



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ο ρόλος του «κοινωνικού θεάτρου» σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

Της φοιτήτριας

Χρυσούλας Φαντζίκου

Επιβλέπουσα: Μάρθα Κατσαρίδου

ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

«Στο σχολείο

Όλες οι σκέψεις ξεχορταριάστηκαν.

Αυτό που απέμεινε ήτανε μια αλάνα»

John Ashbery, *What is Poetry*

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
A. Θεωρητικό μέρος.....	8
A.1 «Κοινωνικό θέατρο».....	8
A.2 Δράσεις «κοινωνικού θεάτρου» σήμερα	20
A.3 Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (emotional and behavioural difficulties – EBD).....	21
A.4 Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (EBD) και το θέατρο.	25
A.5 Το Μοντέλο του «κοινωνικού θεάτρου» που εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο θεατρικό εργαστήριο.....	27
A.5.1 Τεχνικές του «θεατρικού εργαστηρίου».....	28
A.5.2 Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	31
ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ- ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ.....	32
B.6 Μεθοδολογία	32
B.6.1 Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης	34
B.6.2 Η ομάδα του «θεατρικού εργαστηρίου».....	36
B.6.3. Προβληματισμοί πριν από την υλοποίηση του «θεατρικού εργαστηρίου» με τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου».....	37
B.7 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ	39
B.7.1 Προπαρασκευαστική φάση.....	39
B.7.2 Συμπεράσματα των συναντήσεων της προκαταρκτικής φάσης.....	45
B.7.3 Κυρίως φάση.....	47
B.7.4 Κλείσιμο	58
B.8 Αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δράσης και συνολικά συμπεράσματα από τη διατριβή	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΘΕΑΤΡΟ ΦΟΡΟΥΜ	74

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	74
2.α Σεμινάρια-Ημερίδες σχετικές με το «κοινωνικό θέατρο» του «Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» (www.theatroedu.gr):.....	74
2.β Δράσεις της ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής	75
2.γ Άλλες ομάδες.....	76
2.δ Θέατρα.....	76
2.ε Άλλες δράσεις από ΜΚΟ και ιδιώτες.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	77
3. α Κατηγορία τεχνικών και ασκήσεων από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου».....	77
3.β Τεχνικές Θεάτρου από το Εκπαιδευτικό Δράμα	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 - ΑΡΧΕΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 - ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 - ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 - «ΚΥΚΛΟΣ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ»	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8 - ΚΑΡΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 - ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΟΜΑΔΑΣ ΘΕΑΤΡΟΥ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 - ΣΕΝΑΡΙΟ	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 - ΠΙΝΑΚΑΣ.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 - Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΑ ΚΑΡΟΤΑ, ΤΟ ΑΥΓΟ & ΤΟΝ ΚΑΦΕ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13 - ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14 – ΣΕΝΑΡΙΟ ΤΡΙΤΟ	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15 - ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 16 – ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 17 – ΣΕΝΑΡΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 18 – ΙΔΕΟΓΡΑΜΜΑ.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 19 - ΠΡΩΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 20 - ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή οφείλεται, σε ένα μεγάλο βαθμό, στο ενδιαφέρον μου για το «θέατρο στην εκπαίδευση» και τις εφαρμογές που αυτό μπορεί να έχει στο σύγχρονο σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο της δικής μου πραγματικότητας είναι ένα ειδικό επαγγελματικό γυμνάσιο, το οποίο στεγάζεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή της Αθήνας και φοιτούν σε αυτό μαθητές από όμορους δήμους, οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, αναρωτιόμουν ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του θεάτρου και ποια μπορεί να είναι η συμβολή του στην καθημερινή ζωή των μαθητών, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και στην καλλιέργεια της κοσμοθεωρίας τους.

Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το «κοινωνικό θέατρο» θα αναλυθούν στη συνέχεια αλλά αν έπρεπε να συνοψίσω στην εισαγωγή το σημαντικότερο από τους λόγους αυτούς, θα ήταν ότι ένιωσα ότι οι αρχές, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι του «κοινωνικού θεάτρου» εναρμονίζονται καλύτερα τόσο με αυτό που εγώ ήθελα να παρουσιάσω ως θεατρική δράση - εμπειρία στους μαθητές μου και όσο με τις δικές τους προσωπικές ανάγκες.

Σε ένα τέτοιο ιδιαίτερο ειδικό σχολείο που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη βασικών υποδομών, την ανυπαρξία υποστηρικτικών υπηρεσιών, σε συνδυασμό με την ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που σχετίζονται με τις τέχνες και τον μη επαρκή εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της συγκεκριμένης δράσης φιλοδοξεί να αλλάξει όσο είναι εφικτό την καθημερινότητα των μαθητών, να φωτίσει τη βαρετή καθημερινότητά τους και τα αυστηρά ωρολόγια προγράμματά τους και να ανοίξει τους δρόμους στην ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους, ώστε να πιστέψουν ότι έχουν δικαίωμα να διεκδικούν όσα θέλουν και χρειάζονται, να προβληματίζονται για το μέλλον τους και να επαναπροσδιορίζουν τη δική τους πραγματικότητα (Freire,1977).

Στη συνέχεια ακολουθεί η δομή της διατριβής, η οποία έχει χωριστεί σε δυο μέρη. Το μέρος Α περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο ενώ το μέρος Β την παρέμβαση στην τάξη και τα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα:

Στο **πρώτο κεφάλαιο του Α μέρους**, γίνεται αρχικά μια προσπάθεια να προσεγγιστεί συνοπτικά το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο «κοινωνικό θέατρο» δίνοντας έναν ορισμό, αναφέροντας τις επιρροές του και αναλύοντας τις θεμελιώδεις αρχές του, τα χαρακτηριστικά του, τους σκοπούς, τους στόχους του και οι δράσεις του στο σήμερα.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται μια σύντομη αναφορά στις δράσεις του στο «κοινωνικού θεάτρου» στις μέρες μας.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναλύεται ο όρος σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες μαζί με μια σύντομη ανάλυση των προβληματισμών γύρω από τον όρο αυτόν.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** γίνεται η σύνδεση των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών με την τέχνη του θεάτρου.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στο μοντέλο «κοινωνικού θεάτρου», το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, υπογραμμίζοντας το γενικό πλαίσιο και σε υποκεφάλαιο τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Ακολουθεί σε υποκεφάλαιο, ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στο **έκτο κεφάλαιο του Β μέρους** αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης και θα αιτιολογηθεί η επιλογή της μεθόδου αυτής. Στη συνέχεια ακολουθεί υποκεφάλαιο με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης. Επίσης σε υποκεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στην ομάδα του θεατρικού εργαστηρίου και το έκτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προβληματισμούς που σχετίζονταν με την υλοποίηση του «θεατρικού εργαστηρίου» με τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου».

Στη συνέχεια, στο **έβδομο κεφάλαιο** ακολουθεί η αναλυτική καταγραφή της πορείας της δράσης που εφαρμόστηκε στο σχολείο, θα σχολιαστούν αναλυτικά τα στάδια της και θα καταγραφούν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις για κάθε συνάντηση χωριστά.

Τέλος, το **όγδοο κεφάλαιο** της παρούσα έρευνας ολοκληρώνεται με μια ανακεφαλαίωση και τα τελικά συμπεράσματα και αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρέμβαση αυτή.

A. Θεωρητικό μέρος

A.1 «Κοινωνικό θέατρο»

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» είναι ένας ιδιαίτερα ευρύς όρος, στον οποίο θεατρολόγοι και εκπαιδευτικοί δίνουν κατά καιρούς διαφορετικό περιεχόμενο. Για τον λόγο αυτό, ο προσδιορισμός τόσο του ίδιου του όρου όσο και των παραμέτρων του καθίσταται αρκετά δύσκολος και απαιτητικός. Αν αναλογιστεί κάποιος το εύρος που διαθέτουν τα δύο αυτόνομα συστατικά του όρου, δηλαδή το «Θέατρο» και η «Εκπαίδευση», γίνεται κατανοητή η ορθότητα της παραπάνω θέσης. Η Άλκηστις Κοντογιάννη (2008:217) διατυπώνει χαρακτηριστικά ως προς αυτό ότι «εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό, τι ακόμα μπορεί να φανταστεί κανείς». Το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» - άλλοτε εκλαμβάνεται ως διδακτικό εργαλείο, άλλοτε ως μορφή τέχνης ή και τα δύο μαζί και άλλοτε πάλι ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης. Ακόμα, εκλαμβάνεται ως μια ειδολογική κατηγορία που μελετά τη θεατρική αγωγή και τις συνιστώσες της στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε όλο το εύρος των μορφών που αυτή παίρνει στο σχολείο. Μπορεί λοιπόν το «θέατρο στην εκπαίδευση» να θεωρείται ως «πρακτική εφαρμογή και θεωρητική γνώση», ως «καλλιτεχνική δημιουργία και ψυχοπνευματική καλλιέργεια», ως «ψυχο-σωματική εμπειρία και μαθησιακή ενασχόληση», ως «βιωματική γνώση και διδακτική μεθοδολογία», ως «ελεύθερη έκφραση και διδασκόμενο μάθημα» (Κατσαρίδου, 2014:21). Κάθε είδους θεατρική δραστηριότητα και εκδήλωση που διαδραματίζεται σε σχολικό περιβάλλον και εντάσσεται ολοκληρωτικά μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με τη συμμετοχή των διδασκόντων και των διδασκόμενων, με κοινό γνώρισμα τη ψευδαισθητική απόδοση της πραγματικότητας με θεατροπαιδαγωγικό, παιγνιώδη, διδακτικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό δύναται να συμπεριληφθεί στον όρο «θέατρο στην εκπαίδευση». Οι μορφές που περιλαμβάνει το «θέατρο στην εκπαίδευση» δύνανται να διακριθούν στα ακόλουθα: αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παραμυθιακή αφήγηση, θέατρο σκιών, πολυθέαμα, χάπενινγκ, σκετς, παράσταση, κουκλοθέατρο-μαριονέτες και θεατρικό αναλόγιο (Γραμματάς,2014b).

Επίσης, την ευρύτητα του όρου διαπιστώνει κανείς αναλογιζόμενος τους πολλούς και διαφορετικούς όρους που κατά καιρούς του έχουν αποδοθεί: θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, διερευνητική δραματοποίηση, εκπαιδευτικό θέατρο/ δράμα, θεατρική αγωγή, θέατρο για την ανάπτυξη, «κοινωνικό θέατρο», θέατρο κοινότητας, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, παιχνίδια ρόλων, δραματοθεραπεία (π.β και οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι: drama in education, theatre in education, process drama, social theatre, creative drama, applied theatre/drama, community theatre, theatre for development) (Κατσαρίδου,2014:21-22).

Η παρούσα έρευνα εμβαθύνει στο «κοινωνικό θέατρο». Επομένως, το «θέατρο στην εκπαίδευση» μελετάται κυρίως ως τη μορφή του «εργαλείου κοινωνικής παρέμβασης». Σε μια προσπάθεια να οριστεί το «κοινωνικό θέατρο» θα προσδιοριζόταν ως το θέατρο με στόχους κοινωνικούς που στοχεύει στο να αναδείξει τη θεατρική τέχνη ως εργαλείο για κοινωνικό-εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο όρος, μολονότι χρησιμοποιείται διεθνώς, είναι αρκετά καινούριος στην Ελλάδα. Το «κοινωνικό θέατρο» δεν αρνείται την αισθητική αλλά δεν στοχεύει σε αυτήν και δεν είναι καθόλου εμπορικό. Αντίθετα οι διαφορές του έγκεινται στους σκοπούς, στο κοινό, στο χώρο και στην παραγωγή αξιών (Thompson & Schechner, 2004). Απευθύνεται σε όλους, επαγγελματίες και μη, και μπορεί να λάβει χώρα σε διαφορετικές τοποθεσίες (π.β φυλακές, στρατόπεδα προσφύγων, νοσοκομεία, σχολεία, ορφανοτροφεία, γηροκομεία, κ.α). Μπορεί να συμμετέχει όποιος θέλει αλλά αρκετές φορές οι συμμετέχοντες είναι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, σε μειονεκτική θέση σε περιθωριοποιημένες κοινότητες ή απλώς άτομα που δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ανήκουν κάπου. Σημαντικό επίσης είναι ότι το «κοινωνικό θέατρο» εμφανίζεται συχνά σε μέρη και καταστάσεις που δεν έχουν συνηθίσει να γίνονται παραστάσεις και οι συμμετέχοντες δεν μένουν θεατές αλλά γίνονται δρώντα πρόσωπα. Είναι ένα θέατρο με κοινωνικές ατζέντες που στοχεύει στον προβληματισμό και την ενεργοποίηση της ομάδας των συμμετεχόντων σε σχέση με κοινωνικά θέματα που απασχολούν τη συγκεκριμένη ομάδα. Είναι ένα θέατρο που αλληλεπιδρά με τις αρχές τα βιώματα και τις αξίες που διέπουν την κάθε ομάδα. Τέλος το «κοινωνικό θέατρο» έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές με στόχους να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη και την ενσυναίσθηση, να διαχειριστεί αρνητικά συναισθήματα, να λειτουργήσει θεραπευτικά για την αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών και δυσκολιών, να δημιουργήσει νέες

προσεγγίσεις στη μάθηση και να προωθήσει τη συμμετοχική ανάπτυξη της κοινότητας (Thompson & Schechner,2004, Jennings,2009 & Schechner,2015).

Ο όρος «κοινωνικό θέατρο» χρησιμοποιείται ευρέως στο εξωτερικό σε επιστημονικό επίπεδο τόσο από πανεπιστημιακούς όσο και από θεατροπαιδαγωγούς. Οι Thompson & Schechner (2004) ξεκινώντας από μια ιστορική αναδρομή του όρου, τόνισαν ότι κατά καιρούς έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές ορολογίες όπως: applied theatre (Ηνωμένο Βασίλειο και Αυστραλία), community-based theatre (ΗΠΑ), theatre for development (ορισμένες ασιατικές και αφρικανικές χώρες), popular theatre (Καναδάς) και ανέλυσαν τις παραμέτρους και τα βασικά χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια η Jennings (2009) και ο Schechner (2015) αναφέρθηκαν στο «κοινωνικό θέατρο», συσχετίζοντας τόσο με την δραματοθεραπεία όσο και την εκπαίδευση. Ο σύγχρονος αυτός όρος χρησιμοποιείται πολύ τόσο από πανεπιστημιακούς όσο και από θεατροπαιδαγωγούς (π.β Claudio Bernardi (Ιταλία), Schinina Gulielmo (Ιταλία), James Thompson (Αγγλία), Hugo Cruz (Πορτογαλία), Pablo Cueva & Koldo Vio (Ισπανία). Τέλος, τη σπουδαιότητα του «κοινωνικού θεάτρου» διαπιστώνει κανείς και μέσα από τα μεταπτυχιακά προγράμματα στα οποία αναφέρεται και στα σεμινάρια τα οποία υλοποιούνται γι' αυτό (π.β Social Theatre at the Catholic University of Milan, Master in Social and Community Theatre at the Social and Community Theatre Centre of the University of Turin, Summer School 2015 – Teatro Sociale, Nuove Tecnologie e Scuola Inclusiva, MA in Applied Theatre: Drama in Educational, Community & Social Contexts at Coldsmiths College University Of London κ.α).

Στην Ελλάδα ο όρος «κοινωνικό θέατρο» έχει εισαχθεί και χρησιμοποιείται κυρίως τα τελευταία χρόνια τόσο από πανεπιστήμια όσο και από θεατροπαιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, στο πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου, στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών, δίνεται έμφαση στο «κοινωνικό θέατρο» μέσα από σχετικό μάθημα όπως και μέσα από δράσεις και ανάλογες ημερίδες¹. Ακόμη, όσον αφορά την αρθρογραφία,

¹ Υπάρχει μάθημα «εισαγωγή στο κοινωνικό θέατρο» και μια σειρά από δράσεις και ημερίδες που σχετίζονται με αυτό (π.β ανοιχτή συμμετοχική παρουσίαση «κοινωνικού θεάτρου», με θέμα την τρίτη ηλικία με τίτλο «Δεν Γερνάω Μεγαλώνω. Φροντίζοντας αυτούς που μας φρόντισαν», ημερίδα 25-10-2014 με τον David Pammenter για το «Κοινωνικό Θέατρο»).

ο όρος συναντάται αρχικά στα άρθρα της Ζώνιου (2007), του Vio (2012) και της Κατσαρίδου (2013). Φυσικά, αρκετοί είναι και οι θεατροπαιδαγωγοί που αναφέρονται στον όρο για να περιγράψουν θεατρικές δράσεις ή φεστιβάλ με στόχο την κοινωνική παρέμβαση. Παράδειγμα αποτελεί το εργαστήριο «κοινωνικού θεάτρου» που διοργανώθηκε φέτος για όγδοη χρονιά στο πλαίσιο του Διεθνούς Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας Κιλκίς ή στην παράσταση «κοινωνικού θεάτρου» στα λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων².

Στην παρούσα διατριβή κρίθηκε λοιπόν ότι ο όρος «κοινωνικό θέατρο», οι αρχές, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι του εναρμονίζονται καλύτερα με το παρόν εγχείρημα. Για να κατανοηθεί καλύτερα ο όρος «κοινωνικό θέατρο» είναι πολύ σημαντικό να μελετηθεί το τι το επηρέασε και σε ποιες αρχές- αξιώματα έχει βασιστεί. Οι επιρροές αυτές θα διαχωριστούν σε παιδαγωγικές και θεατρικές. Βασική αναφορά χρειάζεται να γίνει στον βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire και τις παιδαγωγικές του αρχές. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές έχουν επηρεάσει τόσο το «κοινωνικό θέατρο» όσο και τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Βασικό σημείο επιρροής μεταξύ του Freire και του «κοινωνικού θεάτρου» είναι η επιθυμητή αλλαγή της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης, δηλαδή η επιθυμία για έναν κοινωνικό μετασχηματισμό μέσα από την ενδυνάμωση και την χειραφέτηση των ατόμων. Συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός θέτει ως αίτημα «οι δυναστευόμενοι να αγωνίζονται για τη χειραφέτησή τους» (Freire,1974:96). Η χειραφέτηση επιτυγχάνεται μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας εκ μέρους των καταπιεζόμενων και την ανάληψη δράσης. «Στο πρώτο στάδιο, οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν τον κόσμο της καταπίεσης, και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να τον αλλάξουν» (Freire,1974:54).

² Η μικτή θεατρική ομάδα “Φερεκύδης” του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Κυκλάδων, παρουσίασαν φέτος στα πλαίσια του «κοινωνικού θεάτρου» στα Λύκεια το “Παραμύθι χωρίς Όνομα” της Πηνελόπης Δέλτα και ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων Μιχαλόπουλος αναφέρθηκε στο «κοινωνικό θέατρο» λέγοντας ότι «προσπαθεί να ενώσει όλους εκείνους που στη δύσκολη αυτή συγκυρία, έχουν προοπτική και όραμα για μια καλύτερη κοινωνία, για μια καλύτερη Ελλάδα».

Επιπλέον, ο Freire κάνει διάκριση ανάμεσα στην «τραπεζική εκπαίδευση» και στην «προβληματίζουσα εκπαίδευση». Την πρώτη την απορρίπτει, καθώς ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως παθητικούς και άβουλους δέκτες, οι οποίοι δέχονται άκριτα οτιδήποτε «καταθέτει» ο εκπαιδευτικός. Το σχολείο επιβραβεύει τους «καλούς» μαθητές «που αποστηθίζουν, αναπαράγουν και επαναλαμβάνουν, που προσαρμόζονται στα προβαλλόμενα πρότυπα, που απαγγέλλουν με ευλάβεια απολιθωμένα συνθήματα και όρκους πίστεως» (Freire,1985:116). Αντίθετα προτείνει την «προβληματίζουσα εκπαίδευση», η οποία «αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για μια κριτική επέμβαση της στην πραγματικότητα» (Freire,1974:90). Η μάθηση λοιπόν αυτή βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και κριτικής σκέψης με κύρια στόχευση οι μαθητές να «αφήνουν πίσω την κατάσταση τους ως αντικείμενα για να αναλάβουν τον ρόλο τους ως Ιστορικά Υποκείμενα» (Freire,1974:197). Ακριβώς σε αυτή τη μάθηση στοχεύει το «κοινωνικό θέατρο», θέτοντας παράλληλα τους ίδιους στόχους.

Μια ακόμα έννοια, την οποία εισάγει ο Freire και χρησιμοποιεί και το «κοινωνικό θέατρο» είναι αυτή του «εξανθρωπισμού» (Freire,1977:82), δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, ώστε να γίνει ο άνθρωπος «δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας του» (Γρόλλιος,2005:140). Ένα ακόμα σημείο το οποίο τονίζει ο Freire στα έργα του είναι ότι η εκπαιδευτική πορεία θα πρέπει να ξεκινά από τα καθημερινά βιώματα, δηλαδή «η αφετηρία πρέπει να είναι πάντα μαζί με τους ανθρώπους στο εδώ και τώρα, δηλαδή στην κατάσταση μέσα στην οποία είναι βυθισμένοι, από την οποία αναδύονται και στην οποία επεμβαίνουν» (Freire,1974:94). Μόνο έτσι μπορεί να δημιουργείται η έννοια της «πολιτισμικής δύναμης» με στόχο την απελευθερωτική δράση (Γρόλλιος,2005:141). Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντική η κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου υφίστανται τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς και η ιστορική τους διάσταση. «Η πορεία αναζήτησης για τα σημαντικά θέματα θα πρέπει να περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στα θέματα, τη φροντίδα να τίθενται τα θέματα αυτά ως προβλήματα και το ενδιαφέρον για την ιστορική- πολιτιστική περιρρέουσα ατμόσφαιρα» (Freire,1974:128). Το «κοινωνικό θέατρο» έχει ως βασική αρχή την παραπάνω θέση και δίνει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο και στην ομάδα δράσης.

Τέλος, ο βραζιλιάνος παιδαγωγός προτείνει δύο ακόμα έννοιες, με θεμελιώδη σημασία για το «κοινωνικό θέατρο», πρώτη την «ενότητα στο πλαίσιο της διαφοράς»

(Freire,1977). Η ενότητα αυτή προϋποθέτει τον αμοιβαίο σεβασμό, τον δημιουργικό διάλογο και τη διαμάχη, ενώ αντίθετα δεν προϋποθέτει το ξερίζωμα των διαφορών και τη δημιουργία ενός ομογενοποιημένου όλου. Είναι δηλαδή η ενότητα που χρησιμοποιεί δημιουργικά τις διαφορές των μελών σε έναν κοινό αγώνα εναντίον της ανισότητας, και υπέρ της ελευθερίας (Γρόλλιος,2005:223). Δεύτερη είναι η έννοια του αναστοχασμού των θέσεων των εκπαιδευτικών. Ο Freire υποστηρίζει ότι «η μάθηση στη διδασκαλία έρχεται στο βαθμό που οι δάσκαλοι [...] είναι διαρκώς έτοιμοι να επανεξετάσουν τις απόψεις τους και να επαναθεωρήσουν τις θέσεις τους» (Freire,2006:98).

Στη συνέχεια, ειδική αναφορά επιβάλλεται να γίνει στην Κριτική Παιδαγωγική και στις αρχές της, εξάλλου η σύνδεση της με τις παραπάνω παιδαγωγικές αρχές του Freire είναι ξεκάθαρη, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Giroux (2011:22): «δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την Κριτική Παιδαγωγική χωρίς την κεντρική σημασία και τη συμβολή του Freire [...]».

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική με κύριο στόχο να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και συνείδηση των ατόμων, αποβλέποντας στον κοινωνικό μετασχηματισμό. «Το πιο ουσιαστικό, όμως, που θεωρούμε ότι αναδεικνύεται [...] είναι η ανάγκη συνειδητοποίησης του σύνθετου χαρακτήρα ενός εγχειρήματος συγκρότησης μιας παιδαγωγικής η οποία αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και θέτει ως κεντρικό σκοπό της να συμβάλλει στο ριζικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό» (Γρόλλιος,2010:56). Η κριτική παιδαγωγική με όπλα τον κριτικό γραμματισμό και τη διαλογική προσέγγιση της μάθησης στοχεύει στο να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη, τον προβληματισμό και τη χειραφέτηση (Φράγκος,1977:413-424).

Μια ακόμα αρχή που δανείζεται το «κοινωνικό θέατρο» από την Κριτική Παιδαγωγική είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του παιδαγωγού. Η κριτική παιδαγωγική βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως «αναμορφωτές διανοούμενους», στρατευμένους στη χειραφέτηση των μαθητών τους ώστε να γίνουν κριτικοί πολίτες, οι οποίοι αναζητούν νέες εναλλακτικές κοινωνικές πρακτικές και αντιστέκονται στην ανισότητα και την αδικία. Όπως γράφουν χαρακτηριστικά οι Aronowitz & Giroux (2010:188): «Ο λόγος των αναμορφωτών διανοούμενων παίρνει στα σοβαρά τα ζητήματα της κοινότητας και της απελευθέρωσης και, με αυτό τον τρόπο, δίνει νέο

νόημα στην παιδαγωγική και πολιτική αναγκαιότητα της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που θα οδηγήσουν σε μορφές ατομικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους μαθητές».

Τέλος, η Κριτική Παιδαγωγική προσεγγίζει την εκπαίδευση σχεσιακά και σε στενή αλληλεπίδραση τόσο με την υπάρχουσα πολιτική, οικονομική και πολιτισμική κατάσταση, δίνοντας βέβαια έμφαση στο πεδίο των άνισων κοινωνικών σχέσεων όπου και δημιουργείται πεδίο πάλης των κοινωνικών τάξεων. Ο Mc Laren (2010:285) αναφέρει ως προς αυτό ότι «η σχολική εκπαίδευση πρέπει πάντα να αναλύεται ως πολιτισμική και ιστορική διαδικασία, κατά την οποία ορισμένες κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων φυλετικών, ταξικών και έμφυλων ομαδοποιήσεων». Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο προσεγγίζει και το «κοινωνικό θέατρο» την εκπαίδευση, δηλαδή σε στενή συνάρτηση τόσο με την εποχή και όσο και με την ομάδα στην οποία απευθύνεται. Η «μεθοδολογική αφετηρία» τόσο της Κριτικής Παιδαγωγικής όσο και του «κοινωνικού θεάτρου» και του Freire είναι οι εμπειρίες που φέρει η ομάδα – οι μαθητές μέσα και έξω από το σχολείο και μόνο μέσα από αυτές μπορούν να αναδειχθούν οι προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν (Mc Laren,2010:328).

Η αναφορά στις επιρροές που έχει το «κοινωνικό θέατρο» από σπουδαίους θεατράνθρωπους είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να ξεκινήσει με τον Augusto Boal. Ο Βραζιλιάνος σκηνοθέτης, θεωρητικός του θεάτρου και πολιτιστικός ακτιβιστής θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς θεατράνθρωπους του 20^{ου} αιώνα. Με τα έργα του έχει σφραγίσει το «θέατρο στην εκπαίδευση», θεμελιώνοντας ένα νέο είδος πολιτικού θεάτρου, ένα θέατρο της συμμετοχής με ευρεία εφαρμογή παγκοσμίως σε κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις.

Βασικό αξίωμα του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου» (εφεξής ΘτΚ) του Boal (1981) είναι ότι είναι προσιτό σε όλους και μπορεί να γίνει ένας νέος τρόπος επικοινωνίας και αντίδρασης στα χέρια των καταπιεσμένων. «Θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι, ακόμα και οι ηθοποιοί» «Θέατρο μπορεί γίνει παντού, ακόμα και στο θέατρο» λέει χαρακτηριστικά ο Boal (2009). Το θέατρο λοιπόν μπορεί να γίνει από όλους και απευθύνεται και σε όλους. Μια πολύ σημαντική αλλαγή που έφερε ο Boal ήταν το να μετατρέψει τον παθητικό θεατή – spectator σε ενεργό θεατή - spect-actor (θεατή - ηθοποιό, όπως μεταφράζεται από τη Παπαδήμα (Boal,2013:31). Ο θεατής, δηλαδή, μέσα από μια παράσταση με θέματα που «φωτίζουν τη σκηνή της

καθημερινής ζωής» (Boal, 2009) και σχετίζονται με τα προβλήματα και τις καταπιέσεις της σύγχρονης κοινωνίας, καταφέρνει να αφυπνιστεί, να αντιδράσει και να πάρει θέση απέναντι σε όσα διαδραματίζονται πάνω στη σκηνή. Έτσι στην ποιητική του ΘτΚ οι θεατές δρουν οι ίδιοι και δοκιμάζουν λύσεις.

Ειδική αναφορά χρειάζεται να γίνει τόσο στο «θέατρο εικόνα» όσο και στο «θέατρο φόρουμ». Στο πρώτο γίνεται προσπάθεια μέσα από τη χρήση εικόνων να βοηθηθούν οι συμμετέχοντες να σκεφτούν όχι πια με λέξεις αλλά με εικόνες, έχοντας εργαλείο μόνο το σώμα τους για να εκφράσουν τη σκέψη τους. Στην αρχή διαμορφώνεται η «πραγματική εικόνα» και στη συνέχεια καλούνται οι συμμετέχοντες να κατασκευάσουν την «ιδανική εικόνα» (Boal,2013:59). Το «θέατρο φόρουμ» (δες παράρτημα 1) εστιάζει στο πώς το καταπιεσμένο άτομο/α μπορεί να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά (Boal,1981:36-39). Σκοπός του ΘτΚ είναι να δοκιμαστούν στην πράξη όλες οι πιθανές λύσεις μιας καταπιεστικής και άδικης πραγματικότητας, όχι να βρεθεί η σωστή λύση, αλλά να καταλάβουν οι θεατές ότι ένα θέμα/ πρόβλημα μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους (Boal,1998).Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να τονιστεί ότι οποιαδήποτε μορφή λύσης μπορεί να προέλθει αποκλειστικά και μόνο από τον καταπιεζόμενο. Όλο αυτό μοιάζει με μια «πρόβα ζωής» και μέσω της πρόβας αυτής εξοικειώνονται στις διαφορετικές απόψεις και μαθαίνουν πώς να συζητάνε και να διεκδικούν (Boal,1981:17 & Ζώνιου,2013a:57-60). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπακώστα (2011) είναι ένας τρόπος «προπαιδείας για την κοινωνική-πολιτική χειραφέτηση του συμμετέχοντος».

Αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, μια από τις πιο γνωστές ομάδες ΘτΚ που δραστηριοποιείται και στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η «Ακτιβιστική Ομάδα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου», που ξεκίνησε απ' τους κόλπους της Διεθνούς Αμνηστίας. Οι τρεις παραστάσεις που έχουν παρουσιάσει σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι «Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας I», οι «Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας II» και «Πλην όμως...» (<http://theatreoftheoppressedgreece.wordpress.com>).

Δυο ακόμα είδη θεάτρου και οι εκπρόσωποί τους συνδέονται και έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό το «κοινωνικό θέατρο». Πρώτα το «εφαρμοσμένο θέατρο», του οποίου το βασικό θέμα είναι η ενασχόληση με κοινωνικά θέματα και φαινόμενα. Μέσα από το θέατρο γίνεται αναφορά σε κοινωνικά φαινόμενα με σκοπό να αλλάξουν οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων πάνω σε συγκεκριμένα

θέματα που βιώνουν και τους απασχολούν (Somers,2002:74). Ο Somers, που θεωρείται από τους πιο βασικούς εκπροσώπους του είδους, αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει το θέατρο από τη μια «ως ένα κοινωνικό εργαστήριο, στο οποίο υποβάλλονται σε σχολαστική εξέταση μοντέλα ανθρώπινης συμπεριφοράς» και από την άλλη ως «ένας χώρος διαλόγου, μέσα στον οποίο επεξεργαζόμαστε θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν την ύπαρξή μας» (Somers,2002:75). Το εφαρμοσμένο θέατρο χρησιμοποιεί το θέατρο ως μια προσομοίωση της πραγματικότητας, κατασκευάζει ένα «πρόγραμμα» πολύ κοντά στις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων και έτσι οι συμμετέχοντες μέσα από τη «φανταστική» πραγματικότητα τείνουν πρώτα να αντιληφθούν καλύτερα τη δική τους «πραγματικότητα» και σε δεύτερο επίπεδο να δράσουν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Έτσι, δημιουργείται η εντύπωση στους συμμετέχοντες ότι είναι «αρκετά «μέσα» στη δράση» αφού τίγονται θέματα που τους απασχολούν αλλά ταυτόχρονα και «αρκετά «έξω» από αυτή», ώστε να μπορούν να μην αισθάνονται φόβο (Somers,2002:75). Αρκετά είναι τα κοινά σημεία ανάμεσα στο εφαρμοσμένο θέατρο και στο «κοινωνικό θέατρο». Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο ότι και τα δυο είδη απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων και στο ότι δεν αντιμετωπίζουν τους θεατές ως άβουλους παρατηρητές αλλά θέλουν να τους εμπλέξουν με ενεργό και κριτικό τρόπο στη δράση (Alrutz,2013:46, Gallagher & Service,2010:235-253):

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν οι David Pammenter και Alex Mavrocordatos, οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με το «θέατρο για την Ανάπτυξη» (Theatre for Development) (Pammenter,1993:53-70). Το συγκεκριμένο είδος θεάτρου αποσκοπεί και αυτό στην κοινωνική μεταμόρφωση και την κοινωνική αλλαγή μέσα από την καλύτερη κατανόηση και ανακάλυψη του εαυτού μας και των άλλων. Συνδυάζοντας τις παιδαγωγικές θεωρίες του Freire, το θέατρο για την ανάπτυξη υποστηρίζει το «διάλογο αλληλεπίδρασης» (co-intentional dialogue) σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατύπωση ερωτημάτων, την πρόκληση απαντήσεων και την ανατροφοδότηση νέων ερωτημάτων (Pammenter & Mavrocordatos,2004).

Το θέατρο για Ανάπτυξη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «μια πολιτιστική δράση που όχι μόνο υποδεικνύει τον δρόμο για μια καλύτερη ζωή, αλλά στην πραγματικότητα παίρνει το σχήμα ενός φανταστικού γεγονότος που είναι μεταμορφωτικό από μόνο του» (Mavrocordatos,2003:1). Η ανάπτυξη, ερμηνεύεται ως

προσπάθεια για αλλαγή μιας συμπεριφοράς και συμμετοχή σε μια στρατηγική η οποία μέσα από προσωπικές λύσεις και επιλογές βοηθά στο να ξεπεραστούν δύσκολες καταστάσεις. Συνήθως το θέατρο για Ανάπτυξη απευθύνεται προς το κοινό μιας κοινότητας ή ομάδας και ασχολείται με συγκεκριμένα θέματα, τα οποία πηγάζουν από την ίδια την κοινότητα και τα προβλήματα της.

Η διαδικασία που ακολουθείται είναι να προσφέρουν μια πληροφορία/πληροφορίες στην ομάδα που απευθύνονται και αυτοί μέσα από την επεξεργασία της πληροφορίας και δίνοντας τις προσωπικές τους ερμηνείες μπορούν να μετατρέψουν την πληροφορία σε γνώση. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να γίνουν οι συμμετέχοντες δημιουργοί κοινωνικών αλλαγών ή αλλαγών συμπεριφοράς (Mavrocordatos, 2003:1-3).

Όλες οι παραπάνω θέσεις αποτελούν τις βασικές επιρροές για την έμπνευση του συγκεκριμένου εργαστηρίου καθώς εκφράζουν μια νέα παιδαγωγική πρακτική του «θεάτρου στην εκπαίδευση», το οποίο ασχολείται με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τα προβλήματα της καθημερινότητας, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Μετά τις πιο σημαντικές επιρροές θα γίνει μια σύντομη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου.

Η βαθύτερη κοινωνική μάθηση για να επιτευχθεί χρειάζεται την επίδραση αρκετών παραγόντων όπως οι εκάστοτε πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες, οι ιδιαιτερότητες μιας ομάδας, οι ψυχολογικοί παράγοντες, οι προσωπικές και ομαδικές συνήθειες στο σχολείο, οι κοινωνικές προσδοκίες κ.α. Ο τρόπος που κάθε φορά θα προσεγγιστεί η κοινωνική μάθηση είναι πολύ καθοριστικός για την επιτυχία ή μη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε το «κοινωνικό θέατρο». Βασισμένο στην παιδαγωγική αρχή της «ενότητας στο πλαίσιο της διαφοράς» (Freire,1977), το «κοινωνικό θέατρο» γίνεται το μέσο για τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν δημιουργικά, να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, να εκφράσουν τις διαφωνίες τους και να αποκτήσουν «ενσυναίσθηση» (Vio,2012:198-200).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του «κοινωνικού θεάτρου» είναι η αρχή ότι η τέχνη και το θέατρο είναι για όλους και χρειάζεται μόνο να αναζητηθούν οι κατάλληλες τεχνικές «κοινωνικού θεάτρου» που θα εμπλέξουν την κάθε ομάδα και θα ξεκλειδώσουν τον κάθε άνθρωπο ώστε να εκφραστεί προσωπικά και κοινωνικά.

Το «κοινωνικό θέατρο» είναι «ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης» του λαού και μπορεί να λάβει χώρα παντού (Vio,2012:198-200).

Τέλος, αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το «κοινωνικό θέατρο» οφείλει να δημιουργήσει μια δυναμική αλληλεπίδραση με τις εκάστοτε ομάδες που συμμετέχουν και τους αντίστοιχους χώρους όπου διαδραματίζεται. Συγκεκριμένα αντλεί από τη θεωρία που σχετίζεται με τα μέρη στα οποία παρουσιάζεται και μαθαίνει τις εκάστοτε συμβάσεις και τις συμπεριφορές των χώρων και των κοινοτήτων στις οποίες ένα έργο εκτυλίσσεται. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν είναι εύκολη και υφίσταται σε μια διαρκή επαναδιαπραγμάτευση μεταξύ των εμπλεκομένων. Έτσι, για παράδειγμα, οι δράσεις του «κοινωνικού θεάτρου» στα σχολεία θα πρέπει να αλληλεπιδράσουν τόσο με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές θεωρίες όσο και με τις συμβάσεις του συγκεκριμένου πλαισίου (Thompson & Schechner,2004). Εξάλλου απευθύνεται σε ένα οργανωμένο ακροατήριο, μια ομάδα που προϋπήρχε και προσπαθεί να θίξει θέματα που τους ενδιαφέρουν και κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Είναι βασικό για την επίτευξη των στόχων του «κοινωνικού θεάτρου» οι συμμετέχοντες να ταυτιστούν και να βιώσουν την καταπίεση του πρωταγωνιστή ως δική τους, μόνο έτσι θα θελήσουν να μουν στη θέση του για να αποτινάξουν την καταπίεση και να απελευθερωθούν (Boal,1981:209 & 2002:269). Το «κοινωνικό θέατρο» για να υλοποιηθεί χρειάζεται την υπεύθυνη δράση των συμμετεχόντων του, όπου κάθε προσωπική προσπάθεια γίνεται κοινή. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές εμπειρίες, προβλήματα, συναισθήματα αλλά ταυτόχρονα θέτουν κοινωνικούς στόχους, καταθέτοντας τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και αναζητούν κοινωνικές αλλαγές για μια καλύτερη δίκαιη κοινωνία.

Αναλύοντας παραπάνω τόσο τις επιρροές όσο και τα βασικά χαρακτηριστικά του «κοινωνικού θεάτρου», κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη αναφορά στην μάθηση, στην οποία στοχεύει και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Το «κοινωνικό θέατρο» αντιλαμβάνεται το σχολείο ως τόπο «για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη» (Mc Laren, 2010:560). Έτσι, τα χαρακτηριστικά της μάθησης που επιδιώκεται συνοψίζονται ως εξής (Αυδή & Χατζηγεωργίου,2007:29-31):

- α) είναι **βιωματική**. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν βιωματικά μέσα από υποθετικές καταστάσεις τις οποίες και βιώνουν υποδυόμενοι διάφορους ρόλους. Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχοντες ξεπερνούν τα στενά όρια του εαυτού τους, βιώνουν καταστάσεις που είναι ανοίκειες και έτσι καλλιεργείται η πολυπόθητη ενσυναίσθηση και η διαπροσωπική νοημοσύνη ³ (Γραμματάς,2004 & Giddens,2002:36). Η Άλκηστις (2008:28) γράφει σχετικά: «Ο μαθητής, λοιπόν, όχι μόνο μπορεί να επανεξετάσει τις εμπειρίες του, όχι μόνο μπορεί να τις μετασηματίσει, αλλά έχει επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύπτει τις πολλαπλές ‘υποκειμενικότητές’ του, τους πιθανούς εαυτούς του και να ξανασχεδιάσει τον εαυτό του ως άλλος ή να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο». Όλο αυτό το ταξίδι προς τη γνώση του εαυτού μας και του κόσμου είναι τόσο μοναδικό γιατί δεν γίνεται απλώς με τη φαντασία αλλά βιώνεται κιόλας (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη,2006:557-563).
- β) είναι **συνεργατική**. Οι συμμετέχοντες συνεργάζονται σε ομάδες, των οποίων τα μέλη αλληλεπιδρούν δημιουργικά μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Έτσι, μαθαίνουν να δρουν, να συζητούν, να βιώνουν μαζί με άλλους κοινές εμπειρίες, να συνεργάζονται, άλλοτε να διαφωνούν και άλλοτε να συμφωνούν και προπαντός να νιώθουν μέλη μιας παρέας ή ενός συνόλου (Παπαδόπουλος, 2005:104-110 & Cattanach,1996).
- γ) είναι **ενεργητική**. Οι συμμετέχοντες δεν είναι θεατές ή απλοί «αποδέκτες», όπως στην «τραπεζική μάθηση», αλλά ενεργούν και γίνονται συμμετοχοί σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Το κάθε άτομο κάνει τις προσωπικές του καταθέσεις και λειτουργεί ενεργητικά σύμφωνα με τις ανάγκες του. Κανείς δεν μεταβιβάζει στον άλλον το δικαίωμα να δράσει και να σκεφτεί. Με αυτόν τον τρόπο το θέατρο γίνεται «δράση» και οι συμμετέχοντες φορείς της δράσης (Boal,1981:54)

³ **Διαπροσωπική νοημοσύνη:** «αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τρίτων, να κατανοεί την οπτική θεώρησης των πραγμάτων που υιοθετούν άλλοι, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται μαζί τους, χωρίς συνεχείς τριβές. Όποιος έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy) είναι πιο ευαίσθητος στα ασαφή μηνύματα που αποκαλύπτουν έμμεσα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2004:19).

- δ) προωθεί την ανάπτυξη της **κριτικής σκέψης και της ενδυνάμωσης της πολιτιστικής και κοινωνικής ταυτότητας**. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις αρχές και τις αξίες τους, να προβληματιστούν για θέματα που τους απασχολούν αλλά και για άλλα σοβαρά κοινωνικά θέματα, να αντιμετωπίσουν διλήμματα και προβληματισμούς και τέλος να πάρουν σημαντικές αποφάσεις, να αναπτύξουν κριτική συνείδηση, ώστε να γίνουν οι ίδιοι «δημιουργοί της ιστορίας και της κουλτούρας» (Γρόλλιος,2005) και «υπεύθυνοι πολίτες» (Αυδή & Χατζηγεωργίου,2007:31).

A.2 Δράσεις «κοινωνικού θεάτρου» σήμερα

Τελευταία ολοένα και περισσότεροι φορείς ασχολούνται με τη διάδοση του «κοινωνικού θεάτρου» και των τεχνικών του. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα τα οποία κυρίως σχετίζονται με την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» μέσα από μια σειρά σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς έχει βοηθήσει σημαντικά στην ενίσχυση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για τους τρόπους εφαρμογής του θεάτρου (κοινωνικού και μη) και του εκπαιδευτικού δράματος στα σχολεία⁴.

Σε συνεργασία με το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» αλλά και με άλλους φορείς, κάποιες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.β. ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής & ΔΔΕ Κιλκίς) έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί ενεργά με το «κοινωνικό θέατρο», μέσα από μια σειρά από επιμορφωτικά πρακτικά εργαστήρια, επιστημονικές ημερίδες, ημερίδες διάχυσης αποτελεσμάτων και προβολής του έργου των μαθητών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού- ελεύθερα προσβάσιμου μέσω των ιστοσελίδων τους.

Επιπλέον, σε κάποια θέατρα (Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος, Το Εθνικό Θέατρο, Το Θέατρο του Νέου Κόσμου) λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές τόσο της πρωτοβάθμιας και όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζονται δωρεάν σε σχολεία, σε Νοσοκομεία, σε

⁴ περισσότερες πληροφορίες για τις τεχνικές στο παράρτημα 2.α & 2.β της διατριβής

παιδιατρικές κλινικές, φυλακές και άλλα (δες παράρτημα 2.δ). Τέλος υπάρχουν και δράσεις που γίνονται είτε από πρωτοβουλίες ιδιωτών είτε από ΜΚΟ (δες παράρτημα 2.ε).

A.3 Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (emotional and behavioural difficulties – EBD)

Ο όρος σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (emotional and behavioural difficulties – εφεξής EBD) δεν έχει έναν ξεκάθαρο ορισμό (TeacherNet, 2007). Οι μελετητές, στο πέρασμα του χρόνου, έχουν υιοθετήσει διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους για να ορίσουν τον όρο. Ο Kauffman (2001) επισημαίνει ότι μελετώντας τους τρόπους που κατά καιρούς αντιμετωπίζονταν οι μαθητές με EBD στο παρελθόν είναι δυνατόν από τη μια να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια EBD σήμερα και από την άλλη να αποφευχθεί η επανάληψη προηγούμενων λαθών. Στη συνέχεια θα ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή του όρου.

Στο δέκατο ένατο και τα μέσα του εικοστού αιώνα, η επικρατούσα ιδέα ήταν ότι το πρόβλημα ενυπάρχει στο παιδί. Αυτό γίνεται αμέσως αντιληπτό αν εξεταστεί η ορολογία που χρησιμοποιούταν για να περιγράψει έναν μαθητή με EBD, όπως «ενοχλητικό», «διασπαστικό» αλλά και «απροσάρμοστο» (Cooper et al, 1994:32-36). Ο Montgomery (1989:6) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το απροσάρμοστο παιδί ήταν αυτό που, για οποιονδήποτε λόγο, δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει όλες ή μερικές σημαντικές πτυχές της ζωής του». Το απροσάρμοστο παιδί θεωρείτο «ψυχικά ασθενής» και ως εκ τούτου έχρηζε θεραπείας. Τη θεραπεία του ανέλαβαν κατά πρώτο λόγο οι ψυχίατροι και κατά δεύτερο η επίσημη εκπαίδευση, η οποία και γινόταν μέσα από ειδικά πλαίσια (Cole, 2005 & Cooper et al, 1994:33).

Στη συνέχεια και λόγω της στροφής προς τον συμπεριφορισμό, η αναζήτηση των αιτιών των προβλημάτων συμπεριφοράς μετατοπίστηκαν από το ίδιο το παιδί στο περιβάλλον του και στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Στο τέλος του εικοστού αιώνα, ο όρος «απροσάρμοστο παιδί» δεν ξαναχρησιμοποιήθηκε και αντικαταστάθηκε από τον τωρινό όρο «παιδί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες» (Montgomery, 1989:6). Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ανήκουν στα άτομα

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008,άρθ. 3,παρ.4). Οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες συχνά συμπεριλαμβάνονται στον γενικότερο όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες»⁵ Σε αυτή τη συμπερίληψη χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς από τη μια τα προβλήματα συμπεριφοράς δύναται να συνυπάρχουν με τις «Μαθησιακές Δυσκολίες» αλλά από την άλλη δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Μια σύντομη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών με βάση τους αιτιολογικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών μπορεί να αποδοθεί στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1. (ΚΕΔΔΥ Ρόδου,2011:6)

Στη συνέχεια αν γινόταν μια προσπάθεια να αναφερθούν μόνο τρία βασικά πλαίσια για τους μαθητές με EBD, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, αυτά θα ήταν τα εξής:

⁵ «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες» (Hammill,1990:74-76).

1. Οι μαθητές με EBD εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ανάρμοστης συμπεριφοράς και χαμηλά ποσοστά θετικών συμπεριφορών. Οι πιο συνηθισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές είναι η επιθετικότητα, η διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη, η αδιαφορία και η μη συμμόρφωση σε κανόνες (Frank et.al.1995, Koyangi & Gaines,1993).
2. Οι μαθητές με EBD παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τους ενήλικες (Walker et al,1995 & Landrum et al,2003). Μερικές από τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων είναι: οι συχνοί τσακωμοί, η απομόνωση, η υβριστική συμπεριφορά προς άλλους, η επιθετικότητα κ.α)
3. Οι μαθητές με EBD παρουσιάζουν σχολική αποτυχία και λιγότερη ακαδημαϊκή πρόοδο περισσότερο από μαθητές με άλλες μαθησιακές δυσκολίες και από μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Anderson et.al.2001). Επίσης σε πολλές μελέτες αναφέρεται ότι η παραπάνω κατηγορία μαθητών παρουσιάζει διπλάσια ποσοστά σχολικής διαρροής από τους υπόλοιπους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Marder, 1992; Lipsey & Derzon,1998).

Όπως φαίνεται σε πλήθος μελετών, ο αριθμός των παιδιών που παρουσιάζουν EBD έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Forness et.al.1996). Οι αιτίες των EBD στις μέρες μας εντοπίζονται σε παράγοντες οικοσυστημικούς, όπως το σχολείο και το σπίτι (Cole,2005:39 & Hester & Kaiser,1998). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η άποψη πως κάθε προσπάθεια για να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά και οι αιτίες των EBD συνεπάγεται υψηλό βαθμό υποκειμενικότητας (Farrell,1994:6 & Slee,1995:96). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ανάλογα με τις διάφορες εκφάνσεις της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, να οδηγούμαστε σε διαφορετικό συμπέρασμα για τη φύση της εν λόγω συμπεριφοράς (Cooper et al,1994:33-36). Η Farrell (1994:6) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι ορισμοί των EBD εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψή μας για το τι είναι φυσιολογικό και αποδεκτή συμπεριφορά. Δεν υπάρχει καμία αντικειμενική και μετρήσιμη πραγματικότητα για τις EBD». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι διαφορετικές αντιδράσεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί στην ίδια συμπεριφορά ενός μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι καθηγητές μπορεί να θεωρούν αποδεκτό για τους μαθητές να μιλάνε άσχημα στην τάξη, ενώ άλλοι όχι. Μια ακόμα πτυχή του υποκειμενικού χαρακτήρα που χαρακτηρίζει τον προσδιορισμό των EBD διαφαίνεται αν παρατηρήσει κανείς τη σχέση ανάμεσα στη δομή και το ήθος κάθε σχολείου και στο

πώς αυτά επηρεάζουν τον καθορισμό της «αποδεκτής» συμπεριφοράς (Tyler,1998:26-33). Συγκεκριμένα και ο Slee (1995:99) αναφέρει ότι «υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων σχετικά με το τι συνιστά αδίκημα».

Επιπλέον, μεγάλο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της κάθε συμπεριφοράς – επιθυμητής ή ανεπιθύμητης διαδραματίζουν οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού. Ο επιστημονικός όρος που χρησιμοποιείται είναι «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Merton (1949). Σύμφωνα με διάφορες μελέτες που έχουν γίνει έχει αποδειχθεί ότι αν ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι για κάποιος λόγους (κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς) ο μαθητής θα συμπεριφερθεί καλά ή άσχημα, τότε οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δύο (καθηγητή & μαθητή) οδηγεί τον δεύτερο σε αντιδράσεις συμπεριφοράς που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και θα επικυρώνουν τις περισσότερες φορές τις προβλέψεις του (Rosenthal&Jacobson,1992 & Farrell,1994).

Ως προς την οικογένεια και τον καθοριστικό ρόλο της στη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού, επομένως και στην εμφάνιση ή μη EBD έχουν γίνει διάφορες μελέτες. Ο Farrell (1994) επισημαίνει ότι η πλειονότητα των παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία προέρχεται από μειονεκτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, όπου συνήθως έχουν βιώσει αρκετά περιστατικά γονικής παραμέλησης, αδιαφορίας και απόρριψης, εχθρότητας ή βίας. Οι Lamb & Sternberg (1994:83-88) και λίγο αργότερα οι Hartland et al. (2002:176-184) κάνουν αναφορά στις συναισθηματικές διαταραχές (π.β κατάθλιψη, θυμός, ανησυχία, έλλειψη ελέγχου και προσοχής, επιθετικότητα κ.α) που προκαλούνται στα μέλη μιας οικογένειας την περίοδο ενός χωρισμού. Σημαντικής σημασίας, στην εποχή της κρίσης την οποία διανύουμε, είναι η μελέτη των Hartland et al (2002:176-184), η οποία δείχνει ότι τα παιδιά που ζουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα με άνεργους γονείς έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν την κοινωνική απομόνωση και να εκδηλώσουν ως αντίδραση παραβατικές συμπεριφορές.

Οι Charlton & Davis (1993) επιπλέον επισημαίνουν τη σύνδεση μεταξύ της προβληματικής συμπεριφοράς και της οργανωτικής δομής ενός σχολείου. Ένα σχολείο που θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες με σκοπό να ελέγξει περισσότερο τους μαθητές του, είναι πολύ πιθανό αντί αυτού να δημιουργήσει περισσότερα

προβλήματα. Από μια έρευνα που διεξήχθη σε εξήντα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αστική περιοχή των Αθηνών, διαπιστώθηκε ότι οι διάφοροι παράγοντες που διαφοροποιούν το κάθε σχολείο από το άλλο συντελούν καθοριστικά στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (Ρουλου & Norwich,2000:559-581). Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι τα προγράμματα σπουδών και η ανταπόκριση τους στις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα τους. Έτσι, είναι πολύ πιθανό, αν ένα πρόγραμμα σπουδών είναι προσανατολισμένο σε καθαρά γνωστικούς στόχους και όχι σε πιο κοινωνικούς στόχους, οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τακτικές όπως η φασαρία, η αδιαφορία και η αποχή για να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια και την αντίδραση τους. Επομένως, η εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών κάθε σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είναι σαφές ότι μπορεί να έχει τη δύναμη να αλλάξει τη σχέση μεταξύ διδασκόντων και μαθητευομένων προς το καλύτερο (Cothran & Ennis,1997:553). Σε αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να μην κυριαρχεί το παιδαγωγικό μοντέλο της αποταμίευσης γνώσεων – η λεγόμενη δηλαδή «τραπεζική εκπαίδευση» όπου ο δάσκαλος λειτουργεί όπως ένας «καταθέτης» και οι μαθητές να δέχονται άκριτα και παθητικά τη γνώση. Αντίθετα, η γνώση είναι ανάγκη να τοποθετηθεί στο κέντρο των σύγχρονων προβλημάτων της καθημερινότητας των μαθητών και το εκπαιδευτικό σύστημα να πάψει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα των «καταπιεστών» (Freire,1977:90-92).

A.4 Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (EBD) και το θέατρο.

Αρχίζοντας το κεφάλαιο αυτό κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι ήδη πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι δραματικές τεχνικές μπορούν να φανούν αποτελεσματικές στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την ανάπτυξη κατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων και συμπεριφορών σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Slade,1998, Schnapp & Olsen,2003, Άλκηστις,2000). Επιπλέον, έχει μελετηθεί η συνεισφορά του δράματος και των τεχνικών του τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στη διερεύνηση λύσεων σε κοινωνικά προβλήματα (Hampshire,1996, Kempe,1991, Peter,2000^a,2003)

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούν οι διαδικασίες, οι οποίες συντελούνται στο «κοινωνικό θέατρο» και πώς αυτές αλληλεπιδρούν με τους μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (Jennings,1990:74-80):

1. **Δημιουργική-εκφραστική**, αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς μέσα από τις υγιείς πλευρές των παιδιών αυτών, τους οδηγεί στο να εξερευνήσουν με πρωτότυπο και συνήθως μη λεκτικό τρόπο το δικό τους δημιουργικό δυναμικό. Το «κοινωνικό θέατρο» χρησιμοποιεί τεχνικές έκφρασης τόσο από το ΘτΚ του Boal όσο και από το σωματικό θέατρο, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφραστούν κυρίως μέσα από το σώμα τους και όχι με λέξεις.

2. **Εργασίες - Δεξιότητες**, μέσα από τη διαδικασία αυτή και σε συνδυασμό με άλλες θεατρικές τεχνικές, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες. Καλλιεργείται η έννοια της ομάδας και προωθείται ο δημιουργικός διάλογος.

3. **Ενδοσκόπηση**, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκουν τρόπους να ορίσουν τον εαυτό τους, να εκφράσουν καταπιεσμένες σκέψεις και επιθυμίες τους, να δώσουν μια δημιουργική δομή στις εμπειρίες και στη συνέχεια να τις αξιολογήσουν (Cattanach,1996:1-2). Όπως ήδη τονίσαμε το «κοινωνικό θέατρο» ξεκινά από όσα απασχολούν την ομάδα και μέσα από τα συγκεκριμένα βιώματα προσπαθεί να οδηγήσει την ομάδα στην κοινωνική και προσωπική αλλαγή. Το «κοινωνικό θέατρο» έχει την ιδιαιτερότητα ότι λαμβάνει υπόψη και αλληλεπιδρά με τις αρχές και τις αξίες της εκάστοτε ομάδας, προωθώντας έτσι τη συμμετοχική ανάπτυξη της κοινότητας. Συγκεκριμένα, στο παρόν θεατρικό εργαστήριο η ομάδα ήταν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο τόπος εφαρμογής του το Ειδικό Γυμνάσιο Αχαρνών. Οι στόχοι ήταν μέσα από επιλεγμένες τεχνικές οι συμμετέχοντες να γίνουν δρώντα πρόσωπα, να ενεργοποιηθούν και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον Άλλο, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την κριτική τοποθέτηση, την αναζήτηση λύσεων και τη λήψη αποφάσεων.

Πολύ σημαντικό είναι να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι γενικότερα οι παρεμβάσεις για μαθητές με EBD μπορεί να είναι αποτελεσματικές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν να θεραπεύσουν τις EBD. Στην πλειονότητα τους αλλά και στις συγκεκριμένες περιπτώσεις που αφορούν την παρούσα έρευνα οι μαθητές με EBD

έχουν συνήθως μια μακρά ιστορία τέτοιων δυσκολιών και έχουν βιώσει για πολλά χρόνια σχολική και κοινωνική αποτυχία (Duncan et.al.,1995). Οι EBD παρουσιάζουν χαρακτηριστικά «δια βίου διαταραχής» και για αυτό οι μαθητές με EBD χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης και στήριξης καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. (Kauffman,2001) Έτσι, για να θεωρηθεί η παρούσα παρέμβαση αποτελεσματική και επιτυχημένη, σημαντική είναι ακόμη και η μικρή ανακούφιση ορισμένων συμπτωμάτων και η μείωση της συχνότητας και την έντασης των προβλημάτων που σχετίζονται με τις EBD.

A.5 Το Μοντέλο του «κοινωνικού θεάτρου» που εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο θεατρικό εργαστήριο

Σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς και όλες τις παραπάνω θεωρίες, σχεδιάστηκε το παρόν θεατρικό εργαστήριο. Βασικοί στόχοι της είναι μέσα από τη συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών με EBD στο «θεατρικό εργαστήριο» να ερευνηθεί κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η κοινωνική συμπεριφορά τους, να βελτιωθεί κριτικά την πραγματικότητα, να προβληματιστούν, να αναζητήσουν λύσεις και να θελήσουν να παρέμβουν ως υπεύθυνοι πολίτες στην αναμόρφωση της κοινωνίας. Επιπλέον, ένας ακόμα στόχος είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές μας να αποκτήσουν νέες και διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες θα είναι πιο κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιδιώκεται, δηλαδή να αλλάξει λίγο η σχολική καθημερινότητα των μαθητών και οι μαθησιακές τους εμπειρίες, διερευνώντας κατά πόσο αυτή η αλλαγή θα επηρεάσει τη γενικότερη συμπεριφορά, στάση και φιλοσοφία τους τόσο απέναντι στο σχολείο όσο και απέναντι στους άλλους.

Σύμφωνα με τον γενικό σχεδιασμό του προγράμματος, το θεατρικό εργαστήριο χωρίστηκε σε τρεις φάσεις, καθεμιά από τις οποίες έθετε διαφορετικούς στόχους και δομούταν με διαφορετικές τεχνικές δραματοποίησης. Έτσι το εργαστήριο διαρθρώθηκε στην προκαταρκτική φάση, διάρκειας τριών δίωρων συναντήσεων, στην κυρίως φάση διάρκειας τεσσάρων δίωρων συναντήσεων και στη φάση-κλείσιμο διάρκειας μίας ώρας. Στόχοι της προκαταρκτικής ήταν η αφύπνιση των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τις τεχνικές του θεάτρου. Στην πρώτη εκείνη

φάση αποφασίστηκε το βασικό θέμα του εργαστηρίου, μέσα από τις ανησυχίες που εξέφρασαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Η δεύτερη φάση, αποτέλεσε την κυρίως φάση όπου δόθηκαν τα περισσότερα ερεθίσματα και διερευνήθηκαν σε βάθος τα θέματα που απασχολούσαν την τάξη. Κάθε συνάντηση της κυρίως φάσης είχε τα εξής τρία στάδια:

α) **ενεργοποίηση**: εφαρμογή θεατρικών ασκήσεων και παιχνιδιών ενεργοποίησης, εμπιστοσύνης και σωματικής έκφρασης.

β) **δημιουργική εμπλοκή-διερεύνηση**: Αρχικά μέσα από κάποιο αρχικό ερέθισμα («πακέτο εξερεύνησης», «θέατρο εφημερίδα», φωτογραφίες, κάποιο λογοτεχνικό απόσπασμα ή ποίημα κ.ά.) οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ένα θέμα και τις επιμέρους διαστάσεις του. Κάθε συνάντηση είχε και τα επιμέρους θέματα αλλά όλα σχετιζόνταν με το κεντρικό θέμα. Η διερεύνηση του θέματος γίνεται με ένα πλήθος τεχνικών. Θα αναφερθούν αναλυτικά στις επόμενες σελίδες.

γ) **αποφόρτιση**: κλείσιμο της ομάδας με τον ίδιο τρόπο όπως και στην προκαταρκτική φάση μαζί με καταγραφή σχολίων και συναισθημάτων των μαθητών σε ένα χαρτόνι ανατροφοδότησης.

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με την φάση-κλείσιμο όπου εκφράστηκαν και καταγράφηκαν οι συνολικές εντυπώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο θεατρικό εργαστήριο.

A.5.1 Τεχνικές του «θεατρικού εργαστηρίου»

Οι βασικές επιρροές σχεδιασμού του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν τεχνικές που χρησιμοποιούνται τόσο στο ΘτΚ, όσο και στο εκπαιδευτικό δράμα (όρος που χρησιμοποιεί το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση») ή στη διερευνητική δραματοποίηση (όρος που χρησιμοποιεί ο Σίμος Παπαδόπουλος (2007:29). Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι τεχνικές και οι ασκήσεις που επιλέχθηκαν στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήριο»⁶. Η παρουσίασή τους θα

⁶ περισσότερες πληροφορίες για τις τεχνικές στο παράρτημα 3.α & 3.β της διατριβής

γίνει χωρίζοντας τις τεχνικές και τις ασκήσεις σε αυτές που δανειστήκαμε από τον Boal και το ΘτΚ και σε αυτές που δανειστήκαμε από το εκπαιδευτικό δράμα

Κατηγορία τεχνικών από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» (Boal,1981:20-52 & Boal,2013)

Θέατρο Εικόνων

Είναι μια τεχνική που χρησιμοποιεί τις εικόνες των σωμάτων για να βοηθήσει στην έκφραση συναισθημάτων, εννοιών και να επιτρέψει τη μη λεκτική έκφραση και αντιπαράθεση της ομάδας ως προς τις καταπιέσεις που την αφορούν. Στην τεχνική αυτή εντάσσονται και οι δυο επόμενες.

Γλύπτης-Γλυπτό

Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει ένα «γλυπτό», το οποίο μένει ακίνητο σε μια στάση συνήθως ασυνήθιστη και έναν «Γλύπτη», ο οποίος διορθώνει τη στάση του «γλυπτού», δίνοντας έτσι τη δική του εκδοχή.

Ανίχνευση της σκέψης

Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα να φωτιστούν οι σκέψεις αυτού που υποδύεται ένα ρόλο.

Θέατρο Εφημερίδα

Είναι ένα σύνολο θεατρικών στρατηγικών από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», το οποίο βοηθά τη μεταμόρφωση κάθε μη δραματικού κειμένου σε θεατρική σκηνή.

Ανατροπή της Καταπίεσης

Η τεχνική «της ανατροπής της καταπίεσης» ανήκει και αυτή στον Boal και ζητά από τον συμμετέχοντα να διηγηθεί μια στιγμή καταπίεσής του, στην οποία δέχτηκε την καταπίεση χωρίς να αντιδράσει.

Status ή Ανάδειξη ισχύος

Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο, γνωρίζοντας τη θέση ισχύος (χαμηλή ή υψηλή) ή γνωρίζοντας το ρόλο που υποδύονται.

Τεχνικές Θεάτρου από το Εκπαιδευτικό Δράμα (Γκόβας, 2001, 2003)

Το «πακέτο εξερεύνησης»

Είναι μια τεχνική του John Somers, στα αγγλικά ονομάζεται «compound stimulus», που περιλαμβάνει μια τσάντα ή ένα κουτί όπου ο εμπυχωτής-δάσκαλος έχει βάλει μέσα διάφορα προσωπικά αντικείμενα του ήρωα της ιστορίας.

Δάσκαλος σε ρόλο

Είναι η τεχνική όπου ο εμπυχωτής-δάσκαλος συμμετέχει σε έναν αυτοσχεδιασμό ή παιχνίδι ρόλων, όπου και αναλαμβάνει έναν ρόλο για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς.

Ανακριτική καρέκλα

Ο εμπυχωτής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρέκλα, όπου κάθεται ένας χαρακτήρας και ξεκινάει η ανάκριση.

Ο καταγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα

Στην τεχνική αυτή ο εμπυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να καταθέσουν με τρόπο άμεσο –σαν καταγίδα από ιδέες και σκέψεις- ό, τι σκέφτονται και αισθάνονται πάνω σε ένα θέμα.

Περίγραμμα του χαρακτήρα

Οι συμμετέχοντες καλούνται να σχεδιάσουν το σκίτσο ενός χαρακτήρα σε ένα μεγάλο χαρτί, το οποίο συνήθως επικολλάται στον τοίχο και να γεμίσουν το σκίτσο με διάφορα γνωρίσματα του χαρακτήρα, με σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς.

Ο αυτοσχεδιασμός

Είναι μια βασική και απαραίτητη τεχνική για το θέατρο. Ο αυτοσχεδιασμός για να είναι επιτυχημένος πρέπει να έχει συγκεκριμένο θέμα, στόχο, μέθοδο προσέγγισης, να έχει όρια και περιορισμούς, (Γραμματάς, 1999).

Παιχνίδια- ασκήσεις.

Τα παιχνίδια, τα οποία θεωρητικά και πρακτικά συνδέονται με το δράμα, τα χρησιμοποιήσαμε αρκετά στο «θεατρικό εργαστήριο» μας. Τα παιχνίδια είναι πολύ σημαντικά γιατί περιέχουν αρκετά δραματικά στοιχεία, όπως παιχνίδι ρόλων, συμβολική δράση, αφήγηση κ.α (Woolland,1999:84-85). Συγκεκριμένα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχή κάθε συνάντησης, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα εμπιστοσύνης, όπου οι μαθητές μπαίνουν πιο ευχάριστα στη δραματική διαδικασία. Πολλές ακόμα φορές τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται ως εισαγωγή σε ένα νέο θέμα ή για απλοποίηση πιο σύνθετων εμπειριών (Neelands & Goode 2000)

A.5.2 Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Μετά από τους παραπάνω προβληματισμούς, θα γίνει στην ενότητα αυτή η καταγραφή των βασικών ερωτημάτων, τα οποία συνοψίζονται στα εξής πέντε :

- 1.Αν και κατά πόσο μέσα από τις τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου» και τη συμμετοχή τους στο «θεατρικό εργαστήριο» βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά.
- 2.Αν και κατά πόσο μέσα από τις τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου» και τη συμμετοχή τους στο «θεατρικό εργαστήριο» αισθάνονται ότι βελτίωσαν τις δυσκολίες που είχαν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τόσο με τους συνομηλίκους τους (π.χ οι συχνοί τσακωμοί, απομόνωση, υβριστική συμπεριφορά προς άλλους, επιθετικότητα κ.α).
- 3.Αν και κατά πόσο μέσα από τις τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου» και τη συμμετοχή τους στο «θεατρικό εργαστήριο» άλλαξε η στάση τους απέναντι στο σχολείο και στο τι πιστεύουν για αυτό.
- 4.Αν και κατά πόσο η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε για την ομάδα των μαθητών μια διαδικασία ενδυνάμωσης και κριτικής συνειδητοποίησης αναφορικά με τα καθημερινά θέματα που τους απασχολούν.
- 5.Ποιές από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι πιο προσφιλείς στους μαθητές της ομάδας.

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ- ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ

B.6 Μεθοδολογία

Η κατάλληλη μέθοδος για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας κρίθηκε η έρευνα δράσης. Πρόκειται από τη μια για μια μέθοδο, η οποία μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο και δεν αφορά μόνο την επίλυση κάποιου προβλήματος. Από την άλλη είναι μια ερευνητική διαδικασία, η οποία μελετά γενικότερες ιδέες και κοινωνικές καταστάσεις και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εξελιχθούν (Carr & Kemmis,1997:208 & Mc Niff,1998:74,76 & Mc Niff et.al,1992:43).

Οι σχεδιασμοί έρευνας δράσης μπορεί να πραγματοποιηθούν από άτομα του εκπαιδευτικού πλαισίου, συνήθως εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιδιώκουν να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους μέσα «από τη δράση και τον αναστοχασμό» (Carr & Kemmis,2002:203-204). Οι «εκπαιδευτικοί - ερευνητές», όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διεξάγουν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων.

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης (Cohen & Manion,1997), τα οποία συνέβαλαν και στην επιλογή της είναι τα ακόλουθα:

Αρχικά, είναι εμπειριστατωμένη, αφού ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το επιλύσει μέσα στο πλαίσιο αυτό. Στόχος της είναι η κοινωνική αλλαγή μέσα από την καλλιέργεια του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης (Τσιάμη,2013:26).

Επίσης, είναι συνεργατική, καθώς δεν υπάρχουν παρατηρητές παρά μόνο συμμετέχοντες ερευνητές, καλλιεργώντας έτσι μια δημοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η άποψη ότι «η συνεργατική συμμετοχή στον θεωρητικό, πρακτικό και πολιτικό διάλογο είναι το βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης» (Carr&Kemmis,2002:262).

Είναι συμμετοχική, αφού τα ίδια τα μέλη της ερευνητικής ομάδας λαμβάνουν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας. Η έρευνα δράσης είναι μια

διερευνητική διαδικασία, η οποία μέσα από τη ενδυνάμωση και χειραφέτηση των ατόμων, στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. «Η έρευνα δράσης είναι μία διαδικασία ενδυνάμωσης για τους συμμετέχοντες [...], είναι σημαντική γιατί αρχίζει τις διαδικασίες για την οργάνωση του διαφωτισμού και την οργάνωση της αλλαγής» (Carr & Kemmis,2002:269)

Επιπλέον, είναι αυτο-αξιολογική, εφόσον οι τροποποιήσεις αξιολογούνται συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης, επειδή ο τελικός στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής με κάθε τρόπο. Η έρευνα δράσης ενδείκνυται ως μορφή έρευνας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς στοχεύει στη διεύρυνση των παιδαγωγικών αντιλήψεων και στην αλλαγή των κοινωνικών δομών. Είναι μια έρευνα που όπως προδίδει και το όνομά της έχει ως βασικό στοιχείο τη δράση και σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής με τελικούς αποδέκτες τόσο τους καθηγητές όσο κυρίως τους μαθητές (Mc Niff et.al.,1992).

Η έρευνα δράσης ταιριάζει με τη στοχοθεσία του «κοινωνικού θεάτρου» γιατί δεν μένει μόνο στην ομάδα που εμπλέκεται σε αυτήν αλλά εξετάζει την εκπαίδευση ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, επομένως μια αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ερμηνεύεται ως αλλαγή της ίδιας της κοινωνίας. Ο Kemmis και Di Chiro(1987) χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης ως κοινωνική διαδικασία με εμπλεκόμενους όλους τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δράσουν με συλλογικότητα, και συνεργασία με κοινό στόχο την κριτική συνειδητοποίηση της ίδιας της διαδικασίας. Επιπλέον, η έρευνα δράσης αναγνωρίζει ως αφετηρία τις «προσωπικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές, η κατανόηση αυτών των πρακτικών και οι καταστάσεις μέσα στις οποίες τις ασκούν» (Carr & Kemmis,2002:237), δηλαδή τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων.

Στο παράρτημα 4 γίνεται μια σύντομη αναφορά των βασικών ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής, τα οποία ανακύπτουν σε όλα τα είδη κοινωνικής έρευνας, ποιοτικής ή ποσοτικής (Ιωσηφίδη,2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα λόγω του ειδικού πλαισίου της ειδικής αγωγής η συναίνεση για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ζητήθηκε πρώτα εγγράφως από τους γονείς, αφού είχαν ενημερωθεί επίσης εγγράφως για τους σκοπούς της έρευνας και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας και ηθικής.

B.6.1 Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα δράσης

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης διεξήχθη ουσιαστικά από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια (εφεξής ερευνήτρια), η οποία είναι η γράφουσα και έχει οργανική θέση στο σχολείο. Η βασική ειδικότητά της είναι φιλόλογος με μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στις «Θεατρικές Σπουδές». Η έρευνα δράσης, όπως ήδη αναφέραμε, είναι κατεξοχήν συνεργατική μέθοδος, έτσι κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή της ομάδας των μαθητών, της «συμμετέχουσας παρατηρήτριας» και της «κριτικού φίλης»⁷. Η «συμμετέχουσα παρατηρήτρια» ήταν μια μόνιμη εκπαιδευτικός του σχολείου, ίδιας ειδικότητας με τη γράφουσα με σπουδές στη ψυχολογία και μεγάλη αγάπη για το θέατρο. Η «κριτικός φίλη» ήταν η κοινωνική λειτουργός του σχολείου με σπουδές στις ΤΠΕ και μεγάλο ενδιαφέρον γενικά για πολιτιστικά και καινοτόμα προγράμματα.

Στην παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων, πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι εξής πρακτικές:

- Ανοιχτή παρατήρηση με θεματικές εστίασης
- Καθημερινό ημερολόγιο
- Σημειώσεις από τις συζητήσεις με την «κριτικό φίλη»
- Σχεδιασμός και χρήση ερωτηματολογίων

Αναλυτικότερα, η ανοιχτή ερευνητική παρατήρηση κρίθηκε ως η βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα δράσης. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε τους συμμετέχοντες-καθηγητές να μπορέσουν να παρατηρήσουν ελεύθερα, χωρίς συγκεκριμένους περιορισμούς και να καταγράψουν το σύνολο των περιστατικών και θεμάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Hopkins,2002:82-85).

Επιπλέον, τόσο η «ερευνήτρια» όσο και η «συμμετέχουσα παρατηρήτρια» κράτησαν αναλυτικό ημερολόγιο για κάθε συνάντηση. Στη τήρηση του ημερολογίου βοήθησαν οι συμβουλές της επόπτριας καθηγήτριας της παρούσας διατριβής (Κατσαρίδου,2014:136-7). Μια από τις προτάσεις αυτές ήταν να διαμορφωθεί στο ημερολόγιο ένα ακριβές πλάνο των δραστηριοτήτων ανά συνάντηση με κενά

⁷ Ο «κριτικός φίλος» είναι ένας εξωτερικός παρατηρητής, ο οποίος βοηθά πολύ στον αναστοχασμό τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, η Lomax (1996) τον περιγράφει «ως εξωτερικό παρατηρητής που με ιδιαίτερη γνώση του γενικού πλαισίου της έρευνας, είναι σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας».

ανάμεσα και τα ονόματα των παιδιών στη συνέχεια, ώστε να είναι εφικτό κατά τη διάρκεια της δράσης να καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις σε λιγότερο χρόνο.

Επιπρόσθετα, στο τέλος κάθε συνάντησης η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις για σημαντικά συμβάντα, για σκέψεις και συναισθήματα που είχαν αναδυθεί και φυσικά για τους προβληματισμούς της. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο κράτησε ημερολόγιο και η «συμμετέχουσα παρατηρήτρια». Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της «κριτικού φίλης» καταγράφονταν και αυτά. Πολύ σημαντική στιγμή ήταν η ανάλυση της γραφής των ημερολογίων, η οποία γινόταν παράλληλα και στα δυο ημερολόγια. Η διαδικασία αυτή βοήθησε πολύ ώστε σε πρώτο επίπεδο να διαπιστωθούν αν οι ερμηνείες και οι σημειώσεις εξυπηρετούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα και σε δεύτερο επίπεδο να φωτίσουν τη θεώρηση και τη διαφορετική οπτική των συμμετεχόντων έτσι ώστε να λειτουργήσει ως έναυσμα για περαιτέρω αναστοχασμό και βελτίωση της δράσης. Μέσα από την αλληλεπίδραση όλων αυτών των προσωπικών θεωριών επέρχεται η καλύτερη συνειδητοποίηση του όλου και η ανατροφοδότηση.

Μια ακόμα πολύ σημαντική μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε είναι αυτή της σύνταξης ερωτηματολογίων και στη συνέχεια η συμπλήρωσή τους από τους μαθητές. Στην παρούσα έρευνα δράσης τα ερωτηματολόγια ήταν δυο και δόθηκαν το ένα στην αρχή και το άλλο στο τέλος της δράσης του «θεατρικού εργαστηρίου». Το πρώτο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με γνώμονα να ανιχνεύσει τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών πριν την εφαρμογή της δράσης και το δεύτερο για να ανιχνεύσει τις αλλαγές που επέφερε η έρευνα δράσης σε αυτές μετά την εφαρμογή του. Το ερωτηματολόγιο – ως μέθοδος μέτρησης δεδομένων - χρησιμοποιείται πολύ συχνά στους δειγματοληπτικούς σχεδιασμούς, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να καταγράψει σε μια φόρμα όλες εκείνες τις ερωτήσεις που θα είναι απαραίτητες για την έρευνά του και εν συνεχεία εύκολα και γρήγορα να συγκεντρώσει και να αναλύσει τα δεδομένα του (Creswell, 2011). Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, περιλάμβαναν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου ή «κλίμακας», έτσι ώστε οι μαθητές, και λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τους, να διευκολύνονται στην κατανόηση, να απαντούν πιο σύντομα και με λιγότερες ασάφειες (Cohen & Manion, 1997).

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας συλλέχτηκαν πληροφορίες και από τους τρεις συνεργάτες αλλά οι πληροφορίες αυτές συζητήθηκαν και επαναξιολογήθηκαν. Η προσφορά της «συμμετέχουσας παρατηρήτριας» και της

«κριτικού φίλης» ήταν πολύ σημαντική τόσο στα στάδια της δράσης και της παρατήρησης όσο και στα στάδια της ανατροφοδότησης και του επανασχεδιασμού, καθώς στο στάδιο αυτό προσέφεραν διαφορετικές θεωρήσεις και εναλλακτικές ερμηνείες σε όσα ζητήματα προέκυπταν. Από τη μια η «συμμετέχουσα παρατηρήτρια» συμμετείχε ενεργά στη δράση, κρατούσε καθημερινό ημερολόγιο, παρατηρούσε και κατέγραφε όλες τις δραστηριότητες της δράσης και φυσικά συμμετείχε με καταλυτικό τρόπο στον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό (Κατσαρίδου,2014:132-137). Από την άλλη η «κριτικός φίλη», λόγω και της ειδικότητάς της βοήθησε στο να κατανοηθούν καλύτερα οι ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών μέσα από τα κοινωνικά, οικογενειακά και ατομικά ιστορικά τους και να σχεδιαστούν καλύτερα οι δράσεις ώστε τα συμπεράσματα για τα ερευνητικά μας ερωτήματα να είναι πιο ασφαλή. Επιπλέον το γεγονός ότι η ίδια δεν διδάσκει και είχε μια άλλη οπτική και θεώρηση της όλης διαδικασίας ήταν πολύ βοηθητικό. Η «κριτικός φίλη» δεν ήταν παρούσα σε όλες τις συναντήσεις, ήταν όμως παρούσα σε όλη την προπαρασκευαστική φάση και στην τελευταία συνάντηση.

Τέλος, η ανάλυση του υλικού γινόταν σταδιακά και ανάλογα με τα δεδομένα που προέκυπταν ακολουθούσε και ο κατάλληλος επανασχεδιασμός. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν είναι κυρίως ποιοτικά ενώ υπάρχουν και ελάχιστα ποσοτικά.

B.6.2 Η ομάδα του «θεατρικού εργαστηρίου»

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Αχαρνών. Είναι χρήσιμο για την καλύτερη κατανόηση των συνθηκών και του περιβάλλοντος κάτω από τις οποίες η συγκεκριμένη εφαρμογή του «κοινωνικού θεάτρου» έλαβε χώρα, να γίνει μια σύντομη περιγραφή τόσο των ιδιαιτεροτήτων του συγκεκριμένου σχολείου όσο και του προφίλ των μαθητών που έλαβαν μέρος στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήρι». Το ΤΕΕ Ε. Α. Αχαρνών είναι ένα δημόσιο σχολείο Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας δώδεκα έως δεκαοκτώ χρόνων, οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Το δυναμικό του σχολείου μας είναι εκατό μαθητές περίπου, δεκαπέντε καθηγητές, μια κοινωνική λειτουργός και μια ψυχολόγος. Μεγάλο μέρος των μαθητών μας προέρχεται από χαμηλά μορφωτικά-οικονομικά περιβάλλοντα, που δεν έχουν τη δυνατότητα να τους

παρέχουν ερεθίσματα και εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να βγουν στην κοινωνία ισότιμα με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Επιπλέον η πλειονότητα των μαθητών μας, έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες από το δημόσιο σχολείο, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση και χαμηλή συναισθηματική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα όπως η φτώχεια, ο αποκλεισμός, η ανεργία γονέων, η μονογονεϊκότητα, η βία, τα ναρκωτικά, που δυστυχώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς των μαθητών και δυστυχώς τους δυσκολεύουν στην ατομική τους εξέλιξη.

Τέλος, τα μαθήματα που διδάσκονται απέχουν πολύ από όλα όσα τους ενδιαφέρουν ενώ τα καλλιτεχνικά μαθήματα όπως η μουσική και κυρίως το θέατρο, απουσιάζουν από τη σχολική ζωή των παιδιών εδώ και τρία χρόνια λόγω έλλειψης καθηγητών.

Στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήριο» πήραν μέρος δέκα μαθητές. Οι μαθητές ήταν ηλικίας δεκαπέντε έως δεκαοκτώ ετών. Όλοι έχουν διαγνωστεί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ. Το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας είναι Έλληνες/-ίδες, δύο είναι Ρομ και οι υπόλοιποι μετανάστες/-τριες από άλλες χώρες (Αλβανία, Ρωσία και ένας από Κένυα). Στο παράρτημα 5 γίνεται αναλυτική αναφορά στο προφίλ της ομάδας των μαθητών, τα πιο βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, των βιωμάτων και των δυσκολιών τους, έτσι ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό το δυναμικό της ομάδας του «θεατρικού εργαστηρίου». Τα ονόματα που αναφέρονται δεν είναι τα αληθινά για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

B.6.3. Προβληματισμοί πριν από την υλοποίηση του «θεατρικού εργαστηρίου» με τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου»

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι προβληματισμοί πριν από την υλοποίηση του συγκεκριμένου «θεατρικού εργαστηρίου» στο Ειδικό Γυμνάσιο Αχαρνών. Οι βασικοί μας προβληματισμοί ήταν πρώτα σε διαδικαστικό επίπεδο, δηλαδή πώς θα μπορούσαμε να εντάξουμε το «θεατρικό εργαστήριο» στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενός Ειδικού Γυμνασίου. Η απάντηση ήρθε με την εγκύκλιο που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στις 19/11/2014 με θέμα: «Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και κατευθύνσεις» και έδινε οδηγίες στα σχολεία για την υλοποίηση του προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» με σκοπό

τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την προαγωγή της υγείας και την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής των μαθητών και της σχολικής κοινότητας (παράρτημα 6). Έτσι το «θεατρικό εργαστήριο» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Κοινωνικό σχολείο», μετά το πέρας των μαθημάτων σε συναντήσεις διάρκειας δύο ωρών κάθε δεκαπέντε μέρες για τους μήνες Δεκέμβριο έως και Μάρτη.

Άλλοι δύο προβληματισμοί ήταν οι εξής: «Πώς είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί το εργαστήριο μέσα από τις δράσεις του «κοινωνικού θεάτρου»; Και «Ποιο θα ήταν το θέμα;». Σχετικά με το «θέμα» πρέπει να είναι κάτι προσωπικό αλλά και ταυτόχρονα κοινό. Δεν έπρεπε σε καμία περίπτωση να το είχε προτείνει μόνος του ο εμπυχωτής με βάση τις δικές του εμπειρίες και τα δικά του βιώματα. Έπρεπε σε κάθε περίπτωση να στηριχτεί το εργαστήριο σε καταθέσεις, ανάγκες βιώματα των ίδιων των παιδιών και όχι σε εξωτερικά στοιχεία που δεν εκφράζουν τη συγκεκριμένη ομάδα. Ο κοινός στόχος κάθε δράσης «κοινωνικού θεάτρου» χρειάζεται να βασίζεται στις εμπειρίες, στις ανάγκες, τα προβλήματα της καθημερινότητας της ομάδας έτσι ώστε να δημιουργηθεί στα μέλη η έννοια της «πολιτισμικής δύναμης» με στόχο την απελευθερωτική δράση (Γρόλλιος,2005:141). Μόνο με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να οδηγηθούν σε αναζήτηση κοινών στόχων και απαντήσεων. Η στόχευση είναι να συνειδητοποιήσουν και να εκφράσουν οι μαθητές του «θεατρικού εργαστηρίου» τη δικιά τους καταπίεση και μέσα από τεχνικές του θεάτρου να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τις ζωές τους.

Η απάντηση στο «πώς» όλο αυτό θα γίνει πράξη μέσα από το «κοινωνικό θέατρο», επιδέχεται πολλές απαντήσεις καθώς παρέχει ένα ευρύ πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι διάφορες τεχνικές. Στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήριο» επιλέχθηκαν τεχνικές με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, τις προτιμήσεις της και τους στόχους της κάθε ενότητας. Κοινή βάση σε όλες αυτές τις τεχνικές, ήταν ότι αποτελούν μια «πρόβα ζωής», όπως λέει ο Boal, για τους μαθητές. Στην «πρόβα» αυτή όλοι μπορούν να ακουστούν, να αυτενεργήσουν, να ρισκάρουν, να τολμήσουν, να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν προκειμένου να βρεθεί κάτι νέο. Ένα θέατρο «συνδημιουργικότητας» (Παπακώστα,2011) και «εξανθρωπισμού» (Freire,1977:82), το οποίο μέσα από τις δράσεις του θα ευαισθητοποιούσε τους μαθητές να πάρουν θέση και να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να κάνουν. Λύσεις

συγκεκριμένες δεν υπάρχουν, υπάρχουν μόνο έξυπνες δράσεις που καλλιεργούν την κοινωνική συνείδηση.

B.7 ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ

B.7.1 Προπαρασκευαστική φάση

Η προπαρασκευαστική φάση υλοποιήθηκε σε τρεις συναντήσεις διάρκειας δυο ωρών η καθεμία στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου. Οι στόχοι της συνάντησης-δράσης ήταν:

- να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις τεχνικές του θεάτρου
- να αναπτυχθεί η συνοχή της ομάδας, ο αυτοσεβασμός, η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους
 - να ενδυναμωθεί η ικανότητα για αυτοπειθαρχία, συνεργασία και ομαδικότητα.

Στις συναντήσεις αυτές η ομάδα συμμετείχε σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων εμπνευσμένων από τον χώρο του θεάτρου και είχαν μια πρώτη επαφή με αυτό που αποκαλούμε θεατρικές ασκήσεις και παιχνίδια. Θεωρήσαμε πιο λειτουργικό να χωριστεί η κάθε συνάντηση στις εξής πέντε ενότητες:

1. Ασκήσεις γνωριμίας-έναρξη συνάντησης
2. Παιχνίδια ενεργοποίησης, προθέρμανσης και δεσίματος ομάδας
3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας
4. Παιχνίδια επικοινωνίας και αυτογνωσίας
5. Κλείσιμο συνάντησης

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που οι μαθητές της ομάδας ανήκαν στην ίδια τάξη και γνωρίζονταν μεταξύ τους, επιλέχθηκε να ξεκινήσουν και οι τρεις συναντήσεις της προπαρασκευαστικής φάσης με παιχνίδια-ασκήσεις γνωριμίας γιατί πρώτον μπορεί να ήταν συμμαθητές αλλά δεν ήταν ποτέ ομάδα ή σωστότερα δεν είχαν μάθει έως τότε να λειτουργούν ομαδικά. Έτσι μέσα από τα παιχνίδια γνωριμίας δινόταν μια ευκαιρία να γίνει μια νέα αρχή και με έμμεσο τρόπο εισάγονταν οι μαθητές στην έννοια της ομάδας. Δεύτερον τα περισσότερα μέλη της ομάδας γνωρίζονταν μεταξύ τους επιφανειακά. Τα παιχνίδια γνωριμίας θα συντελούσαν τόσο στην καλλιέργεια μιας εις βάθος γνωριμίας όσο και στη δημιουργία ενός ζεστού κλίματος εμπιστοσύνης. (Φιλίππου & Καραντάνα,2010:72-75).

1^η Συνάντηση της προκαταρκτικής φάσης

Η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με την ερευνήτρια να καλωσορίζει την ομάδα και να την ενημερώνει ότι «μαζευτήκαμε σήμερα εδώ, με την επιθυμία να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας μέσα από τη συνάντησή μας με τους άλλους, μέσα από καινούργιες εμπειρίες και γνώσεις» (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010:67). Το πρώτο παιχνίδι γνωριμίας που επιλέχθηκε ήταν ο «Κύκλος Γνωριμίας» (παράρτημα 7), στον οποίο στέκονταν όρθιοι σε κύκλο και η ερευνήτρια κράτησε μια μικρή μπάλα, στη συνέχεια λέει το όνομά της και κάτι που της αρέσει και πετάει τη μπάλα σε ένα άλλο μέλος της ομάδας που με τη σειρά του κάνει το ίδιο. Στην άσκηση αυτή πήραν μέρος όλοι οι συμμετέχοντες και είχε ως στόχο να δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εκφράσουν χωρίς φόβο αυτά που τους αρέσουν και αυτά που δεν τους αρέσουν. Χαρακτηριστικό ήταν ότι όλες οι απαντήσεις τους στη φράση «δεν μου αρέσει» είχαν σχέση με το σχολείο και τους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια ακολούθησε μια άσκηση για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να είναι σε εγρήγορση. Έτσι η εκπαιδευτικός έβαλε μουσική και τους ζήτησε να περπατήσουν στο χώρο ελεύθερα, προτείνοντας διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες. Στη συνέχεια της άσκησης αυτής και ως προετοιμασία για τα παιχνίδια ρόλων και την τεχνική «status» που θα ακολουθούσαν στην επόμενη φάση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν σε ρόλο ανθρώπων που έχουν διαφορετικά επαγγέλματα όπως διευθυντής σχολείου, χορευτής, επιχειρηματίας, καθαρίστρια. Ο στόχος της άσκησης αυτής ήταν να αρχίσουν οι μαθητές να συνειδητοποιούν την έννοια του status και πώς επηρεάζει αυτό τόσο την αυτοεικόνα τους όσο και την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Στην αρχή ήταν αρκετά διστακτικοί αλλά βλέποντας τη συμμετέχουσα παρατηρήτρια να συμμετέχει και η ίδια στις ασκήσεις ένιωσαν πιο χαλαρά και συμμετείχαν με ενθουσιασμό.

Κατόπιν, έχοντας ως στόχο την επαφή των παιδιών, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνοχής της ομάδας, ζητήθηκε από τους μαθητές στο σταμάτημα της μουσικής να αποκτήσουν –μέσω εντολής- συγκεκριμένη σωματική επαφή με άλλους. Στην άσκηση τα παιδιά παρουσίασαν μια δυσκολία να ακουμπήσουν το ένα το άλλο (ώμους, πλάτες) και ειδικά τα αγόρια ενώ τα κορίτσια δεν ήθελαν να τις ακουμπάνε. Έτσι, η άσκηση της σωματικής επαφής δυσκόλεψε αρκετά την τάξη.

Θεωρώντας την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ της ομάδας και την ενεργοποίηση των αισθήσεων της τάξης ιδιαίτερα σημαντικούς στόχους, επιλέχθηκε η άσκηση του τυφλού και του οδηγού. Σε ζευγάρια ο ένας έκλεινε τα μάτια του με μαντήλι ενώ ο άλλος τον οδηγούσε στην αίθουσα. Όλοι πέρασαν και από τους δύο ρόλους. Η λεκτική επικοινωνία απαγορευόταν. Η άσκηση αυτή κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών που οι περισσότεροι δήλωσαν ότι προτιμούσαν τον ρόλο του οδηγού ενώ στον ρόλο του τυφλού ένιωθαν φόβο και ανασφάλεια. Σημαντική ήταν η διαπίστωση που έκανε η Σωτηρία για το πόσο δύσκολη πρέπει να είναι η καθημερινότητα για τους τυφλούς. Μαζί της συμφώνησαν και οι υπόλοιποι, λέγοντας ότι πριν από τη συγκεκριμένη εμπειρία δεν μπορούσαν να φανταστούν πώς νιώθουν οι άνθρωποι αυτοί. Τόσο η ερευνήτρια όσο και η κριτικός φίλη και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια αισθάνθηκαν ενθουσιασμό γιατί τα παιδιά μέσα από αυτήν την άσκηση άρχισαν να συνειδητοποιούν με βιωματικό τρόπο την έννοια της «ενσυναίσθησης», δηλαδή άρχισαν βιωματικά να αισθάνονται και να κατανοούν πώς νιώθει ο άλλος.

Με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας, κάθε μαθητής δημιούργησε δύο χάρτινα προσωπεία, ενός χαρούμενου και ενός θυμωμένου ανθρώπου. Κρατώντας το αντίστοιχο προσωπείο καθένας κλήθηκε να συμπληρώσει τη φράση «εγώ όταν θυμώνω...» και «εγώ χαίρομαι όταν». Είναι μείζονος σημασίας να αναφερθούν κάποιες από τις καταθέσεις των παιδιών, καθώς ο θυμός τους πήγαζε κυρίως από όσα είχαν βιώσει στο σχολείο. Για παράδειγμα ο Νίκος είπε: «Θυμώνω όταν δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα», η Έλλη είπε: «θυμώνω όταν με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου γιατί είμαι χοντρή» κ.λ.π. Αντίστοιχα χαρά τους προκαλούσαν καταστάσεις που είχαν σχέση με φίλους και προσωπικές τους επιτυχίες. Στο σημείο αυτό δόθηκε στην ομάδα για συμπλήρωση το πρώτο ερωτηματολόγιο. Αυτό το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με στόχο να ανιχνεύσει τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών πριν την εφαρμογή της δράσης (δες παράρτημα19).

Τέλος, επιλέχθηκε να υπάρχει σε κάθε συνάντηση ένα κλείσιμο, το ίδιο κάθε φορά, γιατί κρίθηκε απαραίτητο οι μαθητές να έχουν το χρόνο να αποφορτιστούν από όσα προηγήθηκαν πριν φύγουν από το σχολείο. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε ότι η επανάληψη του ίδιου κλεισίματος τους βοηθά να εξοικειωθούν πιο εύκολα με τη διαδικασία αποφόρτισης (Φιλίππου & Καραντάνα,2010:64-70). Έτσι, κάθισαν όλοι μαζί σε ένα κύκλο χέρι με χέρι και αναπνέουν χαλαρά. Στη συνέχεια έκλεισαν τα μάτια και ξαναθυμήθηκαν την πορεία της συνάντησης σαν μια ταινία, προσπαθώντας να θυμηθούν πώς ένιωσαν και τι συναισθήματά είχαν εκείνη τη στιγμή. Όταν ένιωσαν

έτοιμοι να κλείσουν την αυλαία της συγκεκριμένης συνάντησης, ο καθένας στο δικό του χρόνο, σηκώθηκαν από τον κύκλο και σε ένα μεγάλο χαρτόνι – με τίτλο «πίνακας αποφόρτισης» - άφηναν αν ήθελαν το συναίσθημα με το οποίο έφευγαν από την ομάδα. Τα συναισθήματα που καταγράφηκαν στην πρώτη συνάντηση ήταν: ενθουσιασμός, χαρά, περιέργεια, ασυνήθιστα. Ο πίνακας αποφόρτισης λειτούργησε για την ερευνήτρια ως σπουδαίο εργαλείο αναστοχασμού.

2^η Συνάντηση της προκαταρκτικής φάσης

Η δεύτερη συνάντηση ξεκίνησε εφαρμόζοντας την άσκηση γνωριμίας «το κουβάρι», η οποία είχε σκοπό να φέρει σε σωματική επαφή τους μαθητές και να δημιουργήσει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η συγκεκριμένη άσκηση δημιούργησε αρχικά μια σύγχυση στους μαθητές, ιδίως σε αυτούς που είχαν πλευρίωση αλλά στη συνέχεια το διασκέδασαν πολύ και ξεπέρασαν την αρχική συστολή.

Στη συνέχεια μοιράστηκε στους μαθητές ατομικά μια κάρτα, προκειμένου να καταθέσουν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους, όπως τις επιθυμίες ή τις προτιμήσεις τους. Χωρισμένοι σε τυχαία ζευγάρια, οι μαθητές συζητούσαν για τις προσωπικές τους καταθέσεις και η ερευνήτρια ζήτησε να συμπληρώσουν ατομικά την κάρτα (δες παράρτημα 8). Μετά το κάθε ζευγάρι παρουσίασε το ταίρι του στην ομάδα. Η άσκηση αυτή ήταν η πρώτη που ζητούσε από τους μαθητές να γράψουν κάτι. Γνωρίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών της ομάδας αποφεύχθηκαν σε πρώτη φάση οι πολλές ασκήσεις με γράψιμο και καλλιεργήθηκαν άλλοι τρόποι έκφρασης. Εξάλλου δεν αποτελούσε στόχο ο συνδυασμός των τεχνικών του θεατρικού εργαστηρίου με τις συνήθειες τεχνικές της μαθησιακής διαδικασίας. Στην άσκηση αυτή παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ένιωθαν άνετα όταν παρουσίαζαν το ένα το άλλο. Επιπλέον, στις ερωτήσεις που αφορούσαν καταθέσεις πραγμάτων ή καταστάσεων που προβληματίζουν τα παιδιά, η τάξη επικεντρώθηκε στο θέμα της σχολικής επίδοσης, της αποτυχίας και της φιλίας. Χαρακτηριστικές ήταν οι εξής απαντήσεις: «δεν θα ήθελα να με κοροϊδεύουν όταν διαβάζω», «δεν θα ήθελα να μην περάσω την τάξη», «δεν θα ήθελα να μείνω μόνος», «δεν μου αρέσει στο σχολείο να γράφω», «δεν μου αρέσει που δεν τα καταφέρνω», «μου αρέσει στο σχολείο το διάλλειμα» και «μου αρέσει η παρέα μου».

Ως άσκηση επικοινωνίας στη συγκεκριμένη συνάντηση επιλέχθηκαν τα γλυπτά, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με το θέατρο εικόνα και ταυτόχρονα να

καλλιεργήσουν συγκέντρωση και αυτοέλεγχο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, κινούνταν ελεύθερα στον χώρο και στο σταμάτημα της μουσικής καλούνταν να μείνουν ακίνητοι σαν αγάλματα. Αρχικά η άσκηση δυσκόλεψε την τάξη αλλά μετά από επαναλήψεις τα παιδιά κατάφεραν να μείνουν ακίνητα χωρίς να γελούν.

Ως συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια, όπου ο ένας αποτελούσε τον γλύπτη και ο άλλος τον πυλό με τον οποίο ο γλύπτης θα έφτιαχνε το δημιουργημά του. Αξίζει να αναφερθεί ότι στις παρουσιάσεις των γλυπτών στην τάξη που ακολούθησαν, τα περισσότερα παιδιά αποτύπωσαν στα αγάλματά τους επαγγέλματα (ή τα εμπνεύστηκαν από επαγγέλματα). Αξίζει να αναφερθεί το γλυπτό που έκανε ο Δημήτρης, ο οποίος δημιούργησε ένα «ναρκομανή» και είπε ότι «αυτούς βλέπω συνέχεια στη γειτονιά μου».

Έχοντας ως στόχο την εμβάθυνση σε θέματα που έχουν απασχολήσει την τάξη στο παρελθόν και στο παρόν καθώς επίσης και τη διερεύνηση των προσδοκιών των παιδιών για το μέλλον, ζητήθηκε από τα παιδιά να «περάσουν» από τρεις καρέκλες, που στην κάθε μια συμβολιζόταν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον αντίστοιχα. Στόχος ήταν να διερευνηθεί ποια είναι η κατάσταση του κάθε παιδιού σε κάθε χρονική περίοδο. Τη δραστηριότητα πρώτη δοκίμασε η συμμετέχουσα παρατηρήτρια. Ακολούθως, όταν η τάξη κλήθηκε να συμμετάσχει στο παιχνίδι, μόνο δύο –ένας μαθητής και μια μαθήτρια- ήταν τα παιδιά που θέλησαν να συμμετάσχουν και να μιλήσουν για το παρόν και το μέλλον τους. Και στις δύο περιπτώσεις, το παρόν παρουσιάστηκε δύσκολο και κουραστικό ενώ το μέλλον αισιόδοξο. Η μαθήτρια στο μέλλον τοποθετείται να μένει μόνη της σε διαμέρισμα και ο μαθητής ονειρεύεται τον εαυτό του φοιτητή. Η πλειονότητα της τάξης απέφυγε τη δραστηριότητα σημειώνοντας εξωτερικούς παράγοντες όπως κούραση ενώ ο Τζαμάλ δήλωσε ότι θα ήθελε να υπάρχει μόνο η καρέκλα που συμβολίζει το μέλλον. Στην πλειονότητά της η τάξη δυσκολεύτηκε να εκφραστεί για το παρόν ή το μέλλον, ενώ δεν είναι καθόλου τυχαίο – όπως σημειώνεται στον αναστοχασμό στο τέλος της συνάντησης από την κριτικό φίλη - ότι οι δύο μαθητές που επέλεξαν να εκφραστούν προέρχονταν από υποστηρικτικά οικογενειακά πλαίσια. Έτσι, η ενδυνάμωση όλης της τάξης γίνεται βασικός σκοπός της παρέμβασης.

Το κλείσιμο και της δεύτερης συνάντησης έγινε όπως και στην πρώτη με τον πίνακα ανατροφοδότησης. Τα συναισθήματα που καταγράφηκαν ήταν «χαρά, ηρεμία, ξεγνοιασιά αλλά και άβολα».

3^η Συνάντηση της προκαταρκτικής φάσης

Στο τέλος της προκαταρκτικής φάσης στην τρίτη συνάντηση, μείζονος σημασίας για την εξέλιξη του προγράμματος θεωρήθηκε η σύνταξη ενός συμβολαίου της ομάδας. Για τη σύνταξή του, απαραίτητη θεωρήθηκε η συλλογή καταθέσεων από τα παιδιά αναφορικά με: τους λόγους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, την προσωπική τους προσφορά στο πρόγραμμα αλλά και τις προσδοκίες τους από την ομάδα και από την ερευνήτρια. Από τις σημαντικότερες ήταν οι εξής καταθέσεις: «για να μάθω κάτι καινούργιο», «γιατί μου αρέσει το θέατρο», «γιατί συμπαθώ τις κυρίες» και «από περιέργεια»...». Οι μαθητές τόνισαν κυρίως το θέμα της εχεμύθειας και της κοροϊδίας, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «δεν έπρεπε κανείς να μαρτυρήσει όσα θα έλεγαν» και «δεν ήθελαν οι άλλοι να τους κοροϊδεύουν». Τέλος ζήτησαν όλοι να είναι ίσοι και να έχουν τα ίδια δικαιώματα και κοινές υποχρεώσεις στην ομάδα. (παράρτημα 9).

Η παραπάνω διαδικασία σύνταξης του συμβολαίου της ομάδας πήρε αρκετή ώρα και έτσι έμενε χρόνος μόνο για μια ακόμα άσκηση, την οποία η ερευνήτρια θεωρούσε πολύ σημαντική καθώς ήταν μια πρώτη επαφή της ομάδας με το ΘτΚ.. Η τάξη χωρίστηκε σε δύο ομάδες, μοιράστηκε στην καθεμιά ένα σενάριο το οποίο παρουσίαζε τα προβλήματα-διλήμματα που είχε ένα παιδί της ηλικίας τους, όταν οι γονείς του έμειναν άνεργοι και εκείνο χτυπά έναν συμμαθητή του (παράρτημα 10). Ακολούθως, ζητήθηκε από τους μαθητές να προτείνουν λύσεις. Οι λύσεις προτάθηκαν σε αυτή τη φάση προφορικά και όχι με θέατρο. Η τεχνική αυτή παραπέμπει στην ταυτόχρονη δραματουργία του Boal (1981:29). Αξίζει να αναφερθούν συγκεκριμένες καταθέσεις όπως αυτή της Έλλης, η οποία πρότεινε ο ήρωας «να μιλήσει με ένα φίλο του ή έναν καθηγητή για το πώς ένιωθε». Ο Τζαμάλ πρότεινε να μιλήσει στους γονείς του και να πάνε αυτοί να βρουν τον καθηγητή. Μόνο ο Λευτέρης είπε ότι ο ήρωας «πρέπει να σταματήσει να είναι θυμωμένος με όλους και να ζητήσει συγγνώμη». Ο Λευτέρης αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ένας μαθητής που προκαλεί συχνά καυγάδες στο σχολείο και έχει βρεθεί σε ανάλογη θέση με τον ήρωα αρκετές φορές. Η απάντηση του άφησε να διαφανεί ότι ο ίδιος μπόρεσε μέσα από τα κοινά βιώματα να ταυτιστεί με τον ήρωα και έτσι να κατανοήσει

καλύτερα το πρόβλημα και να προτείνει μια λύση. Τέλος, ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά, έχοντας βιώσει δικές τους δύσκολες καταστάσεις, ανταποκρίθηκαν αμέσως στη λύση του προβλήματος και τόνισαν την ευκολία της συγκεκριμένης κατάστασης, κρίνοντας από δικές τους εμπειρίες. Χαρακτηριστικές είναι οι καταθέσεις που κατέγραψε η «συμμετέχουσα- παρατηρήτρια» κατά τη διάρκεια της άσκησης, όπως: «σιγά το πρόβλημα», «που να δει το σπίτι μου» και «welcome to the club -και εμένα οι δικοί μου είναι άνεργοι».

Στο πλαίσιο της τελευταίας άσκησης τα παιδιά χωρίστηκαν και πάλι σε δυο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα μεγάλο χαρτόνι, που στη μέση είχε κυκλωμένη τη λέξη «σχολείο». Κατόπιν, τους ζητήθηκε να γράψουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό, όταν ακούν τη λέξη σχολείο. Στη συνέχεια έπρεπε να κυκλώσουν τις λέξεις αυτές και να τις ενώσουν με τη λέξη σχολείο. Ακριβώς την ίδια διαδικασία έπρεπε να κάνουν με κάθε μια από τις λέξεις που έγραψαν. Έτσι στο τέλος δημιουργήθηκαν δυο ιδεογράμματα μέσα από την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών». Τα χαρτόνια γέμισαν με λέξεις όπως: «πλήξη, βαρεμάρα, δυσκολίες, βαρετό, κακοί βαθμοί, αυστηροί καθηγητές, κοροϊδία» κ.α. Αυτές οι καταθέσεις θα χρησιμοποιηθούν πάλι στην τελευταία συνάντηση της ομάδας. Ακολούθησε το κλείσιμο της συνάντησης και η αποφόρτιση της ομάδας. Τα συναισθήματα που καταγράφηκαν στον πίνακα ανατροφοδότησης ήταν «χαρά, ενθουσιασμός, κούραση».

B.7.2 Συμπεράσματα των συναντήσεων της προκαταρκτικής φάσης

Στην ανάλυση των συναντήσεων που προηγήθηκε, μαζί με την περιγραφή των στόχων και των δραστηριοτήτων, τέθηκαν και καταθέσεις της τάξης που οδήγησαν σε κάποια συμπεράσματα. Τα δεδομένα αυτά αντλούνταν από τις σημειώσεις των ημερολογίων που κρατούσαν οι καθηγήτριες, τον πίνακα ανατροφοδότησης των παιδιών στο τέλος κάθε συνάντησης και τις σημειώσεις της κριτικού-φίλης. Όλα αυτά τα συζητούσαμε στο τέλος κάθε συνάντησης. Μετά την ολοκλήρωση και των τριών συναντήσεων έγινε μια πολύ σημαντική συζήτηση, στην οποία αναλύθηκαν τα συνολικά συμπεράσματα και οι σκέψεις που είχαν προκύψει έτσι ώστε να αποφασιστεί και να επανασχεδιαστεί η επόμενη φάση. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια και η συμμετέχουσα παρατηρήτρια από κοινού ομολόγησαν ότι οι ίδιες

ευχαριστήθηκαν πολύ την εμπειρία αυτή, την οποία βρήκαν ταυτόχρονα διασκεδαστική και παιδαγωγική. Οι αρχικοί στόχοι κατά ένα μεγάλο μέρος επιτεύχθηκαν αφού κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών: τα παιδιά σεβάστηκαν τους κανόνες των ασκήσεων και ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά σε αυτές, δεν δημιούργησαν προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή των παιχνιδιών και συνεργάστηκαν εξίσου ικανοποιητικά σεβόμενοι ο ένας τον άλλον. Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις ήταν εμφανής η προτίμηση και η ανάγκη που είχαν να είναι πιο κοντά στους φίλους τους – κάτι που περιορίστηκε αισθητά από την πρώτη έως την τρίτη συνάντηση. Σε κάποιες στιγμές ένιωθαν ανασφάλεια και αντιδρούσαν με επιφυλακτικότητα, κάτι που όμως μετριαζόταν όσο γνώριζε καλύτερα ο ένας τον άλλον και εξοικειώνονταν μεταξύ τους. Σε αυτό βοήθησε και το συμβόλαιο, που από την ονομασία και μόνο το θεώρησαν ως κάτι επίσημο και σοβαρό.

Μετά από την τελική συζήτηση, τα βασικά ζητήματα που αναδείχθηκαν από την προπαρασκευαστική φάση και τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν οι έννοιες της «αποτυχίας» και της «απόρριψης» στη ζωή των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε στον αναστοχασμό ότι οι συγκεκριμένοι έφηβοι βιώνουν την αποτυχία τους στο σχολείο με άρνηση και παραίτηση και πώς νιώθουν ότι λόγω αυτής της αποτυχίας οι άλλοι τους απορρίπτουν. Επιπλέον, το δεύτερο στοιχείο που διαφάνηκε μέσα από την προκαταρκτική φάση είναι η αρνητική στάση των περισσότερων παιδιών απέναντι στο σχολείο. Ένα σχολείο, το οποίο σύμφωνα και με όσα απάντησαν τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στα χαρτόνια, το «βαριούνται» και «δεν τους προσφέρει τίποτα χρήσιμο και ενδιαφέρον». Αυτό το στοιχείο διερευνήθηκε και στην πορεία της έρευνας για να εξεταστεί κατά πόσο αυτή η αντίληψη αλλάζει στο τέλος του εργαστηρίου.

Με την ολοκλήρωση της προκαταρκτικής φάσης, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες καθηγητές, η ομάδα των εκπαιδευτικών προέβη στον σχεδιασμό της κυρίως φάσης (σύμφωνα με έρευνα δράσης). Το θέμα το οποίο θα απασχόλησε τις επόμενες συναντήσεις της ομάδας ήταν οι απαντήσεις και ενδυνάμωση απέναντι στο θέμα που έθεσε η τάξη για βίωση της απόρριψης & της αποτυχίας από τους εφήβους και η στάση τους απέναντι στο σχολείο. Άλλωστε, όλες οι καταθέσεις και οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη διάρκεια της προκαταρκτικής φάσης είχαν αναφορές στο θέμα της αποτυχίας και άφηναν να διαφανεί η άρνησή τους απέναντι στο σχολείο. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές του

Freire (1974:197) τα θέματα που απασχολούν τους συμμετέχοντες πρέπει να αντιστοιχούν σε πραγματικές καταστάσεις και να αφορούν την ομάδα (Boal, 1981:209).

B.7.3 Κυρίως φάση

Η κυρίως φάση υλοποιήθηκε σε τέσσερις συναντήσεις διάρκειας δυο ωρών η καθεμία στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου. Η κάθε συνάντηση της κυρίως φάσης περιελάμβανε τρία μέρη, τα οποία αναλύθηκαν στην παρουσίαση του συγκεκριμένου μοντέλου «κοινωνικού θεάτρου» στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής και είναι τα εξής: α)ενεργοποίηση β)δημιουργική εμπλοκή & διερεύνηση γ)αποφόρτιση

Οι στόχοι των συναντήσεων ήταν:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι νέοι στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα
- Να διευρυνθεί η στάση τους απέναντι στο σχολείο και αν είναι δυνατόν να αλλάξει
- Να προβληματιστούν και να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν επιλογές
- Να αναπτυχθεί η συνοχή της ομάδας, ο αυτοσεβασμός, η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους
- Να ενδυναμωθεί η ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν την αποτυχία και την απόρριψη.

1^η Συνάντηση

Η ενεργοποίηση των μαθητών στη φάση αυτή έγινε με τη μουσική που ακουγόταν καθώς έμπαιναν οι μαθητές στο χώρο συνάντησης. Η μουσική ήταν κύματα θάλασσας. Κατόπιν είδαν κρεμασμένο σε έναν τοίχο ένα αντίγραφο του πίνακα του Théodore Géricault: *Le Radeau de la Méduse* (*Η Σχεδία της Μέδουσας*, 1818-1819)(παράρτημα 11). Για την επεξεργασία του πίνακα υιοθετήθηκαν στοιχεία τόσο από τις τέσσερις φάσεις της τεχνικής του Perkins όσο και από την τεχνική “Visible Thinking” (Κόκκος,2011 & Perkins,1994). Ο συγκεκριμένος πίνακας επιλέχθηκε για να βάλει στη διαδικασία τους μαθητές να προβληματιστούν για το πώς είναι δυνατόν να αντιδράσει κάποιος σε δύσκολες καταστάσεις και μέσα από την όλη διαδικασία να διευρυνθεί η στάση τους στη λήψη αποφάσεων και στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι πάντα υπάρχουν επιλογές. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές

να παρατηρήσουν σιωπηλά τον πίνακα. Μετά από δυο λεπτά σιωπηλής παρατήρησης τους απευθύνθηκαν οι εξής ερωτήσεις: “Τι είναι αυτό;”-“ Τι βλέπετε;” “Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;”.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και τους ζητήθηκε να αναπαραστήσουν με την τεχνική της «παγωμένης εικόνας» τον πίνακα ή μια δική τους εκδοχή του πίνακα. Όταν η κάθε ομάδα παρουσίασε την παγωμένη εικόνα της, η ερευνήτρια εφάρμοσε την τεχνική της «ανίχνευσης σκέψης», ρωτώντας τους μαθητές: «Ποιος είσαι; Τι κάνεις εδώ; Πώς νιώθεις;». Κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της «ανίχνευσης σκέψης» αξίζει να αναφερθούν ως αντιπροσωπευτικές της γενικότερης στάσης των συγκεκριμένων παιδιών στις δυσκολίες: «νιώθω φόβο» είπε ο Τζαμάλ, «θα τα παρατήσω» είπε η Ιωάννα, «καλύτερα να πνιγώ» είπε η Έλλη και ο Νίκος «μπορώ, θα τα καταφέρω». Στη συνέχεια ανέβηκαν στη σκηνή τα μέλη της ομάδας και παρουσίασαν την εικόνα τους. Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε μια πιο ρεαλιστική εικόνα από εκείνη της πρώτης ομάδας που ήταν πιο ελεύθερη και συμβολική. Για τον λόγο αυτό, η ερευνήτρια επέλεξε να αλλάξει την τεχνική ανάλυσης της εικόνας προκειμένου να ανταποκριθεί περισσότερο στις εκάστοτε ανάγκες. Έτσι, ενώ στην πρώτη ομάδα συνδυάστηκε η ανίχνευση της σκέψης, στη δεύτερη ομάδα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του αυτοσχεδιασμού, που διευκολύνει τα παιδιά να εκφράσουν περισσότερο ιδέες και απόψεις. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η επιλογή των τεχνικών δεν βασιζόταν αποκλειστικά στον αρχικό σχεδιασμό της συνάντησης αλλά μπορούσε να αλλάξει έπειτα από αναστοχασμό της συγκεκριμένης στιγμής προκειμένου να ανταποκριθεί το πρόγραμμα στις καταθέσεις και τις ανάγκες της τάξης.

Ως συνέχεια της παραπάνω άσκησης και θεωρώντας ιδιαίτερα σημαντικό να τοποθετηθούν τα παιδιά απέναντι στο θέμα της αποτυχίας που είχε τεθεί από τα ίδια, δόθηκαν χρωματιστά χαρτάκια για να γράψουν «τι είναι αποτυχία; Πώς τη βιώνετε;» Ακούστηκαν απαντήσεις όπως: «όταν νιώθω ένα τίποτα, δεν είμαι άξιος για τίποτα», «Δεν φταίω εγώ, οι άλλοι φταίνε. Θα δουν τι θα πάθουν», «Δεν με ενδιαφέρει, δεν ασχολούμαι», «Βαρέθηκα, να προσπαθώ» κ.α.. Αξίζει να παρατηρηθεί σε αυτό το σημείο ότι αρκετά παιδιά δεν μίλησαν καθόλου στην άσκηση αυτή.

Κατάλληλη σε αυτό το σημείο θεωρήθηκε η ανάγνωση της ιστορίας «καρότο, αυγό ή καφές» από τη συμμετέχουσα παρατηρήτρια (Φιλίππου & Καραντάνα,

2010:119&258). Η ιστορία αλληγορικά πραγματεύεται το πώς μπορεί να αντιδράσει κάποιος σε δύσκολες καταστάσεις (παράρτημα12). Συγκεκριμένα τα καρότα συμβόλιζαν την υποχωρητική στάση, το αυγό την αντίδραση στις δυσκολίες με άρνηση και σκληρότητα ενώ ο καφές την πιο διαλλακτική στάση. Η θερμότητα στην ιστορία συμβόλιζε την καταπίεση ή αλλιώς μια δύσκολη κατάσταση. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να επιλέξει κάθε μαθητής ένα από τα τρία αντικείμενα, κρίνοντας τον τρόπο που αντιδρά ο ίδιος όταν βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση. Μάλιστα, για να διευκολυνθούν τα παιδιά χωροταξικά ως προς την επιλογή τους, στήθηκαν τρεις καρέκλες που η καθεμιά είχε πάνω της τη φωτογραφία ενός από τα τρία αντικείμενα. Οι μαθητές στην αρχή εκδήλωσαν μια συστολή στην έκφραση αλλά στη συνέχεια τοποθετήθηκαν στην αντίστοιχη καρέκλα της επιλογής τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα της τάξης, συγκεκριμένα πέντε μαθητές επέλεξαν την υποχωρητική στάση (το καρότο), τέσσερις την αντίδραση με άρνηση & σκληρότητα (το αυγό) και μόνο ένας την πιο διαλλακτική στάση (τον καφέ).

Σε ερώτηση σχετικά με το ποιος είναι ο καταπιεστής ή οι δύσκολες συνθήκες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές –δηλαδή ο ρόλος της θερμότητας στο συγκεκριμένο κείμενο - η πλειονότητα των παιδιών επέλεξε «το σχολείο-μαθήματα». Άλλοι παράγοντες που καταπίεζαν την τάξη και τέθηκαν από τους μαθητές ήταν: «οι γονείς» (ένας μαθητής), «οι αυστηροί καθηγητές» (δυο μαθητές), «η γραφή και η ανάγνωση» (δυο μαθήτριες), «οι δυσκολίες στο σπίτι» (ένας μαθητής). Κατά τη διάρκεια της ιστορίας η συμμετέχουσα παρατηρήτρια χρειάστηκε να κάνει κάποιες παρεμβάσεις και να επεξηγεί κάποια πιο δύσκολα νοήματα για να είναι σίγουρη ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν και παρακολουθούν.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από έναν μαθητή- εθελοντή που είχε επιλέξει την καρέκλα με τα καρότα, δηλαδή τη στάση της μη αντίδρασης στην καταπίεση, να αφηγηθεί ένα περιστατικό που είχε βιώσει, στο οποίο είχε δεχτεί καταπίεση χωρίς να αντιδράσει, εφαρμόζοντας έτσι την τεχνική της «ανατροπής της καταπίεσης» (Boal,2013,81-102). Μόνο ένας μαθητής θέλησε να μιλήσει και περιέγραψε ένα περιστατικό, στο οποίο ένας καθηγητής τον είχε προσβάλλει και κατηγορήσει άδικα. Το περιστατικό αυτό της καταπίεσης αναπαραστάθηκε από εθελοντές της ομάδας. Έπειτα, η αναπαράσταση επαναλήφθηκε αλλά αυτή τη φορά ο μαθητής-καταπιεσμένος πρέπει να αντιδράσει διαφορετικά και να επιλέξει να υπερασπιστεί τον εαυτό του (ΘτΚ). Ο μαθητής αυτή τη φορά υπερασπίστηκε τον εαυτό του

μιλώντας με επιχειρήματα. Ο μαθητής που είχε καταθέσει την ιστορία του μέσα από τη διαδικασία αισθάνθηκε «όμορφα» και «ανακούφιση», όπως ο ίδιος κατέθεσε. Η τεχνική «της ανατροπής της καταπίεσης» του Boal άρεσε πολύ στους μαθητές και σχολίασαν «τι κρίμα που δεν μπορεί αυτό να γίνει στην πραγματικότητα». Η ερευνήτρια σχολίασε ως προς αυτό ότι δεν έχει σημασία που δεν μπορούμε να αλλάξουμε το παρελθόν, γιατί αυτό έχει περάσει. Σημασία έχει η συνειδητοποίηση της δυνατότητας αντίστασης και των επιλογών που έχουμε για το παρόν και το μέλλον. Η συνάντηση αυτή έκλεισε με το γνωστό από την προηγούμενη φάση κύκλο αποφόρτισης και τα συναισθήματα που κατατέθηκαν από τους μαθητές ήταν τα εξής: «ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, χαρά». Αξιοσημείωτη είναι η κατάθεση του μαθητή που πρωταγωνίστησε στην τεχνική, ο οποίος δήλωσε ότι ένιωσε «ανακούφιση και ελευθερία».

2^η Συνάντηση

Η δεύτερη συνάντηση ξεκίνησε με την τεχνική των παγωμένων εικόνων, που στόχο είχαν την ενεργοποίηση της ομάδας και τη σωματική έκφραση. Πιο αναλυτικά, η ερευνήτρια επέλεγε τυχαίες λέξεις όπως «παιχνίδι» και οι μαθητές καλούνταν, ατομικά και αυθόρμητα, να δημιουργήσουν με το σώμα τους την εικόνα που ο καθένας τους έχει για τη συγκεκριμένη λέξη. Αρχικά οι μαθητές κατέφυγαν σε μιμητική & εξωτερική περιγραφή της έννοιας. Απαραίτητη σε αυτό το σημείο κρίθηκε η παραίνεση της ερευνήτριας για αναζήτηση του συμβολισμού και της σημασίας που έχει για τον καθένα χωριστά η κάθε λέξη, αναζήτηση δηλαδή συγκεκριμένων αναμνήσεων, συναισθημάτων ή συνειρμών. Έτσι, η λέξη «παιχνίδι» θα μπορούσε για κάποιον να θυμίζει ένα ατύχημα που προκαλεί πόνο και όχι απαραίτητα κάτι ευχάριστο.

Αυτό που υπογράμμισε η συμμετέχουσα παρατηρήτρια ήταν ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν ταυτόχρονα να κάνουν μια εικόνα και να παρατηρούν και τις εικόνες των άλλων αλλά επικεντρώνονταν μόνο στον εαυτό τους. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο να τροποποιηθεί σε ένα βαθμό η άσκηση, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να «μοιραστούν» και τις καταθέσεις των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τη νέα δραστηριότητα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι κλήθηκε, χωρίς να συνεννοηθεί μεταξύ του, να παρουσιάσει μια έννοια ή ένα θέμα βασισμένο κυρίως σε κοινωνικά θέματα όπως ανεργία και βία. Αξίζει να αναφερθεί το ζευγάρι

του Λευτέρη και της Σωτηρίας, οι οποίοι παρουσίασαν την έννοια του «σχολείου» με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Ο ένας στάθηκε χαμογελαστός και άνετος σε μια καρέκλα ενώ η μαθήτριά στάθηκε κουλουριασμένη πίσω από την καρέκλα. Με αυτόν τον τρόπο έγινε σαφές με βιωματικό τρόπο το πόσες υποκειμενικές- προσωπικές θεωρήσεις υπάρχουν για το κάθε θέμα ανάλογα με τα βιώματα και την ψυχοσύνθεση του κάθε ατόμου.

Με την ολοκλήρωση της προηγούμενης άσκησης, η συμμετέχουσα παρατηρήτρια χρησιμοποιώντας την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» άρχισε να μιλά ως μια μητέρα, η οποία έψαχνε την κόρη της, την Αριστέα. Η μητέρα εξήγησε στα παιδιά ότι η κόρη της εξαφανίστηκε από το σπίτι μετά από έναν καβγά μαζί της, αφήνοντας πίσω μια τσάντα που, ενδεχομένως, να εμπεριέχει κάποια στοιχεία που θα έριχναν φως στην υπόθεση (παράρτημα 13). Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης», όταν η μητέρα ζήτησε από έναν μαθητή να ανοίξει την τσάντα και να παρουσιάσει τα αντικείμενα που είχε μέσα. Οι μαθητές αφού περιεργάστηκαν τα αντικείμενα της τσάντας άρχισαν να κάνουν εύστοχες ερωτήσεις στη μητέρα, χρησιμοποιώντας την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας». Η τεχνική αυτή βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον χαρακτήρα της μητέρας αλλά και να αντλήσουν νέα στοιχεία για την ιστορία.

Κατόπιν, τα παιδιά εφάρμοσαν τη τεχνική «ρόλος στον τοίχο» και ζωγράρισαν το περίγραμμα της ηρωίδας, Αριστέας, σε ένα μεγάλο χαρτόνι και εκεί κατέγραψαν όλα τα στοιχεία και τις σκέψεις τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου,2007:90). Η τεχνική αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει την ομάδα να κατανοήσει βαθύτερα την κατάσταση της ηρωίδας, να νιώσει ενσυναίσθηση και να εκφράσει τη συμπάθεια ή την κριτική της απέναντί στη συμπεριφορά της ηρωίδας (Παπαδόπουλος,2007:67). Το θέμα ήταν αρκετά οικείο στην ομάδα, έχοντας ως αποτέλεσμα τη να εμπλακούν συναισθηματικά. Οι μαθητές μας και λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, βοηθήθηκαν πολύ με την τεχνική αυτή, καθώς οπτικοποιούσε με πολύ σαφή τρόπο τα στοιχεία για τον κάθε «χαρακτήρα».

Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δυο ομάδες προκειμένου να καταλήξουν σε ένα σενάριο - υπόθεση, για το τι ακριβώς είχε συμβεί στην ιστορία. Ακολούθως κλήθηκαν να επιλέξουν δυο σκηνές και να τις παρουσιάσουν είτε με αυτοσχεδιασμό

είτε με παγωμένες εικόνες. Οι παγωμένες εικόνες είχαν σκοπό στο σημείο αυτό να λειτουργήσουν ως εργαλείο για την κατάθεση απόψεων και σκέψεων (Boal,1981:35). Οι λύσεις της ιστορίας που δόθηκαν από τους μαθητές ήταν επηρεασμένες τόσο από ιστορίες που είχαν ακούσει και δει όσο και από προσωπικά τους βιώματα. Οι μαθητές κατάφεραν εύκολα να μπουν στο ρόλο και παρουσίασαν πολλές διαφορετικές λύσεις γεγονός που έκανε την όλη διαδικασία ακόμα πιο ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική. Συζητήθηκε επίσης το θέμα της σχολικής αποτυχίας και πώς το έχει βιώσει η συγκεκριμένη ομάδα. Αρκετοί μαθητές μοιράστηκαν προσωπικές τους εμπειρίες και διηγήθηκαν στιγμές που είχαν βιώσει «καταπίεση» και απόρριψη από την οικογένειά τους εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών. Η κάθε ομάδα στη συνέχεια συμπλήρωσε με διαφορετικό χρώμα χαρακτηρισμούς & επίθετα για την ηρωίδα καθώς επίσης και σκέψεις-ιδέες-συναίσθηματα της ίδιας της ηρωίδας. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούν κάποιες σημαντικές καταθέσεις μαθητών για το πώς νιώθει η ηρωίδα: «μοναξιά», «θυμό», «κανείς δεν την καταλαβαίνει», «χάλια» και «δεν αξίζει τίποτα». Στο τέλος της παραπάνω διαδικασίας, το περίγραμμα της ηρωίδας ήταν πολύχρωμο, τονίζοντας έτσι και την πολλαπλότητα των θεωρήσεων της ομάδας. Στο τέλος της διαδικασίας, οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν να μάθουν ποια αποτελούσε τη σωστή λύση καθώς επίσης ποια ήταν η τελική έκβαση της ιστορίας. Όταν η απάντηση που πήραν ήταν ότι δεν υπάρχει σωστή εκδοχή, κάποιιοι απογοητεύτηκαν πολύ και άλλοι ένιωσαν ότι δεν υπήρχε νόημα στη δραστηριότητα. Η ερευνήτρια τόνισε στο σημείο αυτό ότι ο σκοπός του εργαστηρίου είναι να δοκιμαστούν στην πράξη όλες οι πιθανές λύσεις μιας καταπίεσης και να καταλάβουν οι συμμετέχοντες ότι ένα πρόβλημα μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους (Boal,1981:17 & Γκόβας,&Ζώνιου,2013). Συνεπώς η άσκηση αυτή βοήθησε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ένα πρόβλημα και ταυτόχρονα στην καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης αναφορικά με τα καθημερινά θέματα που απασχολούν συχνά τους εφήβους.

Η παρακάτω άσκηση θεωρήθηκε σημαντική για να την αλλαγή της στάσης της πλειονότητας των μαθητών απέναντι στην «καταπίεση» και την ενδυνάμωση τους. Η συμμετέχουσα - παρατηρήτρια τοποθέτησε τέσσερα μεγάλα κομμάτια χαρτί στο πάτωμα, όπου ήταν γραμμένοι σε αυτά τρόποι με τους οποίους δύναται να αντιδράσει κάποιος όταν αντιμετωπίζει μια κατάσταση καταπίεσης: «συγκρούομαι», «παραιτούμαι», «κόβω επικοινωνία» και «διαπραγματεύομαι». Ζητήθηκε στη

συνέχεια οι μαθητές να φανταστούν ότι βρίσκονταν σε μια κατάσταση στην οποία υφίσταντο καταπίεση και να πουν πώς θα αντιδρούσαν. Να επιλέξουν δηλαδή τον τρόπο που αντιδρούν σε μια κατάσταση καταπίεσης στην πραγματικότητα, ό, τι δηλαδή ο Boal ονομάζει στο θέατρο εικόνας ως *real image* (1981:35 & 2013:59). Η πλειονότητα της τάξης –συνολικά πέντε παιδιά– επέλεξε την απάντηση «παραιτούμαι» ενώ τρεις επέλεξαν «συγκρούομαι», δύο το «κόβω επικοινωνία». Κανείς δεν υποστήριξε την επιλογή «διαπραγματεύομαι». Ταυτόχρονα, όταν τους ζητήθηκε να σημειώσουν τα συναισθήματα που νιώθουν με τη συγκεκριμένη επιλογή, οι μαθητές υπογράμμισαν τα εξής: «θυμωμένος», «απογοητευμένος», «αδύναμος» και «στεναχωρημένη». Σε ένα δεύτερο επίπεδο και με σκοπό την αλλαγή στάσης απέναντι στην καταπίεση, ζητήθηκε από τα παιδιά να οδηγηθούν στην ιδεατή ή αλλιώς επιθυμητή αντίδραση, ό, τι ο Boal περιγράφει ως *ideal image*. (2013:59) και να εκφράσουν πάλι πώς νιώθουν μετά τη νέα τους επιλογή. Στην επιθυμητή αντίδραση όλοι οι μαθητές υποστήριξαν την επιλογή «διαπραγματεύομαι» και τα συναισθήματα που εξέφρασαν ήταν «ανακούφιση», «δικαίωση» και «χαρά». Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζήτησε από εθελοντές να γράψουν σε ένα χαρτόνι επιχειρήματα που θα χρησιμοποιούσαν στη διαπραγμάτευση. Αξίζει να αναφερθεί η κατάθεση της Έλλης, η οποία είπε ότι «θα μιλούσα ειλικρινά και χωρίς θυμό» και η κατάθεση του Χάρη που είπε ότι θα «άκουγα προσεχτικά τον άλλο και μετά θα του ζητούσα να με ακούσει προσεχτικά». Οι μαθητές μέσα από τις παραπάνω ασκήσεις κατάφεραν να προβληματιστούν, να ενδυναμωθούν, να εξοικειωθούν με διαφορετικές απόψεις και μάθουν ότι έχουν και την επιλογή της διεκδίκησης και της διαπραγμάτευσης (Boal,1981:17). Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό έμαθαν να επανεξετάζουν τις εμπειρίες τους και να τις μετασχηματίζουν, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τις πολλαπλές ‘υποκειμενικότητές’ τους. Με αυτόν τον τρόπο δύνανται να ξανασχεδιάσουν τον εαυτό τους ή να βρουν τον εαυτό τους μέσα στους άλλους (Άλκηστις,2008:28) Η συνάντηση αυτή έκλεισε με τον κύκλο αποφόρτισης και τα συναισθήματα που κατατέθηκαν ήταν: «χαρά, προβληματισμό, άβολα και ανακούφιση και ελευθερία».

3^η Συνάντηση

Στόχος της τρίτης συνάντησης ήταν η ενδυνάμωση των μαθητών και η κριτική συνειδητοποίησή τους αναφορικά με τα καθημερινά προβλήματα. Στόχος των παραπάνω ασκήσεων ήταν να συνειδητοποιήσει βιωματικά η ομάδα πώς οι άνθρωποι

αλλάζουν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το χώρο που βρίσκονται ή τον άνθρωπο που έχουν απέναντι τους. Ταυτόχρονα, στόχος ήταν να ανακαλύψουν τα διαφορετικά κοινωνικά & προσωπικά status καθώς και τη δυνατότητα ανατροπής τους (Johnstone,2007:33-74). Η τεχνική επίσης βοήθησε τους μαθητές να επαναξιολογήσουν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους

Συγκεκριμένα δόθηκαν στην ομάδα τόσα χαρτάκια όσα ο αριθμός των μαθητών, με γραμμένα πάνω επίθετα όπως: όμορφος, χαζός, πλούσιος, φτωχός, δημοφιλής, μοναχικός κ.α. Οι μαθητές δεν γνώριζαν τι χαρτάκι είχαν απλώς το κόλλησαν στο μέτωπο τους. Αντιδρούσαν μόνο σωματικά βλέποντας το status των άλλων. Κατόπιν η ερευνήτρια ζήτησε, πριν αποκαλυφθούν τα status του καθενός τους, να μπουν όλοι σε μια σειρά, τοποθετημένοι από το χαμηλότερο status στο ψηλότερο. Ο στόχος ήταν να προβληματιστούν οι μαθητές για το πόσο εύκολα δίνονται ταμπέλες στους άλλους. Κάποιοι από τους μαθητές μοιράστηκαν προσωπικές τους ιστορίες και ανάλογες εμπειρίες. Αξίζει να καταγραφεί η κατάθεση του Νίκου, ο οποίος δήλωσε ότι στο παλιό του σχολείο τον φώναζαν «χαζό» και εξ' αιτίας αυτού του χαρακτηρισμού δεν είχε την αποδοχή κι τη φιλία των συμμαθητών του και χαρακτηριζόταν από χαμηλό status. Στη συνέχεια τροποποιήθηκε η παραπάνω τεχνική και αυτή τη φορά το status είχε σχέση με επαγγέλματα όπως, επιχειρηματίας, διευθυντής, ζητιάνος, τραγουδιστής και ο στόχος ήταν να συνειδητοποιήσει η ομάδα τα διάφορα κοινωνικά status και το βαθμό που τους επηρεάζουν. Με την ολοκλήρωση της άσκησης και την αποκάλυψη των status, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές προσπάθησαν να τα αποδώσουν και ποιούς από αυτούς τους τρόπους εισέπραξαν όσοι παρακολουθούσαν. Χαρακτηριστική ήταν οι κατάθεση του Χάρη -είναι γενικά πολύ ανασφαλής και μαζεμένος-: «μόλις είδα ότι ήμουν ο επιχειρηματίας ένιωσα πολύ δυνατός και σίγουρος». Την αλλαγή του Χάρη την αντιλήφθηκε και η υπόλοιπη ομάδα.

Κατόπιν, η συμμετέχουσα παρατηρήτρια χρησιμοποιώντας την τεχνική δάσκαλος σε ρόλο υποδύθηκε μια καθηγήτρια σχολείου, η οποία μπαίνει σε τάξη και ενδιαφέρεται να μάθει από τα παιδιά τον λόγο που ένας συμμαθητής τους απουσιάζει συνεχώς (παράρτημα14). Στόχος είναι να φωτιστούν κάποιες πτυχές της υπόθεσης μέσα από την οπτική και της καταθέσεις των συνομηλίκων. Η ελλιπής φοίτηση του μαθητή σχετίζεται τελικά με το βασικό θέμα της παρέμβασης, το θέμα της απόρριψης από τους συνομηλίκους και της αποτυχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα από τις

διάφορες τεχνικές που εφαρμόστηκαν ο βασικός στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε πάλι η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης» και στη συνέχεια η τεχνική «περίγραμμα σε τοίχο»(δες την προηγούμενη συνάντηση).

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες προκειμένου να καταλήξουν σε ένα σενάριο - υπόθεση, για το τι ακριβώς είχε συμβεί στην ιστορία. Αυτή τη φορά, οι εκδοχές που δόθηκαν από τους μαθητές ήταν επηρεασμένες κυρίως από προσωπικά τους βιώματα, γεγονός που ήταν πολύ σημαντικό, γιατί φανέρωνε ότι είχαν ταυτιστεί με τον ήρωα και θεωρούσαν το πρόβλημά του κοινό. Ένας μαθητής μάλιστα είπε ότι και ο ίδιος μια φορά είχε φύγει από το σχολείο επειδή τον κορόιδευαν. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε αυτοσχεδιασμό ενώ η δεύτερη ομάδα παρουσίασε δυο παγωμένες εικόνες. Δύο μέλη της πρώτης ομάδας, αφού τελείωσαν τον αυτοσχεδιασμό, κλήθηκαν να εφαρμόσουν την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας», με σκοπό η ομάδα να εκφράσει αντιλήψεις και πεποιθήσεις που δεν αποτυπώνονται με σαφήνεια στη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Στον πρώτο αυτοσχεδιασμό ο ένας μαθητής εκπροσωπούσε την καταπίεση και ο άλλος τον δέκτη. Ο πρώτος χρησιμοποιούσε προσωπικές προσβολές εναντίον του δεύτερου και ο δεύτερος τις δεχόταν αδιαμαρτύρητα και στο τέλος αποχώρησε. Ο αυτοσχεδιασμός αυτός ξαναπαρουσιάστηκε, με μορφή «θεάτρου φόρουμ» (Boal,1981:36-39) έτσι ώστε οι υπόλοιποι μαθητές να μπορούν να σταματήσουν τη δράση όπου ήθελαν και να ανέβουν οι ίδιοι στη σκηνή και να δώσουν μια άλλη τροπή στην εξέλιξη της ιστορίας. Αυτή η θεατρική εμπλοκή ενθουσίασε τους μαθητές. Όπως είπαν χαρακτηριστικά: «νιώθω σαν την καλή νεράιδα που μπορώ να κάνω τα πράγματα όπως τα θέλω» και «μοιάζει με μηχανή του χρόνου». Δύο μόνο μαθητές, ενώ σταμάτησαν την ιστορία, δεν ήθελαν να παίξουν τη δική τους λύση και έτσι απλώς την παρουσίασαν προφορικά. Αυτή η τεχνική παραπέμπει στην ταυτόχρονη δραματουργία του Boal (1981:29).

Στις παγωμένες εικόνες της άλλης ομάδας εφαρμόστηκε η τεχνική της «ανίχνευσης σκέψης», όπου οι μαθητές πολύ εύστοχα μπαίνοντας στον ρόλο είπαν τι σκέφτονταν και πώς ένιωθαν (Γκόβας,2001 &2002) Με την τεχνική αυτή οι μαθητές βοηθήθηκαν να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν αρχές και αξίες μέσα από ένα άλλο πρόσωπο – τον ήρωα., προωθώντας έτσι την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Στο τέλος η κάθε ομάδα συμπλήρωσε με διαφορετικό χρώμα

μαρκαδόρο τις σκέψεις και τα συναισθήματα της για τον ήρωα, αλληλεπιδρώντας έτσι δημιουργικά ο ένας με τον άλλο. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές αυτή τη φορά στο τέλος της διαδικασίας δεν ενδιαφέρθηκαν για τη σωστή εκδοχή της ιστορίας και ούτε έδειξαν απογοητευμένοι, όπως στην προηγούμενη συνάντηση. Αντίθετα δήλωσαν ότι τελικά τους αρέσει «να μην υπάρχει σωστή και λάθος λύση, μας κάνει να αισθανόμαστε πιο ελεύθεροι» Η συνάντηση αυτή έκλεισε με τον κύκλο αποφόρτισης και τα συναισθήματα που κατατέθηκαν ήταν τα εξής: «χαρά, ελευθερία και ενδιαφέρον».

4^η Συνάντηση

Η τέταρτη συνάντηση της ομάδας του «θεατρικού εργαστηρίου» χωρίστηκε σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος εφαρμόστηκε η τεχνική του «θεάτρου εφημερίδα» (Boal,1981:36-39), έχοντας στόχο τόσο η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο σχολείο όσο και ο προβληματισμός του σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν άλλοι έφηβοι στον υπόλοιπο κόσμο. Η αφόρμηση ξεκίνησε με την ερευνήτρια να καλεί την ομάδα να περπατήσει στην αίθουσα και να κοιτάξει τις φωτογραφίες που ήταν κρεμασμένες στους τοίχους (βλέπε παράρτημα15). Οι φωτογραφίες έδειχναν στιγμές από τη ζωή κάποιων παιδιών στη Ρουάντα και ο στόχος ήταν να δει η ομάδα και να συνειδητοποιήσει πως τα διαφορετικά βιώματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ανθρώπων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των φωτογραφιών δεν επιτρεπόταν η λεκτική επικοινωνία. Ταυτόχρονα ακουγόταν παραδοσιακή μουσική από αφρικανικά κρουστά. Η ερευνήτρια ζήτησε από την ομάδα να επιστρέψει στον κύκλο και με κλειστά μάτια να ταξιδέψει μαζί με τη μουσική στις εικόνες που μόλις είδε. Μετά από λίγο η μουσική χαμήλωσε και η ερευνήτρια διάβασε ένα κομμάτι από μια εφημερίδα, το οποίο αναφερόταν στην αρχή γενικά για την παγκόσμια εκστρατεία για την εκπαίδευση και στη συνέχεια για ένα χωρίο το Μούκο (δες παράρτημα16). Με την ολοκλήρωση της αφήγησης και την ταυτόχρονη λήξη της μουσικής, η εκπαιδευτικός κάλεσε τα παιδιά σε δύο ομάδες να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες εμπνευσμένες από τις φωτογραφίες που είχαν μόλις δει. Η πρώτη ομάδα απέδωσε ρεαλιστικά την εικόνα τονίζοντας τις δυσκολίες των εικονιζόμενων. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει η επιλογή της δεύτερης ομάδας, που, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στη φωτογραφία, δημιούργησε μια εικόνα όπου όλοι οι συμμετέχοντες είναι αγκαλιασμένοι και χαρούμενοι. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να «ζωντανέψουν» την

εικόνα συνέχισαν να είναι όλοι μαζί και να χορεύουν χαρούμενοι. Η ομάδα επεξήγησε τον αυτοσχεδιασμό της λέγοντας ότι «αυτό που εμείς καταλάβαμε από τις φωτογραφίες ήταν ότι όλοι είναι μια ομάδα και περνούν μέσα στη φτώχεια τους καλά».

Ακολούθησε η αφήγηση ενός διλήμματος που αντιμετώπιζε ένα κορίτσι στην Κένυα, με στόχο να συνδεθούν οι προηγούμενες φωτογραφίες με το θέμα του σχολείου και τα κοινωνικά προβλήματα. Συνοπτικά, το κορίτσι ήθελε να πάει σχολείο, από τη μια όμως οι γονείς της δεν μπορούσαν να τη συντηρήσουν και έπρεπε να δουλεύει ή να μένει σπίτι να προσέχει τα αδέρφια της (δες παράρτημα17). Ακολούθως, η τάξη χωρίστηκε σε τρεις ομάδες όπου η καθεμιά θα εκπροσωπούσε διαφορετικές θέσεις-οπτικές στην ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εκπροσωπούσε τον αρχηγό της φυλής και τους συμβούλους του, η δεύτερη την οικογένεια της μικρής και η τρίτη μια ΜΚΟ που ήρθε στην περιοχή για να πείσει τους κατοίκους της περιοχής για την σπουδαιότητα της σχολικής φοίτησης. Οι τρεις ομάδες, εφαρμόζοντας τις τεχνικές «υποστήριξη θέσης» και «αυτοσχεδιασμός», συζήτησαν και αντάλλαξαν απόψεις. Σκοπός ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η συνειδητοποίηση του προβλήματος και βέβαια η εξάσκηση στον προφορικό λόγο. Πραγματικά η διαδικασία ήταν πολύ εποικοδομητική για όλους τους συμμετέχοντες. Οι μαθητές μπήκαν αμέσως στο ρόλο και η επιχειρηματολογία της κάθε ομάδας ήταν αρκετά ισχυρή. Τα βασικά επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από την ομάδα, που εκπροσωπούσε τη ΜΚΟ, ήταν: «το σχολείο είναι δικαίωμα όλων», «το σχολείο μας προετοιμάζει για το μέλλον», «στο σχολείο μπορεί να περνάς ωραία». Ενδιαφέρον είχε η παρατήρηση της «κριτικού φίλης» ότι τα επιχειρήματα αυτά υποστηρίχτηκαν από μαθητές, οι οποίοι γενικά έχουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και κατά καιρούς έχουν παρουσιάσει φαινόμενα σχολικής διαρροής. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχε αγωνία για το πώς θα αντιμετώπιζαν το μεταξύ των ομάδων διάλογο και κατά πόσο ο διάλογος θα δημιουργούσε έντονο κλίμα και θα πυροδοτούσε τυχόν αρνητική συμπεριφορά. Στην πραγματικότητα το ότι ήταν σε ρόλο τους βοήθησε πολύ να μην παρεκτραπούν και μόνο λίγες στιγμές χρειάστηκε να παρέμβει η συμμετέχουσα παρατηρήτρια για να αποφορτίσει την ατμόσφαιρα. Στο τέλος, η ΜΚΟ κατάφερε να πείσει τις άλλες δυο ομάδες για τη σπουδαιότητα της σχολικής φοίτησης. Η παραπάνω τεχνική βοήθησε τους μαθητές να αναθεωρήσουν σε μεγάλο

βαθμό τις σκέψεις τους για το σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν το σχόλιο του Μάνου «τελικά το σχολείο δεν είναι τόσο χάλια».

Μόλις τελείωσε η παραπάνω άσκηση η ερευνήτρια έφερε στον κύκλο τα χαρτόνια που είχαν συμπληρώσει στην τρίτη συνάντηση οι μαθητές. Αυτά αφορούσαν το σχολείο και μαζί ένα ίδιο που είχαν συμπληρώσει μαθητές στη Ρουάντα (δες παράρτημα 18). Δόθηκε χρόνος στα παιδιά να διαβάσουν χαμηλόφωνα και να αναστοχαστούν πάνω στις προηγούμενες καταθέσεις τους. Ακολούθησε συζήτηση όπου τέθηκαν ερωτήματα αναφορικά με την αλλαγή στάσης των παιδιών προς το σχολείο καθώς επίσης την περιγραφή του ιδανικού σχολείου για τους ίδιους. Οι καταθέσεις των μαθητών ήταν σπουδαίες: «είδα το σχολείο με άλλα μάτια», «άρχισα να περνάω όμορφα στο σχολείο», είδα ότι ίσως υπάρχουν και πολύ σοβαρότερα προβλήματα». Αναφορικά με τις απαντήσεις τους για την περιγραφή του ιδανικού σχολείου, η τάξη έθεσε τα ακόλουθα: «να δίνει χαρά», «να εμπνέει», «που να γίνονται ενδιαφέροντα πράγματα». Στη συνάντηση αυτή η ομάδα συμπλήρωσε το δεύτερο ερωτηματολόγιο με σκοπό να διαπιστωθεί η αλλαγή της στάσης του απέναντι στο σχολείο και να ανιχνευτούν οι αλλαγές που επέφερε το συγκεκριμένο θεατρικό εργαστήρι στη γενικότερη συμπεριφορά της ομάδας (παράρτημα 20) Τέλος, τα συναισθήματα – σχόλια που γράφτηκαν στο χαρτόνι αποφόρτισης στην τελευταία συνάντησης ήταν πολύ συγκινητικά. Τα παιδιά έγραψαν: «δεν θέλω να τελειώσει», «νιώθω λύπη», «ήταν τέλεια... κρίμα», «στεναχώρια».

B.7.4 Κλείσιμο

Το κλείσιμο αποτελεί το τελευταίο στάδιο του συγκεκριμένου θεατρικού εργαστηρίου και ολοκληρώνεται σε μια συνάντηση. Ο στόχος ήταν τόσο να αποφορτιστεί η ομάδα όσο και να αναστοχαστεί σχετικά με τη συμμετοχή της στο συγκεκριμένο εργαστήρι. Η τελευταία συνάντηση της ομάδας έγινε σε πολύ χαλαρό κλίμα και είχε τη μορφή ενός άτυπου αποχαιρετισμού. Τα παιδιά ήθελαν να αποχαιρετήσουν το «θεατρικό εργαστήρι» και όπως είπε η Ιωάννα χαριτολογώντας του «ευχήθηκα και του χρόνου». Όλοι οι συμμετέχοντες ήμασταν μαζί με την ομάδα, είχαμε φέρει γλυκά και έπαιξε μουσική που είχαν επιλέξει τα παιδιά. Μετά από λίγο η ομάδα κάθισε σε κύκλο και άρχισε η συζήτηση για το πώς τους φάνηκε το «θεατρικό εργαστήρι» που παρακολούθησαν τους τελευταίους τέσσερις μήνες. Αν υπήρχε κάτι που δεν τους

άρεσε, αν ένιωσαν άσχημα κάποια στιγμή κάνοντας τις προτεινόμενες ασκήσεις, γενικά να μιλήσουν ελεύθερα και να εκφράσουν ελεύθερα ό,τι ένιωσαν και αισθάνθηκαν στις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Μερικά από αυτά που ειπώθηκαν ήταν: «περάσαμε πολύ ωραία...», «νιώθω ότι έγινα καλύτερος», «δε θέλουμε να τελειώσει...», «μας άρεσαν τα παιχνίδια και το θέατρο και το πώς μαθαίναμε μέσα από αυτά...», «πρώτη φορά συζήτησα τέτοια θέματα με κάποιον», «με έκαναν να σκέφτομαι αλλιώς..» «έκανα φίλους», «πρώτη φορά παρακολούθησα με τόσο πάθος και προσοχή κάτι...». Οι τελικές καταθέσεις τους αποτυπώθηκαν εκεί και αναρτήθηκαν στην αίθουσα για να τους θυμίζει το εργαστήρι και να μπορούν να ανακαλούν στιγμές και συναισθήματα. Η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει μια έκπληξη στην ομάδα και είχε εκτυπώσει φωτογραφίες που είχαν τραβηχτεί κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η ομάδα ενθουσιάστηκε και συγκινήθηκε με τις φωτογραφίες και στη συνέχεια επέλεξαν όσες ήθελαν, έβαλαν τίτλους και σχόλια και τις κόλλησαν στο χαρτόνι.

Στη συνέχεια τα παιδιά ζήτησαν να κλείσουμε τη συνάντηση με ένα θεατρικό παιχνίδι. Οι συμμετέχουσες καθηγήτριες επέλεξαν ως ολοκλήρωση του θεατρικού εργαστηρίου ένα αστείο παιχνίδι που ονομάζεται «Goofy» (Χολέβα,2007) Όλοι οι συμμετέχοντες έκλεισαν τα μάτια τους και έψαχναν το Goofy. Ο πραγματικός Goofy, επιλεγμένος κρυφά, δε μιλούσε καθόλου. Όταν τον εντοπίζανε, πηγαίνανε από πίσω του σχηματίζοντας ένα τραινάκι ή αλλιώς την ουρά του, χωρίς να μιλούν. Το παιχνίδι ολοκληρώθηκε όταν όλοι είχαν σχηματίσει ένα τρένο. Όλοι έφυγαν με ανάμεικτα συναισθήματα χαράς και λύπης.

B.8 Αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δράσης και συνολικά συμπεράσματα από τη διατριβή

Μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων ακολούθησε η αξιολόγηση της συνολικής έρευνας δράσης. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν από τα ημερολόγια, τις σημειώσεις που κρατούσαν οι συμμετέχουσες καθηγήτριες, τις γραπτές καταθέσεις των παιδιών και τα ερωτηματολόγια. Βεβαίως, αξιολόγηση δεν έγινε μόνο στην τελευταία φάση με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αλλά μετά από κάθε συνάντηση, αφού μέσα από αναστοχασμούς οδηγούμασταν σε νέους σχεδιασμούς σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες & τις καταθέσεις της τάξης. Όλα αυτά εξετάστηκαν ενδελεχώς και το σημαντικότερο συζητήθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων – καθηγητών, για να οδηγήσουν στα τελικά αποτελέσματα και τα γενικότερα συμπεράσματα σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε σχέση με το κατά πόσο η ομάδα του θεατρικού εργαστηρίου με τις τεχνικές του «κοινωνικού θεάτρου» μπόρεσε να βελτιώσει την κοινωνική της συμπεριφορά. Όπως χαρακτηριστικά σχολίασε η κριτικός φίλη «ήταν η πρώτη φορά που είδα συγκεκριμένους μαθητές να υπακούουν σε κανόνες και να παρακολουθούν με τόση προσοχή κάτι». Επιπρόσθετα οι παρατηρήσεις και στα δυο ημερολόγια των καθηγητριών τόνιζαν πως η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ήταν υποδειγματική και ότι σπάνια χρειάστηκε να επαναφέρουν την τάξη. Η ερευνήτρια συχνά έγραφε πόσο ενθουσιασμό έδειχνε η ομάδα και πόσο ενεργά συμμετείχε. Οι κανόνες που δίνονταν για κάθε άσκηση ακολουθούνταν από όλους και οι ασκήσεις είχαν μελετηθεί έτσι ώστε να εναλλάσσονται για να μην χαθεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και να μην διασπαστεί η προσοχή τους. Χαρακτηριστικό από τις σημειώσεις στα δυο ημερολόγια ήταν ότι η διάθεση της ομάδας για συμμετοχή και συνεργασία είχε αυξητική πορεία. Επίσης η «κριτικός φίλη» παρατήρησε, συγκρίνοντας τη στάση των παιδιών στην πρώτη και στην τελευταία συνάντηση, ότι έδειχναν να νοιάζονται περισσότερο ο ένας για τον άλλον και να νιώθουν ασφαλείς. Πολύ σημαντικές είναι και οι καταθέσεις των ίδιων των μαθητών: «νιώθω ότι έγινα καλύτερος» και «πρώτη φορά παρακολούθησα με τόσο πάθος και προσοχή κάτι...». Χρήσιμη σε αυτό το σημείο είναι η αναφορά κάποιων απαντήσεων του δευτέρου ερωτηματολογίου σχετικά με το ερώτημα αυτό. Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Σημείωσε σε ποια από τα παρακάτω σε βελτίωσε η συμμετοχή του στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήρι»,

οκτώ από τους δέκα μαθητές απάντησαν ότι έμαθαν «να υπακούουν σε κανόνες και να μένουν συγκεντρωμένοι» και τέσσερις από τους δέκα απάντησαν ότι «δεν ένιωθαν πια τόσο θυμωμένοι». Από όλα τα παραπάνω είναι σαφές ότι οι μαθητές βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά και μείωσαν αρκετά τις συνηθισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εμφάνιζαν στο σχολείο.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την προσφορά του θεατρικού εργαστηρίου & των θεατρικών τεχνικών στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της συμμετέχουσας παρατηρήτριας, η οποία είπε «η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά χτίστηκε σιγά σιγά αλλά στις τελευταίες συναντήσεις το πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας ήταν έντονο». Στις πρώτες συναντήσεις, οι μαθητές έδειχναν την προτίμηση και την ανάγκη να είναι πιο κοντά στους φίλους τους αλλά σταδιακά αυτό ξεπεράστηκε. Οι μαθητές ένιωσαν ασφάλεια και άρχισαν να γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον, να εξοικειώνονται μεταξύ τους και τέλος να εμπιστεύονται και να σέβονται τα μέλη της ομάδας. Σε αυτό, όπως ήδη αναφέρθηκε, βοήθησε αρκετά και το συμβόλαιο που συντάχθηκε από τις καταθέσεις όλης της τάξης. Γενικότερα, όλες οι τεχνικές που επιλέχθηκαν είχαν έντονο το στοιχείο της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, οι πιο βοηθητικές –όπως φαίνεται από τα σχόλια στα ημερολόγια – είναι η τεχνική «πακέτο εξερεύνησης» και «ρόλος σε τοίχο». Πολύ χαρακτηριστικά είναι τα ίδια τα λόγια των παιδιών: «έκανα φίλους» και «άρχισα να βλέπω τους άλλους διαφορετικά». Τέλος μέσα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι τελικά το θεατρικό εργαστήριο λειτούργησε θετικά στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ των συνομηθικών. Οι μαθητές, σε σχετικές ερωτήσεις, υπογράμμισαν κυρίως τις επιλογές «να συνεργάζομαι μαζί με τους συμμαθητές μου» και «τον τρόπο που κρίνω τους άλλους και αντιμετωπίζω τις καταστάσεις». Επιπλέον οκτώ στους δέκα δήλωσαν ότι χάρηκαν που μοιράστηκαν με την ομάδα προσωπικές τους εμπειρίες, κάτι που δείχνει ότι ένιωθαν εμπιστοσύνη και ασφάλεια στην ομάδα.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αλλαγή της στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο, είναι χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο πώς διαγράφεται η στάση αυτή μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών στο πρώτο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, εννέα στους δέκα μαθητές απάντησαν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο, και έξι στους δέκα ότι δεν περνάνε καλά στο σχολείο. Στην ερώτηση «τι αντιπαθείς περισσότερο σχετικά με το σχολείο» ένας μαθητής απάντησε

«το ίδιο το σχολείο» ενώ ένας άλλος είπε το γεγονός «ότι δεν μας προσφέρει τίποτα». Γενικότερα τόσο από τις σημειώσεις και τα σχόλια στα ημερολόγια όσο και από τις καταθέσεις των μαθητών έγινε σαφές από την πρώτη στιγμή ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν αγαπά το σχολείο και περνά άσχημα σε αυτό. Για το λόγο αυτό, στην κυρίως φάση ένα από τα βασικά θέματα προς διερεύνηση ήταν η αρνητική στάση των εφήβων απέναντι στο σχολείο. Σημαντική είναι η παρατήρηση στο ημερολόγιο της ερευνήτριας ότι «η αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει τόσο γρήγορα». Στο να κατανοήσουμε τη δυσκολία αυτή βοήθησε το σχόλιο της κριτικού - φίλης, η οποία τόνισε ότι «η πλειονότητα των μαθητών της ομάδας έχει κατά καιρούς και επανειλημμένα απορριφτεί από το σχολικό σύστημα, οπότε αυτά τα βιώματα και οι εμπειρίες θέλουν μια πιο μακροχρόνια παρέμβαση για να αλλάξουν». Αξιοσημείωτη, όμως είναι η μετατόπιση που σημειώθηκε στην τέταρτη συνάντηση. Οι μαθητές θορυβήθηκαν από τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άλλοι έφηβοι και κάποιιοι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι «τελικά το σχολείο δεν είναι τόσο χάλια», «είδα το σχολείο με άλλα μάτια» και «είδα ότι ίσως υπάρχουν και πολύ σοβαρότερα προβλήματα». Βοήθησε πολύ στο σημείο αυτό και η τεχνική της «υποστήριξη θέσης» για να αναθεωρήσουν σε μεγάλο βαθμό τις σκέψεις τους για το σχολείο. Τέλος, στο ερώτημα του τελικού ερωτηματολογίου «Άλλαξε η στάση σου απέναντι στο σχολείο;» οι μισοί μαθητές απάντησαν θετικά και οι άλλοι μισοί αρνητικά. Σημαντικό τέλος είναι ότι οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για το πώς θέλουν το σχολείο υπογραμμίζοντας ότι επιθυμούν «να δίνει χαρά», «να εμπνέει», «να γίνονται ενδιαφέροντα πράγματα» και να χρησιμοποιούνται σε αυτό ανάλογες τεχνικές με αυτές του «θεατρικού εργαστηρίου».

Το τέταρτο και πολύ σημαντικό ερώτημα διερευνά αν η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε για την ομάδα των μαθητών μια διαδικασία ενδυνάμωσης και κριτικής συνειδητοποίησης αναφορικά με τα καθημερινά θέματα που τους απασχολούν. Σε αυτό ακριβώς το σημείο επικεντρώνεται και η φιλοσοφία της συγκεκριμένης δράσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάθεση της ερευνήτριας από την προκαταρκτική κιόλας φάση ότι χρειάζεται «να ασχοληθούμε με θέματα που αφορούν τα παιδιά και την καθημερινότητά τους, μόνο έτσι θα ενδιαφερθούν πραγματικά». Έτσι, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά προβληματίστηκαν σε ήδη γνωστά τους πράγματα, που αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους. Τα θέματα που τους

απασχόλησαν ήταν ο τρόπος που βιώνουν την αποτυχία & την απόρριψη, οι δυνατότητες δράσης- αντίδρασης σε μια καταπίεση και η ενδυνάμωση μέσα από αναζήτηση εναλλακτικών. Όλα τα διλήμματα και τα προβλήματα ήταν πολύ κοντά σε αυτά που αντιμετωπίζουν. Απάντησε θετικά όλη η ομάδα στο ερωτηματολόγιο στη σχετική ερώτηση. Οι λύσεις & οι προτάσεις που έδωσαν οι μαθητές δεν προέρχονται μόνο από τη σφαίρα της φαντασίας τους. Μέσα από καταστάσεις που βίωσαν και απαντήσεις που έδωσαν τους δόθηκε η δυνατότητα να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση προβάλλοντας τη δική τους οπτική/ ματιά στα θέματα. Οι ίδιοι αναλαμβάνουν δράση και έτσι το «θεατρικό εργαστήρι» αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα και γίνεται μια «πρόβα ζωής» (Boal,1981:17). Μέσα από την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές ενδυναμώθηκαν και άρχισαν να συνειδητοποιούν την πραγματικότητα και να θέλουν να την αλλάξουν. Από τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο διαφάνηκε η μεγάλη αλλαγή που εντοπίζουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Συγκεκριμένα, οκτώ στους δέκα μαθητές απάντησαν ότι βελτιώθηκαν «στο να σκέφτομαι πιο ανοιχτά για εμένα και τους άλλους», «στο ότι κατάλαβα ότι έχω πολλές επιλογές» και «στον τρόπο που κρίνω τους άλλους και αντιμετωπίζω τις καταστάσεις». «πρώτη φορά συζήτησα τέτοια θέματα με κάποιον», «με έκαναν να σκέφτομαι αλλιώς..». Τέλος όλες οι τεχνικές δραματοποίησης στόχευαν στην ενδυνάμωση της ομάδας αλλά κυρίως οι τεχνικές «θέατρο φόρουμ» και «θέατρο εφημερίδα» βοήθησαν ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες στον αναστοχασμό, στον επαναπροσδιορισμό αρχών & αξιών μέσα από την ασφάλεια ενός άλλου προσώπου-ήρωα, στην αναζήτηση λύσεων & επιλογών και τελικά στην προώθηση της κριτικής σκέψης.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στην ανάδειξη των δημοφιλέστερων τεχνικών δραματοποίησης, ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στις «παγωμένες εικόνες» και «γλυπτά». Οι συγκεκριμένες τεχνικές, λόγω της χρήσης του σώματος αντί του προφορικού λόγου, κατέρριπταν τις δυσκολίες προφορικής έκφρασης αρκετών μαθητών της ομάδας. Οι συμμετέχοντες ένιωσαν πρωτόγνωρα όταν συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να εκφραστούν και να απεικονίσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους χωρίς λόγια μόνο μέσα από το σώμα τους και για αυτό έδειξαν μια ιδιαίτερη προτίμηση στις τεχνικές αυτές. Τα παιδιά επίσης εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους μετά την εφαρμογή της τεχνικής του «θεάτρου φόρουμ» με σχόλια όπως: «νιώθω σαν την καλή νεράιδα που μπορώ να κάνω τα πράγματα όπως τα θέλω» και «μοιάζει με μηχανή του χρόνου» Η ιεράρχηση των τεχνικών που

χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου ανέδειξε σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών ως πιο δημοφιλείς τεχνικές: πρώτα τις «παγωμένες εικόνες» και δεύτερο το «θέατρο φόρουμ». Ακολουθούσαν η τεχνική «ανίχνευση σκέψης» και «ανατροπή της καταπίεσης».

Η παρούσα έρευνα δράσης στο σημείο αυτό φτάνει στο τέλος της. Η διαδικασία ήταν απολαυστική για όλους τους συμμετέχοντες και από ότι διαφάνηκε από τα συμπεράσματα ήταν και ιδιαίτερα επικοινωνιακή. Το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από ανάλογες πρακτικές και οι μαθητές μας διψούν για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Το «κοινωνικό θέατρο» και οι τεχνικές του μπορεί να γίνουν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των δασκάλων και των καθηγητών, μπορούν να γίνουν το όχημα για υπέροχα ταξίδια γνώσης και συνειδητοποίησης. Θα ολοκληρώσω την παρούσα διατριβή με μια φράση του Boal (2009): «Το να είσαι πολίτης δε σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alrutz, M. 2013. "Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth". *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18, no.1, 44-57.

Anderson, J. A., Kutash, K. & Duchnowski, A. J. 2001. "A comparison of the academic progress of students with emotional and behavioral disabilities and students with learning disabilities". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106-115.

Aronowitz, S. & Giroux, H. 2010. Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, (σ.160-188). Αθήνα: Gutenberg.

Boal, A. 1981. *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. (μτφ. Ε.Μπραουδάκη). Αθήνα: Θεωρία.

Boal, A. 1998. Συνέντευξη στην εφημερίδα «Βήμα», 19/7/1998

Boal, A. 2002. *Games for Actors and Non-Actors*, 2η έκδ. Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Routledge.

Boal, A. 2009. Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα του Θεάτρου. Άρθρο στην ιστοσελίδα <http://www.hellastheatre.gr/>

Boal, A. 2013. Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς, (μτφ Μ. Παπαδήμα), Θεσσαλονίκη: σοφία.

Carr W. & Kemmis S. 2002. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφ. Α.Λαμπράκη-Παγανου & Ε.Μηλίγκου & Κ.Ροδιάδου-Αλμπάνη), Αθήνα: Κώδικας.

Cattanach, A. 1996. *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.

Charlton, T. & David, K. 1993. *Managing Misbehaviour in Schools*. New York: Routledge.

Cohen, L. & Manion, L. 1997. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις έκφραση.

Cole, T. 2005. *Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective*, Clough, P. Garner, P. Pardeck, J. Yuen, F. (Eds) *Handbook of EBD*, London: Sage.

- Cooper, P. Upton, G. & Smith, C.** 1994. *Emotional and Behavioural Difficulties: Theory to Practice*. New York: Routledge Falmer
- Cothran, D. & Ennis, C.** 1997. “Students’ and teachers’ perceptions of conflict and power”. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 541-553.
- Creswell, J. W.** 2011. *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Duncan, B.B., Forness, S.R. and Hartsough, C.** 1995. “Students identified as seriously emotionally disturbed in day treatment classrooms: cognitive, psychiatric and special education characteristics”, *Behavioral Disorders*, 20: 238–52
- Etherton, M. & Prentki, T. 2006. “Drama for change? Prove it! Impact assessment and applied drama”, *Research in drama education*, 11-2: 139-155
- Farrell, P.** 1994. *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention*. Falmer Press
- Forness, S.R., Kavale, K.A., MacMillan, D.L., Asarnow, J.R., & Duncan, B.B.** 1996. “Early detection and prevention of emotional or behavioral disorders: Developmental aspects of systems care”. *Behavioral Disorders*, 21(3), 226-240.
- Frank, A. R., Sitlington, P. L., & Carson, R. R.** 1995. “Young adults with behavioral disorders: A comparison with peers with mild disabilities”. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 156–164.
- Freire, P.** 1974. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα
- Freire, P.** 1977. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Friere, P.** 1985. *The politics of education: culture power and liberation*. USA : Macmillan. Trans. by: Henry Giroux.-
- Freire, P.** 2006. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gallagher, K. & Service, I.** 2010. “Applied theatre at the heart of educational reform: an impact and sustainability analysis”. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. Vol.15, no.2, 235-253.
- Giddens A.** 2002. *How globalization is reshaping our lives*. Profile

- Giroux, H.** 2011. 'Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος'. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*.(σ. 21-26.) Αθήνα: Ι. Σιδέρης,
- Hammill, D.D.** 1990. A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Hampshire, A.** 1996. "The of socio-linguistic strategies: implications for children with speech and language impairments", *Current Issues in Language and Society*, 3, 91-94.
- Harland, P. Reijneveld, S. Brugman, E. Verloove-Vanhorick, S. Verhulst, F.** 2002. "Family factors and life events as risk factors for behavioural and emotional problems in children". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 11, 176-184.
- Hester, P. P., & Kaiser, A. P.** 1998. "Early intervention for the prevention of conduct disorders: Research issues in early intervention, implementation, and interpretation of treatment outcomes". *Behavioral Disorders*, 24, 57-65.
- Hopkins, D.** 2002. *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Jennings, S.** 1990. *Dramatherapy with families, groups and individuals*. London: Jessika Kingsley Puplichers.
- Jennings, S.** 2009. *Dramatherapy and Social Theatre*, Routledge, USA.
- Johnstone,K.** 2007. *Impro, improvisation and the theatre*, Cornwall:Methuen Drama.
- Kauffman, J.** 2001. *Characteristics of Emotional and Behavioural Disorders of Children and Youth*, Englewood Cliffs. Merrill, Prentice Hall.
- Kemmis S. & Di Chiro G.** 1987. « Emerging and Evolving Issues of Action Research Praxis: An Australian Perspective», *Peabody Journal of Education*, τμ. 64, τχ. 3, 101-130.
- Kempe, A.** 1991. Learning both ways, *British Journal of Special Education*, 18,137-139.

Koyangi, C. & Gaines, S. 1993. *All systems failure: An examination of the results of neglecting the needs of children with serious emotional disturbance*. Washington, DC: National Mental Health Association.

Lamb, M. & Sternberg, K. 1994. “The effects of divorce and custody arrangements on children’s behaviour, development and adjustment”. *National Institute of Child Health and Human Development*, 83-88.

Landrum et al. 2003. “What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders?” *The journal of special education*. vol. 37.148–156.

Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. 1998. Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, edited by R. Loeber and D.P. Farrington. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 86–105.

Marder, C. 1992. Education after secondary school. In M. Wagner, R.D’Amico, C. Marder, L. Newman, & J. Blackorby (Eds.), *What happens next? Trends in postschool outcomes of youth with disabilities*. The second comprehensive report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students. 3-1–3-39). Menlo Park, CA: SRI International.

Mavrocordatos, A. 2003. “Θέατρο για την Ανάπτυξη: πολιτισμική δράση για κοινωνική αλλαγή”, Τεύχος 4, King Alfred’s College UK.

Mc Laren, P. 2010. ‘Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση’. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Mc Niff, J. & Whitehead, J. & Laidlaw, M. & Members of the Bath Action Research Group. 1992. *Creating a good social order through action research*, Hyde Publications, Dorset

Mc Niff, J./P. Lomax & J. Whitehead.1996. *You and Your Action Research Project*, London: Routledge Hyde Publications

Mc Niff, J. 1998. *Action Research: Principles and Practice*, London: McMilan Education Ltd.

- Merton, R.** 1949. Social Structure and Anomie: Revisions and Extensions, Anshen, R.N. (ed.),. *The Family: Its Functions and Destiny*. New York: Harper & Brothers, 226-257.
- Montgomery, D.** 1989. *Managing Behaviour Problems*. London:Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. & Goode, T.** 2000. *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Pammenter, D. & Mavrocordatos, A.** 2004. Το είναι και το γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου. Ποιος έχει το πρόσταγμα;, Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, σ.47-58. Αθήνα: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Pammenter, D.** 1993. "Devising for TIE", *Learning through Theatre*, 53-70.
- Perkins, D.** 1994. *The intelligent eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.
- Peter, M.** 2000. "Drama: communicating with people with learning disabilities", *Journal of Nursing and Residential Care*, 2, 78-82.
- Peter, M.** 2003. "Drama, narrative and early learning", *British Journal of Special Education*, 30, 21-27.
- Poulou, M. & Norwich, B.** 2000. "Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties". *British Journal of education Psychology*, 70, 559-581.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.** 1992. *Pygmalion in the Classroom – Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York: Irvington Publishers, Inc.
- Schechner, R.** 2015. *Performed imaginaries*, Routledge:USA.
- Schnapp, L. & Oslen, C.** 2003 "Teaching self-advocating strategies through drama", *Intervention in School and Clinic*, 38, 211-219.
- Slade, P.** 1998. "The importance of dramatic play in education and therapy", *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 110-112.

- Slee, R.** 1995. *Changing Theories and Practices of Discipline*. The Falmer Press
- Somers, J.** 2008. “Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης”. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9:117
- TeacherNet.** 2007. *Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*, February 2008,(<http://www.teachernet.gov.uk/supplyteachers/detail.cfm?&vid=4&cid=17&sid=110&ssid=4030801&opt=0>).
- Thompson, J. & Schechner, R.** 2004. “Why “Social Theatre”?” *The Drama Review*, 48(3), 11-16.
- Tyler, K.** 1998. “A comparison of the no blame approach to bullying and the ecosystemic approach to changing problem behaviour in schools”. *Pastoral care in Education*, March 1998, 26-33.
- Βίο, G.K.** 2012. “Θέατρο & ευπαθείς κοινωνικές ομάδες”. Πρακτικά 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2012. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E.** 1995. *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Woolland, B.** 1999. *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*, (μτφ. Ε. Κανηρά), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- www.theatreoftheoppressed.org
- www.theatroedu.gr
- Άλκηστις.** 2000. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις.** 2008. *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ.** 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Βάνιας
- Γκόβας, Ν.(επιμ.)** 2001. “Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης”, *Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001*, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ.** 2013. “Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές θεάτρου φόρουμ”. Στο Γκόβας Ν & Χώνιου Χ (επιμ) *Θεατροπαιδαγωγικά*

προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση

Γκόβας, Ν. [επιμ.], 2002. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. 2004, *Το θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Σειρά «θεατρική Παιδεία» 1.

Γραμματάς, Θ. 2014a. *Οδηγός μελέτης στη θεματική ενότητα ΘΣΠ61 «Τέχνες της εμπύχωσης»*, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γραμματάς, Θ. 2014b. *Οδηγός μελέτης στη θεματική ενότητα ΘΣΠ61 «Το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας και αγωγής. Εκπαιδευτικό Δράμα»*, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γρόλλιος, Γ. 2005. *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. 2010. 'Εισαγωγή'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 11-61.

Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. 2004. *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκη

Ζώνιου, Χ. (2007). Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο. Στο Τσιάρας, Α. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων*. Αθήνα: Παπαζήση

Ζώνιου, Χ. 2013a. "Η εφαρμογή τεχνικών Θεάτρου του Καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής". Στο Γκόβας Ν & Ζώνιου Χ (επιμ) *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση

Ζώνιου, Χ. 2013b. «Μικρές σκηνές καθημερινής βίας» – Θέατρο φόρουμ από την Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ). *Εκπαίδευση & Θέατρο* Τεύχος 14. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

- Ζώνιου, Χ.** 2010. Augusto Boal 1931-2009, *Εκπαίδευση & Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τ.11.
- Ιωσηφίδης, Θ.** 2003. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρίδου, Μ.** 2014, *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος*, Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη
- ΚΕΔΔΥ Ρόδου.** 2011. Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης & αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών για τη Β/θμια Εκπαίδευση, Ρόδος.
- Κόκκος, Α.** 2011. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.** 2004. *Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση - Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Υπεύθυνος έργου: Μαρκάκης Εμμανουήλ)
- Παπαδόπουλος, Σ.** 2005. «Αξίες και σύγχρονο σχολείο: Το Παιχνίδι του Ρόλου. Διαδικασία διαπραγμάτευσης της κοινωνικής πραγματικότητας», στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της Γνώσης (τομ.Α')*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Παπαδόπουλος, Σ.** 2007. *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπακόστα, Α.** 2011 «Το θέατρο των καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών και ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη» στο <http://theodoregrammatas.com> (21/3/2011)
- Σέξτου, Π.** 1998. *Δραματοποίηση-Το βιβλίο του Παιδαγωγού – Εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάμη, Α.** 2013. “Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις Paulo Freire, *Action Researcher in Education*”, τεύχος 4, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Φιλίππου, Α, & Καραντάνα, Π.** 2010. *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις...Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*, Αθήνα: Καστανιώτη

Φράγκος, Χ. Π. 1977. *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηδήμου Λ. & Βιτσιλάκη Χ. 2006. *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21,22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.*

Χολέβα, Ν. 2007. «Διερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο», Σημειώσεις από ένα Θεατρικό Εργαστήριο για εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Προγράμματος "Εσύ όπως κι εγώ". Ηράκλειο Κρήτης 17/11/2007.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΘΕΑΤΡΟ ΦΟΡΟΥΜ

Η πορεία της μεταμόρφωσης των θεατών ακολουθεί 4 στάδια τα εξής
(Boal,1981:21-23)

1. Πρώτο στάδιο: ο «θεατής - ηθοποιός» με μια σειρά από ασκήσεις αρχίζει να γνωρίζει το σώμα του.
2. Δεύτερο στάδιο: ο «θεατής - ηθοποιός» με μια σειρά από ασκήσεις αρχίζει να εκφράζεται μέσα από το σώμα του.
3. Τρίτο στάδιο: ο «θεατής - ηθοποιός» χρησιμοποιεί το θέατρο σαν γλώσσα και το στάδιο αυτό διαιρείται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι «θεατές – ηθοποιοί» συμμετέχουν με την ταυτόχρονη δραματουργία, στο δεύτερο συμμετέχουν με «το θέατρο – άγαλμα» και στο τρίτο μέρος με το θέατρο φόρουμ. Η συμμετοχή γίνεται όλο και πιο άμεση περνώντας από το πρώτο μέρος στο τρίτο.
4. Τέταρτο στάδιο: ο «θεατής - ηθοποιός» χρησιμοποιεί το θέατρο σαν λόγο και μέσα από απλά σχήματα παρουσιάζει παραστάσεις με θέματα που τον απασχολούν. Χαρακτηριστικά σχήματα είναι: το θέατρο - εφημερίδα, το αόρατο θέατρο, θέατρο - φωτορομάντζο, απόκριση στην καταπίεση, θέατρο-μύθος, θέατρο-κριτική και τελετές & μάσκες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

2.α Σεμινάρια-Ημερίδες σχετικές με το «κοινωνικό θέατρο» του «Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» (www.theatroedu.gr):

- 2015 "κι αν ήσουν εσύ"- Σεμινάριο «Τεχνικές θεάτρου και βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες»
- 2015 Δημιουργικές δραστηριότητες και ΑΜΕΑ - «Δημιουργικές θεατρικές δραστηριότητες και έφηβοι ΑΜΕΑ».
- 2015 "Θέατρο του Καταπιεσμένου-Τεχνικές Φόρουμ στην Εκπαίδευση και το Πρόγραμμα Διαφυγές"
- 2014 «Αντιγόνη του Σοφοκλή... το δικαίωμα να έχω γνώμη» βιωματικό εργαστήριο

- 2014 Πρακτικό θεατρικό εργαστήριο «Θέατρο του Καταπιεσμένου» (ΘτΚ)- α' κύκλος
- 2014 Σεμινάριο "Εισαγωγή στο Θέατρο Εκόνων & Θέατρο Φόρουμ" και παρουσίαση του "Διαφυγές"
- 2014 «Θέατρο Φόρουμ: Η διαμόρφωση του ερωτήματος» - Master Class/Σεμινάριο με την Μπάρμπαρα Σάντος
- 2014 «Το θέατρο του Καταπιεσμένου» ως εργαλείο εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης: η περίπτωση του θεάτρου Φόρουμ»
- 2014 "Εγώ μέσα στον κόσμο που ζω"
- 2014 "Εξερευνώντας τα Περάσματα: η διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο"
- 2014 "Το θέατρο στη διαχείριση συγκρούσεων"
- 2014 «Αναζητώντας δρόμους επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων μέσα από τη θεατρική δράση: Τα πρώτα βήματα προς την πρακτική της Διαμεσολάβησης
- 2013 ΗΜΕΡΙΔΑ - "Εκπαίδευση & Θέατρο: αντιρατσιστική εκπαίδευση, σχολικός εκφοβισμός, ανθρώπινα δικαιώματα"
- 2013 IDEA Day - Σεμινάριο/βιωματικό εργαστήριο «Το θέατρο ως μέσο απελευθέρωσης της πολιτικής φωνής»

2.β Δράσεις της ΔΔΕ Ανατολικής Αττικής

(http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/indexTHE.htm):

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα/Δίκτυα:

- *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα mPPACT*
- *Το Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: "Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας"*
- *Το Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: "Διαφυγές από ...κάθε εξάρτηση!"*
- *Η σύμπραξη: "Εσύ όπως κι εγώ: εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες"*

Σεμινάρια – Ημερίδες & Πιλοτικά Προγράμματα-Συνέδρια- Φεστιβάλ (την τελευταία 5ετία):

- *Σεμινάριο 50 ωρών - δωρεάν για εκπαιδευτικούς "εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο". ..πρόγραμμα εδώ!*

- *Επιμορφωτικά Σεμινάρια "εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο"*
- *Φεστιβάλ & Εργαστήρια δικτύου "Εσύ όπως κι Εγώ 2013!" & Επιμορφωτικό Σεμινάριο (Μέρος)*
- *Σεμινάρια "εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο"*
- *Ημερίδα & Εργαστήρια "Η Δραματική τέχνη συναντά την εκπαιδευτική πράξη" συνεργασία με Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα, Σύμβουλο Φιλολόγων και Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*
- *"Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ" & παρουσίαση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος "Διαφυγές" σε εκπαιδευτικούς.*
- *Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα "Μικρές σκηνές καθημερινής βίας".*
- *Εργαστήρια Εκπαιδευτικού Δράματος, Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση.*

2.γ Άλλες ομάδες

Η **Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα ΠαιΘέα**: με την παράσταση «Δε φοβάμαι...έχω φίλους, εσύ;» και διαπραγματεύεται θέματα σχολικού εκφοβισμού (bullying).)

Ομάδα ΘτΚ Τρικάλων.: με την παράσταση «Τριάντα και φεύγουμε» που διαπραγματεύεται θέματα διαχείρισης στο οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον.

Ομάδα ακροατών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Πελοποννήσου και μέλη του Συλλόγου Θεατροδρόμιο (Ναύπλιο) με την παράσταση «Παίζουμε Bowling ή Bullying» .

2.δ Θέατρα

Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος: <http://www.ntng.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=29>

Το Εθνικό Θέατρο: <http://www.n-t.gr/el/426/>

Το Θέατρο του Νέου Κόσμου: [http://nkt.gr/news/article/6/8eatro-allhleggyhs-gia-
paidia/](http://nkt.gr/news/article/6/8eatro-allhleggyhs-gia-paidia/)

2.ε Άλλες δράσεις από ΜΚΟ και ιδιώτες

Υπάρχουν και δράσεις που γίνονται είτε από πρωτοβουλίες ιδιωτών είτε από ΜΚΟ. Μια τέτοια ιδιωτική - εθελοντική πρωτοβουλία ήταν του ηθοποιού και σκηνοθέτη Στάθη Γράψα, ο οποίος έστησε ένα θεατρικό εργαστήριο στο Ειδικό Κέντρο Κράτησης Αυλώνα. Ο τίτλος του θεατρικού δρώμενου που βγήκε από το θεατρικό αυτό εργαστήριο ονομάστηκε «Αφετηρία» και διαμορφώθηκε μέσα από συζητήσεις πάνω στα βιώματά και τα συναισθήματά των παιδιών της ομάδας (18 κρατούμενους/μαθητές του δημοτικού σχολείου της φυλακής) (<http://tvxs.gr/news/%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82>). Μια άλλη δράση ανήκει στην Μ.Κ.Ο. «Τεχνοδρομώ» που έχει ως σκοπό να φέρει σε επαφή τη τέχνη του θεάτρου με αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες, κάνοντας τους ίδιους δρώντα πρόσωπα. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε πριν δύο χρόνια η θεατρική ομάδα οροθετικών στο Νοσοκομείο Άγιος Παύλος των φυλακών Κορυδαλλού. Ανάλογες δράσεις σχεδιάζει και υλοποιεί σε ξενώνες ανήλικων, σε μετανάστες, σε φεστιβάλ και στο Φάρο Τυφλών Ελλάδος κ.α (<http://www.athinorama.gr/theatre/article.aspx?id=2504513>).

Τέλος, μια ανάλογη δράση έγινε φέτος στο Ιδρύμα Β & Μ Θεοχαράκη με το θεατρικό βιωματικό εργαστήριο για μαθητές Β' Λυκείου «Συλλογικό Θέατρο και Πολιτεΐότητα» με θεατροπαιδαγωγό Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, όπου ο στόχος ήταν να συμβάλει σε μία αναβαθμισμένη διδασκαλία της Αντιγόνης του Σοφοκλή, που δημιουργεί το πλαίσιο για μία συμμετοχική διερεύνηση των πολιτειακών θεμάτων που διαπραγματεύεται.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

3. α Κατηγορία τεχνικών και ασκήσεων από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου»

Θέατρο Εικόνων

Είναι μια τεχνική που χρησιμοποιεί τις εικόνες των σωμάτων για να βοηθήσει στην έκφραση συναισθημάτων, εννοιών και να επιτρέψει τη μη λεκτική έκφραση και αντιπαράθεση της ομάδας ως προς τις καταπιέσεις που την αφορούν. Το «θέατρο εικόνα» (image theatre) συνήθως ξεκινά από με κίνηση και καταλήγει σε μια εικόνα στατική. Στη συνέχεια οι εικόνες μπορούν να τροποποιηθούν, να ερμηνευθούν, να

ζωντανέψουν και να εμπλουτιστούν με χειρονομίες, αντικείμενα και ήχους (Boal, 2013:275-308). Εργαλεία στη μέθοδο αυτή είναι το σώμα και οι στάσεις του σώματος και οι θέσεις που παίρνει το σώμα στο χώρο. Το σώμα και όχι ο λόγος, όπως υποστηρίζει και ο Boal, είναι αυτό το οποίο να μετατρέψει τον καθημερινό χώρο σε θεατρικό – αισθητικό χώρο και την φυσική αίσθηση σε γλώσσα (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994:3). Στα πλαίσια της παραπάνω τεχνικής χρησιμοποιήσαμε και τις ακόλουθες δυο:

Γλύπτης-Γλυπτό

Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει ένα «γλυπτό», το οποίο μένει ακίνητο σε μια στάση συνήθως ασυνήθιστη και έναν «Γλύπτη», ο οποίος διορθώνει τη στάση του «γλυπτού», δίνοντας έτσι τη δική του εκδοχή. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες προτείνουν τίτλο για το γλυπτό και στο τέλος ο ίδιος ο «Γλύπτης» ανακοινώνει τον δικό του τίτλο. Οι αφορμές της τεχνικής αυτής μπορεί να είναι αρκετές, όπως ένας συγκεκριμένος τύπος ή αντικείμενο, ένας συγκεκριμένος τύπος, ένα συναίσθημα και μνήμες (έτσι χρησιμοποιήθηκε από τη δική μας ομάδα) ή ακόμα ένας ήχος και μια μουσική (Γκόβας, 2001).

Ανίχνευση της σκέψης

Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα να φωτιστούν οι σκέψεις αυτού που υποδύεται ένα ρόλο. Πιο συγκεκριμένα ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα αγγίζοντας έναν μαθητή στον ώμο, εκείνος να αντιδράσει «σε ρόλο» απαντώντας σε ερωτήσεις για το πώς νιώθει και τι σκέφτεται. Δυο παραλλαγές της συγκεκριμένης τεχνικής, τις οποίες και χρησιμοποιήσαμε, είναι πρώτον η εφαρμογή της «ανίχνευσης σκέψης» σε μια «παγωμένη» ομάδα μαθητών, οι οποίοι και εκφραστήκαν συλλογικά και δυνατά. Δεύτερον, η έκφραση των απόκρυφων συναισθημάτων και σκέψεων του ίδιου του χαρακτήρα, χωρίς άγγιγμα (Γκόβας, 2001, Παπακώστα, 2011).

Θέατρο Εφημερίδα

Είναι ένα σύνολο θεατρικών στρατηγικών από το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», το οποίο βοηθά τη μεταμόρφωση κάθε μη δραματικού κειμένου σε θεατρική σκηνή. Οι στρατηγικές είναι οι ακόλουθες

Θέατρο εφημερίδα (Wardrip-Fruin et.al, 2003:346).

α) *Απλή Ανάγνωση*: διαβάζεται η είδηση αποδεσμευμένη από το συγκεκριμένο της εφημερίδας (έτσι μοιάζει ψευδής ή αμφιλεγόμενη).

β) *Διασταυρωμένη Ανάγνωση*: δύο ειδήσεις διαβάζονται εναλλάξ, συμπληρώνοντας ή αναιρώντας η μία την άλλη και συνθέτοντας έτσι μια νέα διάσταση.

γ) *Ρυθμική Ανάγνωση*: το άρθρο διαβάζεται ακολουθώντας έναν μουσικό ρυθμό, ο οποίος παρουσιάζεται ως κριτικό «φίλτρο» των ειδήσεων, αποκαλύπτοντας το πραγματικό περιεχόμενο που αρχικώς κρυβόταν στην εφημερίδα.

δ) *Παράλληλη Δράση*: οι ηθοποιοί μιμούνται τις ενέργειες που παρουσιάζονται στις ειδήσεις. Ο θεατής ακούει τις ειδήσεις και βλέπει την οπτική συμπλήρωσή τους.

ε) *Αυτοσχεδιασμός*: οι ειδήσεις παρουσιάζονται αυτοσχεδιαστικά επί σκηνής ώστε να εκμεταλλευτούμε όλες τις παραλλαγές και δυνατότητές τους.

στ) *Ιστορικό*: πληροφορίες που αντλούνται από ιστορικά γεγονότα σε άλλες χώρες ή κοινωνικά συστήματα προστίθενται στις επίκαιρες ειδήσεις.

ζ) *Ενδυνάμωση*: η είδηση διαβάζεται υπό τη συνοδεία μουσικής, προβολών κ.τ.λ.

η) *Συγκεκριμενοποίηση του Αφηρημένου*: αφηρημένα περιεχόμενα ειδήσεων συγκεκριμενοποιούνται επί σκηνής, λ.χ. η πείνα, η ανεργία κ.τ.λ.

θ) *Κείμενο εκτός Συγκειμένου*: ειδήσεις παρουσιάζονται εκτός του συγκεκριμένου στο οποίο είχαν αρχικώς δημοσιευτεί

Ανατροπή της Καταπίεσης

Η τεχνική «της ανατροπής της καταπίεσης» ανήκει και αυτή στον Boal και ζητά από τον συμμετέχοντα να διηγηθεί μια στιγμή καταπίεσης του, στην οποία δέχτηκε την καταπίεση χωρίς να αντιδράσει. Στη συνέχεια το περιστατικό καταπίεσης αναπαριστάται από την υπόλοιπη ομάδα. Έπειτα, η αναπαράσταση επαναλαμβάνεται,

αλλά αυτή τη φορά ο καταπιεσμένος καλείται να αντιδράσει διαφορετικά. Η σύγκρουση καταπιεστή και καταπιεζόμενου και η τελική ανατροπή της, δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες αντίστασης σε καταστάσεις καταπίεσης. (Wardrip-Fruin et.al, 2003:346).

Status ή Ανάδειξη ισχύος

Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο, γνωρίζοντας τη θέση ισχύος (χαμηλή ή υψηλή) ή γνωρίζοντας το ρόλο που υποδύονται. Όλοι γνωρίζουν το Status τους και περπατώντας συναντά τα υπόλοιπα μέρη της ομάδας. Το Status επηρεάζει τον τρόπο που κοιτούν τους άλλους, τη στάση του σώματος, τα αισθήματα τους. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό όταν ο εμπυχωτής τους ζητήσει να αλλάξουν Status και να πάνε στο εντελώς αντίθετο (πχ. από υψηλό σε χαμηλό. Εναλλακτικά, δοκιμάστηκε η παραλλαγή να μην γνωρίζουν οι συμμετέχοντες ποιο ρόλο υποδύονται. Αυτό στη συνέχεια καλούνταν να το αναγνωρίσουν μελετώντας τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τις στάσεις των υπόλοιπων μελών της ομάδας. (Johnstone, 2007: 33-74). Η τεχνική βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την έννοια του «status» και να επαναξιολογήσουν τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους.

3.β Τεχνικές Θεάτρου από το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το «πακέτο εξερεύνησης»

Είναι μια τεχνική του John Somers, στα αγγλικά ονομάζεται «compound stimulus», που περιλαμβάνει μια τσάντα ή ένα κουτί όπου ο εμπυχωτής-δάσκαλος έχει βάλει μέσα διάφορα προσωπικά αντικείμενα του ήρωα της ιστορίας. Στη συνέχεια παρουσιάζει το συγκεκριμένο «πακέτο εξερεύνησης» στην ομάδα του και εκείνοι αφού περιεργαστούν τα αντικείμενα προσπαθούν να συνθέσουν πιθανά σενάρια για τη ζωή του ήρωα. Η τεχνική αυτή βοηθά πολύ στην εισαγωγή των συμμετεχόντων στο φανταστικό κόσμο του δράματος. Ο Somers (2008:118-128) προτείνει 4 στάδια κατά τη διαδικασία χρήσης του «πακέτου εξερεύνησης», συγκεκριμένα:

- 1) φαντασία, όπου δημιουργούνται πιθανές εικασίες και υποθετικά σενάρια,
- 2) διερεύνηση, όπου η ομάδα πειραματίζεται στις παραπάνω υποθέσεις,

3) επιλογή και μορφοποίηση, όπου όλα αρχίζουν να μπαίνουν σε μια λογική σειρά και να αποκτούν ένα νόημα

4) επικοινωνία, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζουν τα συναισθήματα και τα συμπεράσματα τους.

Δάσκαλος σε ρόλο

Είναι η τεχνική όπου ο εμπυχωτής-δάσκαλος συμμετέχει σε έναν αυτοσχεδιασμό ή παιχνίδι ρόλων, όπου και αναλαμβάνει έναν ρόλο για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς. Άλλες φορές προωθεί τη δράση, θέτει ερωτήματα, διεγείρει το ενδιαφέρον της ομάδας, ενισχύει τη συμμετοχή, προκαλεί δραματική ένταση και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι για την αρτιότερη επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης τεχνικής προτείνεται η ανάληψη ρόλων διαφορετικού status από το δάσκαλο (Woolland 1999:108-109). Για παράδειγμα ένα ρόλος υψηλού status συνήθως οργανώνει την ομάδα πιο γρήγορα ενώ ένας ρόλος ίσου status κάνει τους μαθητές να νιώσουν πιο οικεία και εδραιώνει τη συνοχή.

Ανακριτική καρέκλα

Ο εμπυχωτής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρέκλα, όπου κάθεται ένας χαρακτήρας και ξεκινάει η ανάκριση. Η ομάδα τον ανακρίνει με ερωτήσεις για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα και εκείνος απαντά όντας «μέσα» στο ρόλο του. Η τεχνική αυτή αν χρησιμοποιηθεί εύστοχα βοηθάει στην εμπάθυνση και εμπλουτισμό ενός ρόλου και στην άντληση νέων στοιχείων.

Ο καταγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα

Στην τεχνική αυτή ο εμπυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να καταθέσει με τρόπο άμεσο –σαν καταγίδα από ιδέες και σκέψεις- ό, τι σκέφτονται και αισθάνονται πάνω σε ένα θέμα. Στον καταγισμό ιδεών λόγω του γρήγορου ρυθμού και του αριθμού των ιδεών είναι χρήσιμο να κρατούνται σημειώσεις. Την τεχνική αυτή την χρησιμοποιήσαμε τόσο στην αρχή του εργαστηρίου - σαν σημείο εκκίνησης - όσο και στη συνέχεια για την επιμέρους θεμάτων.

Περίγραμμα του χαρακτήρα / Ρόλος – στον – τοίχο

Οι συμμετέχοντες καλούνται να σχεδιάσουν το σκίτσο ενός χαρακτήρα σε ένα μεγάλο χαρτί, το οποίο συνήθως κολλιέται στον τοίχο. Κατόπιν γεμίζουν το σκίτσο με διάφορα γνωρίσματα του χαρακτήρα, με σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς, μπορούν επίσης να του αφιερώσουν τραγούδια, ποιήματα, να ασχοληθούν με συγκεκριμένα διλήμματα ή καταστάσεις που πιέζουν τον χαρακτήρα κ.α.

Ο αυτοσχεδιασμός

Είναι μια βασική και απαραίτητη τεχνική για το θέατρο και απέχει πολύ από την έννοια ότι ο καθένας κάνει ό, τι θέλει. Ο αυτοσχεδιασμός για να είναι επιτυχημένος πρέπει να έχει συγκεκριμένο θέμα, στόχο, μέθοδο προσέγγισης, να έχει όρια και περιορισμούς, (Γραμματάς, 1999). Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για μια δημιουργική πρακτική του θεάτρου και για την εξοικείωση και εκμάθηση των στοιχείων της δραματικής γλώσσας. Οι συμμετέχοντες με τον αυτοσχεδιασμό δημιουργούν και δεν ερμηνεύουν, παράγουν νέες ιδέες και ανοίγονται στην ομάδα. (Beaucamp, 1998). Τέλος, υπάρχει και ο κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, στον οποίο ο εμπνευστής τοποθετεί την ομάδα σε κατάσταση «πλήθους» και τους καλεί να δραματοποιούν παράλληλα με την αφήγηση του.

Με δεμένα μάτια

Είναι διάφορα παιχνίδια, τα οποία παίζονται με τα μέλη της ομάδας να έχουν κλειστά τα μάτια τους και άρα δεν βλέπουν. Τα «παιχνίδια τυφλών» - όπως λέγονται και αλλιώς - χρησιμοποιήθηκαν για να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συμμετέχοντες και να οξύνουν τις αισθήσεις του και τη φαντασία τους (Γκόβας, 2001 & Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τα παιχνίδια ρόλων

Με τα παιχνίδια αυτά «προσομοιώνεται» μια πραγματική ή φανταστική κατάσταση ζωής και μπορούν οι συμμετέχοντες να υποδυθούν τους εαυτούς τους αλλά και άλλους. Με τα παιχνίδια αυτά βοηθήθηκε η ομάδα πρώτον στο να εκφράσει πιο εύκολα προσωπικές απόψεις και συναισθήματα και δεύτερον στο να επεξεργαστεί αμφιλεγόμενα θέματα της καθημερινής ζωής, π.χ. κοινωνικά προβλήματα, περιβαλλοντικά θέματα κ.ά.. Τέλος μέσα από τα παιχνίδια ρόλων ή διαδικασία της λήψης αποφάσεων έγινε πιο εύκολη και διασκεδαστική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 - ΑΡΧΕΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Σύντομη αναφορά των βασικών ζητημάτων δεοντολογίας και ηθικής, τα οποία ανακύπτουν σε όλα τα είδη κοινωνικής έρευνας, ποιοτικής ή ποσοτικής (Ιωσηφίδη, 2003 & 2008):

- **Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.** Η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητο να είναι απόλυτα εγγυημένη, χωρίς να ενυπάρχει κίνδυνος να δημοσιοποιηθεί τίποτα από όσα εκμυστηρεύονται και καταθέτουν. Η παρούσα έρευνα εξασφάλισε και τα δυο και για το λόγο αυτό, όπου αναφέρονται ονόματα παιδιών δεν είναι τα πραγματικά τους.
- **Εντιμότητα και εμπιστοσύνη.** Η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή, του παρατηρητή και των συμμετεχόντων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι ποιοτικά τα αποτελέσματα που θα προκύψουν (Punch, 1986) και αποτελούσε προτεραιότητα μας σε κάθε στάδιο της παρούσας έρευνας.
 - **Πληροφορημένη/ συνειδητή συναίνεση.** Ορίζεται από τους Diener και Crandall (1978) ως το σύνολο των διαδικασιών, με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα αφού ενημερωθούν για όλες τις πληροφορίες (σκοπούς έρευνας, μέθοδοι συλλογής δεδομένων, χρήση αποτελεσμάτων, πιθανοί κίνδυνοι) που είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους. Ο ορισμός αυτός περιέχει τα εξής: ικανότητα, εθελοντική διάθεση, πλήρη πληροφόρηση και κατανόηση. Ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει ότι οι συμμετέχοντες είναι ώριμοι και υπεύθυνοι να πάρουν ορθές αποφάσεις (ικανότητα), επιλέγουν ελεύθερα αν θα συμμετάσχουν ή όχι (εθελοντική διάθεση), έχουν ενημερωθεί για ό,τι σχετίζεται με το ερευνητικό εγχείρημα (πλήρης πληροφόρηση) και τέλος έχουν αντιληφθεί πλήρως τη φύση του ερευνητικού προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων των κινδύνων (κατανόηση).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 - ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο **Τζαμάλ** έχει γεννηθεί στην Αθήνα από Κενυάτες γονείς. Τώρα μένει σε ένα σπίτι μαζί με τους γονείς του, τα αδέρφια του και τη γιαγιά του. Πριν από ένα χρόνο και για τα προηγούμενα 6 χρόνια ζούσε σε «στέγη ανηλίκων» λόγω ανικανότητας των γονιών του να τον συντηρήσουν. Στο σπίτι μιλάνε τα κενυάτικα και πολύ λίγα ελληνικά. Δουλεύει τώρα μόνο ο πατέρας του. Έχει μείνει 2 φορές στην ίδια τάξη και

άλλαξε σχολικό πλαίσιο (από το γενικό γυμνάσιο πήγε στο ειδικό) στη Β' Γυμνασιου. Φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία 3 χρόνια. Στην παρούσα χρονική φάση ο Τζαμάλ φαίνεται να μην καταβάλει προσπάθειες όσον αφορά τη σχολική της επίδοση και έχει μια πολύ αρνητική αντίληψη για το σχολείο ως θεσμό. Τέλος, στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ δημοφιλής, ενώ στα προηγούμενα σχολεία δεν τύγχανε της ανάλογης εκτίμησης.

Η **Ιωάννα** είναι Τσιγγάνα. Έχει μαμά και μπαμπά και τρία μικρότερα αδέρφια. Ο μπαμπάς της δουλεύει περιστασιακά και η μαμά της είναι ρακοσυλλέκτρια. Κοιμούνται όλοι στο σαλόνι κάτω στο πάτωμα γιατί δεν έχουνε κρεβάτια και αλλάζουν συχνά σπίτια. Έχει υποστεί αρκετές φορές λεκτική βία από τους γονείς της. Της αρέσει πολύ να τραγουδά και να χορεύει αλλά ποτέ δεν έχει πάει σε κάποια σχολή. Δέχεται πιέσεις από τους συγγενείς της για να παντρευτεί και να εγκαταλείψει το σχολείο. Στο σχολείο είναι συχνά νευρική και οξύθυμη. Είναι μια μέτρια μαθήτρια, η οποία παρουσιάζει μερική δυσλειτουργία στον τομέα της κοινωνικής λειτουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση με συμμαθήτριες της.

Ο **Δημήτρης** είναι και αυτός Τσιγγάνος. Μένει σε ένα μεγάλο σπίτι, με τις δύο αδερφές, τον αδερφό, τους γονείς και τους παππούδες. Στο σπίτι τους μιλάνε και τσιγγάνικα και ελληνικά. Οι γονείς του πουλάνε πράγματα σε λαϊκές και πανηγύρια και ο ίδιος πολλές φορές τους βοηθά, απουσιάζοντας αρκετές μέρες από το σχολείο. Την προηγούμενη χρονιά ο Δημήτρης έμεινε από απουσίες στην ίδια τάξη. Είναι ένας αδιάφορος μαθητής με αρκετές δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση. Στο κομμάτι της συμπεριφοράς ο Δημήτρης έχει προκαλέσει αρκετές φορές ζημιές στο σχολείο και έχει επιδείξει ανυπακοή στους καθηγητές του.

Ο **Λευτέρης** είναι Έλληνας. Μένει στη στέγη ανηλίκων της Ν.Ιωνίας και επισκέπτεται τον πατέρα του κάθε δεύτερο Σαββατοκύριακο. Η μητέρα του τους εγκατέλειψε όταν ο Λευτέρης ήταν 3 χρονών και από τότε δεν την έχει ξαναδεί. Ο πατέρας του έκανε φυλακή για κάποιο διάστημα και τώρα αδυνατεί να αναλάβει εξολοκλήρου την ανατροφή του Λευτέρη. Είναι ένα παιδί πάρα πολύ θυμωμένο που δυσκολεύεται να κάνει φίλους και να ενταχθεί σε ομάδες. Στην παρούσα χρονική φάση ο Λευτέρης δεν διαθέτει υψηλά μαθησιακά κίνητρα και συνεπώς δεν έχει επενδύσει ιδιαίτερα στη σχολική μάθηση. Στα μαθήματα συχνά έρχεται απροετοίμαστος και αδιάβαστος, ενώ η συμμετοχή του κατά τη διάρκεια της παράδοσης είναι ικανοποιητική.

Ο **Μάνος** είναι Έλληνας. Μένει με τη μαμά του και το πιο μεγάλο του αδερφό. Οι γονείς του χώρισαν πριν από έξι χρόνια και ο πατέρας του ζει στη Σύμη, όπου και μεγάλωσε ο Μάνος. Το αγαπημένο του παιχνίδι είναι το «play-station» και όταν έχει ελεύθερο χρόνο παίζει με το κινητό του και παιχνίδια με τους υπολογιστές. Είναι ένα κλειστό παιδί που επιδιώκει να απομονώνεται ακόμα και στα διαλλείματα. Αντιμετωπίζει σοβαρές δυσχέρειες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, έχει αργούς μαθησιακούς ρυθμούς και παρουσιάζει σχολική υποεπίδοση και ταυτόχρονα χαμηλό εκπαιδευτικό προφίλ.

Ο **Ανθής** είναι από την Αλβανία και μένει στη στέγη του «χαμόγελου του παιδιού». Δεν γνωρίζει ποιοι είναι οι γονείς τους, καθώς βρέθηκε εγκαταλελειμμένος. Διακρίνεται όμως από χαμηλή αυτοεκτίμηση και παρουσιάζει ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες. Ο Ανθής διακατέχεται από έντονο άγχος, το οποίο αρκετές φορές εκφράζεται με ψυχοσωματικά συμπτώματα (πονοκεφάλους, ναυτία, κούραση). Επίσης, διαπιστώνονται δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους και γενικά με τα άλλα άτομα και εσωστρέφεια. Ο Ανθής παρουσιάζει απώλεια συναισθήματος, έντονες αμυντικές λειτουργίες, ιδιομορφίες στη σκέψη και εμμονές. Ακόμα, ο μαθητής δυσκολεύεται να διαχειριστεί τρέχοντα ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη και την προσαρμογή του.

Ο **Χάρης** είναι γεννημένος στην Ελλάδα από Ελληνίδα μαμά και Ρωσοπόντιο μπαμπά. Έχει δυο αδερφές. Στο σπίτι δουλεύει μόνο ο πατέρας, ο οποίος είναι πολύ αυστηρός και παλαιότερα ασκούσε σωματική και λεκτική βία στο Χάρη. Ο Χάρης είναι ένα ευαίσθητο και μαζεμένο παιδί, που συχνά λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης – είναι αρκετά παχύς- γίνεται θύμα κακόβουλων σχολίων. Ο Χάρης παρουσιάζει δυσκολίες σε ένα γενικό εύρος σχολικών γνώσεων και απολήγουν σε σχολική υπο-επίδοση καθώς και στη δημιουργία άγχους για τις θεσπισμένες μορφές της αξιολόγησης (διαγωνίσματα τριμήνων και τελικές εξετάσεις Ιουνίου).

Η **Σωτηρία** είναι από την Ελλάδα. Μένει με τους γονείς της. Δεν έχει αδέρφια. Λόγω ενός ατυχήματος δεν βλέπει πολύ καλά από το αριστερό της μάτι και δεν ακούει πολύ καλά. Της αρέσει ο χορός αλλά ντρέπεται να χορέψει μπροστά σε κόσμο. Δεν έχει πολλές φίλιες στο σχολείο και κάνει παρέα με ένα κορίτσι από μικρότερη τάξη. Στο σχολικό περιβάλλον αντιμετώπισε πρόβλημα στον τομέα της κοινωνικής λειτουργικότητας. Στην παρούσα χρονική φάση η Σωτηρία φαίνεται να καταβάλλει προσπάθειες όσον αφορά τη σχολική της επίδοση, οι οποίες όμως δεν μπορούν να χαρακτηριστούν επιτυχείς, καθώς αναστέλλονται από τις εγγενείς

δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Χαρακτηρίζεται ως ευαίσθητη και ευγενική έφηβη με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ο Νίκος είναι από την Αλβανία και ζει με τη μητέρα, τον πατέρα του και την αδελφή του. Οι γονείς του δουλεύουν και περνά αρκετές ώρες προσέχοντας την αδελφή του. Το οικογενειακό του περιβάλλον είναι υποστηρικτικό. Ο Νίκος είναι ένας ευαίσθητος και καλόκαρδος έφηβος. Από τις αρχές της φοίτησής του στο σχολείο παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες εστιάζονταν κυρίως στο γραπτό λόγο. Κατά την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον αντιμετώπισε δυσκολίες στους τομείς της προσαρμογής και της κοινωνικοποίησης. Στην παρούσα χρονική φάση ο Νίκος δεν έχει επενδύσει ιδιαίτερα στη σχολική μάθηση και συνεπώς δεν καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης. Παρουσιάζει επίσης μερική δυσκολία στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους του και χρειάζεται να ενδυναμώσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

Η Έλλη είναι από την Ελλάδα. Ζει με τους γονείς της και είναι μοναχοπαίδι. Είναι ευαίσθητη, κοινωνική, εξωστρεφής, αγαπητή με ποικίλα ενδιαφέροντα και κοινωνική ζωή. Το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει και ενισχύει τις προσπάθειες της. Οι μαθησιακές της δυσκολίες της άπτονται του γραπτού λόγου τόσο σε πρωτογενείς μαθησιακούς τομείς (ανάγνωση, γραφή, φωνολογική ενημερότητα) όσο και σε δευτερογενείς τομείς. Οι δυσκολίες της Έλλης αφορούν σε ένα γενικό εύρος σχολικών γνώσεων. Στην παρούσα χρονική φάση η μαθήτριά καταβάλλει προσπάθειες όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής της επίδοσης, αλλά λόγω των δυσκολιών της αποθαρρύνεται και απογοητεύεται εύκολα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6 - ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το «Κοινωνικό Σχολείο» περιλαμβάνει δέσμη δράσεων και εκδηλώσεων, οι οποίες θα υλοποιούνται με την ενεργό συμμετοχή μαθητών και δρα παράλληλα με τα μαθήματα, με την υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στη σωστή πληροφόρηση, στην προσφορά εμπειριών, στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην εξέλιξη των μαθητών /τριών σε υγιείς και ενεργούς πολίτες. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος εντάξαμε το συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήριο». Το «Κοινωνικό Σχολείο» περιλαμβάνει δεκατέσσερις(14) διακριτούς θεματικούς άξονες παρέμβασης: Μέσα από το «θεατρικό μας εργαστήριο» και όσα συζητήθηκαν και βιώθηκαν σε αυτό, οι άξονες που θα μπορούσαμε να εντάξουμε είναι αυτοί της Σεξουαλικής Αγωγής

(σχέσεις συνομηλίκων) και του Ρατσισμού και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ειδικότερα στον άξονα του Ρατσισμού και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μεταξύ των άλλων δίνεται έμφαση στην ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού απέναντι στα ΑμεΑ από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό να καταπολεμηθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να προαχθεί η ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στην κοινωνική ζωή. **Θεματικοί άξονες παρέμβασης** 1. Διατροφή/Ευ-Ζην 2. Άθληση 3. Ενημέρωση και πρόληψη για μολυσματικές ασθένειες 4. Διαδίκτυο 5. Αντιμετώπιση και πρόληψη του χουλιγκανισμού 6. Πρόληψη Ατυχημάτων 7. Αισθητική Αγωγή 8. Ολυμπισμός και Κοινωνία 9. Σεξουαλική Αγωγή 10. Ρατσισμός και Ανθρώπινα Δικαιώματα 11. Ναρκωτικά 12. Αλκοόλ 13. Κάπνισμα 14. Σχολικός εκφοβισμός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7 - «ΚΥΚΛΟΣ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ»

Ο «Κύκλος Γνωριμίας» είναι ένα παιχνίδι στο οποίο στεκόμαστε όρθιοι σε κύκλο και η εκπαιδευτικός κρατά συνήθως μια μικρή μπάλα - εμείς για να αποφύγουμε τυχόν ατυχήματα επιλέξαμε μπαλόνι. Στη συνέχεια λέει το όνομά της και κάτι που της αρέσει - με όποιο τρόπο επιθυμεί: δυνατά, τραγουδιστά, σιγανά κ.α. - και πετάει το μπαλόνι σε ένα άλλο μέλος της ομάδας που με τη σειρά του κάνει το ίδιο. Συνεχίζουμε με γρήγορους ρυθμούς μέχρι να έχουν πει το όνομά τους όλοι. Αφού ολοκληρώσουμε επαναλαμβάνουμε την άσκηση, αυτή τη φορά λέγοντας το όνομά μας και κάτι που δεν μας αρέσει. Τέλος, η συμμετέχουσα παρατηρήτρια λέει το όνομα της και κάνει μια κίνηση. Η ομάδα επαναλαμβάνει την κίνηση και το όνομα. Αυτό συνεχίζεται με όλους τους συμμετέχοντες. Όταν έχουν πει όλοι το όνομα τους, όποιος θέλει, μπαίνει μέσα στον κύκλο και οι υπόλοιποι λένε το όνομά του και εκτελούν από μνήμης την κίνησή του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8 - ΚΑΡΤΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

(2^η Συνάντησης της προκαταρκτικής φάσης)

1	Το όνομά μου	
2	Το όνομα που θα ήθελα να έχω	
3	Τι θα ήθελα να κάνω όταν τελειώσω το σχολείο	
4	Κάτι που εύχομαι να μου συμβεί	
5	Κάτι που δεν θα ήθελα να μου συμβεί	
6	Κάτι που μου αρέσει στο σχολείο	
7	Κάτι που δεν μου αρέσει στο σχολείο	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9 - ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΟΜΑΔΑΣ ΘΕΑΤΡΟΥ

(3^η Συνάντησης της προκαταρκτικής φάσης)

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ: Τα όσα λέω στις συναντήσεις της ομάδας μου είναι εμπιστευτικά και δε μπορούν να συζητηθούν έξω από την ομάδα. Θα σεβαστώ τις

προσωπικές πληροφορίες των άλλων. Οι καθηγήτριες οφείλουν επίσης να σεβαστούν τις προσωπικές πληροφορίες κάθε συμμετέχοντα.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ: Είμαι σημαντικός, επομένως μπορώ να μιλήσω για τις σκέψεις και τα συναισθήματα μου. Μπορώ να έχω διαφορετικές απόψεις και οπτικές από τους άλλους αλλά θα σεβαστώ τις απόψεις των άλλων.

ΑΚΡΟΑΣΗ: Θα ακούω όσα οι άλλοι συμμετέχοντες έχουν να πουν και θα προσπαθώ να τους καταλάβω.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ: Μπορώ να επιλέξω τι θα πω και τι όχι. Δε θα υποχρεωθώ για τίποτα.

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ: Είμαι κατά κάποιους τρόπους διαφορετικός από τους άλλους ανθρώπους και εκείνοι είναι διαφορετικοί από εμένα. Κανένας δεν είναι ίδιος με κανέναν.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Λειτουργώ με τρόπο που κάνει τους άλλους να νιώθουν άνετα στη συνεργασία μαζί μου. Δεν βρίζω και δεν προσβάλω κανέναν. Δεν χτυπώ.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Δεν αργώ και δεν λείπω χωρίς λόγο.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ: Μπορώ να ζητήσω την υποστήριξη των καθηγητριών, οποιαδήποτε στιγμή νιώσω ότι τη χρειάζομαι.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ: Θέλω να περάσω καλά, να ευχαριστηθώ και να σκεφτώ.

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10 - ΣΕΝΑΡΙΟ

(3^{ης} Συνάντησης της προκαταρκτικής φάσης)

Ο Μηνάς είναι ένα χαρούμενο και ήρεμο παιδί. Οι καθηγητές και οι συμμαθητές του τον αγαπούν και τον νοιάζονται. Το τελευταίο διάστημα οι γονείς του έχασαν τη

δουλειά τους και έτσι ο Μηνάς αναγκάστηκε να σταματήσει όλες του τις αγαπημένες του δραστηριότητες καθώς και τα αγγλικά. Η όλη κατάσταση τον έχει καταβάλει και συχνά έρχεται στο σχολείο λυπημένος και νευρικός. Θέλοντας να κρύψει το μέγεθος των προβλημάτων του, απομακρύνεται από όλους και κλείνεται στον εαυτό του. Κάποια μέρα, χωρίς σημαντική αιτία, εμπλέκεται σε έντονο καβγά με συμμαθητή του με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να αποβληθεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11 - ΠΙΝΑΚΑΣ

(1^η Συνάντηση κυρίως φάσης)

Ο πίνακας: Σχεδία της Μέδουσας (γαλλ. Le Radeau de la Méduse) Ζαν-Λουί-Τεοντόρ Ζερικό, 1819



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12 - Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΑ ΚΑΡΟΤΑ, ΤΟ ΑΥΓΟ & ΤΟΝ ΚΑΦΕ

(1^η Συνάντηση κυρίως φάσης)

Η ιστορία με τα καρότα, αυγό και τον καφέ

Μια νέα κοπέλα επισκέφτηκε τη μητέρα της για να της πει τον πόνο της. Τίποτα στη ζωή της δεν πήγαινε καλά. Μόλις το ένα πρόβλημα λυνόταν, ένα άλλο προέκυπτε.

Δεν ήξερε πλέον τί να κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της και ήταν έτοιμη ναεγκαταλείψει κάθε προσπάθεια.

Η μητέρα της την πήγε στην κουζίνα. Γέμισε με νερό τρία δοχεία και τα έβαλε στη φωτιά. Σε λίγη ώρα, το νερό στα δοχεία άρχισε να βράζει. Χωρίς να πει ούτε λέξη, έριξε στο ένα δοχείο καρότα, στο άλλο αυγά και στο τρίτο έριξε κόκκους καφέ. Μετά από λίγο, έβγαλε τα καρότα και τα αυγά και έριξε τους κόκκους καφέ σε ένα φλιτζάνι. Γυρίζοντας προς την κόρη της, τη ρώτησε «τι βλέπεις;»

«καρότα, αυγά και καφέ» απάντησε η κοπέλα.

Η μητέρα της ζήτησε να αγγίξει τα καρότα. Εκείνη το έκανε και διαπίστωσε ότι ήταν μαλακά. Μετά η μητέρα της ζήτησε να σπάσει ένα αυγό. Το έκανε και αφού καθάρισε τα τσόφλια, διαπίστωσε πως το αυγό ήταν σφικτό. Τέλος, της ζήτησε να πει μια γουλιά καφέ. Το έκανε και χαμογέλασε με το πλούσιο και μεστό άρωμά του.

«τι σημαίνουν όλα αυτά μητέρα?» ρώτησε η κόρη.

Η μητέρα εξήγησε πως τα καρότα, τα αυγά και ο καφές είχαν αντιμετωπίσει τις ίδιες συνθήκες, δηλαδή, το ζεστό νερό. Το καθένα όμως, είχε αντιδράσει διαφορετικά.

Τα καρότα μπήκαν στο νερό, δυνατά και σκληρά. Όταν όμως το νερό έβρασε, εκείνα έγιναν μαλακά και αδύναμα.

Το αυγό ήταν ρευστό. Το εξωτερικό του περίβλημα είχε προστατέψει το υγρό εσωτερικό του. Όταν όμως το νερό έβρασε, το εσωτερικό του σκλήρυνε.

Οι κόκκοι του καφέ όμως, ήταν πολύ ιδιαίτεροι. Όταν το νερό έβρασε, εκείνοι άλλαξαν το νερό.

«Ποιο από αυτά είσαι εσύ παιδί μου;»

Όταν οι δυσκολίες και τα προβλήματα εμφανίζονται, εσύ πώς αντιδράς; Ανυψώνεις τον εαυτό σου σε ένα άλλο επίπεδο; Είσαι καρότο, αυγό ή καφές;

Είσαι το καρότο που με τον πόνο και τις δυσκολίες λυγίζεις και μαλακώνεις και χάνεις τη δύναμή σου;

Είσαι το αυγό που ξεκινά με μαλακή καρδιά και με τη θερμότητα σκληραίνει; Μήπως έχεις "υγρό" πνεύμα αλλά μετά από μια δύσκολη δοκιμασία, όπως ένας θάνατος ή χωρισμός ή μια καταστροφή σκληραίνει;

Μήπως το περίβλημά σου φαίνεται το ίδιο αλλά μέσα σου έχεις πίκρα και σκληρότητα και μια καρδιά σκληρή;

Ή μήπως είσαι ο κόκκος του καφέ;

Ο κόκκος είναι που αλλάζει το καυτό νερό, δηλαδή, τις ίδιες τις συνθήκες που προκαλούν τον πόνο. Όταν το νερό ζεσταίνεται, εκείνος απελευθερώνει το άρωμά του και του δίνει γεύση.

Εάν είσαι σαν τον κόκκο του καφέ, τότε, όταν τα πράγματα δεν είναι και στα καλύτερά τους, εσύ γίνεσαι καλύτερος και αλλάζεις την κατάσταση γύρω σου.

Πώς αντιμετωπίζεις τις αντιξοότητες της ζωής? Είσαι καρότο, αυγό ή κόκκος καφέ;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13 - ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

(2^η Συνάντηση κυρίως φάσης)

Η μητέρα εξηγεί στα παιδιά ότι η κόρη της εξαφανίστηκε από το σπίτι μετά από έναν καβγά με τη μητέρα της, αφήνοντας πίσω μια τσάντα που, ενδεχομένως, να εμπεριέχει κάποια στοιχεία που θα ρίξουν φως στην υπόθεση (δες παράρτημα). Στη συνέχεια επικαλείται τη βοήθεια των παιδιών προκειμένου να φωτιστούν κάποιες πτυχές της υπόθεσης και να δει τα πράγματα με τα μάτια των συνομήλικων της κόρης της. Απευθύνεται στους μαθητές λέγοντας: «Μήπως θα μπορούσατε να με βοηθήσετε; Που μπορεί να πήγε; Τι της συμβαίνει;». Η μητέρα ζητά από έναν μαθητή να ανοίξει την τσάντα και να παρουσιάσει τα αντικείμενα της τσάντας της που είναι:

i) Ένα μπλοκ σημειώσεων & σκέψεων – (κάτι σαν ημερολόγιο)

ii) το κινητό της τηλέφωνο απενεργοποιημένο

iii) Μια σκισμένη φωτογραφία ενός νέου

iv) Ένα φυλλάδιο με πληροφορίες για την τριήμερη εκδρομή του σχολείου, στο περιθώριο του οποίου είναι σημειωμένα με μολύβι ονόματα (Χριστίνα, Μαρία, Απόστολος κ.ά.). Όλα τα ονόματα εκτός του ονόματος Αριστέα έχουν ένα √ γραμμένο δίπλα τους.

v) Ένα βιβλίο ποιημάτων (π.χ. Καβάφη)

vii) Ένα διαγώνισμα στα Μαθηματικά με βαθμό 8/20

viii) Έντυπα για παιδιά με δυσαριθμία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14 – ΣΕΝΑΡΙΟ ΤΡΙΤΟ

(3^η Συνάντηση κυρίως φάσης)

Η συμμετέχουσα παρατηρήτρια χρησιμοποιώντας την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» άρχισε να μιλά ως καθηγήτρια σχολείου, η οποία μπήκε στην τάξη και είδε την καρέκλα του Δημήτρη άδεια και άρχισε να ρωτά που είναι. Η καθηγήτρια δεν έπαιρνε καμία απάντηση από την τάξη αλλά το ένστικτο της έλεγε ότι κάτι είχε προηγηθεί. (δες παράρτημα για τις λεπτομέρειες της ιστορίας) Η εντύπωση που είχε σχηματίσει για τον Δημήτρη ήταν ότι είναι ένα κλειστό, σοβαρό και λιγομίλητο παιδί, που δεν είχε και πολλούς φίλους. Πάνω στο θρανίο του υπήρχε ακόμα η κασετίνα του, μήπως είχε κάτι μέσα; Στη συνέχεια επικαλείται τη βοήθεια των παιδιών προκειμένου να φωτιστούν κάποιες πτυχές της υπόθεσης και να δει τα πράγματα με τα μάτια των συνομήλικων. Απευθύνεται στους μαθητές λέγοντας: «Μήπως θα μπορούσατε να με βοηθήσετε; Που μπορεί να πήγε; Τι του συμβαίνει;». Η μητέρα ζητά από έναν μαθητή να ανοίξει την κασετίνα και να παρουσιάσει τα αντικείμενα που είναι μέσα:

i) Ένα τσαλακωμένο ανώνυμο σημείωμα που γράφει: «είσαι βλάκας, δεν σε θέλουμε στην τάξη μας».

ii) το κινητό του τηλέφωνο απενεργοποιημένο

iii) Δυο μολύβια

iv) Μία απόδειξη από ένα κατάστημα με είδη δώρων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15 - ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

(4^η Συνάντησης κυρίως φάσης)







Οι φωτογραφίες είναι από την ιστοσελίδα www.actionaid.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 16 – ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ

(4^η Συνάντησης κυρίως φάσης)

57 εκατομμύρια παιδιά που βρίσκονται εκτός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως, εκ των οποίων 27 εκατομμύρια, που ζουν κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, δεν έχουν καν πάει ποτέ σχολείο. Το 1999 ιδρύθηκε η συμμαχία Παγκόσμια Εκστρατεία για την Εκπαίδευση, με την ActionAid ιδρυτικό μέλος της. Βασικό εργαλείο της εκστρατείας είναι η Παγκόσμια Εβδομάδα Δράσης για την Εκπαίδευση. Σε αυτήν συμμετέχουν Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Δίκτυα της Κοινωνίας των Πολιτών, εκπαιδευτικοί και μαθητές από περίπου 120 χώρες του κόσμου. Οι μεγάλοι πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές οι οποίοι κάθε χρόνο καλούνται να δράσουν διεκδικώντας το δικαίωμα των συνομηλίκων τους να πάνε σχολείο!

Ο δρόμος για το σχολείο στο Μούκο είναι γεμάτος χώμα, σκόνη και πέτρες. Κάθε πρωί οι μαθητές της περιοχής χρειάζονται παραπάνω από είκοσι λεπτά περπάτημα για να φτάσουν στις τάξεις τους. Στους ώμους τους κρεμάνε φθαρμένες πάνινες τσάντες με ένα βιβλίο κι ένα μολύβι ή στυλό. Στα περίπου είκοσι λεπτά της διαδρομής, καλημερίζουν τους περαστικούς και τραγουδάνε όλοι μαζί. Εξάλλου, είναι όμορφο να πηγαίνεις σχολείο παρέα με φίλους!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 19 - ΠΡΩΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όνομα:

Ηλικία:

Χώρα Καταγωγής:

Έχεις πάρει ξανά μέρος σε «θεατρικό εργαστήριο»;

ΝΑΙ ΌΧΙ

Σου αρέσει το σχολείο;

ΝΑΙ ΌΧΙ

Περνάς καλά στο σχολείο;

ΝΑΙ ΌΧΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ

Τι σου αρέσει περισσότερο σχετικά με το σχολείο;

.....
.....

Τι αντιπαθείς περισσότερο σχετικά με το σχολείο;

.....
.....

Τι σου αρέσει να κάνεις εκτός σχολείου;

.....

Πιστεύετε ότι υπάρχουν αντιπαλότητες μεταξύ μαθητών;

ΝΑΙ ΌΧΙ

Έχεις καλές σχέσεις με τους συμμαθητές σου;

ΝΑΙ ΌΧΙ

Συχνά βλέπουμε μαθητές να έχουν αντιπαλότητες και να λύνουν τις διαφορές τους με τη βία. Πιστεύετε ότι πρέπει να λύνονται έτσι οι αντιπαλότητες/διαφορές

ΝΑΙ ΌΧΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ

Συζητάτε στο σχολείο για κοινωνικά θέματα -προβλήματα ;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Συζητάτε στο σχολείο για προσωπικά σας θέματα και διλήμματα;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Οι περισσότεροι απογοητεύονται και τα παρατάνε, όταν δεν τα καταφέρουν τόσο καλά.

ΣΥΜΦΩΝΩ ΔΙΑΦΩΝΩ

Έχετε βιώσει ποτέ καταπίεση;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 20 - ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συνολικά το «θεατρικό εργαστήρι» ικανοποίησε τις προσδοκίες σας;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Η διάρκεια του σεμιναρίου σας φάνηκε ικανοποιητική;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Θα ήθελες να επαναληφθεί το συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήρι»;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Στις συναντήσεις υπήρχαν στιγμές που ένιωσα άσχημα/άβολα;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Στις συναντήσεις υπήρχαν στιγμές που ένιωσα ότι βαρέθηκα;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Σημείωσε σε ποια από τα παρακάτω σε βελτίωσε η συμμετοχή του στο συγκεκριμένο «θεατρικό εργαστήρι»

-Στο να σκέφτομαι πιο ανοιχτά για εμένα και τους άλλους

-στο να μάθω να υπακούω σε κανόνες και να μένω συγκεντρωμένος.

-Στο ότι δεν ένιωθα πια τόσο θυμωμένος

-Στο ότι κατάλαβα ότι έχω πολλές επιλογές

-Στην υποκριτική μου ικανότητα

-Στον τρόπο που κρίνω τους άλλους και αντιμετωπίζω τις καταστάσεις.

-Στο να συνεργάζομαι μαζί με τους συμμαθητές μου

- Στο να διακρίνω την δική μου καταπίεση μέσα από την καταπίεση που βίωναν άλλοι

Τα προβλήματα που συζητήθηκαν στο «θεατρικό εργαστήρι» ήταν κοντά στα προβλήματα –διλήμματα που αντιμετωπίζεις και εσύ;

ΠΟΛΥ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

Σημείωσε ποια από τις παρακάτω τεχνικές σου άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια του «θεατρικού εργαστηρίου» (ξεκινώντας από το ένα για την αγαπημένη σας);

- Θέατρο Εικόνων (παγωμένες εικόνες)
- Γλύπτης-Γλυπτό
- Ανίχνευση της σκέψης
- Θέατρο Εφημερίδα
- Ανατροπή της Καταπίεσης
- Status ή Ανάδειξη ισχύος
- Το «πακέτο εξερεύνησης»
- Δάσκαλος σε ρόλο
- Ανακριτική καρέκλα
- Περίγραμμα του χαρακτήρα / Ρόλος – στον – τοίχο
- Ο αυτοσχεδιασμός

Θα ήθελες οι τεχνικές αυτές να χρησιμοποιούνται και στο σχολείο;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ

Χάρηκες που μοιράστηκες με την ομάδα προσωπικές σου εμπειρίες ;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ

Άλλαξε η στάση σου απέναντι στο σχολείο;

ΝΑΙ ΟΧΙ