλογικές δράσεις για να αρθούν. Χαρακτηριστικά, δύο μαθητές,*

ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες από το παρελθόν τους, αναφέρθηκαν σε στιγμές καταπίεσης που είχαν υποστεί, κυρίως ρατσισμό, λόγω καταγωγής, όταν έφτασαν στην Ελλάδα και έπρεπε να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο. Ένας μαθητής, ο Κ., ανέφερε χαρακτηριστικά «στο σχολείο των Ελλήνων με αποκαλούσαν πάντα ο Αλβανός». Έντονη ήταν η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού για αλλαγή και άρση της καταπίεσης, ώστε να μην υποστούν άλλα παιδιά από ξένες χώρες ό,τι είχε υποστεί ο ίδιος. «Όταν κάποιο παιδί στο σχολείο είναι από Αλβανία και το πειράζουν άλλοι στο σχολείο, εμείς το προστατεύουμε, ειδικά αν είναι καινούριος». Ο Μ. πάλι, ο οποίος είχε μιλήσει για τον εκφοβισμό που δέχθηκε όταν ήρθε στην Ελλάδα στο δημοτικό σχολείο, ανέφερε στον τελικό αναστοχασμό της ένατης συνάντησης ότι, μετά τη λήξη του προγράμματος, θα ήθελε να βοηθήσει παιδιά στο σχολείο τα οποία έχουν υποστεί εκφοβισμό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ομάδας. Η ομάδα λοιπόν αυτή είχε χαρακτηριστικά ομοιογένειας, καθώς οι μαθητές –στην πλειονότητά τους παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς– είχαν κοινά βιώματα, είχαν αντιμετωπίσει κοινές δυσκολίες και δεν υπήρχε μεταξύ τους ουσιαστικός ταξικός ρατσισμός ή μεγάλη απόκλιση στο επίπεδο γνώσεων. Ακριβώς σε αυτή την ομοιογένεια θα πρέπει να αποδοθεί και το γεγονός ότι, παρόλο που οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι αρκετά ατίθασοι και εκρηκτικοί χαρακτήρες που εκφράζονται συχνά με σωματικές χειρονομίες, δεν παρατηρήθηκαν μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα περιστατικά εκφοβισμού. Έτσι, οι περιπτώσεις εκφοβισμού που αναφέρθηκαν από μαθητές ως προσωπικά βιώματα, αφορούσαν κυρίως περιστατικά που τους είχαν συμβεί στο παρελθόν σε μικρότερη ηλικία πριν ενταχτούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Παρότι δεν υπήρξαν όμως περιστατικά εκφοβισμού κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η ομάδα δεν κατόρθωσε να αποκτήσει δυναμική για συλλογική δράση. Αποτελούμενη από έντονους και ατίθασους χαρακτήρες, η ομάδα φαίνεται ότι χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να αναπτύξει τη δυναμική της, να δημιουργήσει δεσμούς εμπιστοσύνης και να οδηγηθεί σε συλλογική δράση. Άλλωστε και η επίτευξη της συλλογικής δράσης πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε πραγματικές συνθήκες και να επιδιώκεται πάντοτε στο βαθμό που μπορεί να υλοποιηθεί.

Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αν η διάρκεια της παρέμβασης ήταν μεγαλύτερη, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να εντάξουμε στο πρόγραμμα περισσότερες ασκήσεις ενδυνάμωσής της. Η ομοιογένεια χαρακτηριστικών της ομάδας

θα συνέβαλλε στην επιτυχή υλοποίηση του στόχου: έχοντας βιώσει την καταπίεση σε διάφορες μορφές, τα μέλη της ομάδας θα μπορούσαν σε βάθος χρόνου μέσα από τη βιωματική μέθοδο να ενδυναμωθούν συλλογικά και να προβούν σε συντονισμένες δράσεις οι οποίες θα έχουν ως σκοπό την άρση της καταπίεσης, της ξενοφοβίας, του σχολικού εκφοβισμού ή του ρατσισμού.

Η τέταρτη κατηγορία συμπερασμάτων πραγματεύεται την αλλαγή στάσης των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας σε ό, τι αφορά στο σχολικό εκφοβισμό. Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό επιχειρείται να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσο *το Θ.τ.Κ. μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή στάσης των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και να ενεργοποιηθεί ο ρόλος των ουδέτερων παρατηρητών.*

Από το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης, η ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών ήταν αυτός που επιτεύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμετέχοντες. Ολόκληρος ο Β' κύκλος της έρευνας ήταν αφιερωμένος στο στόχο αυτό. Για τέσσερις συναντήσεις πριν το τέλος της παράβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν σκηνές από το σενάριο με τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ (παρουσίαση σκηνών αρχικά, αντικατάσταση πρωταγωνιστή στη συνέχεια και ως ανάγκη αντικατάσταση των ουδέτερων παρατηρητών). Όπως διαφάνηκε στα πρώτα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν την παρέμβαση, χαρακτηριστικό των μαθητών της ομάδας αναδείχθηκε η ουδέτερη στάση απέναντι σε ένα περιστατικό εκφοβισμού. Μολονότι υπήρχε ένας βαθμός ενσυναίσθησης που εκφράστηκε στην απάντηση «με στεναχωρεί να παρακολουθώ ένα τέτοιο περιστατικό», εντούτοις οι περισσότεροι δήλωσαν ότι πιθανόν να μην βοηθούσαν το θύμα για να αποφύγουν ενδεχόμενα μπλεξίματα. Όμως, παρακολουθώντας τις βιντεοσκοπημένες σκηνές και την ηχογράφηση των συζητήσεων του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρατηρεί κανείς ότι οι μαθητές συμμετείχαν με άνεση στις σκηνές αναπαράστασης και ως ηθοποιοί, αλλά και ως κοινό που αντικαθιστούσε στο Β' Μέρος τον πρωταγωνιστή. Είχαν να προτείνουν λύσεις, σε αντίθεση με τις πρώτες συναντήσεις της παρέμβασης όπου το κύριο χαρακτηριστικό τους ήταν η διατήρηση της ουδετερότητας. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Κ. κατά την ώρα της Ταυτόχρονης Δραματουργίας στην έβδομη συνάντηση.

«Οι παρατηρητές παίζουν μεγάλο ρόλο σε ένα περιστατικό εκφοβισμού στο σχολείο. Αν κοιτάνε μόνο είναι σαν να το κάνουν αυτοί» .

Ο Α. παραδέχτηκε ότι ήταν παρών σε ανάλογο περιστατικό στο προηγούμενό του σχολείο του. Ομολόγησε, λοιπόν, ότι πέρασε από μπροστά την ώρα που εκτυλισσόταν ο εκφοβισμός, αλλά δεν αντέδρασε. Έσπευσε μάλιστα να δηλώσει ότι «αν το έβλεπα τώρα, σίγουρα θα μιλούσα ή θα έκανα κάτι».

Συνοψίζοντας, θα ισχυριζόμασταν ότι πράγματι υπήρξε σημαντική βελτίωση και αλλαγή στάσης στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτής της ομάδας αντιμετώπιζαν πλέον το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι συχνά πρότειναν ως λύση στο θύμα να μιλήσει σε κάποιο καθηγητή από το σχολείο ή ακόμη και με τον ίδιο το διευθυντή. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι στα τελικά ερωτηματολόγια, που ξαναδόθηκαν στην τάξη με τη λήξη του προγράμματος, οι μαθητές πρόσθεσαν την πρόταση να απευθυνθεί το θύμα και σε κάποιο φίλο του, γεγονός που δεν παρατηρήθηκε στα πρώτα ερωτηματολόγια και που υποδηλώνει την ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών.

Όπως αναφέρει έρευνα του αμερικανικού περιοδικού Middle School Journal με θέμα το Θ.τ.Κ. ως μέσο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, τα θύματα της καταπίεσης είναι σε θέση να προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις, επειδή οι ίδιοι έχουν προσωπικά γνωρίσει την έννοια της καταπίεσης (Bhukhanwala 2014: 3-12). Λόγω ιδιαίτερων συνθηκών που σχετίζονται με την καταγωγή, την εμπειρία της μετανάστευσης και το βιοτικό επίπεδο, η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών είχε βιώσει στο παρελθόν διάφορες μορφές καταπίεσης μεταξύ των οποίων και το σχολικό εκφοβισμό. Αποτελούσε, δηλαδή, μια ομάδα με κοινά προβλήματα, όπου το θέμα ήταν κοινό, γεγονός που θα άγγιξε τα προβλήματά τους, τα οποία ήταν επίσης κοινά (Κατσαρίδου 2011: 370). Με την κατάλληλη βοήθεια της ερευνήτριας στον Α΄ κύκλο ξεκαθαρίστηκαν σημεία που ήταν σκοτεινά και συγκεχυμένα αναφορικά με τις έννοιες και τη φύση του φαινομένου και έτσι στο Β΄ κύκλο μπόρεσαν να ξεφύγουν από την ουδετερότητα και να

αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να ενδυναμωθούν και να αναλάβουν δράση υπεύθυνη για την άρση της καταπίεσης που βιώνει το θύμα προτείνοντας λύσεις. Σε αυτό προφανώς συνετέλεσε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες και περιστατικά καταπίεσης, τα οποία μέσα από τη θεατρική πράξη, μπόρεσαν να ανασύρουν και μέσω της μύησής τους στην παιδευτική διαδικασία να οδηγηθούν σε κριτική συνειδητοποίηση, προσωπική ενδυνάμωση και κατά συνέπεια σε δράση για την άρση περιστατικών εκφοβισμού συνδράμοντας στην πρόληψη στο μέλλον του φαινομένου αυτού στο σχολείο τους.

Έτσι, μια ομάδα μαθητών με χαρακτηριστικό τη διαφορετικότητα, μια ομάδα η οποία έχει γνωρίσει από κοντά την έννοια της καταπίεσης είχε τη δυνατότητα μέσω του Θ.τ.Κ. να σκεφτεί ότι μπορεί να δράσει διαφορετικά, να ενδυναμωθεί και να άρει καταπιέσεις, δεδομένα και στερεότυπα που αντιμετωπίζει στη καθημερινότητά της. Ένας από τους βασικούς στόχους του Θ.τ.Κ. είναι να ανασύρει τα αίτια της καταπίεσης που στη συγκεκριμένη περίπτωση οφείλονται κυρίως σε θέματα διάκρισης λόγω καταγωγής, θρησκείας και βιοτικού επιπέδου. Αυτά τα αίτια, που αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας, αναδείχθηκαν μέσα από την παρέμβαση. Έτσι, παρόλο που η ομάδα δεν ήταν έτοιμη να οδηγηθεί σε συλλογική κοινωνική δράση, εντούτοις και η ενδυνάμωση σε ατομικό επίπεδο θέτει θεμέλια για μια συλλογική προσπάθεια στο μέλλον.

6.1 Το τελικό ερωτηματολόγιο

Σε προηγούμενο κεφάλαιο η ερευνήτρια αναφέρθηκε εκτενώς στα αποτελέσματα του αρχικού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε στους μαθητές στην αρχή της παρέμβασης. Στην τελευταία συνάντηση με την ομάδα επιλέχθηκε να δοθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο με σκοπό να μελετηθεί η ενδεχόμενη διαφοροποίηση από τις αρχικές απαντήσεις των παιδιών στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Στις απαντήσεις των παιδιών υπήρξε σημαντική μεταβολή ιδιαίτερα στις ερωτήσεις για τα συναισθήματα του θύτη και του θύματος, όπου πλέον οι ερωτώμενοι ήταν σε θέση να κατανοήσουν σημαντικά και να εμβαθύνουν στα συναισθήματα των δύο ρόλων. Σε αυτό το σημείο, η παράθεση

κάποιων επιλεγμένων ποσοτικών αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο θεωρείται σημαντική, χωρίς αυτό να αναιρεί την ποιοτική διάσταση της έρευνας. Έτσι, μετά την παρέμβαση και την εμπάθυνση τους ήρωες και τα συναισθήματά τους, 14/19 παιδιά επέλεξαν ως βασικό συναίσθημα του θύματος το «φόβο» και 10/9 την «απομόνωση». Αντίστοιχα, στο πρώτο ερωτηματολόγιο 9/19 είχαν επιλέξει το φόβο ενώ μόλις 4/19 την απομόνωση, γεγονός που πιστοποιεί τη βιωματική και κατ' επέκταση συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με την παρέμβαση. Όσο αφορά στις απαντήσεις για τα συναισθήματα του θύτη είναι σημαντική η μείωση των απαντήσεων στην επιλογή του συναισθήματος της «εκδίκησης», συγκεκριμένα στο πρώτο ερωτηματολόγιο υπήρχαν 11/19 σχετικές απαντήσεις, ενώ στο τελευταίο ερωτηματολόγιο μόλις 5/19. Αντίστοιχα, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι ένας θύτη μετά από ένα περιστατικό βίας νιώθει «ενοχές-τύψεις», μια απάντηση στην οποία σημειώθηκε αισθητή αλλαγή σε σχέση με το πρώτο ερωτηματολόγιο, καθώς υπήρξαν 12/19 σχετικές απαντήσεις στο δεύτερο ερωτηματολόγιο έναντι των 7/19 απαντήσεων στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Επίσης σημαντικό στοιχείο στις απαντήσεις του τελικού ερωτηματολογίου ήταν η αλλαγή στάσης των ουδέτερων παρατηρητών αφού αυξήθηκε αισθητά ο αριθμός των θετικών απαντήσεων στο ερώτημα αν θα βοηθούσαν ένα θύμα στην περίπτωση που ήταν μάρτυρες σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού. Συγκεκριμένα 13/19 παιδιά έδωσαν την απάντηση «προσπάθησα να βοηθήσω το θύμα» σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο η ερευνήτρια κατέγραψε μόνο 6/19 απαντήσεις στην επιλογή αυτή. Αυτό επιβεβαιώνει την επιτυχία της παρέμβασης όσο αφορά την ενεργοποίηση των ουδέτερων παρατηρητών.

6.2 Οι καταθέσεις της Κριτικού Φίλου

Η συμβολή της μόνιμης εκπαιδευτικού της τάξης ως κριτικού φίλου στην έρευνα αυτή συνέβαλε σημαντικά τόσο στην ομαλή πραγματοποίησή της, όσο και στην καταγραφή των συμπερασμάτων για την παρέμβαση. Ως κριτικός φίλος η μόνιμη καθηγήτρια της τάξης κρατούσε σημειώσεις για τις συναντήσεις της παρέμβασης και σημείωνε ενδεχόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας. Τις σημειώσεις αυτές τις παρέδιδε γραπτώς στην ερευνήτρια ή τις εξέφραζε σε

προσωπικές συνομιλίες μαζί της στο τέλος κάθε συνάντησης. Στη γραπτή αξιολόγηση που παρέδωσε στο τέλος της παρέμβασης δήλωσε ότι παρατήρησε σημαντική αλλαγή στη στάση των μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας απέναντι στο θέμα του εκφοβισμού στο σχολείο. Τόνισε μάλιστα ότι ενώ αρχικά τα παιδιά είχαν δυσκολία ακόμη και ως προς τον διαχωρισμό των όρων θύτης και θύμα, μέσω της παρέμβασης, ήταν πλέον σε θέση όχι μόνο να διαχωρίζουν τους ήρωες, αλλά να εμβαθύνουν σε αυτούς. Κάτι ανάλογο συνέβαινε για τις μορφές βίας, για τις οποίες είχε διαπιστωθεί σύγχυση στις πρώτες συναντήσεις. Σε αυτό βοήθησαν κυρίως οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν στον Α' κύκλο της παρέμβασης. Επίσης η κριτικός φίλος επισήμανε τη θετική αλλαγή των συμμετεχόντων στο Β' κύκλο της παρέμβασης αναφορικά με τον ρόλο των ουδέτερων παρατηρητών. Σημαντική υπήρξε η παρατήρησή της σχετικά με τη γενικότερη βελτίωση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Τέλος, η κριτικός φίλος τόνισε τη σημασία της παρουσίας και της ενεργού συμμετοχής της ομάδας αυτών των μαθητών στο πρόγραμμα, αφού η συγκεκριμένη ομάδα παρουσίαζε συχνά διασπάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς.

Κεφάλαιο 7

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την ανάλυση του υλικού των ερευνητικών εργαλείων συμπεραίνουμε ότι η χρήση της συγκεκριμένης βιωματικής μεθόδου επέφερε σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό πλησίασαν αυτά που τέθηκαν ως ζητούμενα μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα, που συγκλίνουν στην επίτευξη του γενικότερου στόχου, δηλαδή στην ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, αναφορικά με τις μορφές βίας που εμφανίζονται ως σχολικός εκφοβισμός σημειώνεται ότι στην αρχή της παρέμβασης οι μαθητές είχαν δυσκολία να αντιληφθούν την έννοια της ψυχολογικής βίας, γιατί στο μυαλό τους η έννοια της βίας στο σχολείο ήταν συνυφασμένη κυρίως με τη σωματική βία. Η λεκτική βία ήταν για αυτούς δευτερεύουσα σε σχέση με τη σωματική. Η στάση τους έμελλε να αλλάξει, όταν μετά την εφαρμογή του προγράμματος έγινε πλέον ξεκάθαρο στους μαθητές ότι η συναισθηματική βία μπορεί να εκδηλωθεί με απειλές, εκβιασμό και απομόνωση. Οι μαθητές φαίνεται ότι αναγνώριζαν το νόημα της ψυχολογικής βίας, αλλά μόνο μέσα από την ενασχόληση με αυτή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν σε θέση πλέον να εκφραστούν και να την προσδιορίσουν ως έννοια. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των σκηνών που μαγνητοσκοπήθηκαν, την ηχογράφηση των συζητήσεων του αναστοχασμού αλλά και την καταγραφή του ημερολογίου της ερευνήτριας και των σημειώσεων της κριτικού φίλου, η εξέλιξη αναφορικά με τη συνειδητοποίηση των διαφορετικών μορφών βίας συνέβη κατά την αναπαράσταση σκηνών εκφοβισμού στο σχολείο με την ταυτόχρονη ανάλυσή τους με θεατρικές πρακτικές και κατόπιν των πρόσθετων πληροφοριών που παρείχε η ερευνήτρια στους μαθητές. Όσο αφορά στα συναισθήματα του θύτη και του θύματος ως χαρακτηριστικό των απαντήσεων στο

αρχικό ερωτηματολόγιο εμφανίζεται η ουδετερότητα. Το στοιχείο αυτό εμφανίζεται να αλλάζει στην πορεία της παρέμβασης. Έτσι, μέσω των πρακτικών του θεάτρου και πιο συγκεκριμένα του Θ.τ.Κ. που χρησιμοποιήθηκαν οι μαθητές μπόρεσαν να εμβαθύνουν σε συναισθήματα του θύματος, όπως ο φόβος και η απελπισία, αλλά και συναισθήματα του θύτη όπως χαρά ή ικανοποίηση αλλά στο βάθος και ανασφάλεια ή θυμό. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερευνητικά εργαλεία προκύπτει ότι οι μαθητές μπόρεσαν να δώσουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω κυρίως του Θεάτρου Φόρουμ που στόχευε – εκτός από την ενδυνάμωση του θύματος – να ενεργοποιήσει τους ουδέτερους παρατηρητές. Οι μαθητές για την άρση της καταπίεσης δεν περιορίστηκαν μόνο στις ενέργειες από δράση του θύματος και των ουδέτερων παρατηρητών, αλλά πρότειναν εναλλακτικές λύσεις και ενέργειες για τους γονείς, τον καθηγητή και τον διευθυντή, όπως τέλος και για το θύτη, γεγονός που πιστοποιεί τη γενικότερη ανάγκη για συλλογική κοινωνική αλλαγή. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα με την ιδιαίτερη δυναμική που έχει λόγω της διαφορετικής καταγωγής της πλειονότητας των μελών της, δεν οδηγήθηκε σε προτάσεις για συλλογική κοινωνική δράση και αλλαγή – προφανώς χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για αυτό – εντούτοις τα μέλη της, μέσα από την κατάθεση δικών τους εμπειριών αναφορικά με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, συνειδητοποίησαν ότι προσωπικά τους ζητήματα είναι κυρίως κοινωνικά, που αφορούν τις δομές της κοινωνίας, ενδυναμώθηκαν σε προσωπικό επίπεδο και επιδίωξαν την άρση της καταπίεσης.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθίσταται φανερό ότι κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο πριν την εφαρμογή του προγράμματος δεν συνάδουν με τα ευρήματα από το ημερολόγιο και το οπτικοακουστικό υλικό. Είναι πιθανό λοιπόν οι συγκεκριμένοι μαθητές να μην μπορούν να ανταποκριθούν θεωρητικά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ακόμη αυτό του κλειστού τύπου, καθώς κάποιοι όροι ήταν συγκεχυμένοι ή εντελώς άγνωστοι για αυτούς. Στην ουσία αυτό που συνέβη είναι ότι, όταν ήρθαν σε επαφή με το φαινόμενο βιωματικά, μόνο τότε ήταν σε θέση να μπορούν να αποτυπώσουν πραγματικά αυτό που αισθάνθηκαν και όχι αυτό που είχαν ακούσει ότι θα έπρεπε να νιώθουν ή να κάνουν. Επιπλέον, φάνηκε ότι σε κάποιες ερωτήσεις οι μαθητές μπορούσαν να

εκφραστούν για το σχολικό εκφοβισμό, αλλά είτε χρειάζονταν περαιτέρω ερωτήσεις για να το αναπτύξουν, είτε θα έπρεπε οι ερωτήσεις να ήταν πιο απλοποιημένες. Επομένως η επιλογή του ημερολογίου και του οπτικοακουστικού υλικού ως ερευνητικών εργαλείων της έρευνας δράσης αποδείχτηκε ιδιαίτερα επιτυχημένη στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Χρειάζεται να σημειωθεί οι απαντήσεις των παιδιών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, που έπεται της βιωματικής προσέγγισης, υποδήλωναν την κατανόηση των ερωτήσεων και ανταποκρίνονταν στις απόψεις των παιδιών.

Εν κατακλείδι, χρειάζεται να τονιστεί ότι ένα μέρος της επιτυχίας της παρέμβασης οφείλεται στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, της έρευνας δράσης, η οποία προχωρά με βάση τις ανάγκες της ομάδας, μέσα από διαρκείς αναστοχασμούς και επανασχεδιασμούς. Για την ίδια τη ερευνήτρια η επαφή με τη ομάδα των συγκεκριμένων μαθητών ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία. Κυρίως, η ερευνήτρια είναι ευτυχής, γιατί μέσα από τη συγκεκριμένη παρέμβαση αναδείχθηκε πλούσιο υλικό καταθέσεων των μαθητών που σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο που παρείχε η ερευνήτρια και μέσω της ανάλυσης του υλικού με τεχνικές Θ.τ.Κ. προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα και παρατηρήθηκε θετική αλλαγή σε μεγάλο αριθμό μαθητών της ομάδας, μία αλλαγή που αφορά σε αλλαγή στάσης απέναντι στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού αλλά κυρίως απέναντι στη θέαση της κοινωνίας και του κόσμου. Το Θ.τ.Κ., μέσα από τα ερωτήματα που θέτει, τη δυνατότητα για βιωματική συμμετοχή που προσφέρει και την κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση που θέτει ως προτεραιότητα, αποτέλεσε ένα εργαλείο κοινωνικής έρευνας και μάθησης σε μια διαδικασία ομαδικής εξερεύνησης των απαντήσεων της πραγματικότητας που βιώνουν οι συμμετέχοντες.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο στους μαθητές

Μέρος 1ο

1. Είσαι αγόρι / κορίτσι
2. Τι ηλικία έχεις;
3. Η τάξη σου είναι:

Μέρος 2ο (Μορφές βίας)

4. Έχεις υποστεί από συμμαθητές σου

	0. Πολύ συχνά	1. Συχνά	2. Κάπου κάπου	3. Σπάνια	4. Ποτέ	5. Δεν απαντώ
Σωματική βία (σε έχουν χτυπήσει, σπρώξει κτλ.)						
Σεξουαλική παρενόχληση (λεκτική ή σωματική)						
Λεκτική βία (βρισιές, απειλές, εκφοβισμοί)						
Προκαταλήψεις/διακρίσεις λόγω καταγωγής ή φύλου κτλ.						
Κλοπή (χρημάτων, προσωπικών πραγμάτων, ρούχων κτλ.)						
Ηλεκτρονική παρενόχληση ή εκβιασμό μέσω internet ή κινητού τηλεφώνου						

Μέρος 3ο (Θύτης)

5. Μερικές φορές τα παιδιά προβαίνουν στις παρακάτω συμπεριφορές. Σημείωσε πόσο συχνά έχεις κάνει κι εσύ κάτι από τα παρακάτω:

	0. πολύ συχνά	1. συχνά	2. Κάπου-κάπου	3. ποτέ
Χτύπησα, κλώτσησα, έσπρωξα συμμαθητή μου				
Έβρισα, απείλησα, κορόιδεψα συμμαθητή μου				

Διέδωσα ψεύτικες φήμες για κάποιον				
Απέκλεισα κάποιον από την παρέα/ δεν τον άφησα να συμμετέχει				
Παρενόηλησα σεξουαλικά συμμαθητή/συμμαθήτριά μου				

6. Πώς νιώθεις όταν κάνεις πράξεις όπως αυτές που περιγράφονται πιο πάνω;
(Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μία απαντήσεις).

	0.Ναι	1.Όχι
Νιώθω δυσφορία με τον εαυτό μου		
Νιώθω ικανοποίηση που εκδικήθηκα		
Νιώθω χαρά γιατί εκτονώθηκα		
Δ. Έχω συναίσθημα ενοχής		

Ε. Άλλο συναίσθημα.....

8. Σε ποιο βαθμό αισθάνεσαι ότι η οικογένεια σου σου προσφέρει ?

	0.πάρα πολύ	1.πολύ	2.μέτρια	3.καθόλου
αγάπη, φροντίδα, στοργή κτλ.	0			
χρήματα, ρούχα, δώρα, κτλ.				
βοήθεια στα μαθήματα (από τους ίδιους με ιδιαίτερα μαθήματα)				
ενθάρρυνση/παρακίνηση για μελλοντικά σχέδια (πχ. για την επιλογή επαγγέλματος)				
επικοινωνία (συζήτηση ,εκμυστήρευση δικών σου θεμάτων)				

Μέρος 4ο (Το θύμα)

9. Νομίζεις ότι οι άλλοι σου συμπεριφέρονται δίκαια;	0.Ναι πάντοτε	1. Συνήθως ναι	2. Κάπου-κάπου	3. Συνήθως όχι
Οι γονείς				
Τα αδέρφια				
Άλλος				
Οι δάσκαλοι				
Οι συμμαθητές/-τριες				
Οι άνθρωποι που έρχεσαι σε επαφή				
Οι άνθρωποι γενικά γύρω σου				

10. Είσαι ικανοποιημένος με:

	0.Πολύ	1.Λίγο	2.Καθόλου
Α.Την εικόνα σου			
Β.Την αποδοχή από τους συνομηλίκους σου			
Γ.Την επίδοσή σου στο σχολείο			

11. Ποιά τα συναισθήματα σου μετά το περιστατικό βίας στο σχολείο;

	0.Ναι	1.Όχι
Α.Φόβος-τρόμος		
Β.Στενοχώρια		
Γ.Απόγνωση-απελπισία		
Δ.Απογοήτευση		
Ε.Τάσεις αυτοκτονίας		
ΣΤ.Κατάθλιψη		
Ζ.Απομόνωση		

12.Εσύ σε ποιόν απευθύνεσαι συνήθως όταν γίνεσαι θύμα μιας σωματικής, λεκτικής επίθεσης, κλοπής κτλ.
(σημειώστε το πολύ 3 απαντήσεις)

	0.Ναι	1.Όχι
Α.Στο διευθυντή		
Β. Στους δασκάλους		
Γ. Στους γονείς σου		
Δ. Στην παρέα / σε φίλους σου		
Ε.Σε κανέναν		

Ζ. Άλλο:.....

Μέρος 5ο (μάρτυρες)

13. Έχεις γίνει ποτέ μάρτυρας σε σκηνή βίας; *Ναι Όχι*

14. Αν ναι, ποια η αντίδρασή σου;

- Α. Συμμετείχα παίρνοντας τη θέση του θύτη
- Β. Προσπάθησα να βοηθήσω το θύμα
- Γ. Αδιαφόρησα
- Δ. Το ανέφερα σε μεγαλύτερο

15. Ποια τα συναισθήματά σου;

- Α. Λύπη
- Β. Φόβος
- Γ. Αποτροπιασμός
- Δ. Ικανοποίηση
- Ε. Αδιαφορία
- ΣΤ. Άλλο:.....

16. Σε ποιους χώρους έχεις παρατηρήσει φαινόμενα βίας;

- A. Στο προαύλιο του σχολείου
- B. Στους διαδρόμους
- Γ. Στις τουαλέτες
- Δ. Στις αίθουσες
- E. Αλλού:.....

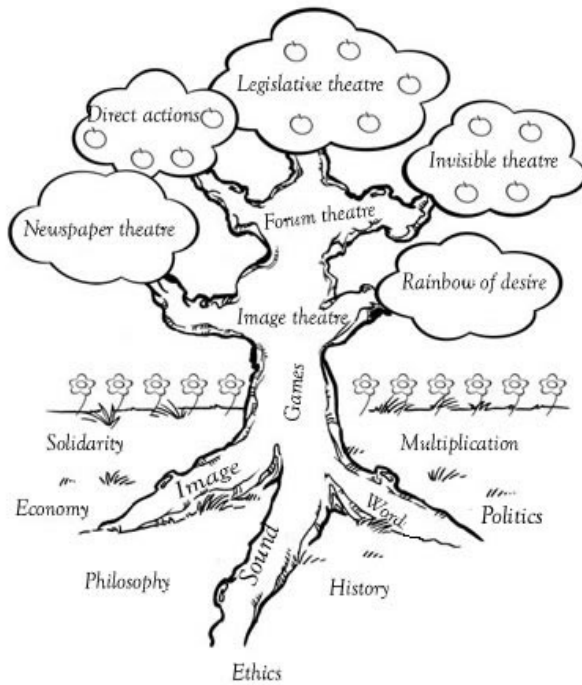
17. Σε ποιο βαθμό παρεμβαίνουν οι καθηγητές όταν συμβαίνουν τέτοια περιστατικά;

- A. Πολύ συχνά
- B. Συχνά
- Γ. Κάπου-κάπου
- Δ. Σπάνια
- E. Ποτέ

Παράρτημα Β

Εικόνα- Δέντρο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Tree of the Theatre of the Oppressed



Παράρτημα Γ

Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος

Η Άδεια Καρέκλα

Τοποθετείται μια άδεια καρέκλα στο χώρο της τάξης και ο εκπαιδευτικός κάνει μια δήλωση που σχετίζεται με το θέμα που θίγεται. Τα παιδιά πάνε κοντά ή μακριά στην καρέκλα ανάλογα με το πώς αισθάνονται ή τι άποψη έχουν σχετικά με αυτή τη δήλωση (Γκόβας, Ζώνιου 2010: 66).

Πακέτο Εξερεύνησης

Αποτελεί ένα σύνθετο ερέθισμα που έχει δημιουργηθεί από περισσότερα από ένα στοιχεία και αποτελεί έναυσμα για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Αποτελείται από διάφορα μικροαντικείμενα (φωτογραφίες, προσωπικά αντικείμενα ή έγγραφα) τα οποία όταν οι μαθητές τα συνθέσουν σε σωστή σειρά δημιουργείται μια ιστορία (Κατσαρίδου 2011: 493).

Διάδρομος Συνείδησης

Η ομάδα σχηματίζει δύο παράλληλες σειρές, αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσα απ' όπου θα περάσει ένας χαρακτήρας. Καθώς ο χαρακτήρας προχωρά αργά μέσα στο διάδρομο οι υπόλοιποι συμμετέχοντες του λένε τις θετικές και τις αρνητικές τους απόψεις για το θέμα που τον απασχολεί (Γκόβας 2003: 132).

Η Ανακριτική Καρέκλα

Ο εμπυχωτής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρέκλα όπου κάθεται ο ανακρινόμενος χαρακτήρας. Η ομάδα τον ανακρίνει με ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο ενώ ο χαρακτήρας απαντάει σε ρόλο. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται γεγονότα, καταστάσεις, συναισθήματα, κίνητρα, αντιλήψεις καθώς και η συμπεριφορά του ρόλου (Γκόβας 2003: 141).

Περίγραμμα Χαρακτήρα «Ο εαυτός μου και άλλοι ρόλοι στο πάτωμα»

Οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν στο συγκεκριμένο ρόλο. Του χαρίζουν ποιήματα και τραγούδια ή συνθέτουν για αυτόν κείμενα, γράμματα, ευχές και οδηγίες. Με τη συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν περισσότερο σε ένα ρόλο (Κατσαρίδου 2011:492).

Αυτοσχεδιασμός

Μπορεί να αποτελέσει αυτόνομη μορφή θεατρικής έκφρασης που αξιοποιείται αυτοτελώς από μια τάξη. Τα παιδιά συμμετέχουν στο αυτοσχεδιασμό προκειμένου να βιώσουν άμεσα ένα μέρος της ιστορίας. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν τη κατάσταση που αντιμετωπίζουν και να προχωρήσουν σε βαθύτερα νοήματα. (Κατσαρίδου 2011: 494)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Άλκηστις (2008) *Μαύρη Αγελάδα-Ασπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους: Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Ε. (2011) *Χορεύοντας με τους Λύκους: Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Αρτέμη, Ε. (2014) Σχολικός Εκφοβισμός. Μαθητές και Εκπαιδευτικοί σε Δράση και Αντίδραση. <http://www.24grammata.com/?p=48817> [Πρόσβαση [27.3.2016]

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

Boal, A. (2013) *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και μη Ηθοποιούς*. Αθήνα: Σοφία.

Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα Δημιουργικό, Νεανικό Θέατρο: Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (2010) *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη-Κουμτζή, Β. (2005) *Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία - Ερευνώντας τη Βία και τη Θυματοποίηση στο Σχολικό Χώρο*. Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος «Πυθαγόρας». Περίοδος 1/3/2004- 31/3/2005 Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ζώνιου, Χ. (2010) Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 11:73.

Ζώνιου, Χ. (2007) Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στη μη Τυπική και την Άτυπη Εκπαίδευση.

Ζώνιου, Χ. (2003) Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4: 52-58

Ζώνιου, Χ. (2007) Το Εφαρμοσμένο Θέατρο στη μη Τυπική και την Άτυπη Εκπαίδευση Τσιάρας, Α. (επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ζώνιου, Χ. (2015) *Η Συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων Δραματικών Τεχνών στην Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καραβόλτσου, Α. (2013) *Συνοπτικό Εγχειρίδιο Αντιμετώπισης Σχολικού Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Προαγωγή και Αγωγή Υγείας, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρακάνη, Μ., Καφετζή Π. (2009). *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού Bullying σε Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Κατσαρίδου, Μ. (2011) *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κατσελής, Γ. (2010) *Εκπαιδευτικό Δράμα. Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραματικές Τεχνικές*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Κοκκέβη, Ά., Σταύρου Μ., Φωτίου Α., Καναβού Ε. (2010) Έφηβοι και Βία. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09_HBSC_2010_EPIPSI_2012.pdf [Πρόσβαση: 20.3.2016].

Κοκκώνη, Α. & Περικλέους, Κ. Σχολικός εκφοβισμός-Μύθοι και παρεξηγήσεις. <http://www.leximathia.gr/vblog/sholikos-ekfobismos--muthoi-kai-parexigiseis...-95.htm?cid=3> [Πρόσβαση: 22.4.2016].

Κωστή, Κ. (2015). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο : Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μποάλ, Α. (1981) *Το θέατρο του Καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., Γαλάνη, Α. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψης του. *e -Journal of Science & Technology*. http://e-jst.teiath.gr/issue_25/Bogiatzoglou_25.pdf [Πρόσβαση: 19.4.2016].

Τσιάντης, Γ. (2010) *Δραστηριότητες στην Τάξη για την Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των Μαθητών*. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Τσικρίκα, Ο. (2009) *Το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Οίweis, D. (2009) *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι Γνωρίζουμε και τι Μπορούμε να Κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

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

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τομ. 1)*. Αθήνα: Ιδίου.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαραφίδου, Γ. (2011) *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Δεδομένων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σμυρναίου, Ζ. (2014). Η Εννοιολογική Οριοθέτηση του Όρου του Φαινομένου της Σχολικής Βίας και του Σχολικού Εκφοβισμού. <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/Σχολικός%20Εκφοβισμός.pdf> [Πρόσβαση: 28.4.2016].

Σπυρόπουλος, Τ. (2010) Σχολικός εκφοβισμός αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση. [http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Arthra/Spyropoulos ScholikosEkfovismos.pdf](http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Arthra/Spyropoulos_ScholikosEkfovismos.pdf) [Πρόσβαση: 20.4.2016].

Φρέιρε, Π. (1977) *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Beaty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008) The Problem of School Bullies: What the Research Tells Us. *Adolescence*, 43(169): 1-11.

Bell, J. (1987) *Doing your Research Project: A Guide for first time researchers in Education and social science*. Berkshire: Open University Press

Bhukhanwala, F. (2014) Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students' Perspectives on Bullying and Prevention. *Middle School Journal*, 46(1): 3-12.

Boal, A. (1979) *Theater of the Oppressed*. New York: Urizen Books

Boal, A. (2000) *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (2002) *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.

Boal, A. (2006) *The Aesthetics of the Oppressed*. London and New York: Routledge.

Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire: The Boal method of theatre and therapy*. London and New York: Routledge

Chinyowa, K. (2009) Theatrical Performance as Technology: the Case of Drama in AIDS Education (DraAidE) in South Africa. *Studies in Theatre and Performance*, 29: 1, 33-52.

Creswell, J. W. (2005) *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed)*. Upper Saddle River, N J: Merrill/Pearson Education.

- Ferreira, M.L. & Dominique D. (2012) Theater of the Oppressed as a Rhizome. Acting for the Rights of Indigenous People Today. *Latin American Perspectives*, 183, 39 (2): 11-26.
- Holland, C. (2009) Reading and Acting in the World: Conversations about Empathy. *Research in Drama Education*, 14(4) 529-544.
- Macbeth, F. & Fine, N. (2011) *Playing with Fire: Training for Those Working with Young People in Conflict by Philadelphia*. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001) Bullying Among Primary School Children in Athens, Greece. *Educational Psychology* 21, 167-175.
- Pecaski McLennan, D, & Smith, K. (2007) Promoting Positive Behaviours Using Sociodrama. *Journal of Teaching and Learning* 4 (2): 47-55.
- Räthzel, N. & Uzzell D. (2009) Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15(3), 263- 277.
- Rigby, K. (2007) *Bullying in Schools and What to Do about It*. Victoria: Acer Press.
- Reilly, K. (2013) *Theatre, Performance and Analogue Technology: Historical Interfaces and Intermedialities*. London: Palgrave.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1): 3-25.

Διαδικτυακές πηγές

- Ευρωπαϊκό δίκτυο για το σχολικό εκφοβισμό, <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos> [Πρόσβαση: 22.4.2016].
- Image Theatre. A Brief Exploration of a Theatre of the Oppressed Technique* (2013). [http://skillsharing.net/pdfs/theatre of oppressed guide.pdf](http://skillsharing.net/pdfs/theatre%20of%20opressed%20guide.pdf) [Πρόσβαση: 19.2.2016].
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης, <http://dide15.gresch.gr/attachments/article/455/Οδηγός%20για%20Θέατρο%20B%20Πρόταση%20—%20Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf> [Πρόσβαση: 15.3.2016].
- Σχεδιασμός και υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων 2015-2016 (2016) <http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/ekpaidevtika-programmata/1037-sxediasmos-ylopoihs-programmatwn-scholikwn-drasthriothtwn.html> [Πρόσβαση: 19.2.2016].

