

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Το Θέατρο στο μάθημα της Αγωγής Υγείας:
Μία παρέμβαση για τη Φτώχεια**

Θεοδώρα Χριστοδούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Το Θέατρο στο μάθημα της Αγωγής Υγείας:
Μία παρέμβαση για τη Φτώχεια**

Θεοδώρα Χριστοδούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μάρθα Κατσαρίδου**

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

Μάιος 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή προσεγγίζει το μάθημα της Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα την ενότητα 'Φτώχεια' μέσα από τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής. Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό, όπου αναλύονται και συνδέονται μεταξύ τους οι βασικές έννοιες και μεθοδολογίες που απασχόλησαν τη διατριβή και το ερευνητικό μέρος, στο οποίο περιγράφεται η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε βασισμένη στην έρευνα δράσης σε μία τάξη δημοτικού σχολείου. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος, αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της Θεατρικής Αγωγής και οι βασικές μεθοδολογίες που επηρέασαν το θεατρικό μοντέλο της παρούσας έρευνας, με έμφαση στον κοινωνικό τους ρόλο. Ακολούθως, γίνεται περιγραφή του αντικειμένου της Αγωγής Υγείας και των βασικών εννοιών της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής αλληλεγγύης, έννοιες που απασχόλησαν άμεσα την εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται σύνδεση της Αγωγής Υγείας με τη Θεατρική Αγωγή, ενισχύοντας θεωρητικά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύεται η ερευνητική μέθοδος, δηλαδή η έρευνα δράσης. Στο δεύτερο μέρος, μετά από τις απαραίτητες πληροφορίες για την τάξη που συμμετείχε, περιγράφεται αναλυτικά όλη η παρέμβαση. Η μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώνεται με την ανάλυση των συμπερασμάτων που προέκυψαν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Summary

The current MA dissertation deals with the Social Studies course in Primary Education and more specifically with the unit of "Poverty", through the approach of Theatre in Education. The dissertation is composed of two parts: the theoretical part, in which all the basic notions and methodologies the dissertation has been occupied with are being analyzed and the research part, in which the educational intervention that was based on the action research that took place in a primary school classroom is described. More precisely, in the first part, the theoretical background of Theatre in Education is being analyzed, as well as, the basic methodologies that have affected the theatrical model of the current research, paying more emphasis on their social role. Subsequently, a description of the object of Social Studies and the basic notions of poverty are provided, as well as of the notions that have directly occupied the educational intervention, such as social isolation and social solidarity. In continuation, a connection of Social Studies with Theatre in Education is made, theoretically reinforcing the educational intervention. Finally, the research questions are set and the research method is analyzed, meaning the action research. In the second part, after collecting all the necessary information on the classroom that has participated, an in-depth analysis of the whole intervention is made. The Master's dissertation is completed with the analysis of the conclusions that have resulted from the research questions that had been set.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά την ομάδα παιδιών του Δημοτικού Σχολείου Α' Ξυλοφάγου που συμμετείχε στην εκπαιδευτική παρέμβαση και βοήθησε στην πραγμάτωση αυτής της διατριβής με την προθυμία της και τη συνεργατικότητά της. Επίσης, ευχαριστίες στην εκπαιδευτικό της τάξης Θέκλα Καρρίτεβλη, στην κριτικό-φίλη και συνάδελφο- θεατρολόγο Δήμητρα Χριστοδούλου για την πολύτιμη βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την επόπτριά μου κα. Μάρθα Κατσαρίδου, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις συνεχείς συμβουλές της, που με συνόδευαν σε κάθε μου βήμα.

Περιεχόμενα

Μέρος Α'

1 Εισαγωγή.....	1
2 Θεατρική Αγωγή.....	2
2.1 Η Διερευνητική Δραματοποίηση.....	5
2.1.1 Η Διερευνητική Δραματοποίηση στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή..	7
2.2 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.....	8
2.3 Το Θεατρικό Παιχνίδι.....	9
2.4 Το θεατρικό μοντέλο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.....	11
3 Αγωγή Υγείας.....	13
3.1 Φτώχεια	15
3.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός.....	18
3.3 Κοινωνική Αλληλεγγύη.....	20
4 Θεατρική Αγωγή και Αγωγή Υγείας.....	22
4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	25
5 Έρευνα Δράσης.....	26
5.1 Η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία.....	27
5.2 Η έρευνα δράσης στη συγκεκριμένη διατριβή.....	28

Μέρος Β'

6. Η εκπαιδευτική παρέμβαση.....	31
6.1 Περιγραφή σχολείου και ομάδας στόχου.....	31
6.2 Πρώτη Συνάντηση.....	32
6.2.1 Δεύτερη Συνάντηση	33
6.2.2 Τρίτη Συνάντηση.....	34
6.2.3 Τέταρτη Συνάντηση.....	36
6.2.4 Πέμπτη Συνάντηση	37
6.2.5 Έκτη Συνάντηση	39
6.2.6 Έβδομη Συνάντηση	40
6.2.7 Κλείσιμο Εργαστηρίων	42
7 Συμπεράσματα	44
8 Επίλογος	49
Παράρτημα Α' - Σχεδιασμός συναντήσεων	50

Παράρτημα Β' - Υλικό συναντήσεων	57
Παράρτημα Γ' - Θεατρικές Τεχνικές	64
Βιβλιογραφία	67

Μέρος Α΄

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή πραγματεύεται τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής ως διδακτικού μέσου για τη διδασκαλία μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα του μαθήματος της Αγωγής Υγείας. Έτσι, στη διατριβή γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν εκείνα τα χαρακτηριστικά της θεατρικής αγωγής που την καθιστούν κατάλληλη να εφαρμοστεί εντός σχολικού πλαισίου, προκειμένου να επιτευχθούν διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι. Ταυτόχρονα, καθώς το διδακτικό αντικείμενο που επιλέγεται να προσεγγιστεί μέσω του θεάτρου αφορά σε θέματα που άπτονται της κοινωνίας, τίθενται ταυτόχρονα και οι κοινωνικοί στόχοι που διέπουν τη θεατρική αγωγή. Πιο αναλυτικά, στη διατριβή σχεδιάζεται και αναλύεται ένα θεατρικό μοντέλο, βασισμένο σε συγκεκριμένες μεθόδους θεάτρου στην εκπαίδευση, προκειμένου να προσεγγιστεί -στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας- κατά βάση το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας και -ως άμεσα συνδεδεμένες με αυτό έννοιες- τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική αλληλεγγύη. Το θέμα αυτό επιλέγεται γιατί οι κοινωνικοοικονομικές αναταραχές, που ταλανίζουν έντονα τη σημερινή κοινωνία, έχουν επηρεάσει άμεσα τον καθένα μας και η αγάπη προς τον συνάνθρωπο φαντάζει ως έννοια πιο απαραίτητη από ποτέ. Έτσι, με αυτή τη σκέψη και αυτόν τον προβληματισμό, μετά τη θεωρητική μελέτη και ανάλυση των χαρακτηριστικών των δύο αντικειμένων, δηλαδή, της Θεατρικής Αγωγής και της Αγωγής Υγείας και των κοινών μεταξύ τους χαρακτηριστικών, επιχειρείται και η πρακτική σύνδεσή τους, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης βασισμένη στη θεατρική αγωγή σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Κύπρου.

Ακολουθεί το θεωρητικό μέρος, όπου αναλύονται οι βασικές μέθοδοι και θεωρίες που επηρέασαν την παρούσα διατριβή.

Κεφάλαιο 2

Θεατρική Αγωγή

Καταξιωμένες παιδαγωγικές μέθοδοι και σύγχρονες διαδικασίες διδασκαλίας προκύπτουν μέσα από τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και παντρεύουν την Αγωγή και το Θέατρο, το Θέατρο και την Εκπαίδευση. Η βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, η επικοινωνία και ο διάλογος γίνονται καίρια χαρακτηριστικά μιας συλλογικής και ολιστικής διδασκαλίας. Οι σύγχρονες μορφές του θεάτρου όπως θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση, θέατρο του Καταπιεσμένου ανατρέπουν τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης και μετατρέπονται σε ισχυρά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού.¹

Το Θέατρο συνενώνει αρμονικά τις πιο πολλές τέχνες στη μορφή του και κατέχει συγκεκριμένο ρόλο στη συλλογική διαδικασία εξερεύνησης ιδεών, αξιών και συναισθημάτων.² Την ίδια στιγμή, η τέχνη του θεάτρου θεωρείται ικανή να επιφέρει την αλλαγή στην κοινωνία με τη χρήση της φαντασίας ως εργαλείο.³ Παράλληλα η αισθητική, κοινωνική και διδακτική μορφή του θεάτρου φανερώνει την αναγκαιότητα του αντικειμένου για εισδοχή του στο σχολικό πρόγραμμα. Σήμερα η Θεατρική Αγωγή αποτελεί αυτόνομο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθεί και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.⁴ Θεατράνθρωποι, ερευνητές και εκπαιδευτικοί εισάγουν όρους όπως Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Δράμα, Θεατρικό παιχνίδι, Δραματοποίηση τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την ευρύτητα του όρου.⁵ Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον όρο Θεατρική Αγωγή και να ασχοληθεί, κυρίως, με τον κοινωνικό της ρόλο.

Η Dorothy Heathcote χάραξε καινούργια κατεύθυνση στην εκπαίδευση, με κύριο στόχο τη διερεύνηση των διαφόρων καταστάσεων της ζωής μέσω της θεατρικής τέχνης. Η Heathcote επινόησε την τεχνική *Living Through Drama*, με σκοπό οι μαθητές να ζουν τα

¹ Γραμματάς (2016)

² Παπαδόπουλος (2006)3

³ Γραμματάς (2009)423, Nicholson (2005)19

⁴ Αυδή& Χατζηγεωργίου(2007)19

⁵ Κατσαρίδου (2011)21

γεγονότα στο Δράμα σαν να συμβαίνουν εδώ και τώρα.⁶ Τα παιδιά εμπλέκονται με αυτό τον τρόπο συναισθηματικά στην κρίσιμη κατάσταση την οποία ο/η δάσκαλος/α έχει παρουσιάσει, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ έχοντας την αίσθηση ότι βιώνουν τα γεγονότα σαν να συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο. Τα παιδιά επεξεργάζονται σε βάθος την εμπειρία τους και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών αναστοχάζονται τα γεγονότα και τις συνέπειες των πράξεών τους. Ο αναστοχασμός και η βίωση αποτελούν τα κλειδιά για να αποκτήσουν τα παιδιά πιο προσωπική επαφή με το διερευνώμενο θέμα και να αποκτήσουν καινούργια αντίληψη, η οποία θα τους βοηθήσει να αλλάξουν στάση απέναντι σε ανάλογα θέματα ή περιπτώσεις που πρόκειται να έρθουν αντιμέτωποι στη ζωή τους στο μέλλον. Σύμφωνα με τις Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου, το θέατρο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξετάσουν την κοινωνική ζωή μέσα από τους ρόλους τους οποίους υποδύονται. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν την κοινωνική διάσταση του εαυτού τους και αποκτούν ταυτόχρονα το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης.⁷

Στη θεατρική αγωγή, «ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου».⁸ Μέσα από ποικίλες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί για το θέατρο στην εκπαίδευση, χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην επιρροή του Vygotsky Lev και του Bruner Jerome, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.⁹ Σύμφωνα με τον Vygotsky και τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», «η νοητική ανάπτυξη έχει τις αρχές της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο».¹⁰ Η θεωρία του Vygotsky από διδακτική άποψη, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως «η μαθησιακή διαδικασία είναι μια ενεργητική ατομική και κοινωνική διαδικασία».¹¹ Η Θεατρική Αγωγή στοχεύει σε μια μάθηση ενεργητική, βιωματική, συνεργατική, μια μάθηση όπου προωθείται η κριτική σκέψη και αναπτύσσεται το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης.¹² Ειδικότερα, αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης, καλούνται οι μαθητές να διερευνήσουν και να επινοήσουν κοινωνικές καταστάσεις και ζητήματα, να θέσουν κοινωνικά ερωτήματα, να πάρουν αποφάσεις και να δράσουν, αλλά το κυριότερο να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις και τις επιλογές τους.¹³

Κύριος εκπρόσωπος της Κριτικής παιδαγωγικής, που πρεσβεύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα προωθεί τη σύνδεση της μάθησης με κοινωνικά ζητήματα, και απαιτεί ταυτόχρονα κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και μετασχηματισμό της κοινωνίας, είναι ο Paulo Freire. Το έργο του εστιάζει στην ανάδειξη μιας παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία αναφέρεται ως προβληματίζουσα εκπαίδευση.

⁶ Neelands (1998)66

⁷ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)26,33,34,62

⁸ Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 19

⁹ Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 24

¹⁰ Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 24

¹¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 24

¹² Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 29

¹³ Αυδή & Χατζηγεωργίου(2007) 31, Παπαδόπουλος (2005)1

Πιο αναλυτικά, ο Freire διαχωρίζει την εκπαίδευση σε δυο κατηγορίες, στο τραπεζικό σύστημα και στην προβληματίζουσα εκπαίδευση.¹⁴ Στο τραπεζικό σύστημα, οι γνώσεις παραδίδονται στους μαθητές μέσα από στυγνό διδακτισμό.¹⁵ Σύμφωνα με τον Freire, ο δάσκαλος δεν μπορεί να σκεφτεί για τους μαθητές του, αλλά, ούτε και να αναγκάσει τους μαθητές να ενστερνιστούν τις σκέψεις ή τις απόψεις του –κάτι το οποίο έμμεσα πραγματοποιείται στο τραπεζικό σύστημα.¹⁶ Οι αυθεντικές ιδέες, οι σκέψεις για την πραγματικότητα και τον κόσμο που ζούμε, μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την επικοινωνία.¹⁷ Και έτσι, προκύπτει η προβληματίζουσα εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής επιτυγχάνει την απόκτηση της γνώσης με την αποκωδικοποίηση της διαδικασίας της μάθησης, τον διάλογο και τον αναστοχασμό.¹⁸ Οι προσωπικές εμπειρίες του εκάστοτε μαθητή –δηλαδή οι υπάρχουσες γνώσεις– αποτελούν μέρος της καθημερινής επαφής του με το κοινωνικό σύνολο. Οι εμπειρίες των μαθητών, σύμφωνα με τον Freire, μπορούν να αποτελέσουν ένα δημιουργικό ερέθισμα κατά τη μαθησιακή διδασκαλία.¹⁹ Κατά αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία παίρνει χαρακτήρα βιωματικό, αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικό.

Τον σημαντικό κοινωνικό ρόλο του θεάτρου, επισήμανε και ανάδειξε ο Augusto Boal μέσα από τη δημιουργία του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου», έχοντας επηρεαστεί άμεσα από τη φιλοσοφία του Freire και πιο συγκεκριμένα από το έργο του *Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου*²⁰. Αντλώντας ιδέες από τις αρχές της Παιδαγωγικής του Freire, δημιουργεί ένα θέατρο συμμετοχής που στόχο έχει την «εξέγερση» αλλά και την «αλλαγή» τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.²¹ Το θέατρο του Boal γεννήθηκε τη δεκαετία του '60 στη Βραζιλία, ως αντίδραση στο καταπιεστικό δικτατορικό καθεστώς της χώρας του και ως μέθοδος αποτίναξης της καταπίεσης.²² Το όραμα του Boal είναι εμποτισμένο με θεατρικές τεχνικές, οι οποίες ενεργοποιούν τον θεατή, ώστε να συμμετέχει ενεργά με τη χρήση διαφόρων στρατηγικών, για προσωπική και κοινωνική αλλαγή.²³ Οι τεχνικές αυτές δεν περιορίζονται στο χώρο της σκηνής, αλλά, ούτε και χρειάζονται επαγγελματίες ηθοποιούς για να πραγματοποιηθούν.²⁴ Δίνεται έτσι η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, ακτιβιστές και κοινωνικούς λειτουργούς με εφόδιο την κριτική σκέψη και δράση τους, να υιοθετήσουν στη δουλειά τους την έρευνα του Boal και να ασχοληθούν με κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι ο ρατσισμός, η φτώχεια, η βία.²⁵

Ο κοινωνικός χαρακτήρας που διέπει το θέατρο διαφαίνεται από την άμεση επιρροή του από κοινωνιολογικούς, ιδεολογικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς

¹⁴ Freire (1988)30

¹⁵ Freire (1988)32-33

¹⁶ Freire(2000)55

¹⁷ Freire(2000)55

¹⁸ Freire(1988)33

¹⁹ Freire(1988)36

²⁰ Schutzman &Cohen-Cruz (1994)1

²¹ Γραμματάς (2015)

²² Ζώνιου(2003)2

²³ Schutzman &Cohen-Cruz (1994)1

²⁴ Schutzman &Cohen-Cruz (1994)1

²⁵ Schutzman &Cohen-Cruz (1994)1

παράγοντες, οι οποίοι επηρέαζαν και προσδιόριζαν όρους και έννοιες που εφαρμόζονταν σε μια συγκεκριμένη εποχή. Έτσι και η σπουδαιότητα της Θεατρικής Αγωγής ανάγεται στο γεγονός του συνδυασμού θεωρίας και πράξης, καθιστώντας την με αυτό τον τρόπο κέντρο διαπολιτισμικής και διεπιστημονικής αγωγής, παρέχοντας στους μαθητές γνώσεις, προσόντα και δεξιότητες απαραίτητες για την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο.²⁶

Η σκληρή πραγματικότητα που δημιουργήθηκε με το πέρασμα του χρόνου σε κοινωνικό, πολιτικό, παιδαγωγικό και πολιτιστικό επίπεδο δημιούργησε νέες τάσεις και ιδέες, διαμόρφωσε καινούργια δεδομένα και προκάλεσε καινούργιες καταστάσεις.²⁷ Η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η βία, η φτώχεια, η οικονομική και κοινωνική κρίση, ο πόλεμος, η καταπίεση, αποτέλεσαν την κινητήριου δύναμη για τη χρήση του θεάτρου ως εργαλείου έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, που βασίζεται αποκλειστικά στο ανθρώπινο σώμα και σχέσεις και την ίδια στιγμή αποστασιοποιείται από καθαρά θεραπευτικές προσεγγίσεις, αλλά και από αισθητικούς και καλλιτεχνικούς στόχους. Σε αυτήν την περίπτωση, απώτερος στόχος του θεάτρου είναι να ενδυναμώσει τις διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων, να οδηγήσει σε κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και τελικά να προωθήσει την κοινωνική αλληλεγγύη²⁸. Έτσι, το θέατρο ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, με τη ζωντανή του παρουσία, θέτει ως στόχο την αμφισβήτηση της κοινωνίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας.²⁹ Καθίσταται το μέσο για μια συνεργατική, δημιουργική μάθηση, αλλά και ο οδηγός για μια εξερευνητική πορεία ανταλλαγής συναισθημάτων, σκέψεων και εμπειριών που θα οδηγήσει στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης.³⁰

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται αναφορά στις βασικές μεθόδους/ πρακτικές, οι οποίες επηρέασαν και χρησιμοποιήθηκαν στο θεατρικό μοντέλο της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην παρούσα διατριβή. Η Διερευνητική Δραματοποίηση αποτελεί την κυριότερη μέθοδο στην οποία στηρίζεται το θεατρικό μοντέλο της εκπαιδευτικού ερευνήτριας. Επίσης, επιλέχθηκαν το Θέατρο του Καταπιεσμένου και το Θεατρικό παιχνίδι -που προτείνονται σε συνδυασμό με τη Διερευνητική Δραματοποίηση. Και οι τρεις μέθοδοι/ πρακτικές επηρέασαν κατά κύριο λόγο το θεατρικό μοντέλο ως προς τον κοινωνικό τους ρόλο.

2.1 Η Διερευνητική Δραματοποίηση

Το θεατρικό μοντέλο της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίστηκε κυρίως στη μέθοδο της Διερευνητικής Δραματοποίησης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιλέγει τον όρο Διερευνητική Δραματοποίηση, μεταξύ διαφόρων ελληνικών μεταφράσεων της αγγλικής ορολογίας «Drama in Education», όπως «δραματοποίηση», «εκπαιδευτικό δράμα» ή «η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση». Η επιλογή προέκυψε μέσα από τον ορισμό, ο

²⁶ Γραμματάς (2001)11-12

²⁷ Γραμματάς (2016)

²⁸ Pammenter& Mavrocordatos (2004) 47-58

²⁹ Schininà (2004)22-24

³⁰ Vio (2012)198-200

οποίος διασαφηνίζει το περιεχόμενο της διερευνητικής δραματοποίησης στην παρούσα έρευνα: «πρόκειται για μια αποτελεί μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τις συνθήκες που το δημιούργησαν και κατ' αυτόν τον τρόπο να αποκτήσουν μια βαθύτερη αντίληψη του κόσμου»³¹

Η διερευνητική δραματοποίηση σύμφωνα με τους Neelands και Goode εμπλέκει τους μαθητές σε μια διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας, με στόχο την ανακάλυψη θεμάτων και τη δημιουργία ερωτημάτων που προκύπτουν μέσα από τις δικές τους ανάγκες και με κύριο άξονα το επίπεδο των εμπειριών τους. Ο Σίμος Παπαδόπουλος αναφέρει πως η διερευνητική δραματοποίηση αποτελεί μια διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής, αλλά και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή της κατανόησης του κόσμου. Η διαδικασία της διερευνητικής δραματοποίησης είναι κυκλική και συνεχιζόμενη και αυτό οφείλεται κυρίως στη φύση του θεάτρου καθ' εαυτού. Η φόρμα του θεάτρου επιτρέπει στον μαθητή να ανακαλύψει και έπειτα να ξανά ανακαλύψει καινούργια βάθη στο υπό-διερεύνηση θέμα.³²

Η δραματοποίηση, όντας μια αυτοσχέδια θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας της οποίας η θεματολογία αντλείται από το φάσμα της κοινωνικής εμπειρίας, καθιστά δυνατή τη συμμετοχή των μαθητών με ασφάλεια στο δρώμενο, είτε ως δρώντα πρόσωπα, είτε ως θεατές. Μέσα από τη διαδικασία ανάληψης ρόλου και τον αυτοσχεδιασμό, οι μαθητές καλούνται να επινοήσουν και να αναπαραστήσουν φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις της ιστορίας που διερευνούν με τη μορφή διαδοχικών σκηνών. Η διαδικασία αυτή, βαθαίνει την αντίληψή τους και τους ωθεί στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής άποψης για τα πράγματα.³³ Το αρχικό ερέθισμα, σύμφωνα με τους Neelands και Goode, πρέπει να έχει ως βάση την ανθρώπινη εμπειρία, οι συμμετέχοντες, όμως, μπορούν να βιώσουν αυτή την εμπειρία μέσα από πολλαπλές πραγματικότητες-φανταστικές, ιστορικές και άλλες. Το αρχικό ερέθισμα μπορεί να αποτελεί μια φωτογραφία, μια ιστορία, ένα ποίημα, έναν ήχο, ένα συναίσθημα και άλλα.³⁴

Η διερευνητική δραματοποίηση αναπτύσσεται σε πέντε στάδια σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, τα οποία θα αναφερθούν σύντομα σε αυτό το σημείο. Η γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον είναι το στάδιο κατά το οποίο οι μαθητές συναντώνται για πρώτη φορά με το περιβάλλον που πρόκειται να διερευνήσουν, το αυτοτελές έργο ή το αρχικό ερέθισμα. Στη συνέχεια η δημιουργία δραματικού (νέου) περιβάλλοντος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες, να διερευνήσουν σημεία του αρχικού περιβάλλοντος, που είχαν καθοριστική σημασία για την κατανόηση του θέματος. Έτσι, στην τρίτη φάση τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες, αλλά και σε δραστηριότητες ανάδειξης βαθύτερων σημασιών. Το στάδιο της αξιολόγησης, σε ρόλο ή εκτός ρόλου πραγματοποιείται μετά την

³¹ Παπαδόπουλος (2007)27

³² Neelands&Goode (2000)105, Παπαδόπουλος (2007)28

³³ Παπαδόπουλος (2007)28

³⁴ Neelands&Goode (2000)99

ολοκλήρωση κάποιας δράσης. Οι μαθητές επισημαίνουν επιλογές, αποφάσεις και στάσεις των ρόλων που υποδύθηκαν, αλλά, προτείνουν και πιθανές αλλαγές ή βελτιώσεις. Το τελικό στάδιο αποτελεί η παράσταση. Το τελικό προϊόν της δράσης των παιδιών παρουσιάζεται σε κάποιους θεατές, δηλαδή γίνεται η σκηνική παρουσίαση της αυτοσχέδιας δράσης τους.³⁵

Το θεατρικό μοντέλο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω, υλοποιεί τις τέσσερις πρώτες φάσεις της διερευνητικής δραματοποίησης, όπως, προτείνονται από τον Παπαδόπουλο, συνδυάζοντας και τη μέθοδο του Θεατρικού Παιχνιδιού και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στα σημεία που αποτέλεσαν αιτία επιλογής της διερευνητικής δραματοποίησης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ως βασική μέθοδο και πρακτική στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

2.1.1 Η Διερευνητική Δραματοποίηση στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή

Το κοινωνικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας οδηγεί στη χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης ως μέθοδο διδασκαλίας, αφού, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν την έννοια του Άλλου, να έρθουν σε επαφή με καινούργιες αντιλήψεις και συμπεριφορές, να γνωρίσουν καινούργιες κοινωνίες και τέλος, να κατανοήσουν το ξένο και το άγνωστο που τους προτείνεται.³⁶

Αποτελεί, όμως, και μια κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία καθώς τείνει να προωθή την κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική και διαπολιτισμική όψη της πραγματικότητας. Οι μαθητές βιώνουν ζωές άγνωστων προς αυτών ανθρώπων, καταστάσεις ξένες και μακρινές, πράξεις και όνειρα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν νέα γνώση της κοινωνίας, νέα συνειδητοποίηση και νέα αντίληψη της δικής τους ζωής.³⁷ Μέσα από αυτή τη σκοπιά, η διερευνητική δραματοποίηση, όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος, «μετατρέπεται σε μέσο ανάδειξης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, εικονοποιώντας τη ζωή και τα προβλήματα πολιτισμικών κοινοτήτων που ζουν στο περιθώριο της κυρίαρχης κάθε φορά κοινωνίας».³⁸ Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της διερευνητικής δραματοποίησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Επιπλέον, επιλέχθηκε καθώς δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η διερευνητική δραματοποίηση δημιουργεί ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, αφού δίνει προτεραιότητα στη βιωματική και στοχαστική διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέλος, αποτελεί πρόσφορη διδακτική μέθοδο διαθεματικής προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων

³⁵ Παπαδόπουλος (2007)99-103

³⁶ Παπαδόπουλος (2007)33

³⁷ Παπαδόπουλος (2007)35

³⁸ Παπαδόπουλος (2007)35-36

και για αυτό προτείνεται και-στη συγκεκριμένη περίπτωση για την προσέγγιση του μαθήματος της Αγωγής Υγείας.³⁹

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις άλλες δύο μεθόδους/ πρακτικές της θεατρικής αγωγής, που επηρέασαν στη διαμόρφωση του θεατρικού μοντέλου της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, το Θέατρο του Καταπιεσμένου και το Θεατρικό Παιχνίδι αναλύονται παρακάτω κυρίως ως προς τον κοινωνικό τους ρόλο.

2.2 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Ο Augusto Boal, βραζιλιάνος σκηνοθέτης και δημιουργός του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, στοχεύει κυρίως στη δύναμη της αλλαγής την οποία κατέχει το Θέατρο αναγνωρίζοντας την αναπόδραστη σχέση κοινωνίας και θεάτρου. Ο Boal στο θέατρο του Καταπιεσμένου ενσωμάτωσε διάφορες θεατρικές τεχνικές, με στόχο τη μετατροπή του παθητικού θεατή (spectator) σε ενεργητικό θεατή (spect-actor).⁴⁰ Στόχος του ήταν η ενεργή και βιωματική συμμετοχή του κοινού, αφού, ο ίδιος ο Boal ισχυρίζεται πως, η μετατροπή του παθητικού θεατή σε ενεργητικό θεατή, κατά τη διάρκεια της παράστασης, αναπτύσσει την κριτική σκέψη των θεατών ενώ παράλληλα τους ενεργοποιεί και τους ενδυναμώνει, επιφέροντας μια προσωπική αλλά και κοινωνική αλλαγή.⁴¹ Ο θεατής αναγνωρίζει τις πράξεις, οι οποίες επιφέρουν στοιχεία αδικίας και που ίσως υπάρχουν και στην πραγματικότητά του.⁴² Ο Boal ονομάζει όλη αυτή τη διαδικασία «Μια πρόβα για την επανάσταση».⁴³

Από τη Βραζιλία της δικτατορίας και της φτώχειας μέχρι τη σύγχρονη Ευρώπη της μοναξιάς και της αποξένωσης, το θέατρο του Boal αποτελεί ισχυρό εργαλείο αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων. Η κοινωνική απελευθέρωση του ατόμου μπορεί να επέλθει με τη βοήθεια του θεάτρου ως εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας, καθώς δοκιμάζονται έμπρακτα στρατηγικές αποτίναξης καταπιεστικών συμπεριφορών και μορφών αδικίας.⁴⁴

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελείται από τρεις βασικούς πυλώνες: τον εκπαιδευτικό, τον κοινωνικό και τον θεραπευτικό.⁴⁵ Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ασχολείται με τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό του ρόλο.

Το θέατρο του Boal είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικό, γιατί μετατρέπει τον μονόλογο της σκηνής προς την πλατεία σε ένα διάλογο μεταξύ του κοινού και του ηθοποιού.⁴⁶ Οι θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Boal ανυψώνουν τον κοινωνικό χαρακτήρα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, αφού, προσεγγίζουν κοινωνικά ζητήματα όπως είναι το θέμα της φτώχειας, του ρατσισμού, της βίας, της μοναξιάς, της δικαιοσύνης. Η τέχνη του

³⁹ Παπαδόπουλος (2007)34

⁴⁰ Schutzman&Cohen-Cruz (1994)1

⁴¹ Boal (1985)121

⁴² Schroeter (2013) 397

⁴³ Boal (1985) 121

⁴⁴ Ζώνιου (2003)1

⁴⁵ Boal (1995)15

⁴⁶ Ζώνιου (2003)2

θεάτρου αποτινάσσει την κάθε μορφή καταπίεσης, ωθώντας το άτομο στην εξεύρεση λύσεων.⁴⁷ «Στόχος είναι να στηθεί μια πρόβα, μια έμπρακτη δοκιμή «εξέγερσης», ενάντια σε κάθε είδους καταπίεση, μια προετοιμασία για την κοινωνική και πολιτική δράση του θεατή έξω από το θέατρο, στην πραγματική ζωή, εκεί όπου δεν υπάρχει «τέταρτος τοίχος». Η συμμετοχή έτσι στο θεατρικό γίνεσθαι αποτελεί κατά αυτόν τον τρόπο προπαιδεία για την κοινωνική-πολιτική χειραφέτηση του συμμετέχοντος».⁴⁸

Σύμφωνα με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, η μεταμόρφωση του θεατή από παθητικό σε ενεργό θεατή συντελείται σε τέσσερα στάδια: «γνωρίζοντας το σώμα», «σωματική έκφραση», «το θέατρο ως γλώσσα» το οποίο αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις «ταυτόχρονη δραματουργία», «θέατρο εικόνας» και «θέατρο Forum» και «το θέατρο ως λόγος».⁴⁹ Το θεατρικό μοντέλο της εκπαιδευτικής παρέμβασης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από το «θέατρο εικόνας», καθώς χρησιμοποιείται συχνά στη δεύτερη φάση της διερευνητικής δραματοποίησης ως μία τεχνική δραματοποίησης.

Η υποκίνηση στη μάθηση και η χαρά της ανακάλυψης είναι τα στοιχεία τα οποία θέτουν το Θέατρο του Καταπιεσμένου στο επίκεντρο της της εκπαίδευσης .ως εργαλείο μάθησης ⁵⁰Το θέατρο του Boal δεν είναι διδακτικό με την παλαιότερη έννοια της λέξης, αλλά παιδαγωγικό με την έννοια της συλλογικής μάθησης.⁵¹ Ο Boal υποστηρίζει την παιδαγωγική γνώση, πως ο διάλογος αποτελεί το κοινό υγιές δυναμικό όλων των ανθρώπων⁵². Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια θεώρησε πως το κοινωνικό ζήτημα, το οποίο και πραγματεύεται η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, απαιτεί διάλογο, κριτική σκέψη και συλλογική συμμετοχή. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου μπορεί εύστοχα να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και στην προσέγγιση κοινωνικών φαινομένων, όπως η φτώχεια, γιατί ο βιωματικός του χαρακτήρας προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, την άμεση ανταπόκριση και την ευαισθητοποίησή τους. Συνάμα τους θέτει ηθικά διλήμματα, ή τους παρουσιάζει βιώματα, τα οποία μπορεί να ενυπάρχουν στη δική τους πραγματικότητα και τους ωθεί να πάρουν θέση.⁵³

2.3 Το Θεατρικό Παιχνίδι

«Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αναπαράγει τον κόσμο, τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται.»⁵⁴ Τόσο απλά συνοψίζει ο Κώστας Γεωργουσόπουλος , τον πυρήνα του θεατρικού παιχνιδιού. Ο Θεόδωρος Γραμματάς αναφέρει πως «το παιχνίδι αποτελεί μια πρωταρχική μορφή κοινωνικοποίησης του παιδιού».⁵⁵ Η παιγνιώδης αυτή μορφή

⁴⁷ Boal (1995)1

⁴⁸ Γραμματάς (2015)

⁴⁹ Boal (1985)126

⁵⁰ Boal (2008)12

⁵¹ Boal (1995)7

⁵² Κοντογιάννη (2008)53

⁵³ Κοντογιάννη(2008)54

⁵⁴ Γεωργουσόπουλος, Κ. στο Κουρετζής Λ. (1991)11

⁵⁵ Γραμματάς (1999)73

θεάτρου συμβάλει δυναμικά στην κατάκτηση της γνώσης, εξοστρακίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία.⁵⁶

Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιούν τη φαντασία τους, επεξεργάζονται ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, εξασκούν την εξυπνάδα τους, έρχονται σε επαφή με το Άλλο και εξερευνούν εσωτερικούς και εξωτερικούς κόσμους.⁵⁷ Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια αυθόρμητη, προσωπική έκφραση του παιδιού, αφού προηγείται η βίωση διαδοχικών ρόλων -οι οποίοι προκύπτουν μέσα από το παιχνίδι- μεταφέροντας το παιδί από τον πραγματικό, καθημερινό χρόνο, στον φανταστικό «δραματικό» χρόνο και αντίστροφα.⁵⁸

Το θέμα με το οποίο ασχολείται το θεατρικό παιχνίδι συνήθως δεν είναι καθορισμένο.⁵⁹ Έτσι, τα παιδιά καταπιάνονται με θεματικές οι οποίες προκύπτουν μέσα από προσωπικά τους βιώματα, κοινωνικά γεγονότα αλλά και φανταστικά γεγονότα όπως επίσης και με προβλήματα, τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσουν στο σχολείο, στο σπίτι, στην οικογένεια, στις σχέσεις με τους άλλους.⁶⁰ Μια άλλη θεματολογική πηγή, όπου το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αντλήσει υλικό, είναι τα παραμύθια, οι λαϊκοί θρύλοι και η μυθολογία.⁶¹

Το θεατρικό παιχνίδι είναι άμεσα συνυφασμένο με την κοινωνία και την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Γραμματά, το παιδί συντελεί μια «δράση» κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού.⁶² Μέσα από αυτή τη «δράση», πραγματοποιείται μια μεταμόρφωση κατά την οποία το παιδί παρουσιάζει καθημερινές πράξεις, αλλά και σχέσεις που υποδεικνύουν τον κοινωνικοπολιτικό του περίγυρο.⁶³ Η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης –την οποία τόσο απλόχερα προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι– αποτελεί την κινητήριο δύναμη για το παιδί να ασχοληθεί διεξοδικά με «δράσεις», οι οποίες έχουν έντονο το κοινωνικό στοιχείο.⁶⁴ Ο Deldime Roger εκτιμά πως «το θέατρο για παιδιά πρέπει να δηλώνει έναν προοδευτικό ανθρωπισμό, να πληροφορεί τους νέους για την κοινωνία στην οποία ζούνε».⁶⁵ Το θεατρικό παιχνίδι με την καθαρά βιωματική του μορφή προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να ασχοληθεί με κοινωνικοπολιτικά θέματα. Όχι μόνο επικοινωνεί με τον εαυτό του και αρχίζει να μαθαίνει το «μέσα» του, αλλά, ουσιαστικά έρχεται σε επαφή και με τον περίγυρο χωρίς να του ασκείται οποιαδήποτε μορφή πίεσης, αποδοχής (ή αφομοίωσης) του «άλλου» και αποποίησης του «εγώ». ⁶⁶ Η παιγνιώδης μορφή του θεατρικού παιχνιδιού προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπλάσει και να ανασυνθέσει την καθημερινότητα, αλλά

⁵⁶ Γραμματάς (1999)73

⁵⁷ Καραμήτρου (2004)63, Κουρετζής& Παρζακώνη (2012)241, Κοντογιάννη (2012)7

⁵⁸ Γραμματάς (1999)75-77

⁵⁹ Κουρετζής (2008)207

⁶⁰ Κουρετζής (2008)207-208

⁶¹ Κουρετζής (2008)208

⁶² Γραμματάς (1999)75

⁶³ Κουρετζής (2008)42

⁶⁴ Παπαδόπουλος (2006)4-5

⁶⁵ Καραμήτρου (2004)66

⁶⁶ Γραμματάς (1999)77

και να συνδέσει τις τέχνες με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.⁶⁷ Ταυτόχρονα, συντελεί στην «κατάκτηση κοινωνικών βιωμάτων και εμπειριών και γενικότερα στην ωριμότητα και πραγματώση της προσωπικότητάς του».⁶⁸

Το θεατρικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Λάκη Κουρετζή διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις –στο σημείο αυτό γίνεται μια απλή αναφορά σε αυτές-, οι οποίες και καθορίζουν την αποστολή και τον παιδαγωγικό του ρόλο: « η φάση της προθέρμανσης» ή «φάση της απελευθέρωσης, «η φάση της αναπαραγωγής» ή του παιχνιδιού των ρόλων, « η φάση της εκτέλεσης- θεατρική δράση» και τέλος «η φάση της συζήτησης».⁶⁹

Η αξιοποίηση της πρώτης φάσης του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική παρέμβαση θεωρήθηκε απαραίτητη για τη δημιουργία ομάδας και την καλλιέργεια παιγνιώδους ατμόσφαιρας. Έτσι, παιχνίδια κινητικά και δραστηριότητες συνεργασίας αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο της πρώτης φάσης και απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπεται ο δημιουργικός συνδυασμός με την πρώτη φάση της Διερευνητικής Δραματοποίησης.⁷⁰ Καθώς η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας, η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού σε κοινωνικά θέματα είναι ευρέως γνωστή και αναγνωρισμένη. Συνεπώς, το θεατρικό παιχνίδι καθίσταται εξαιρετικό παιδαγωγικό μέσο για ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας.⁷¹

2.4 Το Θεατρικό μοντέλο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής

Σε αυτό το σημείο αναλύεται το θεατρικό μοντέλο που ακολουθήθηκε στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση. Το μοντέλο βασίστηκε σε επιλεγμένες μεθόδους και θεατρικές τεχνικές, οι οποίες συνδυάζονται δημιουργικά για την προσέγγιση του συγκεκριμένου κοινωνικού θέματος. Βασικός στόχος της παρέμβασης ήταν η κατανόηση των εννοιών της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της αλληλεγγύης, η εμπάθυνση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών στις παραπάνω έννοιες και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Κατά βάση, το θεατρικό μοντέλο της παρούσας διατριβής στηρίχθηκε στη Διερευνητική Δραματοποίηση και δανείστηκε στοιχεία από το Θεατρικό παιχνίδι και το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την πρώτη φάση της Διερευνητικής Δραματοποίησης, συνδυάζοντας ταυτόχρονα και το Θεατρικό παιχνίδι ως προς το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του χαρακτήρα. Έτσι, με σκοπό τη δημιουργία αισθήματος ενθουσιασμού και ομαδικότητας, στην αρχή κάθε συνάντησης εφαρμόζονταν δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα. Στόχος της δεύτερης φάσης της Διερευνητικής Δραματοποίησης ήταν η εισαγωγή στο αρχικό ερέθισμα, που αποτελούσε κάποιο βίντεο ή φωτογραφίες ή έντυπο υλικό και εισήγαγε την ομάδα στο

⁶⁷ Κουρετζής (2008)113

⁶⁸ Γραμματάς (1999)77

⁶⁹ Κουρετζής (2008)212-213

⁷⁰ Παπαδόπουλος (2007) 25

⁷¹ Παπαδόπουλος (2007)24

υπό διερεύνηση θέμα. Σαφώς, σε αυτή τη φάση πραγματοποιούνταν και τεχνικές δραματοποίησης -όπως οι παγωμένες εικόνες από το Θέατρο του Καταπιεσμένου- για την κατανόηση του θέματος. Ακολούθως, στην τρίτη φάση της Διερευνητικής Δραματοποίησης το θέμα αναλύόταν περαιτέρω μέσα από επιλεγμένες τεχνικές. Έτσι, στόχος ήταν η δημιουργία νέου δραματικού περιβάλλοντος, η εμβάθυνση στο θέμα και η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων. Στην τέταρτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στόχευε στην αξιολόγηση της συνάντησης -από όλους τους συμμετέχοντες- μέσα από δραστηριότητες όπως δημιουργική γραφή, προκειμένου τόσο τα παιδιά όσο και η ίδια να οδηγηθούν σε αναστοχασμό, όπως, άλλωστε, ορίζει και η έρευνα δράσης.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ακολούθησε μεθοδικά και συστηματικά το θεατρικό μοντέλο, που μόλις περιγράφηκε. Αναλυτικά η περιγραφή όλων των συναντήσεων της παρέμβασης και τα αποτελέσματά της παρατίθενται στο Β' μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Κεφάλαιο 3

Αγωγή Υγείας

Η Αγωγή Υγείας αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Η παρούσα διατριβή εστιάζει στην Αγωγή Υγείας στη δημοτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην πέμπτη τάξη. Γίνεται προσπάθεια προσέγγισης διαφόρων ενοτήτων, μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της Αγωγής Υγείας, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει το μάθημα, με κύριο άξονα τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τους «δείκτες επιτυχίας και επάρκειας»⁷², που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Στη συνέχεια, αναλύεται διεξοδικά το μάθημα της Αγωγής Υγείας, όπως αυτό προτείνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η προαγωγή της κοινωνικής, σωματικής και ψυχικής ευεξίας των μαθητών, ως απαραίτητο εφόδιο ζωής, αποτελεί τον κυριότερο στόχο του Προγράμματος Σπουδών της Αγωγής Υγείας. Ο στόχος γίνεται εφικτός με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους.⁷³ Το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου της Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που αφορούν όλες τις πτυχές της υγείας όπως σωματική, ψυχική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική.⁷⁴

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Αγωγής Υγείας είναι δομημένο σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου και εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται σε ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων που αφορούν την υγεία του ατόμου και της κοινωνίας. Ο δεύτερος άξονας επεξεργάζεται τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα και χαρακτηριστικά της, όπως, την καλλιέργεια αξιών, την υιοθέτηση στάσεων και την επίδειξη συμπεριφορών. Ο

⁷²Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html.

Αναφορικά με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας, περιλαμβάνουν όλα τα είδη μάθησης, τα οποία αναμένεται μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξει ο μαθητής- που ορίζονται ως Μαθησιακά Αποτελέσματα- και πιστοποιούν την ανάπτυξη και τις ικανότητες του μαθητή.

⁷³ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ (2011)4

⁷⁴ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ (2011)4

http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/pdf/analytika/dim_programma_spoudon_odigos_efarmogis_ekpaideftikos.pdf.

трίτος άξονας αποσκοπεί στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ιδιοτήτων.⁷⁵

Οι θεματικές ενότητες του μαθήματος της Αγωγής Υγείας είναι τέσσερις και καλύπτουν όλο το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που πρόκειται να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος. Η πρώτη ενότητα είναι «η ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εαυτού». Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας ο μαθητής έρχεται σε καλύτερη γνώση του εαυτού του, έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με την κριτική επεξεργασία των επιλογών του και ενδυναμώνει τον εαυτό του μέσα από τη διαμόρφωση στάσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η δεύτερη ενότητα είναι «η ανάπτυξη ασφαλούς και υγιεινού τρόπου ζωής», όπου το άτομο στοχεύει να διαμορφώσει στάσεις και να αποκτήσει γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, ώστε οι επιλογές του να προβαίνουν σε βελτίωση της υγείας του. Παράλληλα, στοχεύει στην ασφάλεια και υγιεινή της οικογένειας και της κοινότητας μέσα από τη συνειδητοποίηση των πολλαπλών παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή του. Η «δημιουργία και βελτίωση κοινωνικού εαυτού» αφορά την τρίτη ενότητα και στοχεύει στη δημιουργία θετικών στάσεων και σχέσεων του ατόμου μέσα στην οικογένεια, αλλά και έξω στην κοινωνία. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν επίσης στόχους της τρίτης ενότητας. Η τελευταία ενότητα είναι η «διαμόρφωση ενεργού πολίτη», όπου στοχεύει κυρίως στην ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση και συμμετοχή του ατόμου σε θέματα που αφορούν τον ίδιο, αλλά και την κοινότητα. Μαθαίνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του απέναντι στην κοινωνία, προτρέπει να κάνει υγιείς επιλογές και τέλος, αναμένεται να μπορεί να αγωνίζεται για μια καλύτερη κοινωνία και να διεκδικεί καλύτερη ποιότητα ζωής.⁷⁶

Η Αγωγή Υγείας όπως και η Θεατρική Αγωγή ενθαρρύνει ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και μεθόδους. Τοποθετεί στο επίκεντρο της διδασκαλίας της τους μαθητές και προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες, με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την προσωπικότητα του μαθητή. Η Αγωγή Υγείας προωθεί τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, αλλά και την υποστήριξη και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή. Οι παιδαγωγικοί μέθοδοι, που προτείνονται, στηρίζονται στη συμμετοχική μάθηση, την ομαδική εργασία και τη διερεύνηση.⁷⁷

Στο μάθημα της Αγωγής Υγείας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού χάρει καίριας σημασίας αφού ως διευκολυντής δομεί, καθοδηγεί και κατευθύνει τη διδασκαλία, έτσι ώστε το παιδί να συμμετέχει ενεργητικά και ουσιαστικά στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και τεχνικών για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος τις οποίες η Αγωγή Υγείας δανείζεται κυρίως από τη Θεατρική Αγωγή εξαιτίας του βιωματικού και κοινωνικού της χαρακτήρα.⁷⁸

⁷⁵ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ(2011) 4

⁷⁶ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ(2011) 5

⁷⁷ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ http://archeia.moec.gov.cy/sd/262/ap_methodologia.pdf.

⁷⁸ Υπουργείο Παιδείας Κύπρου ΝΑΠ http://archeia.moec.gov.cy/sd/262/ap_methodologia.pdf.

Στις ενότητες που ακολουθούν αναλύονται οι βασικές έννοιες που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, έννοιες που αποτελούν ενότητες και γνωστικά αντικείμενα του μαθήματος της Αγωγής Υγείας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται αρχικά το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας και ακολούθως οι έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Το φαινόμενο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και η κοινωνική δεξιότητα/ αρετή της κοινωνικής αλληλεγγύης, συνδέονται μεταξύ τους και αναλύονται στο βασικό εγχειρίδιο που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγωγής Υγείας στο Δημοτικό, δηλαδή, τη «Μικρή Πυξίδα/Compasito».⁷⁹ Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα δώδεκα του παραπάνω εγχειριδίου, το οποίο εστιάζει κυρίως στα δικαιώματα του παιδιού, αφιερώνεται στο φαινόμενο της φτώχειας, τις αιτίες και συνέπειές της, και κατ' επέκταση στον κοινωνικό αποκλεισμό ως άμεση απόρροια της αποστέρησης και τελικά στην ανάγκη της κοινωνικής αλληλεγγύης, μέσα από τις στρατηγικές αντιμετώπισης των κρατών ή από τη δράση οργανισμών της κοινωνίας.⁸⁰

3.1 Φτώχεια

Η φτώχεια υπάρχει σε όλες τις μοντέρνες κοινωνίες⁸¹ και συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η δυσκολία στη διατύπωση ενός ορισμού οφείλεται στην πολυπλοκότητα του φαινομένου. Ο Alcock αναφέρει πως για να μπορέσει κάποιος να κατανοήσει τι εστί φτώχεια πρέπει καταρχάς να αποδεκτεί τη σύνδεση μεταξύ των παραγόντων που την αφορούν: τι πιστεύουμε, δηλαδή, πως είναι η φτώχεια, ποιους ανθρώπους αναγνωρίζουμε ως φτωχούς, τι αποτελεί αιτία της φτώχειας και τέλος, τι μπορεί να θεωρηθεί ως λύση.⁸²

Ο Seebhom Rowntree όρισε πως ένας άνθρωπος είναι φτωχός όταν δεν έχει αρκετά λεφτά για να ζήσει. Ο ορισμός αυτός αποδείχθηκε σκληρός αφού δεν υπολόγισε καθόλου τη διανοητική, ηθική και κοινωνική πλευρά της ανθρώπινης φύσης.⁸³ «Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα αποδεχόμενη ένα σχετικό ορισμό της φτώχειας ορίζει τους φτωχούς σαν τα άτομα, τις οικογένειες και τις ομάδες ατόμων των οποίων οι πόροι (υλικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί) είναι τόσο περιορισμένοι, ώστε να αποκλείονται από ένα ελάχιστα αποδεκτό τρόπο ζωής στη χώρα-μέλος που ζουν».⁸⁴ Ωστόσο, η πιο πρωτοποριακή -και με τη μεγαλύτερη επιρροή- προσέγγιση του ορισμού της φτώχειας αποτελεί αυτή του νομπελίστα οικονομολόγου Amartya Sen. Ο ίδιος τονίζει «ότι δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο το τι υλικά αγαθά ή το μέγεθος του εισοδήματος που κατέχουν οι άνθρωποι, αλλά και το τι μπορούν να κάνουν με αυτά».⁸⁵ Προσεγγίζει τη φτώχεια ως έλλειψη δυνατοτήτων, εγγενών και οργανικών που θα επέτρεπαν στους

⁷⁹ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου <http://www.moec.gov.cy>.

⁸⁰ Flowers (2012)285-287

⁸¹ Wilber (1975)5

⁸² Backwith (2015)14

⁸³ Backwith (2015)14

⁸⁴ Γούλας (2006)9

⁸⁵ Οικονόμου&Φέρωνας (2006)14

ανθρώπους να κάνουν πράγματα που θέλουν.⁸⁶ «Υιοθετώντας μια ευρεία προσέγγιση των δυνατοτήτων, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να αναζητηθεί σε πέντε δικαιώματα ή ελευθερίες –πολιτικές ελευθερίες, οικονομικές ελευθερίες, οικονομικές ανέσεις, κοινωνικές ευκαιρίες, εγγυήσεις διαφάνειας και προστατευτική ασφάλεια».⁸⁷ Υπό αυτό το πρίσμα και με το ενδιαφέρον κοινωνιολόγων όπως ο Georg Simmel, που αναφέρεται στη φτώχεια ως ένα μοναδικό κοινωνιολογικό φαινόμενο, ενισχύεται η άποψη πως η φτώχεια αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και οι μορφές της θα τροποποιούνται καθώς η ίδια η κοινωνία θα αλλάζει.⁸⁸

Σύμφωνα με τον James Kenneth Galbraith οι άνθρωποι της δυτικής κοινωνίας αγνοούμε το φαινόμενο της φτώχειας «επειδή συμεριζόμαστε με τις κοινωνίες όλων των εποχών την ικανότητα να μη βλέπουμε αυτά που δεν επιθυμούμε να δούμε», και συνεχίζει πως η φτώχεια μπορεί να γίνει αθέατη κατά βούληση. Η φτώχεια υπήρξε αθέατη στις χώρες οι οποίες ονομάζονται υποανάπτυκτες, αλλά, άξια προσοχής σε δυτικές χώρες.⁸⁹ Οι άνθρωποι οι οποίοι βασανίζονται από τη φτώχεια σήμερα, είναι πιο ορατοί από ποτέ. Στο μυαλό πολλών, η φτώχεια έχει υποβιβαστεί σε μια δευτερεύουσα θέση πίσω από αίτια όπως ο πόλεμος, η ρύπανση του περιβάλλοντος και η αύξηση του πληθυσμού. Οι τελευταίες απόπειρες προσέγγισης της φτώχειας, περιλαμβάνουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της αποστέρησης.⁹⁰ Η φτώχεια αποτελεί πλέον μια προβληματική περιοχή όπου εκατομμύρια φτωχοί άνθρωποι χρειάζονται, περισσότερο από ποτέ, άμεση βοήθεια.⁹¹

Το σημείο εκκίνησης των διαρθρωτικών θεωριών είναι ότι η κοινωνία είναι δομημένη και οργανωμένη άνισα. Η κατανομή της εξουσίας, του πλούτου, του εισοδήματος και η άνιση κοινωνική θέση αποτελούν κομβικά σημεία της εξαθλιωμένης αυτής κοινωνίας. Υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν το φαινόμενο της φτώχειας άνθρωποι χωρίς εργασία, άνθρωποι οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή αναπηρίες, οικογένειες οι οποίες είναι πολύτεκνες ή μονογονεϊκές οικογένειες, νοικοκυριά στα οποία υπάρχει χαμηλή μόρφωση από τους γονείς, και αυτοί οι οποίοι προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες.⁹²

Πιο συγκεκριμένα, «η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης σηματοδότησε σειρά ραγδαίων αλλαγών που συντελέστηκαν στα τρία βασικά πεδία της κοινωνικής ζωής: πρώτον, στην οικονομία και τους κανόνες ρύθμισης της παραγωγής, της ανταλλαγής της διανομής και της κατανάλωσης των αγαθών και των υπηρεσιών, δεύτερον, στη πολιτική και στους διακανονισμούς που διέπουν τη συγκέντρωση και την άσκηση της εξουσίας και της δικαιοδοσίας, την άσκηση της διπλωματίας και τη χρησιμοποίηση των μέσων εξαναγκασμού και επιτήρησης και τρίτον, στον πολιτισμό, την παραγωγή και χρήση των συμβόλων και την διάχυση των νοημάτων, των πεποιθήσεων, των

⁸⁶ Backwith (2015)15

⁸⁷ Οικονόμου&Φέρωνας (2006)14

⁸⁸ Καυταντζόγλου (2006)115, Backwith (2015)15

⁸⁹ Καυταντζόγλου (2006)121

⁹⁰ Οικονόμου&Φέρωνας (2006)15

⁹¹ Wilber (1975)1

⁹² Backwith (2015)24-25, Οικονόμου&Φέρωνας (2006)16

προτιμήσεων και των αξιών. Έμφαση δίνεται στις πιέσεις που ασκεί η παγκοσμιοποίηση για μείωση των μισθών και περιορισμών των κοινωνικών παροχών και στην αύξηση των ανισοτήτων και της φτώχειας. Η κοινωνική αλληλεγγύη καταστρατηγείται, οι συνθήκες εργασίας γίνονται δυσμενέστερες, η ανεργία αυξάνεται, η κοινωνική αλληλεγγύη αμφισβητείται».⁹³

Οι φτωχοί αυτόματα προσδιορίζονται ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας και ωθούνται προς την περιθωριοποίηση.⁹⁴ Όλο και πιο συχνά γινόμαστε μάρτυρες περιστατικών όπου πλήττεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και μεγάλο ποσοστό ενηλίκων και ανηλίκων υπομένουν την ύπαρξη του κοινωνικού αποκλεισμού στη ζωή τους. Η προσαρμοστικότητα στους ταχείς ρυθμούς ανάπτυξης αποτελεί το πιο δύσκολο εγχείρημα, με τον κοινωνικό αποκλεισμό να επηρεάζει κυρίως τις φτωχές και κοινωνικά μειονεκτικές ομάδες.

Ειδικότερα, το φαινόμενο της φτώχειας στην Κύπρο- που λαμβάνει χώρα η παρούσα έρευνα- βρίσκεται γενικώς σε χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες.⁹⁵ Το πρώτο κύμα φτώχειας κτύπησε την κυπριακή κοινωνία μετά την τουρκική εισβολή το 1974, όπου ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων δημιούργησε έκτακτα προβλήματα και σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνία και στο κράτος.⁹⁶ Η φτώχεια που βίωσαν οι ελληνοκύπριοι πρόσφυγες έμεινε χαραγμένη στη μνήμη τους, γεγονός που συνεχίζεται μέχρι σήμερα.⁹⁷

Ερχόμενοι στο σήμερα, αυτοί που επηρεάστηκαν περισσότερο από την οικονομική κρίση παρουσιάζονται να εργάζονται στην τουριστική και κατασκευαστική βιομηχανία.⁹⁸ Εντούτοις, το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την ύπαρξη φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού κυρίως στην ομάδα των ηλικιωμένων. Διάφορες έρευνες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και την Κύπρο, έχουν καταλήξει πως οι ηλικιωμένοι έχουν τις υψηλότερες πιθανότητες να βρεθούν σε κατάσταση φτώχειας και πιο συγκεκριμένα τα ποσοστά τοποθετούν την Κύπρο στις ψηλότερες θέσεις ανάμεσα στα Ευρωπαϊκά κράτη.⁹⁹ Παρόλο που τα ποσοστά θέλουν την ομάδα των ηλικιωμένων να βρίσκεται σε υψηλό κίνδυνο, οι φτωχοί ηλικιωμένοι δεν ζουν ακραίες καταστάσεις φτώχειας όπως να παραμείνουν άστεγοι, εξαιτίας του ισχυρού θεσμού της οικογένειας, που θέλει τα παιδιά τους και τους συγγενείς του στενού οικογενειακού κύκλου να τους φροντίζουν και να τους προσφέρουν βοήθεια.¹⁰⁰

Αντίθετα η παιδική φτώχεια βρίσκεται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, τα οποία αφορούν κυρίως σε τέσσερις παράγοντες: αρχικά το μικρό ποσοστό ανύπαντρων

⁹³ Οικονόμου&Φέρωνας (2006)16-17

⁹⁴ Καυταντζόγλου (2006)127

⁹⁵ Koutsampelas (2011)36

⁹⁶ Koutsampelas (2011)37

⁹⁷ Σημ. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατάθεση ενός παιδιού που συμμετείχε στην παρέμβαση και κατά τη διάρκεια της οποίας αναφέρθηκε στη φτώχεια που βίωσε ο πρόσφυγας παππούς του. Βλ. σελ.36

⁹⁸ Andreou&Pashiardes (2009)54

⁹⁹ Koutsampelas (2011)2, Andreou&Pashiardes (2009)54

¹⁰⁰ Andreou&Pashiardes (2009)49

μητέρων στον πληθυσμό, η υψηλή συμμετοχή στην αγορά εργασίας μεταξύ των γονέων, ο υψηλός κίνδυνος φτώχειας μεταξύ των ηλικιωμένων και τέλος η γενναιοδωρία του συστήματος επιδομάτων τέκνων σε πολύτεκνες οικογένειες.¹⁰¹ Σύμφωνα με έρευνες, στα επόμενα χρόνια αναμένεται αύξηση της παιδικής φτώχειας, αφού, στους δύο πρώτους παραπάνω παράγοντες αναμένεται έντονη μεταβλητικότητα.¹⁰²

Σε αυτό το σημείο ακολουθεί μια θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως άμεση απόρροια της φτώχειας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ισχυρή μορφή βίας και ταυτόχρονα μία από τις σοβαρότερες συνέπειες της φτώχειας. Έυλογα, η εμπειριστατωμένη ανάλυσή του στο θεωρητικό μέρος της διατριβής και η σύνδεσή του με την εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσαν ανάγκη της παρούσας έρευνας.

3.2 Κοινωνικός Αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αποτελεί δημιούργημα της σύγχρονης κοινωνίας. Ανέκαθεν υπήρχε η μερίδα ανθρώπων οι οποίοι θεωρούνταν έκπτωτοι, ακατάλληλοι, μη απασχολήσιμοι, αποτυγχημένοι και ως εκ τούτου κοινωνικά αποκλεισμένοι, βρίσκονταν δηλαδή εντός/εκτός της κοινωνίας.¹⁰³

Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες ανθρώπων, που δέχονται κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της θρησκείας τους, της εθνικότητας, του φύλου, της καταγωγής, της εκπαίδευσης, της διαφορετικότητας, του κοινωνικού status, αλλά και του παρελθόντος τους.¹⁰⁴ Παρ' όλα αυτά, αυτό, το οποίο πρέπει να υπολογίζει περισσότερο η κοινωνία, είναι πως ανεξαρτήτως ποια κατηγορία θεωρείται αποκλεισμένη, δεν παύει μέσα σε αυτή να ενυπάρχουν και παιδιά.¹⁰⁵ Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Γαλλία του '60, όταν αναφερόμενοι στους φτωχούς πολιτικοί και ακαδημαϊκοί, τους χαρακτηρίζουν αποκλεισμένους. Ωστόσο, η αναγωγή σε επίπεδο έννοιας του όρου κοινωνικός αποκλεισμός οφείλεται στον Rene Lenoir, που για πρώτη φορά το 1974 τον χρησιμοποίησε αναφερόμενος σε διάφορες κατηγορίες πληθυσμού.¹⁰⁶

«Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια δυναμική διαδικασία αποξένωσης από τον κοινωνικό και οικονομικό ιστό μιας χώρας».¹⁰⁷ Ο εγγενής πολιτικό-ιδεολογικός χαρακτήρας του κοινωνικού αποκλεισμού προκαλεί την αδυναμία διατύπωσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, έτσι οι ορισμοί που του δίνονται ποικίλουν κάθε φορά.¹⁰⁸ Οι Χαράλαμπος Οικονόμου και Ανδρέας Φέρωνας αναφέρουν πως «η κοινωνία μπορεί να ειδωθεί ως μια ιεραρχία θέσεων, αποτελούμενη από διάφορες κοινωνικές ομάδες,

¹⁰¹ Pashiardes (2007)12

¹⁰² Pashiardes (2007)12

¹⁰³ Καυταντζόγλου (2006)11

¹⁰⁴ Marlier & Atkinson (2010)286

¹⁰⁵ Τσιάκαλος (1999)56

¹⁰⁶ Οικονόμου & Φέρωνας (2006)9

¹⁰⁷ Αμίτσης (2006)15

¹⁰⁸ Οικονόμου & Φέρωνας (2006)12

που συνδέονται μεταξύ τους με αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις στη βάση κοινών αξιών και μιας ευρύτερης ηθικής τάξης, η οποία βασίζεται στην κοινωνική ευθύνη και αλληλεγγύη. Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά τη διαδικασία απόσπασης από την ηθική αυτή τάξη και τη διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών ή με άλλα λόγια, την ανεπαρκή κοινωνική συμμετοχή και κοινωνική ενσωμάτωση των φτωχών στην κοινωνία».¹⁰⁹

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του κοινωνικού αποκλεισμού διακρίνονται και μερικά κοινά στοιχεία όπως για παράδειγμα ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με τη δυσχέρεια αξιοποίησης της ιδιότητας του πολίτη και άσκησης των ικανοτήτων του, αλλά και αντανακλά συνθήκες ανισότητας όσο αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και συναλλαγές. Ακόμη δημιουργεί την αποξένωση του ατόμου από την αγορά εργασίας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, από τις κοινωνικές υπηρεσίες και παροχές του κράτους και τέλος από τους πολιτικούς/νομικούς θεσμούς της κοινωνίας.¹¹⁰

Αποδεχόμενοι τον κοινωνικό αποκλεισμό ως συνέπεια και επακόλουθο της φτώχειας, ιδρύθηκε το 1990 το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τις Πολιτικές Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού¹¹¹ με στόχο τη συλλογή στοιχείων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αποκλεισμένοι. «Στο Παρατηρητήριο προωθούνται οι μελέτες και οι ετήσιες αναφορές των χωρών-μελών σχετικά με τις πολιτικές που εφαρμόζονται και την αποτελεσματικότητά τους».¹¹² Η ίδρυση του Παρατηρητηρίου εστιάζει στον πολίτη ως μέλος της κοινωνίας και στα δικαιώματά του, αλλά και στη δημιουργία προγραμμάτων αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού που εστιάζουν στην ανάπτυξη της απασχόλησης (Employment, 1994-1999), στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας (Adapt, 1993-) και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών (Equal 2000-) και Πέμπτο Κοινοτικό Πρόγραμμα Δράσης για την Παροχή Ίσων Ευκαιριών (2001-2005).¹¹³ Επίσης, στους στόχους της Λισσαβόνας (2003) συμπεριλαμβάνεται η εξάλειψη της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική συνοχή καθώς και στις πολιτικές κοινωνικής ένταξης.¹¹⁴ Επιπλέον, το 2010 εγκαινιάστηκε η Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Καταπολέμησης της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού, με σκοπό να βοηθήσει τις ευρωπαϊκές χώρες να πετύχουν τον στόχο τους, ο οποίος προτείνει την έξοδο είκοσι εκατομμυρίων ανθρώπων από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό μέχρι το 2020.¹¹⁵

Ένα από τα καλύτερα όπλα, όμως, που έχει η κοινωνία στα χέρια της για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η κοινωνική αλληλεγγύη. Ο Νίκος Κωνσταντόπουλος αναφέρει πως «η κοινωνική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη αποτελούν κοινωνικές κατακτήσεις μέσα από σκληρούς αγώνες των κοινωνιών και των ιδεών, για

¹⁰⁹ Οικονόμου&Φέρωνας (2006)10

¹¹⁰ Αμίτσης (2006)51-52, Marlier& Atkinson (2010)287

¹¹¹ Καυταντζόγλου (2006)63

¹¹² Καυταντζόγλου (2006)63

¹¹³ Καυταντζόγλου (2006)65-66

¹¹⁴ Καυταντζόγλου (2006)65-66

¹¹⁵ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=961&langId=el>.

τη διαμόρφωση καλύτερων προϋποθέσεων βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου και εξέλιξης των ανθρώπων».¹¹⁶

3.3 Κοινωνική Αλληλεγγύη

Ο όρος αλληλεγγύη ανάγεται στον 18^ο αιώνα από τον Adam Ferguson, όταν υποστήριξε πως ο καταμερισμός εργασίας δημιούργησε αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων με ποικίλες ικανότητες. Ο πιο δημοφιλής ορισμός προέρχεται, όμως, από τον Emil Durkheim το 1893, που κάνει τη διάκριση μεταξύ της μηχανικής και της οργανικής αλληλεγγύης για να περιγράψει τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη μοντέρνα κοινωνία. Σύμφωνα με τον Durkheim, η παραδοσιακή κοινωνία έχει αναπτύξει μια ομοιογένεια πεποιθήσεων και αντιλήψεων, η οποία ενδυναμώνεται από αυστηρούς μηχανισμούς εξουσίας και αυστηρού κοινωνικού ελέγχου. Στην περίπτωση αυτή, η αλληλεγγύη θεωρείται φυσιολογική κατάσταση. Κατά τον εκμοντερνισμό της κοινωνίας, όμως, μια νέα μορφή αλληλεγγύης εμφανίζεται με την ονομασία της οργανικής αλληλεγγύης. Σε αυτή την περίπτωση, η οργανική αλληλεγγύη στηρίζεται στην ανομοιογένεια των ιδεών και των ικανοτήτων των μελών της κοινωνίας και η κοινωνική συνοχή στηρίζεται στην αλληλοσυμπλήρωση ατόμων και ομάδων που εκπληρώνουν εντελώς διαφορετικές λειτουργίες.¹¹⁷

Ο Richard Rorty αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεγγύη ως ένα αίσθημα που γίνεται δυνατότερο, όταν σε αυτούς τους οποίους εκφράζουμε την αλληλεγγύη μας, νοούνται ως «ένας από εμάς», όπου το «εμείς» σημαίνει κάτι πιο μικρό και τοπικό από το ανθρώπινο γένος.¹¹⁸ Η αλληλεγγύη κατανοείται κυρίως ως ηθική αξία, η οποία εκφράζεται με πράξεις υποστήριξης και στάσεις συμπαράστασης σε άτομα που έχουν πραγματικά ανάγκη ή και ως έκφραση συμπάθειας και εκδήλωσης ενδιαφέροντος ενός ευαίσθητοποιημένου ανθρώπου προς τον συνάνθρωπό του, ο οποίος συγκαταλέγεται στις ευπαθείς ομάδες ή σε άτομα που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό για διάφορους λόγους όπως φτώχεια, αναπηρία, μετανάστευση.¹¹⁹ Η ανθρώπινη φύση μας και η κοινωνία την οποία έχουμε θεσπίσει επιβάλλει και ισχυρίζεται την ηθική υποχρέωση που έχουμε να νιώθουμε το αίσθημα της αλληλεγγύης με όλους τους άλλους ανθρώπους. Στην ομάδα «των άλλων ανθρώπων» συγκαταλέγονται αυτοί οι οποίοι βρίσκονται στο αντίθετο φύλο, έχουν άλλη καταγωγή από εμάς, άλλο χρώμα, άλλη θρησκεία και γενικότερα διαφέρουν από τη δική μας παρουσία. Κατά τον Kant πρέπει να νιώθουμε υποχρέωση απέναντι σε κάποιον όχι εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού το οποίο θεωρούμε κοινό παρονομαστή, αλλά, επειδή είναι έλλογο ον.¹²⁰

¹¹⁶ Τσιάκαλος (1999)35

¹¹⁷ Παπαγεωργίου (2015)148-149

¹¹⁸ Rorty (2002)277

¹¹⁹ Παπαγεωργίου (2015)147

¹²⁰ Rorty (2002)274-277

Η όξυνση της φτώχειας και των κρουσμάτων κοινωνικού αποκλεισμού «αποτελούν σημαντικές ευκαιρίες για την ενεργοποίηση των πολιτών και την ανάπτυξη διαφόρων μορφών δράσεων, οι οποίες προσφέρουν ποικίλες υπηρεσίες στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού με στόχο την παροχή κοινωνικής προστασίας». ¹²¹Σήμερα στην Ευρώπη παρατηρείται μια διαδικασία βαθμιαίας οικοδόμησης θεσμών κοινωνικής προστασίας, με τη φιλοδοξία της δημιουργίας κοινωνιών στις οποίες η ανεπάρκεια του εισοδήματος δεν θα καταδικάζει κανένα άτομο να ζει σε συνθήκες αποστέρησης. ¹²²

Η κοινωνική αλληλεγγύη ως πράξη παίρνει μορφή από φορείς όπως εθελοντικά δίκτυα, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και σωματεία, φορείς αλληλεγγύης, συλλόγους που ασχολούνται με διάφορα τοπικά θέματα, θρησκευτικές οργανώσεις, πολιτισμικούς φορείς, φιλανθρωπικά ιδρύματα, φορείς διεθνούς βοήθειας, κοινωνικά ιατρεία, φαρμακεία και παντοπωλεία. Σημαντικό παράγοντα στο δίκτυο της κοινωνικής αλληλεγγύης ασκούν άμεσα οι δράσεις πολιτών σε επίπεδο γειτονιάς. ¹²³ «Οι δράσεις αυτές με το ποικίλο κοινωνικό έργο διαμορφώνουν μια κουλτούρα αλληλεγγύης που δεν εκδηλώνεται μέσω του κράτους «εκ των άνω», αλλά πολύ πιο άμεσα και αυθόρμητα «από τα κάτω», από πολίτες που ανταποκρίνονται στον συνάνθρωπο που ζητάει βοήθεια.» ¹²⁴ Υπό αυτό το πρίσμα οδηγούμαστε στην «κοινωνία πολιτών» και τη συνεισφορά της στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όπου με κύριο άξονα την εθελοντική δραστηριότητα ασχολείται με θέματα που αφορούν την οικονομία, την πολιτική, την κουλτούρα και την ατομική και συλλογική δραστηριοποίηση. ¹²⁵

«Η κοινωνική αλληλεγγύη λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, αφού καλλιεργεί την ανθρώπινη συμπάθεια και ευαισθησία, φροντίζει τους ευάλωτους ανθρώπους και ενδυναμώνει την αξιοπρέπειά τους, συμβάλλει στη δημιουργία δίκαιων κοινωνικών δομών και προάγει το κοινό καλό της κοινωνίας». ¹²⁶ Στον αντίποδα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ενότητας με πράξεις αλτρουισμού και αλληλεγγύης αποτελεί άμεση και ρητή απάντηση στο ανασφαλές περιβάλλον το οποίο δημιουργεί ο φόβος της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. ¹²⁷

¹²¹ Παπαγεωργίου (2015)146

¹²² Ματσαγγάνης (2004)100

¹²³ Αφουξενίδης (2015)317-336, Παπαγεωργίου (2015)146

¹²⁴ Παπαγεωργίου (2015)146

¹²⁵ Αφουξενίδης (2015)317

¹²⁶ Παπαγεωργίου (2015)158

¹²⁷ Παπαγεωργίου (2015)158

Κεφάλαιο 4

Θεατρική Αγωγή και Αγωγή Υγείας

Στην παρούσα ενότητα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιχειρεί να συνδέσει τις δύο βασικές θεωρίες που προσεγγίζονται στη διατριβή: Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της Αγωγής Υγείας και η Θεατρική Αγωγή παρουσιάζουν κοινά σημεία και χαρακτηριστικά, τα οποία και αναλύονται στη συνέχεια. Επίσης, διάφοροι στόχοι και ενότητες του μαθήματος της Αγωγής Υγείας έχουν κατά καιρούς προσεγγιστεί μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θεατρικές δράσεις, παραδείγματα των οποίων θεωρούνται χρήσιμο να αναφερθούν στο σημείο αυτό.

Η Θεατρική Αγωγή είναι ευρέως γνωστό πως δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να χρησιμοποιήσει τον εαυτό του ταυτόχρονα ως αφετηρία αλλά και ως αντικείμενο μελέτης¹²⁸, σημείο το οποίο διακρίνεται στον προγραμματισμό και στους στόχους της Αγωγής Υγείας. Το πρόγραμμα σπουδών της Αγωγής Υγείας, επιδιώκει την ενδυνάμωση του ατόμου και τη δραστηριοποίησή του σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.¹²⁹

Οι σύγχρονες μορφές της Θεατρικής Αγωγής με τον εύπλαστο χαρακτήρα τους προωθούν τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα η επικοινωνία και ο διάλογος αποτελούν κομβικά σημεία της συλλογικής μάθησης.¹³⁰ Από την άλλη, η Αγωγή Υγείας προωθεί και στηρίζει τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνοντας την ομαδική συνεργασία και τη διερεύνηση. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τόσο η Αγωγή Υγείας όσο και η Θεατρική Αγωγή κινούνται σε κοινούς παιδαγωγικούς στόχους και κάνουν χρήση όμοιων μεθοδολογιών.

Επιπλέον, για την επίτευξη των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του μαθήματος της Αγωγής Υγείας προτείνονται θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν την ενεργητική μάθηση και την ομαδική εργασία. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες όπως παρουσιάζονται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Κύπρου: τα παιχνίδια ρόλων προτείνονται για τη βίωση καταστάσεων, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μια

¹²⁸ Γκόβας (2002)18

¹²⁹ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ΝΑΠ Αγωγή Υγείας(2011)295

¹³⁰ Γραμματάς (2016)

στρατηγική κατά την οποία αναπτύσσεται ο αυθορμητισμός των μαθητών και ενδείκνυται για την ενίσχυση και διερεύνηση συμπεριφορών και καταστάσεων.¹³¹

Έτσι, η Θεατρική Αγωγή δεν συμπληρώνει το μάθημα της Αγωγής Υγείας μόνο ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά ταυτόχρονα και σε πρακτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, πολλές ενότητες της Αγωγής Υγείας όπως μετανάστες, πρόσφυγες, σχολικός εκφοβισμός, φτώχεια, ρατσισμός και διαφορετικότητα προσεγγίζονται μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και δράσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται στην Κύπρο και στην Ελλάδα. Υπάρχουν ορισμένα προγράμματα που είναι εξ' ολοκλήρου θεατροπαιδαγωγικά και υπάρχουν και άλλα τα οποία δεν έχουν ως βάση τους το θέατρο, υπάρχει, όμως, σαφής αναφορά για χρήση θεατρικών τεχνικών.

Τον Φεβρουάριο του 2015, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, έθεσαν σε εφαρμογή το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». Το πρόγραμμα αυτό αφορά την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το θέμα των προσφύγων με την αξιοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων και τεχνικών θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Σε συνέχεια, από το πρόγραμμα «κι αν ήσουν εσύ;» προέκυψε η δράση «μονόλογοι από το Αιγαίο» η οποία και στηρίζεται στο ομότιτλο βιβλίο το οποίο αφορά είκοσι-οκτώ μαρτυρίες παιδιών που άφησαν τη χώρα τους και διέσχισαν το Αιγαίο μόνα τους. Η δράση έλαβε χώρα από τον Απρίλιο έως τον Ιούλιο του 2016 και στόχο είχε την ευαισθητοποίηση γύρω από την παιδική μετανάστευση. Οι νεαροί ανήλικοι αφηγούνται τον λόγο που άφησαν τη χώρα τους (φτώχεια, πόλεμος) περιγράφουν τις δυσκολίες που πέρασαν, αλλά και τα όνειρα και τις ελπίδες που έχουν. Η δράση εμπνέεται από τις ιστορίες των παιδιών και δημιουργεί δρώμενα και μικρές θεατρικές παραστάσεις.¹³²

Το πρόγραμμα Radical Hope, με εταίρους από τον Καναδά, την Αγγλία, την Ελλάδα, την Ινδία και την Ταϊβάν, στοχεύει να ερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο και πιο συγκεκριμένα το μάθημα της θεατρικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει χώρο ενεργού συμμετοχής. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τους τρόπους που οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται, εννοιολογούν και εξασκούν την ελπίδα, όπως επίσης ποια θέματα τους ενδιαφέρουν περισσότερο σε ένα πλαίσιο κοινωνικής και οικονομικής αστάθειας και τέλος πώς συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικού δράματος δύνανται να καλλιεργήσουν συναισθηματικές ευαισθησίες και να αναδείξουν πολιτική αλληλεγγύη παρά τις κοινωνικές διαφορές.¹³³

Η «ΑΡΣΙΣ» σε συνεργασία με έντεκα σχολεία του Δήμου Παύλου Μελά και το «Δίκτυο Κοινωνικών Δομών αντιμετώπισης της φτώχειας», διοργάνωσαν τη δράση «Η φτώχεια δεν είναι έγκλημα». Στη δράση έλαβαν μέρος εξακόσια παιδιά, τα οποία μέσα από τις

¹³¹ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ΝΑΠ Αγωγή Υγείας
http://archeia.moec.gov.cy/sd/262/ap_methodologia.pdf.

¹³² Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση <http://www.theatroedu.gr/el>.

¹³³ Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση <http://www.theatroedu.gr>

τέχνες μίλησαν ανοικτά για το θέμα της φτώχειας. Τα παιδιά στο πλαίσιο της δράσης δημιούργησαν βίντεο, ζωγράρισαν, έγραψαν ποιήματα και τραγούδησαν.¹³⁴

Στο σημείο αυτό πραγματοποιείται αναφορά ποικίλων θεατρικών προγραμμάτων και δράσεων που έχουν υλοποιηθεί στην Κύπρο.

Το πρόγραμμα DAPHNE αφορά τον σχολικό εκφοβισμό, ο οποίος και αποτελεί ενότητα στο μάθημα Αγωγής Υγείας, και χρησιμοποιεί ως κύριο εργαλείο τη θεατρική αγωγή. Το πρόγραμμα είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου και συγκεκριμένα εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹³⁵

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας, το πρόγραμμα Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης (ΔΡΑ.ΣΕ) αποτελεί πρόγραμμα επιλεκτικής ή επικεντρωμένης πρόληψης, το οποίο συνίσταται στην ενίσχυση σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Τα σχολεία επιλέγονται με κριτήρια που αφορούν κυρίως τον άξονα καταμέτρησης της φτώχειας. Στα σχολεία ΔΡΑ.ΣΕ αναπτύσσονται καινοτόμες δράσεις προληπτικού χαρακτήρα με μαθήματα όπως θέατρο, τέχνη, μουσική και προγράμματα εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και ποικίλων άλλων δραστηριοτήτων. Στόχοι του προγράμματος είναι η στήριξη οικογενειών που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας ή σε κατάσταση φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ο περιορισμός της κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Παράλληλα η μείωση της σχολικής αποτυχίας, της παραβατικότητας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι επίσης στόχοι του προγράμματος ΔΡΑ.ΣΕ. Η ενσωμάτωση του Θεάτρου στο πρόγραμμα αυξάνει στο μέγιστο τα αποτελέσματα των στόχων και κυρίως συμβάλλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και παραβατικότητας, καθώς η Θεατρική Αγωγή εξασφαλίζει στους μαθητές ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά και να κοινωνικοποιηθούν.¹³⁶

Τέλος, άξιο αναφοράς είναι οι εβδομάδες Voice (it) που πραγματοποιούνται στην Κύπρο από το 2012. Η δράση αυτή πραγματοποιείται για μια εβδομάδα και αποτελεί κυρίως μια ανοικτή πλατφόρμα συνεργασίας μεταξύ διαφόρων οργανισμών και ανεξάρτητων καλλιτεχνών που μαζί εργάζονται για να δώσουν φωνή σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα και ανισότητες. Οργανώνονται κυρίως δημιουργικά εργαστήρια, σεμινάρια, διαλέξεις, προβολές, παρεμβάσεις σε δημόσιους χώρους και θεατρικές παραστάσεις, που σκοπό έχουν να ενημερώσουν το κυπριακό κοινό σε θέματα που αφορούν την οικογενειακή βία, τη θυματοποίηση, τις φυλετικές διακρίσεις, τις συγκρουσιακές σχέσεις, τα περιβαλλοντικά ζητήματα, την οικονομική κρίση, την κρίση αξιών. Κάθε χρονιά, η δημιουργική βδομάδα Voice (it) αφιερώνεται και σε ένα διαφορετικό κοινωνικό ζήτημα, το οποίο προσεγγίζεται μέσα από ποικίλα δημιουργικά και καλλιτεχνικά εργαλεία.¹³⁷

¹³⁴ ΑΡΣΙΣ (<http://arsis.gr/drasis-ke-ipiesies/paremvasis-stous-katavlistous/sti-voria-ellada>.)

¹³⁵ <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>.

¹³⁶ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/pro_druse_index.html.)

¹³⁷ Theatretc <http://www.theatretc.com/voice-it.html>

Οι τέχνες, σε γενικότερο επίπεδο, τρέφουν την ψυχή του παιδιού και ακόμη περισσότερο το Θέατρο το οποίο ενσωματώνει στη μορφή του και την τέχνη και τη μουσική και τον χορό ή όπως πολύ χαρακτηριστικά θέτει ο Fortunat Strowski το θέατρο αποτελεί σταυροδρόμι των άλλων τεχνών.¹³⁸ Από τη μια, η Αγωγή Υγείας έχει τη δυνατότητα να παρέχει στον μαθητή προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, βελτίωση και ανέλιξη. Από την άλλη, η Θεατρική Αγωγή έχει τη δύναμη να καλλιεργεί δημιουργικές και ευχάριστες συνθήκες, οι οποίες μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του σχολείου παρέχουν στον μαθητή ολιστική παιδεία και καλλιέργεια. Εν κατακλείδι, κοινωνικά ζητήματα όπως η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αλληλεγγύη μπορούν να αποτελέσουν θέματα προς διερεύνηση και εμπάθυνση μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και δράσεις.

Ακολούθως, μετά την ανάλυση και σύνδεση των παραπάνω πεδίων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά τέθηκαν για την υλοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

4.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

- 1)** Αν και κατά πόσο η Θεατρική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην εμπάθυνση των αιτιών και συνεπειών της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς επίσης και στην προώθηση της κοινωνικής αλληλεγγύης.
- 2)** Αν και κατά πόσο η Θεατρική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην ευαισθητοποίηση και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές για το φαινόμενο της Φτώχειας.
- 3)** Αν και κατά πόσο η Θεατρική Αγωγή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές.
- 4)** Αν η συγκεκριμένη παρέμβαση βοηθά τους μαθητές στην επιστράτευση προσωπικών εμπειριών.
- 5)** Αν η συγκεκριμένη παρέμβαση βοηθά στην αλλαγή των στάσεων των παιδιών.
- 6)** Ποιες από τις μεθόδους και τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι πιο κατάλληλες για το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε.

¹³⁸ Μπακονικόλα (2007)26

Κεφάλαιο 5

Έρευνα Δράσης

Η βασική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για την προσέγγιση των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων, είναι η έρευνα δράσης. Ως ποιοτικό είδος έρευνας, μελετά τα παιδαγωγικά φαινόμενα στο φυσικό τους πλαίσιο, δηλαδή, την τάξη και επιδιώκει να κατανοήσει προβληματικές καταστάσεις και να συμβάλει στην αλλαγή ή και βελτίωσή τους.¹³⁹ Στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης εμπλέκει διδάσκοντες, μαθητές και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με τη σχολική μονάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα που θεωρεί προβληματικό ή αποφασίζει να δοκιμάσει μια καινούργια διδακτική πρόταση ή απλά να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική -είτε μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους- έχει την ευκαιρία να σχεδιάσει και να διεξαγάγει έρευνα δράσης.¹⁴⁰

Παρόλο που ο όρος *έρευνα δράσης* χρησιμοποιείται ευρύτατα, φαίνεται να μην υπάρχει ένας ορισμός με καθολική αποδοχή, αντίθετα ποικίλοι ορισμοί μαρτυρούν διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες και ταυτόχρονα επισημαίνουν ποικίλους τρόπους ανάγνωσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής έρευνας.¹⁴¹ Οι διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν ειπωθεί διαπιστώνουμε πως εστιάζουν σε διαφορετικό τομέα της δράσης. Έτσι, υπάρχει ορισμός που δίνει σημασία στην έννοια της στρατηγικής δράσης, άλλος στη στοχαστική δραστηριότητα των συμμετεχόντων, άλλος επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και άλλοι στους στόχους βελτίωσης και αλλαγής.¹⁴² Ο πιο σαφής και παράλληλα επιγραμματικός ορισμός δίνεται από τον John Elliott, που αναφέρει πως η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης».¹⁴³

Τον Μάιο του 1981 στο Πανεπιστήμιο του Deakin στο Συνέδριο για την έρευνα δράσης άρχισαν να διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της με τη μορφή ενός ορισμού, ο οποίος αναφέρει πως «η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη

¹³⁹ Κατσαρίδου (2011)120

¹⁴⁰ Κατσαρού& Τσάφος (2003)14

¹⁴¹ Κατσαρού& Τσάφος (2003)15

¹⁴² Κατσαρού& Τσάφος (2003)17

¹⁴³ Altrichter & Posch & Somekh (2001)22

Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες».¹⁴⁴

Πιο αναλυτικά, διαπιστώνουμε πως χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας -αφού εμπλέκονται στην έρευνα άτομα που εργάζονται για τη βελτίωση των πρακτικών τους- και η συνεργατική της διάσταση, εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κοινωνική δράση με την έρευνα να διενεργείται με άλλους.¹⁴⁵ Στον χώρο της εκπαίδευσης, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία να συνδυάσει τη θεωρία με την πρακτική αποτελεί χαρακτηριστικό που διέπει την έρευνα δράσης. Έτσι, η θεωρία παύει να φαντάζει απρόσιτη και ταυτόχρονα η πρακτική εμπλουτίζεται, επεκτείνοντας την ακαδημαϊκή γνώση.¹⁴⁶ Η σπειροειδής δομή που τη διέπει, την προσανατολίζει σε μια πιο κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται, παρατηρούν και επανασχεδιάζουν, εφαρμόζουν εκ νέου και ασκούν κριτική και αυτοκριτική σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.¹⁴⁷ Άλλο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας, αφού ως μια κριτική κυκλική σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, δεν προϋποθέτει μόνο τη στοχαστική διαδικασία, αλλά οργανώνεται με βάση αυτήν. Ταυτόχρονα η έρευνα δράσης έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αφού τον μετατρέπει σε εκπαιδευτικό ερευνητή ενδυναμώνοντας τον επαγγελματισμό του και διευρύνοντας τους ορίζοντες μελέτης και δράσης του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, αφού, τα ερευνητικά του πορίσματα εντάσσονται στα συμφραζόμενα της σχολικής τάξης και ως εκ τούτου η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από ποιοτική ερευνητική διάσταση.¹⁴⁸

5.1 Η έρευνα δράσης ως μεθοδολογία

Η έρευνα δράσης δεν διέπεται από μια συγκεκριμένη μέθοδο και ίσως μοιάζει ανορθόδοξο το εγχείρημα να πραγματοποιηθεί περιγραφή του τρόπου με τον οποίο διενεργείται, αφού, παρουσιάζεται ως μια ανένη διαδικασία που τείνει προς τη συνεχή βελτίωση. Ωστόσο, έχουν προταθεί συγκεκριμένα μοντέλα οργάνωσης της έρευνας δράσης, τα οποία προτείνονται μόνο ως πλαίσια δράσης.¹⁴⁹

Ο Kurt Lewin παρουσιάζει την έρευνα δράσης ως μια σπειροειδή κίνηση με τέσσερις φάσεις: «σχεδιασμό-δράση-παρατήρηση-στοχασμό και την οραματίζεται θεμελιωμένη

¹⁴⁴ Κατσαρού & Τσάφος (2003)16

¹⁴⁵ Cohen & Manion & Morrison (2007)390, Κατσαρού & Τσάφος (2003)17

¹⁴⁶ Κατσαρού & Τσάφος (2003)18-19

¹⁴⁷ Cohen & Manion & Morrison (2007)390, Κατσαρού & Τσάφος (2003)20

¹⁴⁸ Κατσαρού & Τσάφος (2003)21-22

¹⁴⁹ Κατσαρού & Τσάφος (2003)55

σε αρχές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σταδιακά στην ανεξαρτησία, την ισότητα και τη συνεργασία».¹⁵⁰ Ο John Elliott έκανε κάποιες αλλαγές στο αρχικό μοντέλο του Lewin, προσθέτοντας κάποια στοιχεία και παρήγαγε έτσι ένα πιο λεπτομερές μοντέλο. Το μοντέλο του Elliott είναι ένα σχέδιο ανάπτυξης με αλληπάλλληλες φάσεις, το οποίο δίνει έμφαση στη βαθύτερη κατανόηση της πρακτικής. Βασισμένος στο μοντέλο του Lewin, τη σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία και τις τέσσερις φάσεις, ο Stephen Kemmis αναπτύσσει το δικό του μοντέλο προσθέτοντας την επαλληλία των κύκλων της σπείρας και καταλήγει σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς. Το μοντέλο της Jean McNiff «παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα προβλήματα». Υπάρχει ένας κύκλος ο οποίος αφορά το κύριο πρόβλημα και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους οι οποίοι διερευνούν δευτερεύοντα προβλήματα τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης και είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν.¹⁵¹

Ο Wilfred Carr, ωστόσο, υπογραμμίζει τη φιλοσοφική πλευρά της έρευνας δράσης και όχι τόσο τη μεθοδολογική, προτείνοντας ότι η έρευνα δράσης, «προκειμένου να αποδείξει τη νομιμότητά της, δεν χρειάζεται να επικαλείται μια μεθοδολογία» αφού «η ίδια αποτελεί μια μορφή έρευνας που αναγνωρίζει ότι η πρακτική γνώση και η κατανόηση μπορούν αποκλειστικά να αναπτυχθούν από επαγγελματίες που εμπλέκονται σε ένα διάλογο μέσα από αυτόν τον διάλογο, οι υποθέσεις που υπονοούνται γίνονται εμφανείς με την πρακτική εφαρμογή τους και η συλλογική αντίληψη της πράξης τους μπορεί να μεταμορφωθεί».¹⁵² Σύμφωνα με τα παραπάνω και την ευρύτερη αποδοχή ότι η έρευνα δράσης είναι μια «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης», η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα.¹⁵³

5.2 Η έρευνα δράσης στη συγκεκριμένη διατριβή

Η έρευνα δράσης αποτελεί, σύμφωνα με τη McNiff, έναν πρακτικό τρόπο για να εξετάσει ο εκπαιδευτικός την πρακτική του και στη συνέχεια να τη βελτιώσει. Έτσι, η έρευνα δράσης αποτελεί μια μορφή κοινωνικής έρευνας, με τα πεδία της ανθρώπινης διάδρασης και πρακτικής να συνιστούν σημεία τα οποία διαμορφώνουν τις θέσεις για διερεύνηση και βελτίωση. Η πολιτική αυτή διάσταση της έρευνας δράσης έχει συχνά χαρακτηριστεί και ως χειραφετητική, καθώς ταυτίζεται με την κοινωνική αλλαγή και ταυτόχρονα προωθεί μία σειρά συμμετοχικών και κριτικών πρακτικών στα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου εφαρμόζεται.¹⁵⁴ Κάτι τέτοιο, ενισχύει την πεποίθηση πως η έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο την αλλαγή και τη βελτίωση των κοινωνικών

¹⁵⁰ Κατσαρού & Τσάφος (2003) 55

¹⁵¹ Κατσαρού & Τσάφος (2003) 55-58

¹⁵² Κατσαρίδου (2011) 124-125

¹⁵³ Κατσαρίδου (2011) 124-125

¹⁵⁴ Kemmis (2008)

συνθηκών ζωής, γεγονός που αποτελεί κομβικό σημείο για την επιλογή της έρευνας δράσης στη συγκεκριμένη διατριβή.¹⁵⁵

Όπως προτείνει ο Carr, η έρευνα δράσης δεν χρειάζεται να αποτελείται από μια μόνο μεθοδολογία.¹⁵⁶ Για λόγους που διευκολύνουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, όπως, η ευρύτητα του κοινωνικού θέματος που εξετάζεται, αλλά και η διαφορετικότητα της τάξης, αφού, αφορά τμήμα της δημόσιας εκπαίδευσης, έγινε η επιλογή και ο συνδυασμός στοιχείων από τα μοντέλα του Kemmis και της McNiff.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Kemmis έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί ένα σπινάλ κύκλων σχεδιασμού, που οδηγούν στην εφαρμογή αυτών των σχεδίων (δράση). Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τον στοχασμό έπεται ο επανασχεδιασμός και η εφαρμογή της δράσης εκ νέου με συστηματική και πάλι παρατήρηση, αλλά και στοχασμό. Η προσέγγιση της δράσης μέσα από τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή επιφέρει συνεχής ανάπτυξη και επανατοποθετήσεις επί του θέματος.¹⁵⁷

Το μοντέλο της McNiff επιλέχθηκε γιατί προτείνει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, όπου κατά τη διάρκειά της ο εκπαιδευτικός ερευνητής έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με περισσότερα από ένα προβλήματα. Το βασικό πρόβλημα παραμένει ως έχει, ενώ ταυτόχρονα εξετάζεται και βρίσκεται υπό διερεύνηση δευτερεύον πρόβλημα, το οποίο είτε συνθέτει το αρχικό, είτε το επιτείνει.¹⁵⁸

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια για την καλύτερη αξιοποίηση της Θεατρικής Αγωγής στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής Υγείας και την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος της φτώχειας πραγματοποίησε δράσεις με συνεχή αναστοχασμό και παρατήρηση.¹⁵⁹ Επιπλέον, για την ορθότερη ενίσχυση και εγκυρότητα των δεδομένων, χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης τη μέθοδο του «τριγωνισμού». Έτσι, συνδυάζοντας τον «τριγωνισμό», τα μέσα συλλογής δεδομένων της παρέμβασης αποτέλεσαν: η μαγνητοσκόπηση κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι φωτογραφίες, οι ηχογραφήσεις και το προσωπικό ημερολόγιο από όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή, τον κριτικό-φίλο, την εκπαιδευτικό της τάξης, τους μαθητές και τέλος την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.¹⁶⁰

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθούν τα δεοντολογικά κριτήρια ποιότητας, τα οποία ακολούθησε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα δράσης.¹⁶¹ Με στόχο την τήρηση των δεοντολογικών κριτηρίων, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ζήτησε την άδεια διεξαγωγής της εκπαιδευτικής παρέμβασης από τον διευθυντή του σχολείου, από την εκπαιδευτικό της τάξης, από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και τέλος από τους ίδιους τους μαθητές. Όσο αφορά τη δεοντολογική συμβατότητα, η

¹⁵⁵ Κατσαρού & Τσάφος (2003) 15, 29

¹⁵⁶ Κατσαρίδου (2011) 124

¹⁵⁷ Cohen & Manion & Morrison (2007) 390-391

¹⁵⁸ Κατσαρού & Τσάφος (2003) 58

¹⁵⁹ Altrichter & Posch & Somekh (2001) 22

¹⁶⁰ Altrichter & Posch & Somekh (2001) 173-174

¹⁶¹ Altrichter & Posch & Somekh (2001) 122

εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έθεσε σε εφαρμογή δεοντολογικές αρχές όπως η διαπραγμάτευση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έθεσε τους στόχους και εξήγησε τον σκοπό της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην τάξη, ζητώντας τη συνεργασία των μαθητών. Έτσι, η διαδικασία της ενημέρωσης και εξασφάλισης της συνεργασίας από τους μαθητές επαναλαμβάνεται σε κάθε στάδιο της έρευνας. Τηρήθηκε ρητή εμπιστευτικότητα για τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Και τέλος, ο έλεγχος καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης παρέμεινε στα χέρια των συμμετεχόντων. Αυτή η δεοντολογική αρχή παρέχει εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού-ερευνητή και διευκολυντή ή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή και τους μαθητές.¹⁶²

Στη συνέχεια, ακολουθεί το Β' μέρος της διατριβής, το οποίο αφορά στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Ουσιαστικά, πραγματοποιείται παρουσίαση του σχολείου και της ομάδας που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα και ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή όλων των συναντήσεων της παρέμβασης¹⁶³. Η διατριβή ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων.

¹⁶² Altrichter&Posch&Somekh (2001)122-124

¹⁶³ Αναλυτικά ο σχεδιασμός της κάθε συνάντησης καταγράφεται στο παράρτημα....

Μέρος Β'

Κεφάλαιο 6

Η Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Στη συνέχεια, ακολουθεί το Β' μέρος της διατριβής, το οποίο αφορά στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Ουσιαστικά, πραγματοποιείται παρουσίαση του σχολείου και της ομάδας που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα και ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή όλων των συναντήσεων της παρέμβασης¹⁶⁴. Η διατριβή ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων.

Το παρόν κεφάλαιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς επίσης και η συγκεκριμένη τάξη, δηλαδή, η ομάδα στόχου. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται αναλυτικά οι επτά συναντήσεις της παρέμβασης, όπως αυτές πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και το θεατρικό μοντέλο που περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος.

6.1 Περιγραφή Σχολείου και Ομάδας Στόχου

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016-2017 κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο, στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο Α' Ξυλοφάγου. Στο σχολείο αυτό δεν φοιτούν μόνο παιδιά κυπριακής καταγωγής, αλλά και παιδιά με καταγωγή από Βουλγαρία, Ρουμανία, Ελλάδα και άλλες χώρες. Υπάρχει αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών που ανήκουν στις οικονομικά ευάλωτες ομάδες και συγκαταλέγονται στους «άπορους μαθητές». Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου σε συνεργασία με τον Σύνδεσμο Γονέων και Κηδεμόνων παρέχουν δωρεάν πρόγευμα –με κονδύλια του προϋπολογισμού και με χορηγίες ιδιωτικών φορέων– σε παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.¹⁶⁵ Η διεύθυνση του σχολείου με δική της πρωτοβουλία παρέχει βοήθεια στους μαθητές μειώνοντας τα χρηματικά έξοδα του μαθητή όπου θεωρείται απαραίτητο (εισιτήριο λεωφορείου για εκδρομές και άλλα).

¹⁶⁴ Αναλυτικά ο σχεδιασμός της κάθε συνάντησης καταγράφεται στο παράρτημα....

¹⁶⁵ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2015)44
<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3341b>.

Την ομάδα στόχου αποτέλεσαν μαθητές από την πέμπτη τάξη δημοτικού. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενημερώθηκε για το προφίλ των μαθητών του τμήματος από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό. Το τμήμα αποτελούσαν είκοσι μαθητές, στην πλειοψηφία τους αγόρια. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποιεί ψευδώνυμο για τους μαθητές της τάξης, προκειμένου να διασφαλίσει τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών κατά την περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Υπήρχαν μαθητές όπου παρουσίασαν ισχυρές ηγετικές ικανότητες (Κώστας, Μαρία, Θεόδωρος, Λουίζα, Γιώργος). Ακόμη, υπήρχαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Αντρέας, Σοφία, Παναγιώτης). Η πλειονότητα των μαθητών έδειξε τεράστιο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων (Σκεύη, Κώστας, Πέτρος, Θάλεια, Μαρία, Σοφία, Δόνα, Θεόδωρος, Κάλια, Χαράλαμπος, Ιάσοντας, Δημήτρης). Οι μαθητές είχαν μια μερική εξοικείωση με την τέχνη του θεάτρου, αφού, η δασκάλα της τάξης χρησιμοποιεί στα μαθήματά της ορισμένες θεατρικές τεχνικές. Επίσης, υπήρχαν μαθητές όπου συμμετείχαν σε απογευματινά θεατρικά εργαστήρια, αφού, το σχολείο είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα ΔΡΑ.ΣΕ., για το οποίο έγινε αναφορά στο θεωρητικό μέρος.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης και το Διευθυντή του σχολείου, εξασφάλισε επτά δώρες συναντήσεις και μια επιπλέον για το κλείσιμο, αλλά και άδεια για χρήση φωτογραφικής μηχανής, βιντεοσκόπησης και μαγνητοσκόπησης των εργαστηρίων. Επίσης, η επιθεωρήτρια του μαθήματος της Αγωγής Υγείας ενημερώθηκε για την εκπαιδευτική παρέμβαση. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πήρε τη γραπτή συγκατάθεση όλων των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών της τάξης.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφή των συναντήσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

6.2 Πρώτη Συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση με την ομάδα πραγματοποιήθηκε στις 12/01/2017 ημέρα Πέμπτη. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αρχικά ενημέρωσε τους μαθητές για το πρόγραμμα, στο οποίο θα συμμετείχαν και έπειτα τους σύστησε την κριτικό φίλη, η οποία θα παρευρισκόταν σε όλες τις συναντήσεις. Έπειτα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους ζήτησε να κρατήσουν ημερολόγιο για όλες τις συναντήσεις που θα ακολουθούσαν. Οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση ημερολογίου, αφού, αποτελεί και δραστηριότητα την οποία εφαρμόζει η δασκάλα της τάξης.

Η πρώτη συνάντηση αφορούσε σε γενικό επίπεδο την αρχική και σταδιακή κατανόηση της έννοιας της φτώχειας από τα παιδιά. Η παρέμβαση ξεκίνησε με βάση το θεατρικό παιχνίδι και η πρώτη γνωριμία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με την τάξη πραγματοποιήθηκε με ένα παιχνίδι γνωριμίας-ονομάτων, προκειμένου να δημιουργηθεί το αίσθημα ενθουσιασμού στα παιδιά. Στη συνέχεια, με στόχο τη δημιουργία ομάδας και την ομαλή ένταξη των παιδιών στο κυρίως θέμα της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ηχητική υπόκρουση από αφρικάνικα τύμπανα και παραλλαγή του παιχνιδιού συνεργασίας με την μπάλα, η οποία, σύμφωνα με τη συνθήκη, άνηκε σε φτωχά παιδιά

της Αφρικής. Ο Γιώργος χαρακτήρισε στο ημερολόγιο του «διασκεδαστικές» τις πρώτες δραστηριότητες ενώ η χρήση μουσικής, σχολιάστηκε από άλλα παιδιά ως «η χρήση της μουσικής μου προκαλούσε μια άλλη αίσθηση που δεν είχα ξανά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων».

Θέτοντας ως στόχο την ανάκληση των υπάρχουσων γνώσεων των μαθητών αναφορικά με το θέμα της φτώχειας, στη δεύτερη φάση της διερευνητικής δραματοποίησης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε φωτογραφίες σχετικές με το φαινόμενο και στη συνέχεια ζήτησε από την τάξη να καταγράψει σε χαρτί του μέτρου τις πρώτες σκέψεις και ιδέες από αυτήν την πρώτη επαφή. Κάποιες από τις καταθέσεις τους ήταν: «απόγνωση, βάσανα, πείνα, θλίψη, πεθαίνουν, δεν έχουν φαγητό, δεν έχουν κρεβάτι να κοιμηθούν, δεν έχουν νερό, δεν έχουν λεφτά». Ακολούθως δόθηκε ο ορισμός της φτώχειας όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η δραστηριότητα με συνοδεία μουσικής υπόκρουσης βοήθησε τα παιδιά να προβληματιστούν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σοφία στο ημερολόγιο.

Στην τρίτη φάση και προκειμένου να εμβαθύνουν τα παιδιά στο θέμα της φτώχειας μέσα από τις φωτογραφίες-ερεθίσματα που δόθηκαν ή τις δικές τους καταθέσεις, ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σε ομάδες σχετικές παγωμένες εικόνες. Μέσα από την ανίχνευση σκέψης, οι μαθητές εμβάθυναν σε ρόλους και καταστάσεις, ανακαλώντας και δικές τους εμπειρίες: συγκεκριμένα σχολίασαν ότι «κοντινά τους πρόσωπα αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες». Κάποιες από τις καταθέσεις σε ρόλο ήταν: «πεινάω πολύ μαμά/ δεν ξέρω τι να κάνω άλλο/ θεέ μου βοήθα μας/ δεν μπορώ να βρω δουλειά και τα παιδιά μου πεινάνε/ μαμά, αύριο θα έχουμε φαγητό;». Μάλιστα συζητώντας για τα αίτια της φτώχειας, η πλειονότητα αναφέρθηκε στο θέμα της ανεργίας. Η Μαρία, ελληνικής καταγωγής, ανέφερε πως στεναχωρήθηκε πολύ όταν στο τελευταίο ταξίδι που έκανε στην Ελλάδα είδε άστεγους και ζητιάνους, ενώ στο ημερολόγιο της αναφέρει πως «οι παγωμένες εικόνες με έκαναν να αισθανθώ πως είναι να είναι κανείς άστεγος, δεν θέλω να το ζήσω αυτό ποτέ».

Η τέταρτη φάση αξιοποιείται ως αναστοχασμός, έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί του μέτρου κάτι το οποίο θέλουν να μοιραστούν από την πρώτη συνάντηση. Στην πλειονότητα τους τα παιδιά ζωγράφισαν, μικρά παιδιά χωρίς ρούχα και φαγητό. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά για την επόμενη συνάντηση, να συλλέξουν υλικό για τις αιτίες της φτώχειας. Υπενθύμισε τους μαθητές για το ημερολόγιο και έτσι η πρώτη συνάντηση τελείωσε.

6.2.1 Δεύτερη Συνάντηση

Το δεύτερο μάθημα αφορούσε κυρίως τους παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο της φτώχειας. Έτσι, στη δεύτερη συνάντηση έχοντας αρχικά ως βάση το θεατρικό παιχνίδι προκειμένου να δημιουργηθεί μια παιγνιώδης ατμόσφαιρα, αλλά και για να πραγματοποιηθεί υπενθύμιση όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τις ομάδες, να γράψουν αυθόρμητα δέκα λέξεις για το θέμα της φτώχειας. Κάποιες από τις καταθέσεις των παιδιών είναι: «πεινά/ δεν

έχουν ρούχα, νερό /εξαθλίωση/ ανεργία/ μένουν στο δρόμο/ δεν έχουν δικαιώματα/λύπη/πόνος/πεθαίνουν».

Ακολούθως, στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η τεχνική μανδύας του ειδικού με στόχο οι μαθητές να γίνουν ειδικοί επί του θέματος της φτώχειας και των αιτιών της. Οι μαθητές σε ρόλους περιβαλλοντιστών, οικονομολόγων, πολιτικών, δημοσιογράφων και κοινωνιολόγων παρουσίασαν στην τάξη εκπομπές χρησιμοποιώντας ως αρχικό ερέθισμα, το υλικό που τους ζητήθηκε να συλλέξουν στην προηγούμενη συνάντηση. Το υλικό των παιδιών ήταν ικανοποιητικό και αφορούσε αιτίες κυρίως από τον κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό τομέα. Η τεχνική της τηλεοπτική εκπομπής και κυρίως ο ρόλος του ειδικού ενθουσίασαν τα παιδιά.

Για την εμπάθунση και την εις βάθος διερεύνηση στις αιτίες του φαινομένου, όπως την αύξηση του πληθυσμού, την κατανομή της εξουσίας, την άνιση κατανομή του πλούτου και του εισοδήματος και την άνιση κοινωνική θέση, τον πόλεμο, τον ρατσισμό και τις περιβαλλοντικές καταστροφές, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στην τρίτη φάση εμπλούτισε το αρχείο των παιδιών με επιπλέον υλικό¹⁶⁶ –δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο νέο δραματικό περιβάλλον– και ζήτησε να πραγματοποιήσουν αυτοσχεδιασμούς, ορίζοντας ένα αίτιο προς παρουσίαση στην κάθε ομάδα. Σε αυτό το σημείο συνδυάστηκαν και οι τεχνικές διακοπή δράσης, φωνακτές σκέψεις, alter ego για την επίτευξη των στόχων των παρουσιάσεων. Η Σοφία αναφέρει στο ημερολόγιο της πως «η δημιουργία αυτοσχεδιασμών ήταν καταπληκτική, γιατί μπορούσαμε να φτιάξουμε κάτι δικό μας». Παρ' όλο τον ενθουσιασμό των παιδιών, όμως, κάποια παιδιά παρουσίασαν σύγχυση στην κατανόηση κάποιων αιτιών της φτώχειας.

Στην τέταρτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές, σε ρόλο αρθρογράφου, να γράψουν ένα άρθρο και να αναφέρονται σε ένα μόνο αίτιο της φτώχειας -οικονομικό, κοινωνικό ή οποιοδήποτε άλλο. Και πάλι η δραστηριότητα δυσκόλεψε μερικούς από τους μαθητές. Έτσι, ολοκληρώνοντας τη συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε συνεργασία με την κριτικό φίλη και την εκπαιδευτικό της τάξης αναστοχάστηκαν τις δραστηριότητες και συμφώνησαν ότι τα αίτια της φτώχειας δεν υπήρξαν σαφή σε όλα τα παιδιά.¹⁶⁷ Ακολουθώντας το μοντέλο της έρευνας δράσης που ενθαρρύνει διαρκείς αναστοχασμούς και επανασχεδιασμούς βάσει των εκάστοτε αναγκών, αποφασίστηκε επανασχεδιασμός του μαθήματος για τα αίτια της φτώχειας εστιάζοντας σε πιο συγκεκριμένες αιτίες, όπως ο πόλεμος, η ρύπανση του περιβάλλοντος/κλιματικές αλλαγές, η ανεργία και ο ρατσισμός.

6.2.2 Τρίτη Συνάντηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στόχος της τρίτης συνάντησης ήταν η διερεύνηση συγκεκριμένων αιτιών της φτώχειας. Έχοντας ως στόχο τη σωματική ενεργοποίηση των μαθητών και την ταυτόχρονη σύνδεση με όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε για την πρώτη φάση το ακόλουθο

¹⁶⁶ Αναφορικά με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις συναντήσεις βλέπε στο παράρτημα.

¹⁶⁷ Σημ. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στη κατανόηση της έννοιας της αποικιοκρατίας, η οποία αποτελεί αίτιο της φτώχειας.

θεατρικό παιχνίδι κατά το οποίο η τάξη εκφράζεται σωματικά κάνοντας χρήση και παντομίμας, προκειμένου να εκφράσει λέξεις, οι οποίες σχετίζονται με τη φτώχεια.

Με στόχο να διερευνήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες αιτίες της φτώχειας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στη δεύτερη φάση σχετικό φωτογραφικό και έντυπο υλικό¹⁶⁸ και στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να παρουσιάσουν παγωμένες εικόνες σε συνδυασμό με ανίχνευση σκέψης, αναφορικά με το θέμα. Η μείωση και συγκεκριμενοποίηση των αιτιών σε αυτές του πολέμου, της ανεργίας, του ρατσισμού και της καταστροφής του περιβάλλοντος βοήθησε τους μαθητές να εστιάσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τους τομείς που επηρεάζουν το φαινόμενο της φτώχειας.

Στην τρίτη φάση της διερευνητικής δραματοποίησης, προκειμένου να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο, οι μαθητές προχώρησαν στη δημιουργία αυτοσχεδιασμών παρουσιάζοντας «το πριν και το τώρα» των εν λόγω καταστάσεων σε συνδυασμό με τεχνικές όπως διακοπή αφήγησης, φωνακτές σκέψεις, alter ego. Κάποιες από τις καταθέσεις τους ήταν: «δεν έχετε την κατάλληλη εμφάνιση/ δεχόμαστε άσπρους ανθρώπους και όχι μαύρους/δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις». Μάλιστα ο Κώστας, αναφορικά με το αίτιο του πολέμου, αναφέρθηκε στην τούρκικη εισβολή του 1974, σχολιάζοντας τα λόγια του παππού του πως έχασαν την περιουσία τους και μέσα σε μια νύχτα βρέθηκαν μέσα στη φτώχεια. Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στο σωματικό θέατρο με το οποίο παρουσιάστηκε ο ανεμοστρόβιλος και ο ξεριζωμός ενός σπιτιού, στο πλαίσιο του αίτιου της περιβαλλοντικής καταστροφής. Η σταδιακή σωματική απελευθέρωση και η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών ήταν εμφανής.

Στην τέταρτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν σε ρόλο της επιλογής τους προσωπικό ημερολόγιο, σε σχέση πάντα με τους αυτοσχεδιασμούς που προηγήθηκαν. Η πλειονότητα της τάξης επέλεξε θέματα που αφορούσαν τον ρατσισμό. Κάποιες από τις γραπτές τους καταθέσεις είναι: «δεν τον προσέλαβα γιατί είχε μαύρο δέρμα/σίγουρα δεν θα είχε ούτε εκπαίδευση/δεν έχει τελειώσει το σχολείο άρα δεν θα ξέρει να κάνει τίποτα/ζήτησα δουλειά, αλλά, κανείς δεν με δέχτηκε/δεν είμαι λιγότερο ικανός επειδή δεν σπούδασα/προέρχομαι από φτωχή οικογένεια/γιατί να μην με σέβονται/ γιατί να με προσβάλλουν; /Είμαι και εγώ ένας κανονικός άνθρωπος, όπως τους άλλους».

Μέσα από την τρίτη συνάντηση έγιναν κατανοητά τα αίτια της φτώχειας σε όλη την τάξη, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις γραπτές καταθέσεις. Ο Χαράλαμπος ανέφερε στο προσωπικό του ημερολόγιο «σήμερα κάναμε ξανά για τα αίτια της φτώχειας, είναι πλέον τόσο ξεκάθαρο. Νομίζω πως ο αυτοσχεδιασμός μου αρέσει περισσότερο από όλα». Ο Αντρέας αναφέρει « το αγαπητό μου θέατρο, κάνει το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον και πολύ πιο εύκολο για να μάθεις, σήμερα κατάλαβα τα πάντα». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε συνεργασία με την κριτικό φίλη και σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση προχώρησε στο σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης.

¹⁶⁸ Βλ. παράρτημα

6.2.3 Τέταρτη Συνάντηση

Η τέταρτη συνάντηση είχε ως θέμα την προσέγγιση των συνεπειών της φτώχειας. Σύμφωνα με κάθε σχεδιασμό, αρχικά έγινε δραστηριότητα σωματικής ενεργοποίησης με στόχο την καλύτερη εισαγωγή της τάξης στη διαδικασία. Οι συγκεκριμένες εισαγωγικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τα παιδιά, διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη παρέμβαση από την υπόλοιπη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικά ο Δημήτρης σημειώνει ««οι αρχικές δραστηριότητες είναι πάρα πολύ διασκεδαστικές, γιατί μπορώ να κινούμαι στο χώρο πράγμα που δεν συμβαίνει στα άλλα μαθήματα».

Το αρχικό ερέθισμα της δεύτερης φάσης, προκειμένου να προσεγγίσουν τα παιδιά τις συνέπειες της φτώχειας αποτέλεσε η ταινία «Ένα δέντρο μια φορά», βασισμένη στο γνωστό παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά¹⁶⁹. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε την ιστορία γιατί θεώρησε πως αυτή ενισχύει έντονα την άποψη του Galbraith ότι η φτώχεια μπορεί να γίνει αθέατη κατά βούληση και ότι «συμμεριζόμαστε όλες οι κοινωνίες όλων των εποχών την ικανότητα να μη βλέπουμε αυτά που δεν επιθυμούμε να δούμε», και συνεχίζει πως η φτώχεια μπορεί να γίνει αθέατη κατά βούληση.¹⁷⁰ Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα πρώτο απόσπασμα της ιστορίας¹⁷¹, όπου παρουσιάζονται σκηνές απόρριψης του ήρωα από τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο, καθώς είναι άπορος και άστεγος. Η διερεύνηση των ρόλων και των καταστάσεων έγινε μέσα από παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης. Οι μαθητές εξέφρασαν κυρίως την ενόχλησή τους απέναντι στη συμπεριφορά της κοινωνίας προς το παιδί. Χαρακτηριστικά, δυσανεσθημένος ο Αντρέας σχολίασε «αφού έχουν λεφτά και μπορούν να αγοράσουν χαρτομάντιλα γιατί δεν το κάνουν; Δεν είναι ακριβά».

Στην τρίτη φάση, στη δημιουργία, δηλαδή, νέου δραματικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τη διερευνητική δραματοποίηση, συνέχισε η προβολή ενός συγκεκριμένου επεισοδίου της ταινίας, η σκηνή έξω από το κατάστημα, όπου ο πρωταγωνιστής αδικώς κατηγορείται για κλοπή. Για την εμβάθυνση σε ρόλους και καταστάσεις, συνδυάστηκε η τεχνική της οπτικής γωνίας με τη συνέντευξη, καθώς διαφορετικοί ήρωες αφηγήθηκαν μια δική τους προσέγγιση στην ιστορία: το αγόρι, το δέντρο, ο υπάλληλος και ο πελάτης. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως δάσκαλος σε ρόλο αστυνομικού και μέσα από ερωτήσεις προσπάθησε να εκμαιεύσει απόψεις και στερεότυπα των παραπάνω ρόλων. Μέσα από τη συνέντευξη του αγοριού σε συλλογικό χαρακτήρα, τα παιδιά αναγνώρισαν ως συνέπειες της φτώχειας την έλλειψη φαγητού, ειδών ένδυσης και στέγης, αλλά και την απουσία αγάπης, ενώ αναγνώρισαν τον κοινωνικό αποκλεισμό, σχολιάζοντας τη συμπεριφορά του πελάτη και του υπαλλήλου. Σημαντική η κατάθεση της Μαρίας, που εύστοχα κατέθεσε πως «εμείς μπορούμε να πάμε σχολείο, αλλά και να ασχοληθούμε με διάφορες δραστηριότητες το απόγευμα, το παιδάκι της ιστορίας εξαιτίας της φτώχειας είναι αναγκασμένο να δουλεύει, πιστεύω πως είναι πολύ άδικο αυτό».

¹⁶⁹ Τριβιζάς, Ε. <https://www.youtube.com/watch?v=Voz9S4xb0xM>.

¹⁷⁰ Καυταντζόγλου (2006)121

¹⁷¹ Σημ. μέχρι το 11:52

Η εμπάθυνση στις συνέπειες συνεχίστηκε με την κατανόηση των συναισθημάτων του αγοριού της ιστορίας από τα παιδιά της τάξης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια για την επίτευξη του στόχου αυτού, χρησιμοποίησε το περίγραμμα χαρακτήρα του αγοριού, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές κατέθεταν στο εξωτερικό της φιγούρας τις συνέπειες της φτώχειας και στο εσωτερικό τα συναισθήματα του ήρωα. Έτσι, οι μαθητές εμπάθυναν στον ρόλο και στις δυσκολίες που βιώνει: «δεν έχει σπίτι-φαγητό/δεν πηγαίνει σχολείο/δεν έχει βοήθεια-φίλους/αναγκάζεται να δουλεύει/νόμιζαν πως είναι κλέφτης/τον παρεξήγησαν λόγω εμφάνισης/έχει χάσει το παιδί μέσα του/αδικημένος/αόρατος/λύπη/μοναξιά/ρατσισμός/κοινωνικός αποκλεισμός». Ο Κώστας γράφει στο ημερολόγιό του πως στο τέλος της δραστηριότητας, «εκτίμησα όλα όσα έχω».

Στην τέταρτη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές συγγραφή προσωπικού ημερολογίου σε ρόλο πρωταγωνιστή. Συνδυάζοντας την τεχνική μια μέρα στη ζωή, η Μαρία, η Δόνα και ο Μάριος περιέγραψαν τη μέρα τους ως «τη χειρότερη της ζωής τους» ενώ ο Γιώργος, εκφράζοντας τη λύπη του, έγραψε πως «δεν καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι μου συμπεριφέρονταν έτσι».

Πριν την προβολή του τέλους της ταινίας, που σήμαινε και την ολοκλήρωση της συνάντησης, ζητήθηκε από τους μαθητές να εικάσουν το τέλος της. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά εξέφρασαν ένα αίσιο τέλος όπου «μια καλή πλούσια κυρία θα τον βοηθήσει/το δέντρο και το αγόρι θα μετακομίσουν σε άλλη πολιτεία».

Καθώς η ιστορία του Τριβιζά θίγει το θέμα της απόρριψης από την κοινωνία και του κοινωνικού αποκλεισμού, αυτή λειτούργησε ως αφορμή για την επόμενη συνάντηση, που είχε ως στόχο της τη βαθύτερη προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

6.2.4 Πέμπτη Συνάντηση

Η πέμπτη συνάντηση αφορούσε κυρίως το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού όπως αυτό προβάλλεται μέσα από το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας. Η πρώτη φάση ξεκίνησε με μια αρχική δραστηριότητα σωματικής ενεργοποίησης, που χαρακτηρίστηκε από τους μαθητές ως «ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική». Στη συνέχεια, έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των πρώτων σκέψεων και γνώσεων των μαθητών αναφορικά με το θέμα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά σε ομάδες να γράψουν δέκα λέξεις που αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δραστηριότητας αυτής, ώθησε τους μαθητές στην πλήρη συνεργασία μεταξύ τους. Οι ομάδες στον καταγισμό ιδεών σημείωσαν λέξεις όπως «λύπη/φόβος/θυμός/μοναξιά/πείνα/απογοήτευση/ ρατσισμός/ζήλεια».

Έχοντας ως στόχο την αναγνώριση και κατανόηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια παρουσίασε το αρχικό ερέθισμα της δεύτερης φάσης στο πλαίσιο μιας τηλεοπτικής εκπομπής κοινωνικού περιεχομένου, αναλαμβάνοντας η ίδια – με την τεχνική δάσκαλος σε ρόλο- τον ρόλο της παρουσιάστριας. Το υλικό αποτελούταν από δύο βίντεο: το πρώτο αφορούσε ένα κοινωνικό πείραμα με ένα μικρό κοριτσάκι το οποίο εμφανίζεται σε δημόσιους χώρους με εναλλαγές στην εμφάνισή του, φτωχό και

πλούσιο, και καταγράφονται οι αντιδράσεις της κοινωνίας στις δύο περιπτώσεις.¹⁷² Το δεύτερο βίντεο ήταν ένα μικρό απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ *El sistema*.¹⁷³ Οι μαθητές σε ρόλο ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη συνθήκη που τους δόθηκε, ανέλυσαν και κατέθεσαν απόψεις. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέλοντας να εμπλέξει όλα τα παιδιά στη διαδικασία αυτή, πρόσθεσε ακόμα μια συνθήκη, κατά την οποία η ίδια δεχόταν τηλεφωνικές παρεμβάσεις από τους μαθητές σε διάφορους ρόλους (ψυχολόγους, πολιτικούς, κοινωνιολόγους, γονείς).

Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά εστίασαν στη διαφορετική αντιμετώπιση που λαμβάνουν οι άνθρωποι λόγω εμφάνισης. Χαρακτηριστικά, η Θάλεια αποκάλυψε τους ανθρώπους στο βίντεο «υποκριτές, αφού προσπάθησαν να βοηθήσουν το κοριτσάκι μόνο όταν ήταν ντυμένο όμορφα». Επιπρόσθετα, ανακαλώντας δικές τους αναμνήσεις και εμπειρίες, οι μαθητές ανέφεραν πως «η μητέρα μου έχει συμπεριφερθεί με αυτό τον τρόπο/τέτοια περιστατικά τα βλέπω συχνά στις καφετέριες και στα εστιατόρια». Κάποιες καταθέσεις στο προσωπικό ημερολόγιο μαθητών αναφέρουν πως «οι άνθρωποι δεν θέλουν τους φτωχούς/ οι άνθρωποι αντί να βοηθάνε τους φτωχούς, βοηθάνε τους πλούσιους».

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, στη δημιουργία νέου δραματικού περιβάλλοντος, ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν σύντομους αυτοσχεδιασμούς με βάση τις εμπειρίες που μοιράστηκαν στη δεύτερη φάση, θέματα, δηλαδή, κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία συναντούν στην καθημερινότητά τους. Πολλά από τα περιστατικά που παρουσίασαν τα παιδιά αναφέρονταν σε καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού σε χώρους εργασίας. Η κριτικός φίλη στο σημείο αυτό επισήμανε την αξιοσημείωτη προσπάθεια των παιδιών και η εκπαιδευτικός της τάξης ενθουσιάστηκε με τη σοβαρότητα που διακατείχε τους μαθητές καθ' όλη τη διαδικασία.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Τα παιδιά έθεσαν διάφορες ερωτήσεις όπως «γιατί έδιωξες το κορίτσι από το κατάστημα;/γιατί δεν δοκιμάζετε να την προσλάβετε μπορεί να εργάζεται πιο σκληρά από άλλους;/πώς ένοιωσες;». Επίσης, κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών που αξίζει να αναφερθούν είναι: «δεν τη θέλω μέσα στο κατάστημά μου/θα μου διώξει τους πελάτες/νοιώθω πίκρα και ντροπή/ίσως να το έχω συνηθίσει πλέον». Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε πως «πρώτη φορά είδα συγκεκριμένα παιδιά να ασχολούνται με τόσο ζήλο σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος». Ο Ιάσοντας στο προσωπικό του ημερολόγιο αναφέρει πως «το σημερινό μάθημα μου άρεσε ιδιαίτερα γιατί είχα την ευκαιρία να δουλέψω με ρόλους που δεν είχα ξανά κάνει».

Η τέταρτη φάση ολοκληρώνεται με τους μαθητές να δημιουργούν κοινές αφίσες με θέμα σκηνές κοινωνικού αποκλεισμού, έτσι όπως προέκυψαν από τους δικούς τους αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα λέξεις ή φράσεις. Οι μαθητές

¹⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=H-3N1SP7by8>.

¹⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=FI3OO79fAgU&t=1784s>. (8:34-8:52)

δούλεψαν πολύ όμορφα και μεθοδικά κλείνοντας με αυτό τον όμορφο τρόπο την πέμπτη συνάντηση.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός της τάξης σε αναστοχαστική συζήτηση που είχαν, διέκριναν την προσφορά των δύο δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην τρίτη φάση, οι οποίες βοήθησαν πολύ τους μαθητές να κατανοούν αλλά και να εντοπίζουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στην καθημερινότητά τους.

6.2.5 Έκτη συνάντηση

Η έκτη συνάντηση είχε ως στόχο την εμβάθυνση των μαθητών στο θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού και την ευαισθητοποίησή τους στο θέμα. Στην πρώτη φάση επιλέχτηκε το παιχνίδι «το ρολόι της ημέρας»¹⁷⁴, μια δραστηριότητα που είχε ως κύριο στόχο τη σωματική ενεργοποίηση με την ανάκληση στάσεων του σώματος σε συγκεκριμένες φάσεις της μέρας, αλλά ταυτόχρονα και τη δημιουργία αισθήματος ενθουσιασμού. Ο Παναγιώτης σημείωσε στο προσωπικό του ημερολόγιο πως η δραστηριότητα αυτή τον διασκέδασε ιδιαίτερα.

Στη συνέχεια, περνώντας στη δεύτερη φάση της διερευνητικής δραματοποίησης, η εκπαιδευτικός -ερευνήτρια έδωσε, ως αρχικό ερέθισμα στους μαθητές, δυο σενάρια¹⁷⁵ τα οποία αφορούσαν ένα εύπορο κοριτσάκι και ένα άπορο αγοράκι που είναι συμμαθητές στο ίδιο σχολείο. Όπως στη δραστηριότητα που προηγήθηκε, έτσι και τώρα, οι μαθητές αναπαριστούσαν με τα σώματά τους τις ώρες της ημέρας του κάθε παιδιού από τα δύο σενάρια. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μέρας του φτωχού αγοριού υποδύθηκαν πως δούλευαν και άλλοι πως δεν είχαν τίποτα να κάνουν. Κατά τη διάρκεια της μέρας του πλούσιου κοριτσιού τα παιδιά έδειξαν να ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες όπως μπαλέτο, φροντιστήρια, αντισφαίριση, πιάνο, κιθάρα, βιολί, βόλτες στα καταστήματα, παιχνίδια με φίλους. Ο Ιάσωνας κατά τη διάρκεια της μέρας του πλούσιου κοριτσιού την παρουσίασε να τρώει πέντε φορές, θέλοντας να δείξει με αυτό τον τρόπο το κοινωνικό status του κοριτσιού.

Η εισαγωγή στο νέο δραματικό περιβάλλον της τρίτης φάσης προέκυψε μέσα από συζήτηση αναφορικά με το ερώτημα που έθεσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχετικά με το «γιατί ο Φώτης- το φτωχό παιδί- φεύγει τρέχοντας από την τάξη κάθε μεσημέρι;». Με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, οι μαθητές κατέληξαν σε δυο υποθέσεις: Αρχικά πως «ο Φώτης φεύγει τρέχοντας γιατί ντρέπεται και φοβάται μην μαθευτεί πως είναι πολύ φτωχός...» και πως «ο Φώτης φεύγει τρέχοντας από την τάξη γιατί η Μπλάνκα και οι φίλοι της τον κοροϊδεύουν επειδή είναι φτωχός». Οι μαθητές παρουσίασαν τις δυο υποθέσεις με μικρούς αυτοσχεδιασμούς.

Με στόχο την περαιτέρω ευαισθητοποίηση και εμβάθυνση στο θέμα, πραγματοποιήθηκε περίγραμμα χαρακτήρα του πρωταγωνιστή Φώτη και συγκεκριμένα των σκέψεών του. Κάποιες από τις καταθέσεις είναι: « μακάρι να μην

¹⁷⁴ Γκόβας (2003)34

¹⁷⁵ Βλ. παράρτημα

ήμωνα φτωχός/γιατί να μην έχουμε λεφτά/ δεν έχω φίλους/μακάρι να σταματούσαν/δεν ξέρω τι να κάνω». Προκειμένου να συνειδητοποιήσουν βαθύτερα τα συναισθήματα του ήρωα μεσολάβησε η τεχνική διάδρομος συνείδησης, όπου οι μαθητές ψιθύριζαν τις προηγούμενες γραπτές σκέψεις. Ακολούθως, τα παιδιά επέστρεψαν στο περίγραμμα και σημείωσαν στη χάρτινη φιγούρα τα ίδια τα συναισθήματα του ήρωα: «ντροπή/μοναξιά/θυμός/λύπη/στεναχώρια/ αγανάκτηση».

Ακολούθως, ζητήθηκε από την ομάδα που προηγουμένως παρουσίασε τους συμμαθητές του Φώτη να τον κοροϊδεύουν επειδή είναι φτωχός να επαναλάβει τον αυτοσχεδιασμό. Στόχος, όμως ήταν η αναζήτηση πιθανών λύσεων/ αλλαγών για την άρση της καταπίεσης και του αποκλεισμού που βίωνε ο πρωταγωνιστής με την ταυτόχρονη ενδυνάμωσή του. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία, οι μαθητές που αποτελούσαν το κοινό ανέπτυξαν διάλογο, εξέφρασαν τα επιχειρήματά τους, συμφώνησαν και διαφώνησαν καταλήγοντας σε τρία πιθανά σενάρια. Η εκπαιδευτικός της τάξης χαρακτηριστικά αναφέρει «πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα επηρέασε πολύ τους μαθητές».

Στην τέταρτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, προωθώντας τον αναστοχασμό της τάξης, ζήτησε από τους μαθητές σε ρόλο θεατή να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την περίπτωση του Φώτη. Αξίζει να αναφερθούν οι καταθέσεις της Σοφίας και του Γιώργου από το προσωπικό τους ημερολόγιο, όπου σημείωσαν πως «το σημερινό μάθημα με έκανε να νιώσω την ανάγκη να βοηθήσω ανθρώπους λιγότερο τυχερούς».

Η έκτη συνάντηση έκλεισε με ένα ευχάριστο συναίσθημα από όλους τους εμπλεκόμενους. Η κριτικός φίλη ανάφερε πως οι μαθητές ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι και η εκπαιδευτικός της τάξης πρόσθεσε πως απέκτησαν βαθιές γνώσεις για το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού.

6.2.6 Έβδομη συνάντηση

Η έβδομη συνάντηση αφορούσε την εμβάθυνση στην έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης. Με στόχο τη σωματική ενεργοποίηση των παιδιών, αλλά και τη διερεύνηση των υπάρχουσων απόψεων των παιδιών για το κοινωνικό status συγκεκριμένων ομάδων –πλούσιοι, φτωχοί, ευαίσθητοποιημένοι– πραγματοποιήθηκε εισαγωγικό θεατρικό παιχνίδι status¹⁷⁶, όπου οι μαθητές καλούνταν να κινούνται στο χώρο ανάλογα με τον ρόλο τους. Έτσι, ο πλούσιος παρουσιάστηκε με υποτιμητικό ύφος προς τους υπόλοιπους, ο φτωχός με λυπημένο και ο ευαίσθητοποιημένος με ύφος συμπόνιας.

Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν, αρχικά γνωστικά, την έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης, την ηθική, δηλαδή, αξία, που εκφράζεται με πράξεις υποστήριξης και στάσεις συμπαράστασης σε άτομα που έχουν πραγματικά ανάγκη ή και ως έκφραση συμπάθειας και εκδήλωσης ενδιαφέροντος ενός ευαίσθητοποιημένου ανθρώπου προς τον συνάνθρωπό του, ο οποίος συγκαταλέγεται στις ευπαθείς ομάδες ή σε άτομα που

¹⁷⁶ Παραλλαγή του παιχνιδιού *To status και η γλώσσα του σώματος* στο Γκόβας (2002)105

βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό για διάφορους λόγους –φτώχεια, αναπηρία, μετανάστευση, προσφυγιά, ασθένεια¹⁷⁷– δόθηκε ως αρχικό ερέθισμα της δεύτερης φάσης το παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα»¹⁷⁸ σε βίντεο, που αφορά τις πράξεις αλληλεγγύης ενός αγάλματος και ενός χελιδονιού. Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν με την τεχνική παγωμένες εικόνες σε συνδυασμό με την ανίχνευση σκέψης συγκεκριμένες σκηνές της ιστορίας.

Με στόχο την περαιτέρω εμβάθυνση στους ήρωες –ευεργέτες και ευεργετημένους- της ιστορίας ακολούθησε η τεχνική καρτέκλα των αποκαλύψεων, με την οποία αποκαλύφθηκαν περισσότερα στοιχεία για το άγαλμα, το χελιδόνι και τον ζητιάνο. Κάποιες από τις καταθέσεις των μαθητών σε ρόλο ήταν: «βλέπω από ψηλά όλη τη μιζέρια της πόλης και δεν αντέχω άλλο/τα πλούτη μου δεν με ωφελούν σε κάτι/δεν στεναχωρήθηκα τόσο όταν με πέταξαν στη φωτιά, όσο όταν πέθανε το αγαπημένο μου χελιδόνι και η καρδιά μου μοιράστηκε στα δυο/ αγαπώ το άγαλμα και περισσότερο αυτό που κάνουμε μαζί/το άγαλμα κάνει την καρδιά μου να νιώθει ζεστασιά/ίσως να μπορώ να βρω δουλειά σε άλλη πόλη». Αναφορικά με την τελευταία κατάθεση, η Λουίζα επισήμανε πως: «σε προηγούμενα μαθήματα έχουμε μάθει, πόσο δύσκολο είναι να βρει κανείς δουλειά, έτσι, δεν πιστεύω πως ο ζητιάνος θα τα καταφέρει σε άλλη πόλη».

Στόχος της τρίτης φάσης της διερευνητικής δραματοποίησης ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη βαθύτερη ανάγκη για κοινωνική αλληλεγγύη στον κόσμο μας. Έτσι, με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού, παρουσίασαν τη συνέχεια συγκεκριμένων σκηνών της ιστορίας. Ενδεικτικά αναφέρονται η σκηνή όπου το άγαλμα ζητάει από το χελιδόνι να του αφαιρέσει τα μάτια του και η σκηνή κατά την οποία οι ζητιάνοι της πόλης συζητάνε μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός της τάξης ενθουσιάστηκε από την προσπάθεια και της τάξης και τους ενδιαφέροντες αυτοσχεδιασμούς των παιδιών.

Στη συνέχεια, με την τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα οι μαθητές σε ομάδες σχεδίασαν τους ρόλους του αγάλματος, του χελιδονιού, του ζητιάνου, της μάνας και του φοιτητή. Οι μαθητές κατέθεσαν στο εξωτερικό της φιγούρας σκέψεις και αισθήματα πριν τις πράξεις αλληλεγγύης και στο εσωτερικό σκέψεις και συναισθήματα μετά τις πράξεις κοινωνικής αλληλεγγύης όπως: «γιατί υπάρχει τόση φτώχεια/στεναχωριέμαι τόσο να βλέπω τους φτωχούς/δεν αντέχω άλλο/ θυμώνω με τη συμπεριφορά των πλουσίων/πόνος/πεινά/λύπη/το παιδί μου πεινάει/χαρά/ευτυχία/θέλω να βοηθήσω όλη την πόλη/σε ευχαριστώ θεέ μου, μπορώ να ξεκινήσω από την αρχή».

Ακολούθως, ζητήθηκε από τα παιδιά μέσα από δημιουργική γραφή και συγκεκριμένα γράμμα σε ρόλο να γράψουν ομαδικά γράμματα. Αξίζει να αναφερθεί το γράμμα του χελιδονιού που με πικρία σχολιάζει όσα βλέπει στον κόσμο να συμβαίνουν, αλλά και πως η συγκινητική πράξη του αγάλματος έχει αλλάξει την ζωή του. Επίσης, η επιστολή ενός φτωχού προς τον δήμαρχο της πόλης σχολιάζοντας τα βάσανα που αντιμετωπίζει καθημερινά.

¹⁷⁷ Παπαγεωργίου (2015)147

¹⁷⁸ Ουάιλντ Ο. <https://www.youtube.com/watch?v=VmVSpd17BCI&t=621s>.

Στο τέλος της εβδομης συνάντησης, στην τέταρτη φάση, οι μαθητές πραγματοποίησαν μικρούς αυτοσχεδιασμούς, στους οποίους παρουσίασαν πράξεις κοινωνικής αλληλεγγύης που συναντούν στην καθημερινότητά τους ή που οι ίδιοι έχουν προσφέρει. Οι ομάδες επέλεξαν να παρουσιάσουν οργανώσεις όπως Unicef, Ένα όνειρο μια ευχή, αλλά και απλές σκηνές όπου προσφέρουν ρούχα, φαγητό ή μαζεύουν λεφτά κάνοντας εράνους. Έτσι έγινε φανερή η σύνδεση της έννοιας της κοινωνικής αλληλεγγύης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των παιδιών.

Τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν στο προσωπικό τους ημερολόγιο, πως η τελευταία συνάντηση υπήρξε η αγαπημένη τους, είτε λόγω του παραμυθιού είτε εξαιτίας των ρόλων που υποδύθηκαν. Χαρακτηριστικά ο Μάριος στο προσωπικό του ημερολόγιο έγραψε πως «το σημερινό μάθημα ήταν το αγαπημένο μου, κυρίως γιατί το παραμύθι με ενθουσίασε». Επιπρόσθετα, και η εκπαιδευτικός της τάξης θεώρησε την τελευταία συνάντηση ως την κορύφωση του προγράμματος, σχολιάζοντας τις γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν οι μαθητές της αλλά και τον ενθουσιασμό που έδειξαν κατά τη διάρκειά της..

6.2.7 Κλείσιμο εργαστηρίων

Το κλείσιμο των συναντήσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας, αφού, αποσκοπεί στην ολοκλήρωσή της μέσα από τις συνολικές καταθέσεις των παιδιών σε κάθε επίπεδο –γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων- αναφορικά με την αποκτηθείσα εμπειρία. .

Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια είχε στη διάθεση της μόνο μια διδακτική περίοδο σε αντίθεση με τις προηγούμενες συναντήσεις που ήταν δύο περιόδων. Μέσα από την τεχνική παγωμένη εικόνα σε συνδυασμό με ανίχνευση σκέψης και λεζάντα/ τίτλο ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν ομαδικά θέματα που τους απασχόλησαν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ήταν εντυπωσιακή η ασφάλεια και η σιγουριά που απέπνεαν στα πρόσωπά τους αλλά και στις αποφάσεις τους. Οι εικόνες- καταθέσεις της τάξης αφορούσαν σε όλα τα θέματα που είχαν προσεγγιστεί –φτώχεια, αιτίες, συνέπειες, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική αλληλεγγύη- γεγονός που έκανε φανερή την κατάκτηση των γνωστικών στόχων της παρέμβασης από τα παιδιά και τη σύνδεση της βιωμένης γνώσης με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες τους.

Ως κλείσιμο, ζητήθηκε από τα παιδιά, σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου, να ζωγραφίσουν μια εικόνα ή να γράψουν μια λέξη/συναίσθημα ή μια φράση που να χαρακτηρίζει την εμπειρία τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι μαθητές ζωγράφισαν κυρίως σκηνές φτώχειας ή σημείωσαν λέξεις/φράσεις που δήλωναν τον ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, τις γνώσεις που απέκτησαν και κυρίως τη θεατρική εμπειρία. Συγκεκριμένα έγραψαν: «είναι μια εμπειρία που δεν θα ξεχάσω ποτέ/ τα εργαστήρια θεάτρου μας βοήθησαν να καταλάβουμε καλύτερα την ενότητα/ ευχάριστα/ συνεργασία/ χαρά/ πέρασα δημιουργικά τον χρόνο μου στο μάθημα/ τα εργαστήρια ήταν υπέροχα/ πιστεύω πως έμαθα πολλά πράγματα για το θέμα της φτώχειας και για την εκμετάλλευση εις βάρος των φτωχών/ το θέατρο έκανε το

μάθημα πιο εύκολο και ευχάριστο/ μου άρεσε πάρα πολύ όλη η εμπειρία/ διασκέδασα και έμαθα ταυτόχρονα».

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συγκέντρωσε τα προσωπικά ημερολόγια των παιδιών, ευχαρίστησε τους μαθητές για τη συνεργασία τους, τις καταθέσεις τους και τη θετική τους ενέργεια. και αποχαιρέτισε την τάξη, καθώς αυτή η όμορφη εμπειρία έφτασε στο τέλος της.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα/αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτά διαμορφώνονται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν και το υλικό που συγκεντρώθηκε και αναλύθηκε μέσα από τις μεθόδους της έρευνας δράσης.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται ανά ερευνητικό στόχο, όπως ακριβώς τέθηκαν στο υποκεφάλαιο Ερευνητικά Ερωτήματα της παρούσας διατριβής.

Αναφορικά με τον γνωστικό στόχο που τέθηκε και τη δυνατότητα εμβάθυνσης στις έννοιες της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της αλληλεγγύης, οι μαθητές μέσω της θεατρικής αγωγής, διερεύνησαν σε βάθος τα αίτια και τις επιπτώσεις της φτώχειας, προσέγγισαν άμεσα τις έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής αλληλεγγύης και κατάφεραν να συνδυάσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις με τις προηγούμενες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές στην αρχή της παρέμβασης εξέφρασαν τις πρώτες τους γνώσεις και απόψεις για το θέμα, τοποθετώντας το φαινόμενο της φτώχειας αποκλειστικά στην Αφρική. Σύντομα, όμως, μέσα από τις πρώτες φωτογραφίες και την παγωμένες εικόνες συνειδητοποίησαν την ευρύτητα του φαινομένου σε όλο τον κόσμο. Παράλληλα, η χρήση του παραμυθιού «Ένα δέντρο μια φορά» σε συνδυασμό με τις θεατρικές τεχνικές δάσκαλος σε ρόλο, συνέντευξη, οπτική γωνία και περίγραμμα χαρακτήρα, βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τις συνέπειες της φτώχειας. Επιπλέον, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, συνδέοντάς το πάντα με τη φτώχεια. Ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι στις θεατρικές δραστηριότητες που παρουσίασε η τάξη δεν περιορίστηκε σε σκηνές κοινωνικού αποκλεισμού που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό χώρο, αλλά και σε κοινόχρηστους χώρους ή χώρους εργασίας, αναλαμβάνοντας αντίστοιχα ρόλους ενηλίκων. Όσο αφορά την κοινωνική αλληλεγγύη, ενώ οι μαθητές αναφέρθηκαν σε διάφορες πράξεις αλληλεγγύης, αδυνατούσαν να κάνουν τη σύνδεση και να ονομάσουν αυτές τις δραστηριότητες ως πράξεις κοινωνικής αλληλεγγύης. Έτσι, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη έννοια, αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν τις δικές τους πράξεις αλληλεγγύης ούτε τις αντίστοιχες πράξεις, όταν συνέβαιναν στους ίδιους, όπως για παράδειγμα την προσφορά πορτοκαλιών κάθε Πέμπτη από ένα γεωργό του χωριού. Η σύνδεση προέκυψε μέσα από το παραμύθι «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα», όπου μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες και την ανάληψη ρόλων, οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν τις συγκεκριμένες δράσεις και γενικά τα διάφορα γεγονότα του παραμυθιού και να τα συγκρίνουν με δικά τους βιώματα, γνώσεις και εμπειρίες. Με την ολοκλήρωση των εργαστηρίων οι μαθητές

είχαν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να εξηγούν τις συγκεκριμένες έννοιες

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών για το φαινόμενο της φτώχειας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ήταν ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Κι αυτό γιατί ενώ οι μαθητές έδειχναν εξοικειωμένοι με φωτογραφίες από σχετική δράση της Unicef, εντούτοις δεν είχαν εμπλακεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο ίδιο πλαίσιο της ελλιπούς ενημέρωσης, κυμαίνεται το γεγονός της παροχής υλικής βοήθειας από το σχολείο σε οικογένειες άπορες –δωρεάν πρόγευμα, μειωμένα εισιτήρια- χωρίς, όμως, τη γνώση του κοινωνικού πλαισίου της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας. Έτσι, ενώ τα παιδιά εκ πρώτοισ παρουσίαζαν γνώσεις και δράσεις σχετικά με τα θέματα, εντούτοις δεν είχαν συνειδητοποιήσει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι γνώσεις και εμπειρίες αυτές ανήκαν. Η ευαισθητοποίηση ήρθε σταδιακά και κυρίως όταν προσέγγισαν θεατροπαιδαγωγικά τις δυο ιστορίες, εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένους ρόλους και καταστάσεις. Συγκεκριμένα, για το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα δέντρο μια φορά», τα παιδιά σημείωσαν τη συγκίνηση που ένιωσαν για την η ιστορία του παιδιού στο ημερολόγιό τους ενώ κάποιος μαθητής τόνισε πως μέσα από τα μαθήματα έμαθε να εκτιμά όλα αυτά που έχει και όλα όσα του προσφέρουν οι γονείς του. Καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων οι μαθητές σταδιακά συνειδητοποίησαν «το πόσο στενάχωρο είναι το γεγονός πως υπάρχουν άνθρωποι με πολύ πιο λίγα από αυτούς. Αξίζει να σχολιαστεί ότι σε δραστηριότητες που οι μαθητές αναλάμβαναν ρόλους πολιτικών, τόνιζαν με πάθος την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή στον τόπο τους. Επίσης, η τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα βοήθησε τους μαθητές στην εμβάθυνση στους χαρακτήρες και στη βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων τους. Η ιστορία του Όσκαρ Ουάιλντ «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα» ευαισθητοποίησε και συγκίνησε ιδιαίτερα ολόκληρη την τάξη, κυρίως στο σημείο όπου το χελιδόνι πεθαίνει. Κατανόησαν το μεγαλείο της ανθρώπινης ψυχής και ασπάστηκαν τη μεγάλη αγάπη του αγάλματος προς τους συνανθρώπους τους. Ταυτόχρονα, προέβησαν σε ανάκληση προσωπικών εμπειριών και αναγνώρισαν τις προσπάθειες της οικογένειάς τους να τους παρέχει μια καλή ζωή, γεγονός για το οποίο εξέφρασαν εκτίμηση και ευαισθησία.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των παιδιών, που αποτέλεσε έναν κύριο στόχο της έρευνας, διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη αλλαγή στον τρόπο σκέψης και κατάθεσης των ιδεών των παιδιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κριτικής και προβληματισμού γύρω από θέματα που αφορούν στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ολοένα και περισσότερο κατέθεταν τις απόψεις τους μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και επικοινωνίας, ατομικά ή ομαδικά, εκφράζοντας δημιουργικά συμφωνίες ή διαφωνίες μεταξύ τους, μελετώντας τις θέσεις τους από ποικίλες οπτικές και ασκώντας πολλές φορές κριτική στην κοινωνία και διάθεση για κοινωνική αλλαγή. Σημαντικά ως προς αυτό, συνέβαλε η χρήση των θεατρικών τεχνικών του θεάτρου του Καταπιεσμένου, καθώς οι μαθητές μετατράπηκαν από παθητικοί σε ενεργητικοί θεατές. Επίσης, οι τεχνικές τηλεοπτική εκπομπή όπου παρουσιάζονται ποικίλες οπτικές ενός θέματος όπως και δάσκαλος σε ρόλο, που θέτει ερωτήματα και προωθεί τον προβληματισμό της τάξης συνέβαλαν κατά πολύ στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικές είναι οι συζητήσεις της τάξης αναφορικά με τα

αίτια και τις συνέπειες της φτώχειας. Τέλος, αρκετά παραδείγματα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σημειώνονται στα προσωπικά ημερολόγια των παιδιών, όπου καταθέτουν σκέψεις, προβληματισμούς, διαφωνίες και αντιπροτάσεις για κοινωνική αλλαγή.

Θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί ότι τα παιδιά, μέσα από τη θεατρική αγωγή και τα συγκεκριμένα ερεθίσματα-ιστορίες, ανακάλεσαν προσωπικές εμπειρίες σχετικές με το θέμα. Μπορεί οι ίδιοι να μη συγκαταλέγονται όλοι στις άπορες οικογένειες, όμως, ήταν πολύ έντονες οι βιωματικές τους καταθέσεις για οικογένειες, φίλους ή γνωστούς που βιώνουν καταστάσεις φτώχειας. Πολλοί ήταν οι μαθητές που αναφέρθηκαν σε διάφορους οικονομικούς μετανάστες, οι οποίοι ήρθαν στο χωριό τους για να εργαστούν ή έφεραν στην επιφάνεια αναμνήσεις από ταξίδια τους στο εξωτερικό όπου και πάλι εντόπισαν φαινόμενα φτώχειας. Μάλιστα, μέσα από την ανάλυση της κοινωνικής αλληλεγγύης ήταν σε θέση να εκτιμήσουν τον έντονο θεσμό της οικογένειας στην Κύπρο, που πάντα στηρίζει, καθώς και τις πράξεις αλληλεγγύης από την κοινότητα και ειδικότερα από τη σχολική μονάδα, η οποία φροντίζει, ώστε οι συγκεκριμένοι μαθητές να βιώνουν στο ελάχιστο τις συνέπειες της φτώχειας. Τέλος, επιστράτευσαν έντονα προσωπικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε εράνους ή εκδηλώσεις φιλανθρωπικού σκοπού ενώ κάποιος μαθητής αναφέρθηκε στη βοήθεια που παρείχε σε μια ηλικιωμένη, κουβαλώντας τα πράγματά της μέχρι το σπίτι της.

Σχετικό με το παραπάνω ήταν η αλλαγή στάσεων των παιδιών που επιτεύχθηκε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη παρέμβαση, αρκετοί ήταν οι μαθητές που προσέγγισαν τους μετανάστες με περισσότερη επιείκεια και συμπόνια, αφού, κατανόησαν πως η φτώχεια και η ανάγκη, τους ανάγκασαν να φύγουν από τη χώρα τους. Επίσης, αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεγγύης όχι μόνο ως «μια πράξη συλλογής αντικειμένων πρώτης ανάγκης ή χρημάτων», όπως χαρακτήρισαν, αλλά και κυρίως ως απάντηση στον κοινωνικό αποκλεισμό ή όπως το έθεσαν «ως συναίσθημα το οποίο πηγάζει από μέσα μας.» Έτσι, συνειδητοποίησαν ότι οι δράσεις με κοινωνικό έργο δεν χρειάζεται να ξεκινούν αποκλειστικά «εκ των άνω», αλλά «από κάτω», από τους απλούς πολίτες που ανταποκρίνονται στον συνάνθρωπο.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να γίνει αναφορά και στους έμμεσους στόχους που καλύφθηκαν μέσα από την παρούσα διατριβή, χωρίς, δηλαδή, να έχουν τεθεί στην αρχική σκοποθεσία. Πιο αναλυτικά, μέσα από τη θεατρική διαδικασία, αναπτύχθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα των μαθητών ενισχύθηκε η συμμετοχικότητα, η συνεργασία και η κοινωνικοποίησή τους, καθώς επίσης προωθήθηκε ο διάλογος και η συζήτηση και τονώθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών. Παράλληλα, η θεατρική σύμβαση έκανε τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης πιο εύκολη και πιο ευχάριστη, ενώ έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν τη δύναμη του ανθρώπινου σώματος ως εργαλείο έκφρασης και ως φορέα απόψεων και ιδεών. Μέσα στα πλαίσια δραστηριοτήτων που αφορούν τη δημιουργική γραφή και το προσωπικό ημερολόγιο, οι μαθητές ανέπτυξαν την παραγωγή γραπτού λόγου σε ικανοποιητικό σημείο. Σε γενικές γραμμές, η συμβολή της Θεατρικής Αγωγής ήταν μείζονος σημασίας

για την καλύτερη υλοποίηση της παρέμβασης σε κάθε επίπεδο –γνωστικό, κοινωνικό, ψυχαγωγικό.

Τέλος, πιο δημοφιλείς θεατρικές δραστηριότητες αναδείχθηκαν οι παγωμένες εικόνες, οι αυτοσχεδιασμοί και το περίγραμμα χαρακτήρα. Χρειάζεται, όμως να σημειωθεί ότι αρχικά, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ως προς την έκφραση μέσα από το σώμα, που απαιτεί η τεχνική παγωμένης εικόνας, και για αυτό στις πρώτες συναντήσεις έδειχναν εμφανή προτίμηση στους αυτοσχεδιασμούς, αφού, μπορούσαν να εκφραστούν καλύτερα λεκτικά. Η τεχνική ανίχνευση σκέψης συνέβαλε στη σταδιακή κατανόηση και εμβάθυνση στη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων. Η τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά, καθώς, τα βοήθησε να εντοπίσουν συναισθήματα και σκέψεις των χαρακτήρων και έτσι να κατανοήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους. Άξιο λόγου είναι ότι από τα δύο παραμύθια που παρουσιάστηκαν, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στο παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα». Αναφορικά, με το συγκεκριμένο παραμύθι, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την τεχνική συνέντευξη, καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να υποδυθούν το άγαλμα και το χελιδόνι και να εξηγήσουν καλύτερα- σύμφωνα με τις δικές τους σκέψεις- τις πράξεις των δυο ηρώων. Μία άλλη δημοφιλής τεχνική αποδείχθηκε ο δάσκαλος σε ρόλο. Συμπερασματικά, σε συνδυασμό με την τεχνική εκπομπή, αποτέλεσε από τις αγαπημένες της τάξης, γιατί η προσωπική έκθεση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και στις δύο περιπτώσεις πρόσφερε στους μαθητές περισσότερη ασφάλεια και άνεση να συμμετέχουν και οι ίδιοι στις θεατρικές δραστηριότητες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, κατά το οποίο δεν θα κριθούν για τις υποκριτικές τους ικανότητες. Επίσης, οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στις αρχικές εισαγωγικές δραστηριότητες της πρώτης φάσης της διερευνητικής δραματοποίησης, που διέπονται από τις αρχές του θεατρικού παιχνιδιού. Ιδιαίτερα το παιχνίδι «οι ώρες της ημέρας», ενθουσίασε πολύ την τάξη, ειδικότερα τα αγόρια, που αποτελούν άλλωστε την πλειονότητα του τμήματος.

Αξίζει να σημειωθεί η επιθυμία που εξέφρασαν οι μαθητές στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για επόμενη συμμετοχή τους σε παρόμοιο πρόγραμμα θεατρικής αγωγής. Οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η θεατρική δραστηριότητα τους βοήθησε να κατανοήσουν σε βάθος την ενότητα και συγκεκριμένα ένας μαθητής ανέφερε πως κάθε θεατρική δραστηριότητα αποτελούσε και μια διαδικασία μάθησης. Η γνώση, δηλαδή, αποκτήθηκε μέσα από τη βιωματική, εμπειρική μάθηση και όχι μέσα από μετωπική διδασκαλία, ενώ η σύνθετη φύση της ενότητας της φτώχειας αποτελούσε πραγματική πρόκληση. Έτσι, τα θετικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναγνωρίστηκαν και σχολιάστηκαν τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και από τη συνεργαζόμενη ομάδα εκπαιδευτικών: την εκπαιδευτικό της τάξης, την κριτικό φίλη και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της τάξης υπογράμμισε την «τρομερή έκπληξη», που ένιωσε, όταν διαπίστωσε τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στην προσέγγιση του σύνθετου θέματος της φτώχειας σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, που μάλιστα πρόσφερε βαθιές και ουσιαστικές γνώσεις στους μαθητές. Η κριτικός φίλη πάλι, αναφέρθηκε στη μεγάλη αλλαγή της στάσης των παιδιών όχι μόνο όσο αφορά το γνωστικό τομέα, αλλά και όσο αφορά τη συμπεριφορά

και στάση τους: όπως η ίδια σχολιάζει, ενώ στην πρώτη συνάντηση έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον, στη δεύτερη συνάντηση η συμπεριφορά τους άλλαξε ολοκληρωτικά με κλιμακωτή αύξηση ενδιαφέροντος.

Στο σημείο αυτό και πριν την ολοκλήρωση του κεφαλαίου των συμπερασμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, απαραίτητο κρίνεται να πραγματοποιηθεί μια συνοπτική αναφορά στους περιορισμούς της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, υπήρχε περιορισμός στη χρονική διάρκεια της παρέμβασης. Μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, που εξασφαλίστηκε για την εκπαιδευτική παρέμβαση, έπρεπε να προσαρμοστούν οι συναντήσεις και φυσικά οι δραστηριότητες, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι. Συνάμα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, προσπάθησε να εντάξει στην εκάστοτε συνάντηση και τις ανάγκες της ομάδας που παρουσιάζονταν κατά τη διάρκεια της θεατρικής διαδικασίας. Όσο αφορά την αρχική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν εξωτερικός συνεργάτης-επισκέπτρια του σχολείου, κι όχι μόνιμη εκπαιδευτικός, γεγονός που πρόσθεσε ακόμη ένα περιορισμό στην ερευνητική διαδικασία, καθώς, η γνωριμία με τους μαθητές επήλθε σταδιακά και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Το ίδιο σταδιακά, με προσοχή και ευαισθησία κερδήθηκε το αίσθημα της ασφάλειας και της εξοικείωσης των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές, τη σωματική έκφραση και την προσωπική έκθεση. Η δυσκολία της συγκεκριμένης ενότητας σε γνωστικό επίπεδο αποτέλεσε ακόμη ένα περιορισμό της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα στη δεύτερη συνάντηση, που αφορούσε τα αίτια της φτώχειας, οι μαθητές παρουσίασαν αδυναμία κατανόησης των αιτιών, αφού, υπήρχαν γνωστικές ελλείψεις και έννοιες άγνωστες στα παιδιά. Έτσι, έπειτα από αναστοχασμό και σύμφωνα με την έρευνα δράσης προέκυψε η δημιουργία μιας επιπλέον συνάντησης, που αφορούσε και πάλι τα αίτια της φτώχειας.

Κεφάλαιο 8

Επίλογος

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν να αναδείξει την άμεση σύνδεση της Θεατρικής Αγωγής με την Αγωγή Υγείας προσεγγίζοντας, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, το φλέγον κοινωνικό ζήτημα της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Τόσο στο θεωρητικό όσο στο ερευνητικό μέρος της διατριβής εξασφαλίζεται η σύνδεση των δύο αντικειμένων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η σχέση τους είναι αναπόδραστη. Η ουσιαστική δύναμη του Θεάτρου στον τομέα της εκπαίδευσης γίνεται φανερή μέσα από την περιγραφή και τα συμπεράσματα της παρέμβασης, ενισχύοντας και προσθέτοντας ακόμη ένα μικρό λιθαράκι στον αγώνα αξιοποίησης της Θεατρικής Αγωγής ως απαραίτητο εργαλείο διδασκαλίας. Οι θεατρικές δραστηριότητες μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης προσφέρονται σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης καθιστώντας το μάθημα πρωτότυπο, βιωματικό και γεμάτο εκπλήξεις, αφού, ο μαθητής αφήνεται και ταξιδεύει στον κόσμο του θεάτρου και της φαντασίας κατακτώντας καινούργιες γνώσεις και εμπειρίες. Η Θεατρική Αγωγή αποτελεί ένα βασικό μέσο επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους και έναν οδηγό στην δημιουργία ολοκληρωμένων, όμορφων ανθρώπινων σχέσεων, στοιχείο το οποίο χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από κάθε εκπαιδευτικούς φορείς που αναλαμβάνουν το δύσκολο έργο της διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης των παιδιών μας.

Παράρτημα Α

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης

A.1 Πρώτη συνάντηση

Στόχοι:

- Γνωριμία εκπαιδευτικού-ερευνήτριας & κριτικού φίλου με την τάξη
- Δημιουργία αισθήματος ενθουσιασμού και συνεργασίας
- Ανάκληση υπαρχουσών γνώσεων της τάξης για το θέμα
- Αρχική κατανόηση της έννοιας της φτώχειας

Α' φάση: Εισαγωγή με θεατρικό παιχνίδι «Φτάσε πρώτος».

Παραλλαγή του παιχνιδιού με τη μπάλα. Οι μαθητές σε κύκλο μεταφέρουν τη μπάλα χρησιμοποιώντας μόνο τα πόδια τους. Μουσική επένδυση: αφρικάνικα τύμπανα
Συνθήκη: η μπάλα ανήκει σε φτωχά παιδιά της Αφρικής.

Β' φάση: Τοποθετούνται στον πίνακα φωτογραφίες σχετικές με το θέμα της φτώχειας. Οι μαθητές περνούν και παρατηρούν προσεκτικά τις φωτογραφίες. Έπειτα σε χαρτί του μέτρου, που βρίσκεται στο πάτωμα, διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με αυτό που βλέπουν. Με υλικό τις υποθέσεις και τις λέξεις των μαθητών που χρησιμοποίησαν παραπάνω, δίνεται ο ορισμός της φτώχειας.

Γ' φάση: Πραγματοποιούνται οι τεχνικές παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης έχοντας ως ερέθισμα τις φωτογραφίες, τον ορισμό και τις δικές τους υποθέσεις. Έπειτα σε ομάδες, οι μαθητές συζητούν για τους λόγους που κάποιος οδηγείται σε κατάσταση φτώχειας.

Δ' φάση: Οι μαθητές φτιάχνουν ομαδική ζωγραφιά καταθέτοντας και λέξεις για να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους.

Δίνεται οδηγία: Οι μαθητές να συλλέξουν υλικό για τα αίτια της φτώχειας. Σκοπός είναι η τεχνική μανδύας του ειδικού στην επόμενη συνάντηση.

A.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Δημιουργία παιγνιώδους ατμόσφαιρας
- Υπενθύμιση όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση.
- Διερεύνηση και κατανόηση των αιτιών της φτώχειας

Α' φάση: Καταιγισμός ιδεών: Δίνεται η λέξη «φτώχεια» και οι μαθητές σε ομάδες γράφουν δέκα λέξεις. Νικήτρια θεωρείται η πιο γρήγορη ομάδα. Έπειτα διαβάζονται οι λέξεις της κάθε ομάδας.

Β' φάση: Οι μαθητές διαβάζουν το υλικό το οποίο συνέλεξαν και χωρίζονται σε ομάδες. Αναλαμβάνουν ρόλους δημοσιογράφου/παρουσιαστή, κοινωνιολόγου, πολιτικού, οικονομολόγου, περιβαλλοντιστή. Πραγματοποιούνται οι τεχνικές μανδύας του ειδικού και τηλεοπτική εκπομπή για την παρουσίαση των αιτιών της φτώχειας.

Γ' φάση: Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εμπλουτίζει το υλικό των μαθητών με επιπλέον άρθρα και φωτογραφίες -το ονομαζόμενο αρχείο. Πραγματοποιούνται οι τεχνικές αυτοσχεδιασμός, διακοπή δράσης, φωνακτές σκέψεις, alter ego. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα αίτιο της φτώχειας.

Δ' φάση: Οι μαθητές σε ρόλο αρθρογράφου γράφουν άρθρο, στο οποίο αναλύουν ένα αίτιο της φτώχειας που οι ίδιοι έχουν επιλέξει.

A.3 ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Σωματική ενεργοποίηση
- Υπενθύμιση και περαιτέρω εμβάθυνση όσων ειπώθηκαν στη προηγούμενη συνάντηση
- Κατανόηση και εμβάθυνση των αιτιών φτώχειας για δεύτερη φορά-προέκυψε έπειτα από αναστοχασμό στο τέλος της δεύτερης συνάντησης.

Α' φάση: Δίνονται στους μαθητές καρτελίτσες ζευγαριών ίδιων λέξεων σχετικές με το θέμα της φτώχειας. Χωρίς να γνωρίζουν τις λέξεις των συμμαθητών τους αρχίζουν να κινούνται στο χώρο. Κάνοντας εκφράσεις ή παντομιμικές κινήσεις προσπαθούν να φανερώσουν στους άλλους τη λέξη τους και να εντοπίσουν το ζευγάρι τους. Με το σήμα

της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι μαθητές γίνονται ζευγάρια με τα άτομα που θεωρούν πως έχουν όμοια λέξη. Εξηγούν τις επιλογές τους και φανερώνουν τη λέξη της καρτέλας τους.

Β' φάση: Δίνεται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έντυπο και φωτογραφικό υλικό στους μαθητές σχετικό με συγκεκριμένες αιτίες της φτώχειας (ανεργία, πόλεμος, φυσικές καταστροφές, ρατσισμός). Πραγματοποιείται η τεχνική παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης.

Γ' φάση: Πραγματοποιούνται οι τεχνικές αυτοσχεδιασμός παρουσιάζοντας το «πριν και το τώρα», διακοπή αφήγησης, φωνακτές σκέψεις, alter ego. Και σε αυτό το σημείο οι μαθητές εστιάζουν σε συγκεκριμένα αίτια της φτώχειας.

Δ' φάση: Ημερολόγιο σε ρόλο: Οι μαθητές ανάλογα με τον ρόλο που είχαν στον αυτοσχεδιασμό της τρίτης φάσης, αποκτούν προσωπικά ημερολόγια και περιγράφουν τη μέρα τους.

A.4 ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Σωματική ενεργοποίηση
- Υπενθύμιση όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση
- Οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συνέπειες της φτώχειας.
- Ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Α' φάση: Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ορίζει την ένταση του βηματισμού (κλίμακα 1-10. Το ένα ορίζεται ως το πιο αργό περπάτημα, το πέντε ορίζεται ως το κανονικό περπάτημα και το δέκα σχεδόν τρέξιμο). Οι μαθητές κινούνται στο χώρο και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λέει δυνατά λέξεις/φράσεις, οι οποίες έχουν ειπωθεί σε προηγούμενες συναντήσεις. Με το κτύπημα του ντεφιού οι μαθητές παγώνουν σε πόζες ή παρουσιάζουν μόνο εκφραστικά την κάθε λέξη/φράση.

Β' φάση: Οι μαθητές παρακολουθούν ένα απόσπασμα από την ιστορία του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα δέντρο μια φορά». Πραγματοποιείται η τεχνική παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης και λεζάντα/τίτλος. Οι σκηνές που παρουσιάζονται ορίζονται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Γ' φάση: Συνεχίζεται η προβολή της ταινίας και οι μαθητές παρακολουθούν ακόμη ένα απόσπασμα. Πραγματοποιούνται οι τεχνικές συνέντευξη, οπτική γωνία και δάσκαλος σε ρόλο. Ακολούθως, πραγματοποιείται η τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα με στόχο την εμβάθυνση στον ρόλο του παιδιού/ πρωταγωνιστή και την ευαισθητοποίηση της τάξης.

Δ' φάση: Οι μαθητές αποκτούν προσωπικά ημερολόγια σε ρόλο. Συνδυάζοντας την τεχνική μια μέρα στη ζωή και αναλαμβάνοντας τον ρόλο του πρωταγωνιστή της ιστορίας γράφουν για τη μέρα τους και καταθέτουν τα συναισθήματά τους.

Οι μαθητές εικάζουν το τέλος της ιστορίας και έπειτα παρακολουθούν το τέλος της.

A.5 ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Σωματική ενεργοποίηση
- Ανάπτυξη αισθήματος συνεργασίας και ενθουσιασμού
- Διερεύνηση των πρώτων γνώσεων των μαθητών σχετικά με το θέμα
- Οι μαθητές να αναγνωρίζουν το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και των αιτιών που προκαλείται
- Κατανόηση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Α' φάση: Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δίνει σχετικές με το θέμα προτάσεις/λέξεις σε ζευγάρια μαθητών, οι οποίοι προσπαθούν με τη χρήση παντομίμας να κάνουν τους συμμαθητές τους να τις μαντέψουν.

Καταιγισμός ιδεών: Οι μαθητές καλούνται σε ομάδες και σε σύντομο χρονικά διάστημα (3 λεπτά), να καταγράψουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν για το θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Νικήτρια είναι η ομάδα με τις περισσότερες λέξεις.

Β' φάση: Πραγματοποιείται η τεχνική τηλεοπτική εκπομπή και συνδυασμό με δάσκαλος σε ρόλο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, σε ρόλο παρουσιάστριας κοινωνικής τηλεοπτικής εκπομπής, παρουσιάζει δυο βίντεο/ πειράματα στο τηλεοπτικό κοινό το οποίο αποτελείται από τους μαθητές. Οι μαθητές σε ρόλο ψυχολόγων και εκπαιδευτικών –που συμμετείχαν στο πείραμα- καλούνται να καταθέσουν απόψεις. Ακολούθως, με στόχο την εμπλοκή όλης της τάξης, συνδυάζεται η τεχνική τηλεφωνική επικοινωνία, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δέχεται τηλεφωνικές παρεμβάσεις από το τηλεοπτικό κοινό, που αποτελείται από γονείς, πολιτικούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους.

Γ' φάση: Πραγματοποιείται η τεχνική αυτοσχεδιασμός και οι μαθητές παρουσιάζουν σκηνές κοινωνικού αποκλεισμού που εντοπίζουν στην καθημερινότητά τους.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται η τεχνική ανακριτική καρέκλα, κατά την οποία οι μαθητές θέτουν διάφορες ερωτήσεις στους συμμαθητές τους, οι οποίοι βρίσκονται σε ρόλο σύμφωνα με τους παραπάνω αυτοσχεδιασμούς.

Δ' φάση: Οι μαθητές στο σημείο αυτό δημιουργούν αφίσες με θέμα τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπως αυτός προέκυψε μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς τους.

A.6 ΕΚΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Σωματική ενεργοποίηση
- Εμβάθυνση στο θέμα του κοινωνικού αποκλεισμού
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Α' φάση: Η συνάντηση αρχίζει με το παιχνίδι το ρολόι της ημέρας.¹⁷⁹

Β' φάση: Δίνονται στους μαθητές δυο σενάρια που αφορούν δυο παιδιά, ένα πλούσιο και ένα φτωχό. Οι μαθητές αναπαριστούν τις ώρες της ημέρας του κάθε παιδιού με τα σώματά τους, όπως στη δραστηριότητα που προηγήθηκε. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται δυο φορές.

Γ' φάση: Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θέτει το ερώτημα «γιατί ο Φώτης- το φτωχό παιδί- φεύγει τρέχοντας από την τάξη κάθε μεσημέρι;» και πραγματοποιείται συζήτηση. Οι μαθητές καταλήγουν σε πιθανά σενάρια και τα παρουσιάζουν με αυτοσχεδιασμό στην τάξη. Έπειτα πραγματοποιείται η τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα και τούνελ συνείδησης του Φώτη. Η πρώτη τεχνική διακόπτεται και μεσολαβεί η τεχνική τούνελ συνείδησης για περαιτέρω εμβάθυνση και ευαισθητοποίηση.

Οι μαθητές επαναλαμβάνουν το δεύτερο πιθανό σενάριο, στο οποίο κατέληξαν προηγουμένως. Το κοινό που αποτελείται από μαθητές αναζητούν πιθανές λύσεις/αλλαγές, με στόχο την άρση της καταπίεσης και του αποκλεισμού που βιώνει ο πρωταγωνιστής.

Δ' φάση: Οι μαθητές σε ρόλο συμμαθητή του Φώτη, γράφουν προσωπικά ημερολόγια για την περίπτωση του Φώτη (συναισθήματα και σκέψεις).

A.7 ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Σωματική ενεργοποίηση
- Ανάπτυξη αισθήματος ενθουσιασμού

¹⁷⁹ Γκόβας (2003)34

- Ανάκληση των υπάρχουσών γνώσεων των παιδιών αναφορικά με το κοινωνικό status συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων
- Κατανόηση της κοινωνικής αλληλεγγύης ως έννοιας
- Εμβάθυνση στην έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Α' φάση: Πραγματοποιείται παραλλαγή του παιχνιδιού «Το status και η γλώσσα του σώματος»¹⁸⁰. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν από τους τρεις ρόλους: πλούσιος, φτωχός, άτομο που προσφέρει βοήθεια. Περπατάνε στον χώρο οι δυο πρώτες ομάδες και από το ύψος και τις κινήσεις υποδηλώνουν ρόλο και κοινωνικό status (πλούσιοι, φτωχοί). Με τον ήχο του ντεφιού παγώνουν σε πόζες και σε ζευγάρια. Το ντέφι κτυπά δυο φορές, ξεπαγώνουν και συνεχίζουν να κινούνται στον χώρο. Τώρα στο παιχνίδι εντάσσεται και η τρίτη ομάδα, που αποτελείται από τα υπόλοιπα παιδιά. Το ντέφι κτυπά και τώρα βλέπουμε και τον ρόλο- άνθρωποι που προσφέρουν βοήθεια, σε πόζα και σε συνεργασία με τους άλλους δύο ρόλους.

Β' φάση: Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία κινουμένων σχεδίων «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα» του Όσκαρ Ουάιλντ. Πραγματοποιούνται οι τεχνικές παγωμένες εικόνες και καρτέκλα των αποκαλύψεων. Οι σκηνές στις παγωμένες εικόνες και οι επιλογές των ρόλων στην τεχνική καρτέκλα των αποκαλύψεων γίνονται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Γ' φάση: Οι μαθητές με αυτοσχεδιασμούς παρουσιάζουν τη συνέχεια συγκεκριμένων σκηνών που επιλέγονται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, προκειμένου να αναλυθεί η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Έπειτα, ακολουθεί η τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα, όπου οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν το περίγραμμα συγκεκριμένων ρόλου της ιστορίας: αγάλματος, χελιδονιού, ζητιάνος, φτωχός φοιτητής

Στη συνέχεια, οι μαθητές γράφουν γράμματα σε ρόλο για τα συγκεκριμένα παρακάτω θέματα: 1) το χελιδόνι γράφει για αυτά που βλέπει στην πόλη να συμβαίνουν 2) ένας φτωχός γράφει μια επιστολή στον δήμαρχο της πόλης 3) το φτωχό κοριτσάκι γράφει γράμμα στο άγαλμα και το χελιδόνι, 4) το χελιδόνι γράφει αποχαιρετιστήριο γράμμα στο άγαλμα, αλλά, δεν προλαβαίνει να του το δώσει ποτέ.

Δ' φάση: Οι μαθητές δημιουργούν μικρούς αυτοσχεδιασμούς παρουσιάζοντας πράξεις κοινωνικής αλληλεγγύης που πραγματοποιούνται στην καθημερινότητά τους ή που οι ίδιοι έχουν πράξει.

A.8 ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Οι μαθητές σε ομάδες παρουσιάζουν μέσα από παγωμένες εικόνες τις διάφορες θεματικές που διερεύνησαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Συνδυάζουν την τεχνική ανίχνευση σκέψης και λεζάντα/τίτλος.

¹⁸⁰ Γκόβας, Ν. (2002)105

Σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου, οι μαθητές ζωγραφίζουν μια εικόνα, γράφουν μια λέξη ή μια φράση που να χαρακτηρίζει την εμπειρία τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Παράρτημα Β

Υλικό συναντήσεων

Β.1 Πρώτη συνάντηση:

Φωτογραφικό υλικό



Μουσική επένδυση:

<https://www.youtube.com/watch?v=KXMF16qQkjk>.

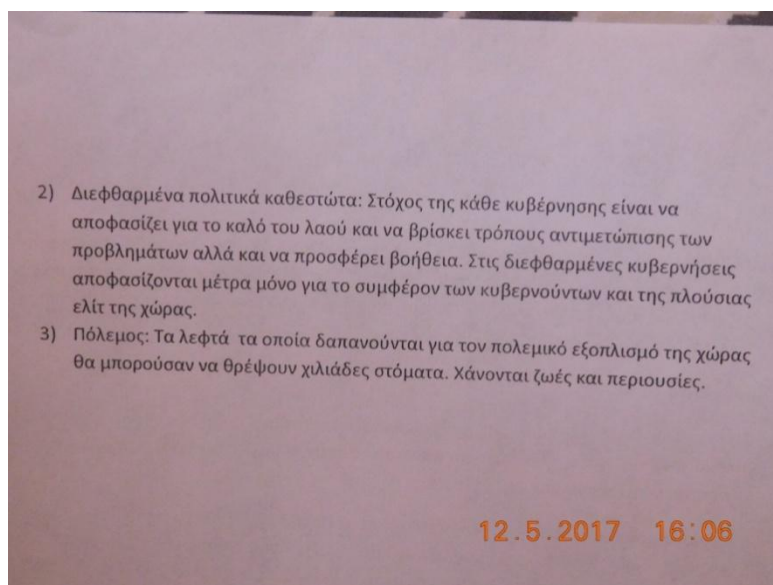
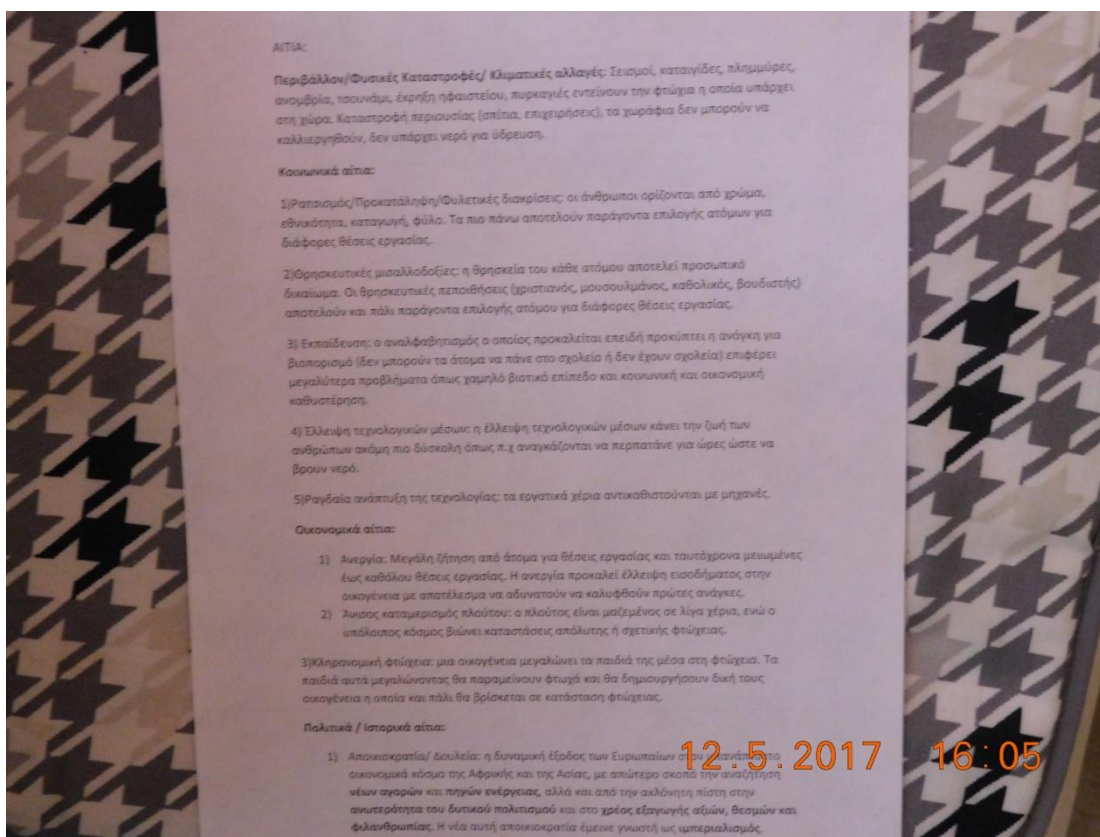
https://www.youtube.com/watch?v=3CwM_1jK1po.

Ορισμός φτώχειας: «Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ορίζει τους φτωχούς ως τα άτομα, τις οικογένειες και τις ομάδες ατόμων των οποίων οι πόροι (υλικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί) είναι τόσο περιορισμένοι, ώστε να αποκλείονται από ένα ελάχιστο αποδεκτό τρόπο ζωής στη χώρα που ζουν».

Β.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Έντυπο υλικό:

Αίτια:



Επιπρόσθετο υλικό που δόθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

*Μπαγκλαντές: 53% είναι οικογένειες με γονείς χωρίς εκπαίδευση και ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας.

19% είναι οικογένειες με γονείς οι οποίοι έχουν δευτεροβάθμια και ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

ΠΗΓΗ:UNICEF <https://www.unicef.gr>.

Γάζα: Ayman. Ζει στη Γάζα, η οποία είναι εμπόλεμη ζώνη.

«Κάθε πρωί, το πρώτο πράγμα που κάνω είναι να πάω στην κουζίνα. Εάν υπάρχει φαγητό τότε πάω στο σχολείο εάν δεν υπάρχει πάω να δουλέψω».

Πολλά παιδιά εργάζονται σε επικίνδυνες περιοχές της νεκρής ζώνης μεταξύ της Γάζας και του Ισραήλ. Μαζεύουν πλαστικό και μέταλλο από τα σπίτια που καταστράφηκαν από τους βομβαρδισμούς πριν 2 χρόνια.

ΠΗΓΗ:UNICEF <https://www.unicef.gr>.

Εκουαδόρ: πλημμύρες/ φυσικές καταστροφές.

Ο Πρόεδρος Rafael Correa αναφέρει: « Δεν είναι κατάσταση εκτάκτου ανάγκης είναι μια ολική καταστροφή».

Μια γυναίκα αναφέρει: «Χθες έπρεπε να αφήσουμε τα σπίτια μας, αφού δυνατοί άνεμοι κατέστρεψαν τις οροφές των σπιτιών μας. Τα σπίτια μας γκρεμίζονται.» **ΠΗΓΗ:UNICEF** <https://www.unicef.gr>.

Μαδαγασκάρη: Η ανομβρία που μαστίζει τη Μαδαγασκάρη δεν επιτρέπει την καλλιέργεια γλυκοπατάτας και ρυζιού. Οι ποταμοί έχουν στερέψει από νερό. Οι άνθρωποι έχουν αρχίσει να πεινούν.

Ένας κάτοικος αναφέρει: «παρατήρησα την κόρη μου να χάνει βάρος όμως δεν υπήρχε φαγητό για να της προσφέρω».**ΠΗΓΗ:UNICEF** <https://www.unicef.gr>.

Άνιση κατανομή πλούτου: Γουατεμάλα: «Οι ανισότητες στη Γουατεμάλα είναι κατά 80% περισσότερες από τις υπόλοιπες χώρες του κόσμου. Η ανισότητα στις ευκαιρίες για ένα παιδί αγροτικών περιοχών σε σύγκριση με παιδί αστικών περιοχών ξεπερνά το 10 προς 1. Αυτές οι ανισότητες «φρενάρουν» την οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα της χώρας»

«Έχουμε ένα τόσο μεγάλο ποσοστό φτωχών και υποσιτισμένων και την ίδια στιγμή έχουμε τη μεγαλύτερη συγκέντρωση πλούτου σε όλη την Κ. Αμερική.

Η Γουατεμάλα, η χώρα των Ολιγοπωλίων, της φτώχειας και του υποσιτισμού, είναι παράλληλα η χώρα με τα περισσότερα ελικόπτερα και αυτοκίνητα πολυτελείας στην Κ. Αμερική!

Αποικιοκρατία: Η φτώχεια στη Γουατεμάλα έχει τις ρίζες της στην αποικιοκρατική εποχή, κατά την οποία οι ιθαγενείς Μάγιας αντιμετωπίστηκαν χειρότερα κι από σκλάβοι. Οι απόγονοι των Μάγιας αγνοήθηκαν εντελώς από τις κυβερνήσεις, αλλά και από τη μικρή ελίτ των πλουσίων που ελέγχει την οικονομία της χώρας. Αυτή η αποικιοκρατική τακτική συνεχίζεται ως σήμερα, αφού η πλειοψηφία των ιθαγενών ζει κάτω από τα όρια της φτώχειας. Να σημειώσουμε ότι Μάγιας είναι σήμερα το 55% του πληθυσμού, ενώ το 39% είναι Λαδίνος (μιγάδες). Οι περισσότεροι ζουν στη μιζέρια, ενώ σύμφωνα με ανακοίνωση της UNICEF, το 80% των παιδιών Μάγιας υποσιτίζονται.

ΠΗΓΗ:ΕΞΑΝΤΑΣ<http://www.exandasdocumentaries.com/series/macroeconomics/exandas-poverty.php>.

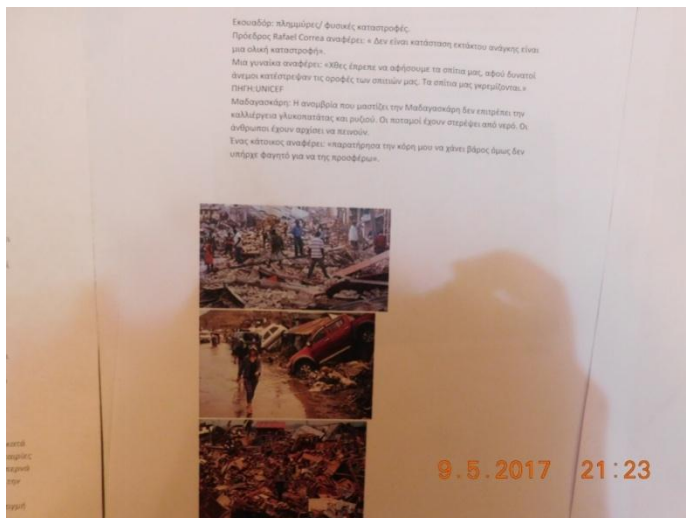
Φωτογραφικό υλικό:





B.3 ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

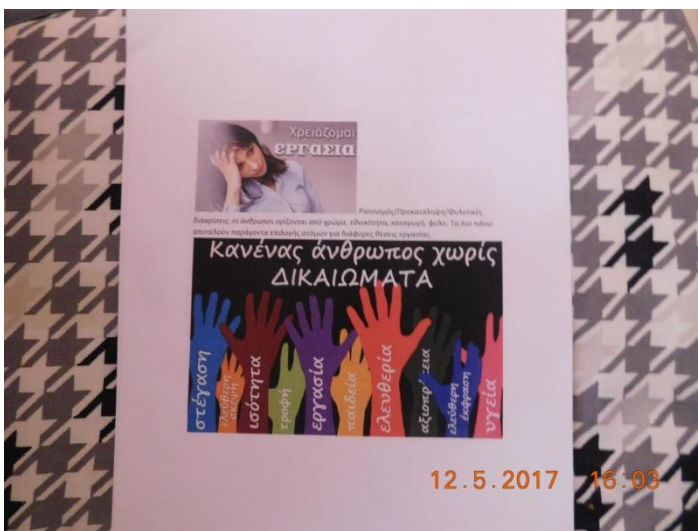
Φωτογραφικό υλικό:



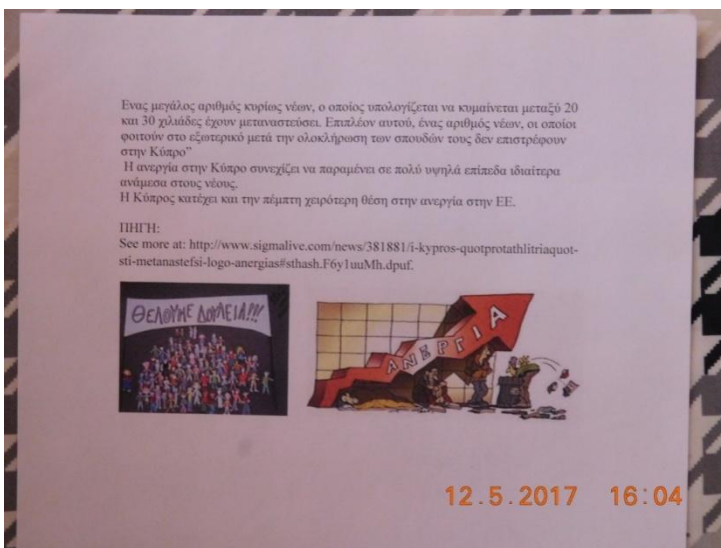
Περιβαλλοντικό αίτιο: Πλυμμήρες/σεισμός/ανεμοστρόβιλος



Πολιτικό αίτιο: Πόλεμος



Κοινωνικό αίτιο: ρατσισμός



Οικονομικό αίτιο: ανεργία

Β.4 ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Παραμύθι Ευγένιου Τριβιζά «Ένα δέντρο μια φορά» σε ταινία :

<https://www.youtube.com/watch?v=Voz9S4xb0xM>.

B.5 ΠΕΜΠΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:

BINTEO 1: <https://www.youtube.com/watch?v=H-3N1SP7by8>.

BINTEO2: <https://www.youtube.com/watch?v=Fl30079fAgU&t=1784s>.

B.6 ΕΚΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:

Σενάρια: Ο Φώτης ζει σε μια φτωχή οικογένεια. Ο πατέρας του δουλεύει εργάτης στα χωράφια, όμως ο μισθός του δεν είναι αρκετός για να συντηρήσει την οικογένειά του. Η μητέρα του έχει χάσει τη δουλειά της εδώ και δυο χρόνια και δεν μπορεί να βρει άλλη. Ο Φώτης το πρωί πάει στο σχολείο μαζί με τα δυο του αδέρφια. Το μεσημέρι όταν σχολάνε επιστρέφουν πίσω στο σπίτι. Δεν μπορεί να συμμετέχει σε απογευματινές δραστηριότητες γιατί δεν έχουν αρκετά λεφτά. Ο Φώτης φεύγει τρέχοντας από την τάξη μόλις κτυπήσει το κουδούνι. Ο μικρός του αδελφός δεν μπορεί να καταλάβει γιατί ο Φώτης φεύγει τρέχοντας από το σχολείο. Θέλει να τον ρωτήσει, αλλά, δεν ξέρει πως.

Η Μπλάνκα ζει με την εύπορη οικογένειά της σε ένα ωραίο σπίτι με μεγάλη αυλή. Και οι δυο γονείς της δουλεύουν σε μεγάλες εταιρίες. Η Μπλάνκα έχει ακόμη ένα αδελφό μικρότερο. Τα απογεύματα μετά από το σχολείο παρακολουθεί μαθήματα και συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες. Της αρέσει πολύ το μπαλέτο, το πιάνο και μαθαίνει αγγλικά και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Όταν κτυπήσει το κουδούνι για να σχολάσει, συνήθως καθυστερεί να βγει από την τάξη, γιατί συζητάει με τους συμμαθητές της για τις δραστηριότητες που έχουν το απόγευμα. Κάθε Παρασκευή βράδυ βγαίνει με τους γονείς της για φαγητό και μετά πηγαίνουν σινεμά ή θέατρο.

B.7 ΕΒΔΟΜΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ:

«Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα» Όσκαρ Ουάιλντ.

<https://www.youtube.com/watch?v=VmVSpd17BCI&t=609s>.

Παράρτημα Γ'

Κατάλογος Θεατρικών Τεχνικών

- *Αυτοσχεδιασμός*: αποτελεί αυτόνομη θεατρική τεχνική, κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να βιώσουν άμεσα ένα κομμάτι από την ιστορία, τους ωθεί να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους, αλλά και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις για το θέμα που διερευνούν.¹⁸¹
- *Παγωμένες εικόνες*: την τεχνική αυτή δανειζόμαστε από το Θέατρο Εικόνας του Boal. Το Θέατρο Εικόνας προέρχεται από το τρίτο στάδιο «Το Θέατρο ως Γλώσσα». Η τεχνική αυτή παρουσιάζει εικόνες, χρησιμοποιώντας το σώμα ως εργαλείο και γλώσσα.¹⁸² Οι μαθητές αποτυπώνουν ένα στιγμιότυπο από το δραματικό περιβάλλον, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο αποστασιοποίηση, αφαίρεση και έλεγχο. Παρουσιάζουν την ουσία της κατάστασης ενισχύοντας την κριτικό-στοχαστική ικανότητα των θεατών.¹⁸³ Η παγωμένη εικόνα συνήθως συνδυάζεται με επένδυση ήχου ή την τεχνική «ανίχνευση σκέψης», ή την τεχνική «alter ego».¹⁸⁴
- *Συνέντευξη*: πραγματοποιούνται ειδικές ερωτήσεις με σκοπό την ανάκτηση συγκεκριμένων πληροφοριών, στοιχεία συμπεριφοράς ή κίνητρα.¹⁸⁵
- *Ρόλος στον τοίχο*: Σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζεται μια ανθρώπινη φιγούρα, η οποία αναπαριστά ένα ρόλο. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν εντός της φιγούρας συναισθήματα ή σκέψεις και εκτός της φιγούρας δικές του σκέψεις ή άλλων προσώπων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εμβαθύνουν στη διερεύνηση του ρόλου, τον οποίο κατανοούν καλύτερα.¹⁸⁶
- *Ρεπορτάζ/ τηλεοπτική εκπομπή*: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή τηλεοπτικού παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν το υπό διερεύνηση θέμα, καλώντας «ειδικούς» του θέματος για την καλύτερη εξέταση και ανάλυσή του. Με αυτό τον τρόπο φωτίζονται διάφορες πτυχές του θέματος.¹⁸⁷
- *Διακοπή αφήγησης*: Η διακοπή της αφήγησης πραγματοποιείται σε σημεία τα οποία θεωρούνται κρίσιμα, έχοντας ως στόχο την εμπλοκή των μαθητών στην ιστορία. Οι

¹⁸¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)91

¹⁸² Boal (1985)126

¹⁸³ Παπαδόπουλος (2007)64

¹⁸⁴ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)86

¹⁸⁵ Neelands & Goode (2000)33

¹⁸⁶ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)90

¹⁸⁷ Κατσαρίδου (2011)70

συμμετέχοντες μπορούν να προβούν στη δημιουργία σεναρίων για τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας.

- *Μανδύας του ειδικού*: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» (επιστήμονες, επαγγελματίες) και με τις γνώσεις τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Οι μαθητές ως «ειδικοί» του θέματος, έχουν τη δυνατότητα πλέον να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με υπευθυνότητα, συνέπεια και επαγγελματισμό.¹⁸⁸
- *Ανίχνευση σκέψης*: κάθε συμμετέχων καλείται να γνωστοποιήσει τις ενδόμυχες σκέψεις του. Αυτή η τεχνική χρησιμεύει κυρίως προκειμένου να ενισχυθεί ο χαρακτήρας, αλλά και να κατανοηθεί καλύτερα η κατάσταση.¹⁸⁹
- *Τίτλος/ λεζάντα*: Οι συμμετέχοντες καλούνται να αποδώσουν το νόημα μιας εικόνας ή μιας σκηνής, με τη χρήση του τίτλου ή της λεζάντας.¹⁹⁰
- *Σύνταξη κειμένων*: Γράφονται από τους συμμετέχοντες ενώ βρίσκονται σε ρόλο ή και όχι. Κυρίως καλούνται να γράψουν άρθρα, ημερολόγιο ή γράμματα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο αξιολόγησης του μαθήματος. Ταυτόχρονα καλλιεργείται η δεξιότητα του μαθητή στο γράψιμο.¹⁹¹
- *Διακοπή δράσης*: η δράση διακόπτεται ώστε να φανερωθούν οι εσωτερικές σκέψεις των χαρακτήρων. Ως σημείο διακοπής επιλέγεται μία κρίσιμη στιγμή, η οποία χρειάζεται να φωτιστεί περισσότερο.¹⁹²
- *Η αλλαγή της κατάστασης*: οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αλλάξουν την εικόνα μιας ομάδας. Μπορούν δηλαδή να τροποποιήσουν τη θέση- σωματική, κοινωνική-, ή τη διάθεση των ρόλων με μικρές και σύντομες παρατηρήσεις ή σχόλια.¹⁹³
- *Alter ego*: πραγματοποιείται σε συνδυασμό με την τεχνική «ανίχνευση σκέψης», κατά την οποία γίνεται ανάληψη των ρόλων από διαφορετικούς συμμετέχοντες και εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις για την κατάσταση ή τον ρόλο.¹⁹⁴
- *Ιδεοθύελλα*: οι συμμετέχοντες λένε αυτό που τους έρχεται πρώτο στο μυαλό αναφορικά με ένα θέμα. Απουσιάζει οποιοδήποτε σχόλιο ή κριτική. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης στην αρχή της έρευνας.¹⁹⁵
- *Ανακριτική καρτέκλα ή καρτέκλα των αποκαλύψεων*: ένας ρόλος κάθεται στην ανακριτική καρτέκλα και δέχεται ερωτήσεις από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σχετικά με τις πράξεις, τα κίνητρα. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που θέτουν τις ερωτήσεις μπορούν να έχουν και αυτοί κάποιον ρόλο. Η τεχνική αυτή βοηθά να αντιληφθούν οι μαθητές καλύτερα τα κίνητρα ενός ρόλου και να εμβαθύνουν στη συμπεριφορά του ρόλου.αλλά και της ανθρώπινης συμπεριφοράς γενικότερα.¹⁹⁶
- *Διάδρομος συνείδησης*: Η ομάδα σχηματίζει δύο παράλληλες γραμμές, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα μικρό διάδρομο, ανάμεσα από τον οποίο περνάει ένας χαρακτήρας. Καθώς ο χαρακτήρας διασχίζει τον διάδρομο, οι άλλοι ψιθυρίζουν τις σκέψεις που ο ίδιος έχει ή τις σκέψεις που έχουν τα παιδιά που αποτελούν τον διάδρομο, όσο αφορά μια κατάσταση.¹⁹⁷

¹⁸⁸ Κατσαρίδου (2011)72

¹⁸⁹ Γκόβας (2002)140-141

¹⁹⁰ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)91

¹⁹¹ Neelands & Goode (2000)16, Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)96

¹⁹² Παπαδόπουλος (2007)65

¹⁹³ Παπαδόπουλος (2007)65

¹⁹⁴ Παπαδόπουλος (2007)65

¹⁹⁵ Γκόβας (2002)151-152

¹⁹⁶ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)91, Neelands & Goode (2000)32

¹⁹⁷ Γκόβας (2000)132

- *Παιχνίδια*: Τα παιχνίδια έχουν διάφορες χρήσεις στη Θεατρική Αγωγή, όπως το δέσιμο της ομάδας, τη δημιουργία ατμόσφαιρας, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες. Επίσης, τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχή ενός μαθήματος για να εισάγουμε το θέμα το οποίο και θέλουμε να διερευνήσουμε.¹⁹⁸
- *Δάσκαλος σε ρόλο*: μια πολύ σημαντική τεχνική κατά την οποία ο δάσκαλος- εμψυχωτής υποδύεται κάποιο ρόλο, ώστε να έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να θέτει ερωτήματα, να κατευθύνει τη δράση αλλά και την ομάδα.¹⁹⁹
- *Οπτική γωνία*: Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική εστιάζουμε στους συμμετέχοντες και στον τρόπο που βλέπουν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική γωνία. Κατανοούν και αξιολογούν καλύτερα την κατάσταση, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρεται η ευκαιρία να σκεφτούν καλύτερα πως θα δράσουν στη συνέχεια.²⁰⁰
- *Ομαδική ζωγραφιά*: Οι μαθητές ζωγραφίζουν από κοινού μια ζωγραφιά, η οποία αναπαριστά χώρο, πρόσωπο ή ολόκληρη σκηνή. Η τεχνική αυτή βοηθά τους συμμετέχοντες να δώσουν συγκεκριμένη μορφή στην εικόνα την οποία έχουν συλλάβει με τη φαντασία τους.²⁰¹
- *Μια μέρα στη ζωή*: Οι μαθητές παρουσιάζουν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου.²⁰²

¹⁹⁸ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)89

¹⁹⁹ Γκόβας (2002)151

²⁰⁰ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)65-66

²⁰¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007)88

²⁰² Κατσαρίδου (2011)488

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μ. Δεληγιάννη (Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αμίτσης, Γ. (2006) *Η Ευρωπαϊκή στρατηγική κοινωνικής ένταξης: Το θεσμικό οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αφουξενίδης, Α. (2015) «Η κοινωνία πολιτών στην εποχή της κρίσης» στο *Το Πολιτικό Πορτραίτο της Ελλάδας*, Ν.Γ. Γεωργαράκης & Ν. Δεμερτζής (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg & Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Backwith, D. (2015) *Social work, Poverty and Social Exclusion*. England: Open University Press.
- Boal, A. (1985) *Theatre of the Oppressed*. Charles A.& M. L. McBride (trans.). New York: Theatre Communications Group.
- Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. A. Jackson (trans.). London and New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου (Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999) *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2001) *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γούλας, Χ. (2006) *Φτώχεια εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός: η περίπτωση των σιτιζομένων στα συσσίτια της Εκκλησίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.
- Schutzman, M., Cohen-Cruz, J. (1994) *Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism*. London: Routledge.

- Γκόβας, Ν. (2002) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καυταντζόγλου, Λ. Ι. (2006) *Κοινωνικός αποκλεισμός: εκτός, εντός και υπό. Θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011) *Η Μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.
- Kemmis, S., 2008. Critical Theory and Participatory Action Research in Reason, P. and Bradbury, H., eds. 2008, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
- Κοντογιάννη, Α. (2012) *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο&Άλκηστis
- Κοντογιάννη, Α. (2008) *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστis.
- Κουρετζής, Λ. (2008) *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (1991) *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγγάνης, Μ. (2004) *Η κοινωνική αλληλεγγύη και οι αντιφάσεις της: ο ρόλος του ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος σε μια σύγχρονη κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπακονικόλα, Χ. (2007) *Εισαγωγή στην τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Γενική γραμματεία Νέας Γενιάς. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μιου Αθηνών.
- Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. (2016) Τσουκαλά, Χ. (επιμ.). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Neelands, J. (1998) *Beginning Drama 11-14*. London : David Fulton Publishers Ltd.

Neelands, J., Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. 2nd edition. United Kingdom: Cambridge University Press.

Nicholson, H. (2005) *Applied Drama: The Gift of Theatre*. England: Palgrave Macmillan.

Οικονόμου, Χ., Φέρωνας, Α. (2006) *Οι εκτός των τειχών: Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διόνικος.

Τσιάκαλος, Γ. (1999) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Ελένη Σπανού (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Σ. (2006) *Το θέατρο στην εκπαίδευση και η συνάντηση με τους 'Άλλους'* Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Rorty, R. (2002) *Τυχαιότητα, Ειρωνεία, Αλληλεγγύη*. Κ. Κουρεμένος (Μτφρ). Κ. Λιβιεράτος (επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2011) *Αγωγή Υγείας*.

Flowers, N. (2012) *Μικρή Πυξίδα. Comrasito: Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά*, Αγγελίδης, Σ. (Μτφρ). Ελληνική έκδοση. Λευκωσία, Κύπρος.

Freire, P. (1988) *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman & Littlefield Publishers INC.

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed to The Critical Pedagogy Reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge.

Φαντζίκου, Χ. (2015) *Ο ρόλος του "κοινωνικού θεάτρου" σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Κύπρος.

Βίο, G.K. (2012) *"Θέατρο & ευπαθείς κοινωνικές ομάδες"*. Πρακτικά 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2012. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Wilber, G.L. (2015) *Poverty: A new perspective*. Lexington: The University Press of Kentucky.

ΑΡΘΡΑ:

Andreou, M., Pashardes, P. (2009) *Income Inequality, Poverty and the Impact of the Pension Reform*, Cyprus Economic Policy Review, Vol. 3, No. 2, pp. 41-55. Economics Research Center and Department of Economics. University of Cyprus.

Boal, A. (2008) *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Μεταφρ. Χαντζιδάκης Α. Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο Τεύχος 9, σελ. 10-13. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://www.theatroedu.gr/>.

Γραμματάς, Θ. (2015) *Το θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη*. <http://theodoregrammatas.com>.

Γραμματάς, Θ. (2016) *Το θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία*. <http://theodoregrammatas.com/el>.

Ζώνιου, Χ. (2003) *Το θέατρο του Καταπιεσμένου*. Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο Τεύχος 4. Έκδοση Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <http://www.theatroedu.gr/>.

Κουρετζής, Λ., Παρζακώνη, Α. (2012) *Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση στο θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.) Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Koutsampelas, C. (2011) *Social Transfers and Income Distribution in Cyprus*, Cyprus Economic Policy Review, Vol. 5, No. 2, pp. 35-55. Economics Research Center. University of Cyprus.

Marlier, E. & Atkinson, A. B. (2010) *Indicators of poverty and Social Exclusion in a Global Context*, Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 29, No. 2, Special Issue on Poverty Measurement (SPRING 2010), pp. 285-304. Wiley on behalf of Association for Public Policy Analysis and Management

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: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Pashardes, P. (2007) *Why Child Poverty in Cyprus is so Low*, Cyprus Economic Policy Review, Vol. 1, No.2, pp. 3-16. Economics Research Center and Department of Economics. University of Cyprus.

Παπαδόπουλος, Σ. (2005) *Η Δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης*. Στα Πρακτικά *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. <http://www.elliepek.gr>.

Παπαγεωργίου, Ν. (2015) *Οικονομική κρίση και κοινωνική αλληλεγγύη: ο ρόλος των γυναικών*. Σύνθεσις. Vol 4, nub 2 pp 1423-158. Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ <https://ejournals.lib.auth.gr/synthesis>.

Schinina, G. (2004) *Here we are: Social Theatre and Some open Questions about its Developments*. Vol. 48, No. 3, pp 17-31. The MIT Press.
<http://www.jstor.org/stable/4488568>.

Schroeter, S. (2013) *"The way it works" doesn't: Theatre of The Oppressed as Critical Pedagogy and Counternarrative*. Vol. 36, No. 4, pp.394-415. Canadian Society for the Study of Education. <http://www.jstor.org>.

ΔΙΑΔΥΚΤΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση <http://www.theatroedu.gr/>.

MKO TheatrETC <http://www.theatretc.com/voice-it.html>.

MKO TheatrETC <http://www.theatretc.com/we-dare-to-disagree1.html>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου
http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/pro_druse_index.html

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου
http://archeia.moec.gov.cy/sd/262/ap_methodologia.pdf.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου
http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/pdf/analytika/dim_programma_spoudon_odigos_efarmogis_ekpaideftikos.pdf.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου
http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html.

ΑΡΣΙΣ Δίκτυο κοινωνικών δομών κατά της φτώχειας [http://arsis.gr/drasis-ke-
ipiresies/paremvasis-stous-katavlistous/sti-voria-ellada](http://arsis.gr/drasis-ke-ipiresies/paremvasis-stous-katavlistous/sti-voria-ellada).

Πρόγραμμα Δάφνη κατά του σχολικού εκφοβισμού [http://www.e-abc.eu/gr/to-
ergo/programma-daphne-iii](http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii)

Κοινωνικό πείραμα <https://www.youtube.com/watch?v=H-3N1SP7by8>.

Παραμύθι: «Ένα δέντρο μια φορά» του Ευγένιου Τριβιζά
<https://www.youtube.com/watch?v=Voz9S4xb0xM>.

Παραμύθι: «Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου πρίγκιπα» του Όσκαρ Ουάιλντ
<https://www.youtube.com/watch?v=VmVSpd17BCI&t=609s>.

Ντοκιμαντέρ Εξάντας/ Αυγερόπουλος: EL SISTEMA <https://www.youtube.com/watch/el>.