



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου  
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong  
Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**Η ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ  
ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ  
ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ  
ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ 9-12 ΕΤΩΝ**

**Μαρία Παρτσιλίβα**

**A.M. 5052202001021**

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

**Αστέριος Τσιάρας**

**Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:**

**Αντώνιος Λενακάκης**

**Αικατερίνη Κωστή**

**ΝΑΥΠΑΙΟ 2022**

## Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική διατριβή το μαγικό ταξίδι στο ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, φτάνει στο τέλος του.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν τον κύκλο των σπουδών μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αστέριο Τσιάρα, επιβλέποντα της διπλωματικής μου, για την πολύτιμη βοήθειά του, την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή του σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και στην πορεία της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον κ. Αντώνη Λενακάκη και την κ. Αικατερίνη Κωστή για την αμέριστη βοήθεια και για όλα όσα μας προσέφεραν.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, την εμπυχώτρια και εμπνεύστρια του μεταπτυχιακού μας, που ήταν συνέχεια δίπλα μας και για τις εμπειρίες ζωής που μας προσέφερε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Γεώργιο Κόνδη, ο οποίος μας εμπύχωνε και μας στήριζε διαρκώς. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους αγαπημένους συμφοιτητές μου, τους αξιόλογους καθηγητές μας και όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους σε αυτή την εργασία.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης, στο οποίο υλοποιήθηκε η έρευνά μου καθώς και τους μαθητές και τις μαθήτριές, που με την αστείρευτη ενέργεια και τη δημιουργικότητά τους, υπήρξαν πηγή έμπνευσης. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την αγαπημένη μου οικογένεια και τους δικούς μου ανθρώπους, που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν σε ό,τι κι αν κάνω.

## **Αφιέρωση**

*Σε όλα τα παιδιά, των οποίων  
τα δικαιώματα έχουν παραβιαστεί*

## Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες .....	i
Πίνακας Περιεχομένων .....	iii
Κατάλογος Πινάκων .....	v
Περίληψη .....	vi
Abstract .....	vii
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	3
1.1. Δραματική Τέχνη .....	3
1.1.1. Ορισμός και Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης.....	3
1.1.2. Παιδαγωγικές Αρχές και Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης.....	5
1.1.3. Στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	8
1.1.4. Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	8
1.2. Θέατρο του Καταπιεσμένου.....	10
1.2.1. Επιρροές στο Θέατρο του Καταπιεσμένου .....	10
1.2.2. Χαρακτηριστικά του Θεάτρου του Καταπιεσμένου .....	11
1.2.3. Εμφάνιση και Εξέλιξη του Θεάτρου του Καταπιεσμένου .....	13
1.2.4. Παιχνίδια, Ασκήσεις και Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου .....	14
1.2.5. Θέατρο της Εικόνας .....	15
1.2.6. Θεατρο Φόρουμ .....	16
1.3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	18
1.3.1. Ορισμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων .....	18
1.3.2. Τα Δικαιώματα του Παιδιού .....	20
1.3.3. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	22
1.4. Δραματική Τέχνη, Θέατρο του Καταπιεσμένου και Ανθρώπινα Δικαιώματα .....	24

1.4.1. Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	24
1.4.2. Προγράμματα με Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα .....	26
1.4.3. Έρευνες με Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα .....	28
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία της Έρευνας .....	31
2.1. Ερευνητικός Στόχος .....	31
2.1.1.Ερευνητικές Υποθέσεις.....	31
2.2. Δείγμα – Ερευνητικός Πληθυσμός .....	32
2.3. Έρευνα Δράσης.....	32
2.4. Ερευνητική Διαδικασία.....	33
2.5. Σχεδιασμός του Προγράμματος Παρέμβασης .....	35
2.6. Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	38
2.6.1. Ερωτηματολόγιο .....	39
2.6.2. Συμμετοχική Παρατήρηση- Ημερολόγιο Παρατήρησης .....	40
Κεφάλαιο 3. Ερευνητικά Αποτελέσματα- Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	42
3.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου .....	42
3.1.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου με τον Δείκτη Cronbach's alpha .....	43
3.1.2. Υπολογισμός Μέσου Όρου των Βαθμολογιών των Κλιμάκων Στάθμισης Όλων των Ομάδων-Υποομάδων.....	44
3.1.3. Έλεγχος Κανονικότητας.....	44
3.1.4. Συσχέτιση Βαθμολογιών και Παρέμβασης.....	45
3.2. Αποτελέσματα Συμμετοχικής Παρατήρησης- Ημερολογίου Παρατήρησης .	48
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα .....	63
4.1. Συζήτηση.....	63
4.2. Περιορισμοί.....	67

4.3. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες .....	67
Επίλογος.....	69
Βιβλιογραφία.....	70
Παράρτημα 1. Αφίσα, Περιγραφή Εργαστηρίου και Υπεύθυνη Δήλωση.....	89
Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγιο .....	91
Παράρτημα 3. Παρεμβάσεις .....	95
Παράρτημα 4. Φωτογραφικό Υλικό για τις Παρεμβάσεις.....	113

### **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1. Έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's $\alpha$ .....	43
Πίνακας 2. Αποτελέσματα p-τιμής για τον έλεγχο Shapiro - Wilk των μέσων τιμών των βαθμολογιών για όλες τις ομάδες, πριν και μετά την παρέμβαση.....	44
Πίνακας 3. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.....	46
Πίνακας 4. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα επιβίωσης, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.....	47
Πίνακας 5. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα ανάπτυξης, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.....	47
Πίνακας 6. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα συμμετοχής, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.....	47
Πίνακας 7. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα προστασίας, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.....	48

## Περίληψη

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν μπορεί να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, σε χρονικό διάστημα τριών μηνών, που βασίστηκαν σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 15 μαθητές της ομάδας ελέγχου ηλικίας 9 έως 12 ετών. Για την επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων, που αφορούν στην ευαισθητοποίηση στα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής, πραγματοποιήθηκε οιοσεί πειραματικό σχέδιο. Η μεθοδολογία, που επιλέχθηκε, ήταν η μεικτή έρευνα δράσης με ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Τα μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η κλίμακα Children's Rights Importance Scale των Hart, Zneider και Pavlovic (1996), αποτελούμενη από 40 δηλώσεις βασισμένες στη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες των δύο ομάδων, μια φορά πριν την παρέμβαση και μια μετά, καθώς και η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο παρατήρησης. Στη συνέχεια, για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων, ακολουθήθηκε η τριγωνοποίηση των παραπάνω ερευνητικών μεθόδων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις και συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες. Διαπιστώθηκε, επομένως, ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου μπορούν να αποτελέσουν άριστα εργαλεία για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα και για την καλλιέργεια αξιών, όπως η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και η ισότητα.

**Λέξεις Κλειδιά:** Δραματική Τέχνη, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, Θέατρο στην Εκπαίδευση, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού, Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

## **Abstract**

With the present research, an attempt was made to investigate whether techniques of Drama in Education and Theatre of the Oppressed can help raise awareness of human rights among primary school students. For the purpose of this research, during a period of three months, 12 theatrical workshops were designed and implemented based on techniques of Drama in Education, Theatre of the Oppressed, human rights education, Critical Pedagogy and democratic education. The population was 15 students who comprised the experimental group and 15 students of the control group aged 9 to 12 years. So as to confirm the research hypotheses concerning the awareness of the rights of survival, development, protection and participation, a quasi-experimental plan was designed. The chosen methodology was a mixed type of action research, combining quantitative and qualitative methods. The data collection tools were the Children's Rights Importance Scale by Hart, Zneider and Pavlovic (1996), consisting of 40 statements based on the International Convention on the Rights of the Child, which was completed by the participants in both groups, once before intervention and once after, as well as the participatory observation and the observation diary. Subsequently, in order to reach valid and reliable conclusions, the triangulation of the above research methods was utilized. The findings of the present study confirmed the original research hypotheses and are consistent with corresponding research. It was therefore found that the techniques of Drama in Education and Theatre of the Oppressed can be excellent tools for raising students' awareness of human rights and for cultivating values such as democracy, solidarity and equality.

**Keywords:** Drama in Education, Theatre of the Oppressed, Theatre Education Program, Theatre in Education, Human Rights, Child Rights, Human Rights Education



## Εισαγωγή

Υπάρχουν ανθρώπινα δικαιώματα σήμερα ή είναι, σύμφωνα με τον Rancière (2004), μια ψευδαίσθηση και ο άνθρωπος στέκεται γυμνός, χωρίς δικαιώματα, μέσα στο κράτος (Τερζάκης, 2009: 37); Στη σημερινή εποχή γινόμαστε μάρτυρες πολυάριθμων παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ερχόμαστε σε επαφή με την έμφυλη βία, την αστυνομική βία και την καταστολή, την καταπάτηση των δικαιωμάτων των προσφύγων και των μεταναστών, τις ρατσιστικές επιθέσεις και τον εκφοβισμό. Φοβόμαστε πλέον να μιλήσουμε, να αγωνιστούμε και να διεκδικήσουμε τα αυτονόητα θεμελιώδη δικαιώματά μας. Οι έννοιες της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της ανθρωπιάς τείνουν να εκλείψουν. Ο δρόμος προς την απελευθέρωση είναι πλέον αναγκάιος και έρχεται μέσα από τον εξανθρωπισμό, τροχοπέδη του οποίου αποτελεί κάθε μορφή καταπίεσης (Γέρου, 1977: 18). Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί αυτό και τι σημαίνει ουσιαστικά το να είσαι άνθρωπος;

Σύμφωνα με την αφρικανική κοσμοθεωρία, ο όρος «ubuntu» εμπεριέχει την ουσία του να είναι κανείς άνθρωπος. *«Ένας άνθρωπος είναι άνθρωπος μέσα από τους άλλους ανθρώπους»* και οφείλει να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων (Brander et al., 2002: 421). Αντίστοιχα, για τον Freire το να είναι κανείς άνθρωπος σημαίνει να είναι ευσυνείδητος, ενημερωμένος και να ενεργεί ως υποκείμενο, που διαμορφώνει την πραγματικότητα και όχι ως αντικείμενο, που είναι φυλακισμένο σε αυτή (Freire, 1970: 25).

Με αφετηρία αυτές τις σκέψεις και με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών ως μελλοντικών ενεργών πολιτών επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τη Δραματική Τέχνη, που εστιάζει στην παιδοκεντρική μέθοδο και τη βιωματική μάθηση και αφορά στην κατανόηση του κόσμου, και το Θέατρο του Καταπιεσμένου, που αποτελεί το αντίδοτο στην καταπίεση και επιδιώκει τη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την υιοθέτηση αξιών όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η ισότητα.

Υιοθετήσαμε τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire και αντιμετωπίσαμε την έρευνά μας ως μια συμμετοχική διαδικασία, που θα διέπεται από ένα πλαίσιο, όπου οι ρόλοι μαθητή και δασκάλου θα εναλλάσσονται και θα κυριαρχεί η ανταλλαγή απόψεων (Freire, 1993: 69, 79-80). Δεν αντιμετωπίσαμε τους μαθητές μας ως *«άδεια δοχεία, τα οποία αναμένουν το «γέμισμά» τους με τις έτοιμες γνώσεις που*

προσφέρει ο εκπαιδευτικός», αλλά επιλέξαμε να τους θέσουμε στο επίκεντρο της διαδικασίας και να απορρίψουμε το παραδοσιακό μοντέλο της «τραπεζικής εκπαίδευσης» που βασίζεται σε μια ιεραρχική μετάδοση της γνώσης (Freire, 2006· Freire, 1972: 45-46). Επιδιώκοντας να «σπάσουμε» «την αρρώστια της αφήγησης από την οποία πάσχει η εκπαίδευση», επιλέξαμε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για να εμφυσήσουμε στους μαθητές μας τις έννοιες της δημιουργικότητας, της αλλαγής, της κριτικής συνειδητοποίησης και της ενδυνάμωσης (Φρέιρε, 1976· Freire, 2006· Shor, 1992: 32).

Έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρήσαμε ότι, αν και έχουν γίνει συναφείς έρευνες, δεν υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία τέτοιες που να ακολουθούν ποσοτικές μεθόδους. Επιχειρήσαμε, λοιπόν, να διεξάγουμε μια μεικτή έρευνα δράσης, υιοθετώντας τη συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο παρατήρησης και τη χρησιμοποίηση ενός ερωτηματολογίου, βασισμένου στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, ώστε να διερευνηθούν οι τέσσερις βασικές κατηγορίες που τη διέπουν. Επίσης, ο συνδυασμός των δύο θεατρικών τεχνικών δεν έχει εφαρμοστεί ξανά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδίως το Θέατρο του Καταπιεσμένου δεν έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε έρευνες στη βαθμίδα αυτή, καθώς προτιμώνται δείγματα μεγαλύτερων ηλικιών. Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ως προς την εφαρμογή του, καθώς αναδεικνύει τη φωνή των παιδιών και μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε παιδιά μικρής ηλικίας, αφού συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ανοίγει τον διάλογο για να διερευνηθούν θέματα που αφορούν τους νέους ανθρώπους (Tromski, & Doston, 2003). Αυτό το ερευνητικό κενό έρχεται να καλύψει η έρευνά μας και να ανοίξει τον δρόμο προς άλλες αντίστοιχες.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο παρουσιάζονται εκτενώς η Δραματική Τέχνη, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και αντίστοιχα προγράμματα και έρευνες. Στη συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, όσον αφορά στον στόχο, τις ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα, την ερευνητική διαδικασία και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα και η ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για το μέλλον. Τέλος, ακολουθεί ο επίλογος και η παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων.

## Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 1.1. Δραματική Τέχνη

#### 1.1.1. Ορισμός και Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης

Ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια «πολυδιάστατη έννοια», που διαρκώς αναπτύσσεται και είναι ανοιχτή σε πειραματισμούς. Η Άλκηστις (2008: 217) χαρακτηριστικά την παρομοιάζει «σαν έναν μαγευτικό κήπο με διασταυρώσεις που εξαπλώνεται σε ένα εύφορο έδαφος ζωής και επιδέχεται κάθε παιδαγωγική δοκιμή». Συνηθέστεροι είναι οι παρακάτω ορισμοί, που συναντώνται στην ελληνική και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν το Δράμα: «εκπαιδευτικό δράμα», «θεατρική αγωγή», «δραματοποίηση», «παιχνίδι ρόλων», «θεατρικό παιχνίδι», «θέατρο στην εκπαίδευση», «θεατρική παιδεία», «αναπτυξιακό δράμα», «διαδικαστικό δράμα», «θεατροπαιδαγωγική», «*drama in education*», «*dramatic education*», «*developmental drama*», «*child drama*», «*informal drama*», «*creative drama*», «*children's drama*», «*drama in schools*», «*development through drama*» (Άλκηστις, 2008: 217· Landy, 1982: 6· Urian, 2011: 141· Λενακάκης, 2013: 58).

Μια πρόσφατη επιτροπή της Αμερικανικής Ένωσης Θεάτρου για παιδιά ορίζει το δημιουργικό Δράμα (*creative drama*) ως μια μορφή αυτοσχεδιαστικού Δράματος, που επικεντρώνεται στη διαδικασία και δεν εκθέτει τους συμμετέχοντες, οι οποίοι καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό να φανταστούν, να υποδυθούν και να αναστοχαστούν τις ανθρώπινες εμπειρίες. Βασίζεται στην ανθρώπινη παρόρμηση και την ικανότητα να αναπαριστάνουμε τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο, ώστε να τον κατανοήσουμε (Landy, 1982: 5).

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια θεατρική τεχνική, που έχει παιδαγωγικό όφελος. Μπορεί να διδαχθεί ως ένα αυτόνομο μάθημα τέχνης ή να αποτελέσει ένα μέσο για τη διδασκαλία των μαθημάτων, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Οι συμμετέχοντες διερευνούν ένα θέμα και εμβαθύνουν στα νοήματα των επιμέρους εννοιών. Δημιουργούν μια ιστορία, όπου ο σκηνικός χώρος και χρόνος αλλά και τα σκηνικά αντικείμενα αποκτούν έναν ιδιαίτερο συμβολισμό μέσα στο πλαίσιο ενός φαντασιακού κόσμου. Υποδύονται ρόλους και αντιμετωπίζουν προβλήματα και

διλήμματα, καθώς καλούνται να πάρουν αποφάσεις. Μέσα από τη βιωματική εμπειρία, με την οποία εκφράζουν τα συναισθήματά τους, κατανοούν τον εαυτό τους και τον πραγματικό κόσμο, αφού δημιουργούνται ρεαλιστικοί χαρακτήρες, σχέσεις, διάλογοι και καταστάσεις (O'Neill, 1995· Szasz, 2017: 61). Βέβαια, ένα ολοκληρωμένο σχέδιο Δραματικής Τέχνης πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία: ρόλο, δραματική ένταση, επικέντρωση, χώρο, χρόνο, λόγο, κίνηση, ατμόσφαιρα, σύμβολα και νόημα (O'Toole, 1992).

Ωστόσο, όλοι οι ορισμοί, ανεξάρτητα από τις φιλοσοφικές τους προεκτάσεις, εστιάζουν στη φυσική προδιάθεση του παιδιού για παιχνίδι, την ταύτιση με τον υποδύμενο χαρακτήρα και την ανάπτυξη της φαντασίας. Επιπλέον, αναφέρονται στην κοινωνική και συναισθηματική διάσταση, όπως η κατανόηση του εαυτού και του κόσμου, οι συνεργατικές δεξιότητες, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, απαραίτητα μέσα για να κατακτήσουμε τη μάθηση (Landy, 1982: 6· Άλκηστις, 2008: 217-218).

Η Δραματική Τέχνη χρησιμοποιεί κώδικες και τεχνικές του θεάτρου και είναι ένα πολύτιμο εργαλείο διδασκαλίας στην τυπική καθώς και στην άτυπη εκπαίδευση (O'Neill, 1995). Ο κοινωνιολόγος Erving Goffman υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι υποδύονται τον εαυτό τους στην καθημερινή ζωή, όπως και οι ηθοποιοί υποδύονται χαρακτήρες στο θέατρο (Goffman, 1959). Ωστόσο, το Δράμα διαφοροποιείται από το θέατρο, αφού δεν υπάρχει κοινό και στηρίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και όχι στη θεατρική παράσταση (O'Toole, 2009). Ο Wessels (1987) υποστηρίζει ότι μέσω του θεάτρου επωφελείται το κοινό, ενώ στο Δράμα στην εκπαίδευση ο μαθητής. Οι εκπαιδευόμενοι ορισμένες φορές υποδύονται ρόλους και άλλες παρακολουθούν τα δρώμενα που παρουσιάζονται. Επιπρόσθετα, στο Εκπαιδευτικό Δράμα δεν υπάρχει το κείμενο, αφού το θέμα του αφορά στην πραγματικότητα ή τη φαντασία και μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς προκύπτει ένα αυτοσχέδιο δρώμενο (O'Neill, 1995). Παρά τις διαφορές και τις διαφωνίες, που επέφεραν οι ορισμοί του θεάτρου και του Δράματος στην παιδαγωγική διαδικασία, διαπιστώνουμε πως «*όλα είναι θέατρο*», όπως αναφέρει ο Bolton στο άρθρο του με τίτλο: «*It's all theatre*» (Bolton, 2000: 21). Η χρησιμοποίηση του όρου «*θέατρο*» ως συνώνυμο της έννοιας του Δράματος σε διεθνή συνέδρια, ανέδειξε το θέατρο ως ένα πολύπλευρο πεδίο, που δεν περιορίζεται, όπως και το Δράμα, σε στερεοτυπικές τεχνικές (Neelands, 1996).

Το Δράμα βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και η μάθηση που προωθείται μέσω αυτού είναι βιωματική, συνεργατική, ενεργητική, ενισχύει την κριτική

σκέψη και το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 29). Είναι μια μάθηση ολιστική, αφού όπως αναφέρει και ο Bolton (1984: 148), αφορά στην «αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου από έναν συμμετέχοντα». Είναι επίσης γνωστική, αφού εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και εκφραστική και αναπτυξιακή, καθώς αναπτύσσεται μέσα από το Δράμα. Συγχρόνως, είναι κοινωνική και παιδαγωγική, αφού αφορά τη μάθηση μέσω του Δράματος αλλά και λειτουργική λόγω του ότι μαθαίνεις τι κάνουν οι άνθρωποι στο Δράμα (Bolton, 1984: 148). Τέλος, σύμφωνα με τον Bolton, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού Δράματος συνίστανται στο ότι είναι πάντα βραχυπρόθεσμο, έχει συγκεκριμένο στόχο και ένα σημείο διακοπής, έχει σαφείς κανόνες, επαναλαμβάνεται εύκολα και δεν συνδέεται με υψηλό βαθμό συναισθήματος (Bolton, 1979).

### **1.1.2. Παιδαγωγικές Αρχές και Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης**

Η αντίληψη ότι το Δράμα είναι μια πρακτική και μια διαδικασία μάθησης έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με την παιδοκεντρική προσέγγιση και τις προοδευτικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις των Rousseau (1999), Froebel (1887), Montessori (1964), Bruner (1983) και Dewey (2007) (Winston, 1998: 63· Courtney, 1980: 1). Η προοδευτική εποχή στην εκπαίδευση διαμορφώθηκε μέσα από τη θεωρία του John Dewey, ο οποίος πρότεινε τη «μάθηση μέσω της πράξης» (*«learning by doing»*), η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού συμμετοχής. Οι δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι και η μίμηση, αποτελούν θεμέλιους λίθους του εκπαιδευτικού συστήματος και μπορούν να μετατρέψουν το σχολείο σε «στέκι του παιδιού» (Courtney, 1980: 1· Wagner, 1976: 15· Ντιούι, 1982). Επίσης, με αφορμή τα δικαιώματα των μειονοτήτων, η προοδευτική παιδαγωγική συνετέλεσε στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών στην έκφραση και τον λόγο. Με την επιρροή των ρευμάτων αυτών τα εκπαιδευτικά προγράμματα αναπροσαρμόζονται, ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω των συναισθηματικών και των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Beauchamp, 1998).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση πρωτοεμφανίζεται στην εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Ωστόσο, σύμφωνα με τους ιστορικούς τοποθετείται στο 1920 (Τσιάρας, 2005: 30-31). Στην Αγγλία οι πρωτοπόροι Harriet Finlay-Johnson και Henry Caldwell Cook αντιμετωπίζουν το Δράμα ως μια μορφή μάθησης. Πιο

συγκεκριμένα, η Finlay-Johnson εστίασε στη συνεργατική μάθηση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να είναι υποστηρικτικός, ενώ ο Cook υποστήριξε την ενεργητική μάθηση και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, που συντελεί στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στην απελευθέρωση της φαντασίας (Finlay-Johnson, 1911· Cook, 1917).

Αργότερα, στη Βόρεια Αμερική στη δεκαετία του 1930 η Winifred Ward θεώρησε πως το Δράμα πρέπει να έχει μια ισορροπία ανάμεσα στη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Η μέθοδός της αφορούσε στη χρήση δραματικών διαλόγων, παντομίμας και αυτοσχεδιασμού. Για την Ward προέχει η νοητική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έναντι της τελειοποίησης των υποκριτικών τους δεξιοτήτων (Ward, 1957). Την ίδια περίοδο η Viola Spolin (1999) επηρεάστηκε από το ψυχόγραμμα του Jacob Moreno (1953) και τόνισε τη σημασία της διαδικασίας του θεατρικού παιχνιδιού (Αλκηστις, 2008· Ο' Toole, 2009).

Η ανάπτυξη του Δράματος κορυφώνεται τη δεκαετία του 1950 με τον Peter Slade και τις ιδέες του, που επηρεάστηκαν από τις αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης και αποτυπώνονται στο βιβλίο του *«Παιδικό Δράμα» (Child Drama)*, που έχει ως άξονα το παιχνίδι (Slade, 1954). Το παιχνίδι και το Δράμα είναι δύο ορισμοί σχεδόν συνώνυμοι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Slade: *«Όπου υπάρχει παιχνίδι υπάρχει και Δράμα»* (Landy, 1982: 4· Slade, 1954: 23). Ωστόσο, το Παιδικό Δράμα διαφοροποιείται από το θέατρο, αφού όλοι είναι ηθοποιοί και θεατές. Επιπλέον, αποτελεί μια αυθόρμητη δραστηριότητα, που βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η πλήρης συγκέντρωση του παιδιού στη δράση και η ταύτισή του με τον ρόλο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 22-23). Στόχος του είναι η αυτοέκφραση και η ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών στα πλαίσια της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, μέσω της *«μεθόδου των παιδιών»*, όπως την αποκαλεί ο ίδιος ο Slade (Slade, 1954: 360).

Στη συνέχεια, ο Brian Way (1967) τόνισε τη βασική διαφορά μεταξύ θεάτρου και Δράματος, σύμφωνα με την οποία στο θέατρο υπάρχει η επικοινωνία μεταξύ του κοινού και των ηθοποιών, ενώ στο Δράμα η εμπειρία των συμμετεχόντων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23· O'Neill, 2015). Επίσης, επισήμανε τη σημασία της δραματικής διαδικασίας έναντι του αισθητικού αποτελέσματος της δραματικής αναπαράστασης (Τσιάρας, 2005: 35). Η μέθοδός του βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, ξεκινώντας με ασκήσεις χαλάρωσης και ενεργοποίησης των αισθήσεων από το σύστημα Stanislavski. Στόχος του είναι η *«ανάπτυξη μέσω του Δράματος»*, δηλαδή η

ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από τη φυσική δραστηριότητα του παιχνιδιού, την ανάπτυξη της φαντασίας και της αυτοσυγκέντρωσης και τον ενθαρρυντικό ρόλο του δασκάλου αλλά και την κοινωνική αφύπνιση των συμμετεχόντων (Way, 1973· Urian, 2011: 141· O'Neill, 2015· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23· Way, 1967: 286).

Τη δεκαετία του 1970, η Dorothy Heathcote (1991) επισήμανε το Δράμα ως ένα μέσο καλλιέργειας της εσωτερικής ενόρασης και της κατανόησης του κόσμου μέσω της διερεύνησης του νοήματος των πράξεων που αναπαριστούν τα παιδιά (Dougill, 1987: 3· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 27). Εισήγαγε την τεχνική «*δάσκαλος σε ρόλο*», όπου ο δάσκαλος υποδύεται έναν ρόλο και μετατρέπεται σε έναν μέντορα, που ωθεί τους μαθητές του στην ομαδικότητα, μέσα από την ανάληψη δράσης (McCaslin, 2006· Heathcote, 2012: 14) · ωστόσο, είναι θεμιτό ο δάσκαλος να πάρει απόσταση από τον ρόλο του, σύμφωνα με τις επιταγές του μπρεχτικού θεάτρου και να προβεί στον απαραίτητο αναστοχασμό με την ομάδα, προκειμένου να διερευνήσει το θέμα που εξετάζεται (Rauker, Skinner, & Bett, 2009· Wagner, 1976: 221). Η διακοπή του Δράματος, που εισήγαγε η Heathcote (1991), και η θέση ερωτημάτων από τον δάσκαλο, συνετέλεσαν στην εξέλιξη της δραματικής εμπειρίας (Nixon, 1982).

Αργότερα, ο Gavin Bolton υποστήριξε ότι ο κεντρικός άξονας στο Δράμα είναι το παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι υποστηρικτικός και να συντονίζει το δραματικό παιχνίδι, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους. Αρχικά, επιλέγει ένα θέμα, που να έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές. Έπειτα, θέτει ένα ερώτημα προς διερεύνηση και σχεδιάζει μια σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων. Το αποτέλεσμα είναι η βίωση της εμπειρίας από τους μαθητές και ο αναστοχασμός της (Bolton, 1992: 65-69).

Στη συνέχεια, αρκετοί παιδαγωγοί και θεωρητικοί όπως η Cecily O'Neill (1995), ο Jonathan Neelands (1992), η Juliana Saxton (Morgan, & Saxton, 1987), ο Michael Fleming (2017) και ο Tony Goode (Goode, & Neelands, 1990) ασχολήθηκαν με τις θεατρικές τεχνικές, δίνοντας νέα διάσταση στη Δραματική Τέχνη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 38).

Το Δράμα, βέβαια, επηρεάστηκε από τις τεχνικές των μεγάλων σκηνοθετών, δραματουργών και εμβληματικών μορφών του θεάτρου, όπως το νατουραλιστικό θέατρο του Konstantin Stanislavski (Στανισλάβσκι, 2006) και το επικό θέατρο της αποστασιοποίησης του Bertolt Brecht (Μπρεχτ, 1995). Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή του Augusto Boal (2002) με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, του προκλητικού και

ανατρεπτικού Θεάτρου της Σκληρότητας του Antonin Artaud (Αρτώ, 1992), του επαναστατικού Φτωχού θεάτρου του Jerzy Grotowski (Γκροτόφσκι, 1971), της άδειας σκηνης και των πειραματισμών του Peter Brook (Μπρουκ, 1998) καθώς και του πρωτοποριακού Eugenio Barba (Μπάρμπα, 2001) με το διαπολιτισμικό θέατρο Odin (Τσιάρας, 2005: 42).

### **1.1.3. Στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Ο βασικός στόχος της Δραματικής Τέχνης έγκειται σε μια εις βάθος κατανόηση του εαυτού μας, των άλλων και του κόσμου που μας περιβάλλει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Η Wagner περιγράφει τον στόχο του Δράματος ως *«τη δημιουργία μιας εμπειρίας μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, να συμπάσχουν με άλλους ανθρώπους και να εσωτερικεύσουν άλλες απόψεις»*, τονίζοντας έτσι την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Wagner, 1999: 5).

Επίσης, το Δράμα, λόγω της εγγενούς του σχέσης με το παιχνίδι, στοχεύει στην ψυχαγωγία των παιδιών, καθώς προωθεί τη γνώση και τη μάθηση μέσα από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την ενεργοποίηση της φαντασίας. Οι συμμετέχοντες μέσα από τη σύνθεση εικόνων και ήχων δημιουργούν φανταστικούς κόσμους και βιώνουν μια λυτρωτική εμπειρία (Erickson, 1988: 19). Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι, που διέπεται από κοινωνικούς κανόνες, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαχειριστούν συναισθηματικά αλλά και νοητικά την πραγματικότητα μέσα από ένα φαντασιακό πλαίσιο. Επομένως, οι συμβολικές μεταμορφώσεις σε συνδυασμό με την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερες μορφές νόησης (Vygotsky, 2000).

### **1.1.4. Οφέλη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Όπως ο Boal παρομοιάζει το θέατρο με μια *«πρόβα ζωής»* έτσι και η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια πρόβα-προετοιμασία των παιδιών για να γίνουν ενεργοί πολίτες, να ενδυναμωθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής (Boal, 1979: 122· Σταφυλάκης, 2017: 357-358). Οι μαθητές, καθώς διερευνούν κοινωνικά θέματα αλλά και θέματα σχετικά με το περιβάλλον, την αγωγή υγείας, την πολιτειότητα, την ειρήνη, την αγάπη



και την ελευθερία, βιώνουν μια συλλογική εμπειρία (Άλκηστις, 2008: 224· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Καλλιεργούν δεξιότητες, όπως την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την αυτοσυγκέντρωση, την παρατηρητικότητα καθώς και την κατανόηση και την εκτίμηση του πολιτιστικού υπόβαθρου και των αξιών των άλλων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21· McCaslin, 2006: 6). Ως εκ τούτου επιτυγχάνεται η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών ως ατόμων και ως μελών μιας κοινωνικής ομάδας και η ευαισθητοποίησή τους προς την κοινωνική ευθύνη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21· Neelands, 1984: 7).

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί επίσης ένα μέσο μύησης των μαθητών στους κώδικες και στις τεχνικές του θεάτρου, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια των εκφραστικών τους μέσων, δηλαδή του λόγου, της φωνής και του σώματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Έτσι, μέσα από το Δράμα καλλιεργείται η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση και η διαπολιτισμική επικοινωνία, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες και εξοικειώνονται με τη γλώσσα των άλλων (Warren, 2000· Άλκηστις, 2008: 225). Αναφορικά με τη σωματική έκφραση, διαπιστώνουμε ότι η σωματική και η κιναισθητική ανάπτυξη των μαθητών, που καλλιεργείται μέσα από την κίνηση, τη στάση και τη χειρονομία τους, έχει ως όφελος την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών μέσα από την ανακάλυψη μιας νέας «γλώσσας» μάθησης (Nicholson, 1999).

Όσον αφορά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, έχει παρατηρηθεί ότι καλλιεργούνται αισθήματα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης στην ομάδα, που αυξάνουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, την επιθυμία για γνώση και τη λήψη αποφάσεων (Tan, 2003· Warren, 2000). Έτσι λοιπόν τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά, λαμβάνοντας μέρος σε δραστηριότητες που δεν προωθούν τον ανταγωνισμό, με στόχο την κοινωνική τους ανάπτυξη και την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων (McCaslin, 1981· McGregor, 1976: 106).

Επιπρόσθετα, το Δράμα αποτελεί μια απελευθερωτική διαδικασία, που δίνει χώρο στα παιδιά να «αναπνεύσουν». Έχει ψυχοθεραπευτικό όφελος, αφού μπορεί να εμβαθύνει στην ευαισθησία του παιδιού και να συντελέσει στο να απελευθερωθεί από το άγχος και την πίεση που δέχεται στην καθημερινή του ζωή (Winston, 1998: 159· Μπακονικόλα, 2002).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Neelands (2004), τα παιδιά μέσα από το Δράμα συμπάσχουν με παράξενα

όντα και πλάσματα και τα προβλήματά τους, αφού πλέον μπορούν να μπουν στη θέση τους και να γίνουν κάτι άλλο. Έτσι λοιπόν, συμπάσχουν με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις που βιώνουν καθώς *«μπαίνουν στα παπούτσια του άλλου»* (Mcnaughton, 2011: 127).

## **1.2. Θέατρο του Καταπιεσμένου**

### **1.2.1. Επιρροές στο Θέατρο του Καταπιεσμένου**

Ο Boal εμπνεύστηκε από τον Paulo Freire (1970), τον Konstantin Stanislavski (Στανισλάβσκι, 2006) και τον Bertolt Brecht (Μπρεχτ, 1995) και από ποικίλες μορφές διαδραστικού και πολιτικού θεάτρου, όπου *«ο θεατής ήταν διαρκώς στο επίκεντρο της δράσης, με στόχο την πολιτικοποίηση της διαδικασίας της πρόσληψης και της ερμηνείας»* (Πατσαλίδης, 2014: 28). Επιπλέον, επηρεάστηκε από το κίνημα του ντανταϊσμού και του σουρεαλισμού, το ψυχόδραμα του Jacob Moreno (1953), το θέατρο της καταγγελίας ή αλλιώς agit-prop και την πρωτοποριακή ομάδα των Living Theatre (Ζώνιου, 2016: 97-98· Ζώνιου, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, επηρεάστηκε από τον Brecht (Μπρεχτ, 1995), τον κορυφαίο δραματουργό, σκηνοθέτη και ιδρυτή του επικού θεάτρου, ο οποίος οραματίστηκε τη θεατρική τέχνη ως ένα μέσο για την αφύπνιση των μαζών, που μπορεί να επέλθει μέσα από την άσκηση κριτικής στις εξουσιαστικές σχέσεις που υπάρχουν στην κοινωνία. Για τον Brecht (Μπρεχτ, 1995) ο μετασχηματισμός της κοινωνίας είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη δράση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης εκ μέρους των θεατών. Οι πρωτοποριακές τεχνικές του αφορούν το γκρέμισμα του τέταρτου τοίχου, τη διακοπή της δράσης, την εισαγωγή του στοιχείου της έκπληξης, την αποστασιοποίηση του θεατή από τον πρωταγωνιστή και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης ηθοποιών και κοινού (Εσσλιν, 2005: 72).

Την πιο καταλυτική επίδραση όμως στο Θέατρο του Καταπιεσμένου άσκησαν το έργο και η παιδαγωγική του Paulo Freire (1970), που ενέπνευσαν τον Boal (2002) να γράψει το βιβλίο του *«Θέατρο του Καταπιεσμένου και άλλες Πολιτικές Ποιητικές»* και να οραματιστεί τη μέθοδο της δικής του θεατρικής τεχνικής. Κομβικό σημείο στη συγγραφή του έργου τους αποτέλεσε το γεγονός ότι απουσίαζε πλέον από τη χώρα τους το στοιχείο του διαλόγου (Schechner, Chatterjee, & Boal, 1998: 90).

Ο Paulo Freire (1970), Βραζιλιάνος παιδαγωγός και υπέρμαχος της απελευθερωτικής αγωγής, χρησιμοποίησε το έργο του «Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου» για να μειώσει τον αναλφαβητισμό και να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη και η ανάληψη πολιτικής δράσης. Στόχος του ήταν η αναμόρφωση του κοινωνικού συστήματος (Τσιάμη, 2013: 24· Ρίζου, 2019: 717). Καθοριστικής σημασίας για την απελευθερωτική παιδαγωγική και την πολιτική της χροιά υπήρξε η εμπειρία που είχε ο Freire στην εξορία και στη φυλακή, μετά το πραξικόπημα του 1964. Συνειδητοποίησε ότι για την απελευθέρωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η σχέση πολιτικής και εκπαίδευσης (Freire, 2006: 141· Γρόλλιος, 2005: 89-90, 242).

Η «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό του κόσμου, μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, αλλά και στην ατομική αλλαγή για να απαλλαγθεί ο καθένας από τις καπιταλιστικές προσταγές της κοινωνίας (Γρόλλιος, 2005: 100, 215-216). Το βιβλίο εμπεριέχει μια κοινωνιολογική ανάλυση της έννοιας της καταπίεσης. Πιο συγκεκριμένα, ο καταπιεζόμενος προσπαθεί να σπάσει την «κουλτούρα της σιωπής», που του έχει επιβάλει η εξουσία που φέρει ο καταπιεστής (Γέρου, 1977: 13). Ο καταπιεστής στον βωμό του χρήματος επιχειρεί τον ολοκληρωτικό έλεγχο, με αποτέλεσμα οι καταπιεζόμενοι να αντιμετωπίζονται όχι ως ανθρώπινα όντα, αλλά ως ιδιόκτητα αντικείμενα, που χάνουν το δικαίωμά τους στην ελευθερία τους (Φρέιρε, 1976: 58-60). Για τον Freire *«τα καταπιεζόμενα άτομα οφείλουν να αγωνιστούν για τη χειραφέτησή τους»* (Freire, 1974: 96). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος, όλα τα άτομα μπορούν να νιώσουν αγάπη αλλά και μίσος. Η κατάκτηση της γνώσης των δυνάμεων, που μας επηρεάζουν, θα μας βοηθήσει ώστε να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητές μας για μια εποικοδομητική δράση και με αυτόν τον τρόπο θα απελευθερωθούμε (Freire, 1970: 37, 51· Freire, 1974: 54, 96· Osburn, 2010: 6).

### **1.2.2. Χαρακτηριστικά του Θεάτρου του Καταπιεσμένου**

Ο Augusto Boal, σκηνοθέτης, ηθοποιός, ακτιβιστής και ιδρυτής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου υπήρξε μια από τις εμβληματικές μορφές του θεάτρου του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που επηρέασε πλήθος καλλιτεχνών και ακτιβιστών σε όλο τον κόσμο (Babbage, 2004: 2). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι επαναστατικό, ακτιβιστικό και δημοκρατικό, αφού όλοι μπορούν να λάβουν μέρος σε αυτό και να υποστηρίξουν την άποψή τους

(Βασιλείου, 2015: 112-113). Το θέατρο ιδωμένο υπό το πρίσμα της απελευθέρωσης είναι μια ζωντανή πρόβα για να σπάσει η «κουλτούρα της σιωπής» και να αποκατασταθεί κάθε αδικία (Ζώνιου, 2003).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι μια γλώσσα, που πρέπει να μιληθεί και όχι μια ομιλία, που πρέπει να ακουστεί. Αφορά μια διαδικασία, που πρέπει να αναπτυχθεί και όχι ένα ολοκληρωμένο προϊόν, που πρέπει να καταναλωθεί (Boal, & Epstein, 1990: 35). Βασίζεται σε δύο βασικές αρχές. Βοηθά τον θεατή να γίνει πρωταγωνιστής της δραματικής πράξης και να μεταφέρει τις πράξεις, που βίωσε στη διάρκεια της θεατρικής δράσης, στην πραγματική ζωή (Boal, & Epstein, 1990: 36).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου καταργεί τις νόρμες και τις επιταγές του παραδοσιακού θεάτρου, που υποδηλώνουν τις σχέσεις εξουσίας, αφού οι καταπιεσμένοι νοούνται ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα της θεατρικής δράσης και μετατρέπουν τον μονόλογο των ηθοποιών προς τους θεατές σε έναν ζωντανό διάλογο, με στόχο την ανάπτυξη μιας αλληλεπίδρασης στα πλαίσια ενός δημοκρατικού πλαισίου (Boal, & Epstein, 1990: 35· Ζώνιου, 2003· Κεραμιδά, 2018: 693· Santos, 2015: 37· Ζώνιου, 2010: 61). Σε αντιδιαστολή με το παραδοσιακό θέατρο που στοχεύει στην ηθική διαμόρφωση των εκάστοτε χαρακτήρων στο Θέατρο του Καταπιεσμένου η διαμόρφωση είναι κοινωνική (Vygotsky, 1978: 64). Ο Boal θεωρεί ότι το θέατρο καταπιέζει το ίδιο το κοινό, αφού του στερεί τη δυνατότητα να εκφραστεί. Μέσα από τη συμμετοχή των θεατών, τους δίνει τη δυνατότητα να απελευθερωθούν, να οραματιστούν την αλλαγή, να τη μετατρέψουν σε βίωμα και μέσα από τον αναστοχασμό να ενδυναμωθούν, ώστε να επέλθει η αλλαγή στον κοινωνικό ιστό (Boal, 1981: 9-10· Frontino, 2015: 153· Μποέμη, 2018: 199).

Ο διάλογος αποτελεί ένα πρωταρχικό σημείο στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, στη βάση του οποίου επικεντρώνεται και η παιδαγωγική του Freire. Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Η αντιμέθοδος της παιδαγωγικής μας αναγκάζει να δούμε τον διάλογο ως μια μορφή κοινωνικής πράξης, ώστε η από κοινού συμμετοχή στις εμπειρίες να διαποτίζεται από στοχασμό και πολιτική δράση*» (Freire, 2006: 53). Για την επίτευξη του διαλόγου είναι απαραίτητη η δυνατότητα αλλά και η θέληση να αλλάξουμε τα πράγματα και να ανατρέψουμε την καταπίεση, η οποία συνίσταται στην καταπάτηση του δικαιώματος στον διάλογο ή στην απουσία αυτού (Frontino, 2015: 151· Osburn, 2010).

Η έννοια της καταπίεσης είναι ένα κυρίαρχο στοιχείο στην αισθητική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η οποία προκαλείται από τη μη ύπαρξη ισορροπίας

εξουσίας σε κάθε κοινωνική σχέση, επιφέροντας έτσι το αίσθημα της αδικίας. Η Ζώνιου χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: *«Οι καταπιεσμένοι είναι τα άτομα ή οι ομάδες που έχουν στερηθεί για κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, φυλετικούς, σεξουαλικούς ή για όποιον άλλο λόγο του δικαιώματος για διάλογο ή που έχουν βρει με άλλο τρόπο εμπόδια στην άσκηση του δικαιώματος αυτού»* (Ζώνιου, 2016: 96). Σύμφωνα με τον Boal, ο καταπιεσμένος, αν και συνειδητοποιεί την κατάσταση την οποία βιώνει, εξαναγκάζεται σε σιωπή και σε ακρόαση ενός μονολόγου, καθώς δεν μπορεί να εκφραστεί (Boal, 1981: 32).

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο που υπάρχει στο Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι η έννοια της χειραφέτησης, καθώς ο καταπιεζόμενος δεν αποτελεί ένα θύμα που αποδέχεται την καταπίεση, αλλά θέλει να δράσει, ώστε να ανατρέψει αυτή την κατάσταση (Ζώνιου, 2015: 59). Επομένως, η ατομική αλλά και η συλλογική χειραφέτηση των ατόμων μπορεί να προέλθει μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση της υφιστάμενης κατάστασης και την ανάληψη δράσης για την ανατροπή των σχέσεων εξουσίας και καταπίεσης (Santos, 2015: 39· Μποέμη, 2018: 209· Ζώνιου, Μποέμη, & Παπαδοπούλου, 2012: 13).

### **1.2.3. Εμφάνιση και Εξέλιξη του Θεάτρου του Καταπιεσμένου**

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1960 και επηρεάστηκε από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τα δικτατορικά πολιτικά καθεστώτα (Ζώνιου, 2003). Οι αναταραχές στον κοινωνικοπολιτικό ιστό της χώρας δεν θα μπορούσαν να αφήσουν αμέτοχους τους ακτιβιστές και τους καλλιτέχνες στις φαβέλες της Βραζιλίας, που συσπειρώθηκαν για να επαναστατήσουν μέσα από την τέχνη τους. Η δράση τους δεν πέρασε απαρατήρητη, αφού όχι μόνο δέχθηκαν σφοδρή κριτική και λογοκρίθηκαν για το έργο τους, αλλά συνελήφθησαν και εξορίστηκαν (Manuel, Barrio, & Cildo, 2012: 7). Έτσι, οι ταξικές και οι κοινωνικές ανισότητες έγιναν έναυσμα για τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από ένα θέατρο, που έχει έναν ρόλο πολιτικό και κοινωνικό, ενάντια στην καταπίεση που επέβαλαν οι δικτατορικές δομές (Dundjeronić, & Ramos, 2017).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 ο Boal κατέφυγε στη Ευρώπη ως πολιτικός πρόσφυγας. Στο διάστημα της εξορίας του ανέπτυξε τη μέθοδο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η οποία στηρίζεται στη θεωρία του Freire (1970) (Fausto, & Fausto,

2014: 110-111· MacDonald, & Rachel, 2001: 4). Το 1986, με την πτώση της δικτατορίας στη Βραζιλία, ο Boal επιστρέφει στη γενέτειρά του και ιδρύει το «Κέντρο Θεάτρου του Καταπιεσμένου» στο Rio de Janeiro, έναν χώρο που προωθεί την ελεύθερη έκφραση και τον γόνιμο διάλογο σε θέματα που άπτονται του πολιτισμού, της ιθαγένειας αλλά και των μορφών καταπίεσης, που εκφράζονται μέσα από τη θεατρική τέχνη (Boal, 1979: 67). Ως δημοτικός σύμβουλος στο Rio de Janeiro, προωθεί τις δημοκρατικές δράσεις και εφαρμόζοντας την τεχνική «Νομοθετικό Θέατρο», δίνει βήμα στους πολίτες να εκφραστούν και να συζητήσουν σχετικά με τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν στην πόλη τους (Boal, 1992: 51· Άλκηστις, 2008: 47).

Ο Boal δε σταμάτησε να ταξιδεύει, από το Εκουαδόρ και το Περού μέχρι την Ευρώπη, την Αμερική, την Αυστραλία, την Ασία και την Αφρική και να διαδίδει την αλληλεγγύη και τη δράση ενάντια σε κάθε μορφής καταπίεση. Οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου βρήκαν απήχηση σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες φτωχών ανθρώπων, που είχαν έρθει αντιμέτωποι με εμφύλιους πολέμους, αλλά και σε ομάδες κρατουμένων (MacDonald, & Rachel, 2001: 5· Άλκηστις, 2008: 47). Μετέπειτα, πλήθος ακτιβιστικών και θεατρικών ομάδων, καλλιτεχνών, φοιτητών και ακαδημαϊκών, από τη Λατινική Αμερική και την Ευρώπη μέχρι την Ινδία, τη Νέα Ζηλανδία, τη Σιγκαπούρη, την Αυστραλία και τη Νέα Γουινέα υιοθέτησαν τις τεχνικές αυτές (Boal, 2001: 53). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Bolton: «*Το Θέατρο Φόρουμ είχε γίνει η νέα λατρεία και η έκθεση και η αντίθεση στην καταπίεση έγινε η νέα ουσία*», επισημαίνοντας έτσι την τρομερή απήχηση του θεάτρου αυτού ως αντίδραση σε καθετί που μας καταπιέζει (Bolton, 2007: 56).

#### **1.2.4. Παιχνίδια, Ασκήσεις και Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου**

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελεί ένα συνονθύλευμα θεατρικών τεχνικών, ασκήσεων και αυτοσχεδιασμών, που αποτελούν μια νέα μορφή γλώσσας, την οποία όλοι μπορούν να μάθουν, με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη των πέντε αισθήσεων των εκπαιδευόμενων (Boal, 1995: 14· MacDonald, & Rachel, 2001: 43· Ζώνιου, 2003). Οι τεχνικές του εστιάζουν στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης της πραγματικότητας και στην αλλαγή της (MacDonald, & Rachel, 2001: 42).

Το ανθρώπινο σώμα, λόγω της επανάληψης στερεοτυπικών κινήσεων, οδηγείται στη «μηχανοποίησή» του. Ο Boal προκειμένου να απελευθερωθούν οι ηθοποιοί, να

γίνουν πιο δημιουργικοί και να λειτουργήσουν συναισθηματικά απέναντι στα ερεθίσματα που δέχονται, πρότεινε μια σειρά ασκήσεων, που στοχεύουν στην «απομηχανοποίηση του σώματος» και στην ενεργοποίηση αυτού και του μυαλού (Boal, 2002: 110-112). Οι ασκήσεις περιλαμβάνουν πέντε κατηγορίες: «*αισθάνομαι ό,τι αγγίζω, αφουγκράζομαι ό,τι ακούω, βλέπω ό,τι κοιτάζω, ενεργοποιώ τις αισθήσεις μου, κρατώ στη μνήμη τις αισθήσεις*». Στοχεύουν αρχικά στη γνωριμία των συμμετεχόντων, την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, την ευαισθητοποίηση των αισθήσεων, την προετοιμασία αλλά και την απελευθέρωση του σώματος, την όξυνση της φαντασίας, την καλλιέργεια οπτικής επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης (Boal, 2013: 137-271· Μποέμη, 2012: 275).

Ο Boal, στην προσπάθειά του να παρουσιάσει τα κύρια στοιχεία και τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, χρησιμοποιεί την εικόνα ενός δέντρου στο βιβλίο του «The Aesthetics of the Oppressed» (Boal, 2006: 3· Γκόβας, & Ζώνιου, 2011· Ζώνιου, 2003). Το δέντρο, που αποτελεί ένα σύμβολο για την κοινωνία, αντικατοπτρίζει τη θεωρία του Boal, που βασίζεται σε φιλοσοφικές, ηθικές, ιστορικές και πολιτικές προσεγγίσεις. Τροφοδοτείται με ιδέες μέσα από τις ρίζες του και αποτελείται από εικόνες, λέξεις και ήχους (Osburn, 2010: 15). Ο συγκερασμός των στοιχείων αυτών αποτυπώνεται στα παιχνίδια, που αφορούν στους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και την ελευθερία που υπάρχει στη ζωή μας (Boal, 1995: 21). Στη συνέχεια, το δέντρο, καθώς μεγαλώνει, ξεδιπλώνει τα κλαδιά του, δηλαδή το «Θέατρο των Εικόνων», το «Θέατρο της Εφημερίδας» και το «Ουράνιο τόξο της Επιθυμίας», για να αναπτυχθεί πλήρως με το «Θέατρο Φόρουμ», στο οποίο βασίζονται το «Αόρατο Θέατρο», το «Νομοθετικό Θέατρο» και οι «Άμεσες Δράσεις». Έπειτα, οι καρποί του πέφτουν στο έδαφος και αναπαράγονται μέσω του πολλαπλασιασμού. Ιδιάζουσα θέση στην αισθητική του θεάτρου αυτού κατέχει επίσης η έννοια της αλληλεγγύης (Boal, 2006: 4). Όπως ο στόχος του δέντρου είναι να αποφέρει καρπούς, έτσι και ο στόχος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου είναι να αντιληφθεί την πραγματικότητα και να την αλλάξει (Boal, 2006: 13-21).

#### **1.2.5. Θέατρο της Εικόνας**

Το Θέατρο Εικόνα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε εργαστήριο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, καθώς χρησιμοποιείται για να προετοιμάσει τους

ηθοποιούς για το Θέατρο Φόρουμ (Boal, 2002: 176-185). Έχει ως επίκεντρο την «*απομηχανοποίηση του σώματος*» και τη δύναμη που εμπεριέχει η εικόνα (Boal, 2013). Κατά τον Boal, η καταπίεση είναι «*ενσωματωμένη*», καθώς το άτομο τη βιώνει στο μυαλό του αλλά και στο σώμα του (Boal, 2006). Προκειμένου να δημιουργηθούν οι εικόνες, οι συμμετέχοντες, με αφορμή προσωπικά τους βιώματα, χρησιμοποιούν τα σώματα των μελών της ομάδας και σαν γλύπτες τα πλάθουν. Οι εικόνες αποτυπώνουν τη δική τους άποψη σχετικά με μια ιδέα, μια κατάσταση σύγκρουσης ή μια καταπίεση (Μποέμη, 2012: 173· Γκόβας, & Ζώνιου, 2011: 14).

Το Θέατρο της Εικόνας αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο είναι η «*πραγματική εικόνα*», που αποτυπώνει την καταπίεση. Το δεύτερο είναι η «*ιδανική εικόνα*», που αποτυπώνει την αλλαγή της καταπίεσης. Το τρίτο είναι η «*εικόνα της μετάβασης*», στην οποία επιτυγχάνεται η μετάβαση από την καταπίεση στη μη καταπίεση (Boal, 1981: 31-32). Έπειτα, η εικόνα ζωντανεύει, μέσω της «*δυναμοποίησης*», όπου προστίθενται λόγος, κίνηση, ήχος και αντικείμενα (Μποέμη, 2012: 275· Γκόβας, & Ζώνιου, 2011: 14).

Για τον Boal (2002) το σώμα γίνεται αγγελιοφόρος ιδεών και μετουσιώνεται σε εργαλείο, που μπορεί να γίνει αφορμή για την έναρξη του διαλόγου (Schaedler, 2010). Η υπεροχή της χρήσης εικόνων έναντι των λέξεων έγκειται στη διαφορετική επιρροή, που ασκούν στον παρατηρητή, καθώς δίνουν το περιθώριο πολλαπλών ερμηνειών, ενισχύουν τον διάλογο και αποτυπώνουν τις εξουσιαστικές σχέσεις, που υπάρχουν στην κάθε κοινωνία (Frontino, 2015: 150). Οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από το Θέατρο της Εικόνας, μπορούν «*να αποκτήσουν γνώση της κοινωνικής κατασκευής των σωμάτων τους*», ώστε να αναλάβουν δράση και να μετατρέψουν την «*ενσωματωμένη καταπίεση σε ενσωματωμένη αλλαγή*» (Μποέμη, 2012: 279).

#### **1.2.6. Θεατρο Φόρουμ**

Το Θέατρο Φόρουμ αποτέλεσε αρχικά ένα εργαλείο καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, μέσω της εφαρμογής του σε ομάδες της εργατικής τάξης και σε ομάδες αγροτών και έδωσε τη δυνατότητα στους καταπιεσμένους να υψώσουν τη φωνή τους και να γίνουν οι ίδιοι καλλιτέχνες. Στη συνέχεια, εξελίχθηκε σε ένα είδος παραστατικής τέχνης, που μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνο από επαγγελματίες ηθοποιούς, αλλά από οποιονδήποτε άνθρωπο. Μπορεί να λάβει χώρα και σε έξω-



θεατρικούς χώρους, όπως πλατείες, συνελύσεις, εργατικούς χώρους, εκπαιδευτικές δομές, κοινωνικούς χώρους και καταλήψεις (MacDonald, & Rachel, 2001: 43· Ζώνιου, 2003).

Στο Θέατρο Φόρουμ οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται προσωπικά βιώματα, που σχετίζονται με προβλήματα και καταπιέσεις στον επαγγελματικό χώρο εργασίας, στο οικογενειακό περιβάλλον, σε ρατσιστικές ή σεξιστικές συμπεριφορές, σε στερεοτυπικές διακρίσεις και στην καταστολή. Επομένως, το θέατρο αυτό μας αφορά όλους, αφού ο καθένας μπορεί να έχει βιώσει ένα περιστατικό, που δεν κατάφερε να μιλήσει γι' αυτό, επιλέγοντας τη σιωπή (Ζώνιου, 2003· Άλκηστις, 2008: 46). Η ανάληψη δράσης για την ανατροπή της καταπίεσης πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο συμμετοχικής δημοκρατίας, σε ένα φόρουμ που έχει τις ρίζες του στην Αρχαία Αγορά και την Εκκλησία του Δήμου (Boal, 2006: 6· Ζώνιου, 2018: 511). Δεν αφορά μόνο στο πλαίσιο μιας πρωτοβουλίας για την εξέλιξη του θεατρικού γεγονότος, αλλά έχει αντίκτυπο στην αληθινή μας ζωή, αφού μέσω της αυτοσυνείδησης, διερευνούμε εναλλακτικούς τρόπους δράσης, ώστε να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε την αδικία που βιώνουμε (Ζώνιου, Μπούμη, & Παπαδοπούλου, 2012: 15· Turner, 1986: 33-36· Österlind, 2008· Boal, 1998: 7).

Στο Θέατρο Φόρουμ υπάρχει ο πρωταγωνιστής- καταπιεζόμενος, που βρίσκεται σε αδιέξοδο, και οι καταπιεστές. Τη δράση ρυθμίζει ο Joker (MacDonald, & Rachel, 2001: 43). Η παράσταση παίζεται μία φορά. Οι θεατές παρακολουθούν στη σκηνή μια κατάσταση καταπίεσης, η οποία τους αφορά. Έπειτα, η παράσταση παίζεται ξανά, με τις οδηγίες του διαμεσολαβητή- Joker (Boal, 2002: 260). Οι θεατές, που θεωρούν ότι έχουν μια ιδέα-λύση, ώστε να αλλάξουν την κατάσταση, που βιώνει ο πρωταγωνιστής, φωνάζουν «στοπ» και οι ηθοποιοί μένουν ακίνητοι. Σ' αυτό το σημείο σπάει το φράγμα ηθοποιών-κοινού, αφού οι απλοί θεατές (spectators) μετατρέπονται σε θεατές-ηθοποιούς (spect-actors) (Boal, 1979). Η παράσταση μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές. Προκειμένου να αρθεί η καταπίεση οι καταπιεσμένοι αναζητούν τις απαντήσεις, καθώς οι θεατές αναστοχάζονται πάνω στα ερωτήματα και τις προτεινόμενες λύσεις και στο αν ήταν όντως μια «*πρόβα για την επανάσταση στην αληθινή μας ζωή*» (Γκόβας, & Ζώνιου, 2011: 37-39· Βασιλείου, 2015: 110· Santos, 2015: 37· MacDonald, & Rachel, 2001: 43). Ωστόσο, για να αναδειχθούν τα ερωτήματα, τα οποία ενδεχομένως να είναι συγκαλυμμένα, είναι απαραίτητη η συνδρομή του Joker (Santos, 2015: 38).

Η επιλογή του ονόματος του Joker δεν είναι τυχαία. Στα Ιταλικά ονομάζεται «il matto» και είναι το όνομα του χαρακτήρα που επινόησε ο Dario Fo στο έργο του «*Ο τυχαίος θάνατος ενός αναρχικού*». Ο Joker στο Φόρουμ λειτουργεί όπως η κάρτα του

joker στην τράπουλα, καθώς διαταράσσει την καθιερωμένη ιεραρχία, με αποτέλεσμα τις ξαφνικές αλλαγές στο αναμενόμενο αποτέλεσμα (Pammenter, & Prentki, 2012: 79). Ο Joker, που είναι και εμπυχωτής στα εργαστήρια Θεάτρου του Καταπιεσμένου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο Φόρουμ, αφού με τη διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων, διεισδύει στη συζήτηση και συντονίζει όλη τη διαδικασία, δίχως να κατευθύνει ή να εξηγεί ή να υιοθετεί συγκεκριμένη θέση. Επισημαίνει την πολυπρισματικότητα κάθε κατάστασης και παροτρύνει το κοινό να θέσει υπό αμφισβήτηση καθετί που θεωρείται «πραγματικό». Υιοθετεί τη μέθοδο της μαιευτικής του Σωκράτη (Βασιλείου, 2015: 112· Μποέμη, 2018: 202). Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους θεατές που δρουν, τους ηθοποιούς και το κοινό και προσπαθεί να διευκολύνει την αλληλεπίδρασή τους. Οι βίαιες πράξεις αλλά και οι «μαγικές λύσεις», που ενδέχεται να προτείνει το κοινό, απορρίπτονται. Επιπλέον, πρέπει να έχει τις απαραίτητες θεατροπαιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις, να γνωρίζει τους κανόνες που διέπουν το Θέατρο του Καταπιεσμένου, να δίνει σαφείς οδηγίες αλλά και να υιοθετεί κριτική στάση. Επίσης, πρέπει να διατηρεί τις ισορροπίες και να διαμορφώνει ένα κλίμα φιλικό, ευχάριστο και δίκαιο για όλους (Burlison, 2003· Fritz, 2014: 68· Μποέμη, 2018: 202).

### **1.3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

#### **1.3.1. Ορισμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**

Η διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προήλθε μέσα από τους αγώνες και τις επαναστάσεις των ανθρώπων σε περιόδους κρίσεων και πολιτικοοικονομικών ανακατατάξεων. Η διατύπωσή τους αποβλέπει στην εξασφάλιση της ελευθερίας και της δικαιοσύνης για την υπεράσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Anderson, 2005: 5-40· Δεληκωσταντής, 1995: 35). Οι φρικαλεότητες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου επανέφεραν την επιτακτική ανάγκη για τη διατύπωση και την εξασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη σύσταση ενός θεσμικού οργάνου διεθνούς δικαίου. Προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των επόμενων γενεών από τον πόλεμο και να αναγνωριστεί η αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων αλλά και η ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, στις 26 Ιουνίου 1945 υπογράφηκε ο «Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών» (Brander et al., 2002: 424).

Στη συνέχεια, το 1948, διατυπώθηκε η Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Σύμφωνα με αυτή «τα ανθρώπινα δικαιώματα αντανακλούν βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Θεμελιώνουν τα βασικά πρότυπα, χωρίς τα οποία οι άνθρωποι δεν μπορούν να ζήσουν με αξιοπρέπεια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αφορούν στην ισότητα, την αξιοπρέπεια, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη. Ορισμένα παραδείγματα δικαιωμάτων είναι το δικαίωμα στη ζωή, η ελευθερία του λόγου, το δικαίωμα στον γάμο και την οικογένεια και το δικαίωμα στην εκπαίδευση». Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καθολικά, αναφαίρετα, αδιαίρετα, αλληλένδετα και οικουμενικά. Αφορούν σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή, τη θρησκεία, τη φυλή, τη γλώσσα και την εθνικότητα και είναι άμεσα συνυφασμένα μεταξύ τους, ώστε η παραβίαση του ενός να συνιστά παραβίαση όλων (Brander et al., 2012: 16).

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αποτελεί ένα διεθνές συμβόλαιο μεταξύ των κρατών, ώστε να αποφευχθούν τα εγκλήματα πολέμου και η επανάληψη της γενοκτονίας του Ολοκαυτώματος. Η διακήρυξη εστιάζει στην προάσπιση της ισότητας και της αξιοπρέπειας των ανθρώπων και στην εγγύηση του κράτους να διασφαλίσει τα δικαιώματα των πολιτών, τα οποία κατοχυρώνονται μέσω αυτής (Ανδρούσου, & Ασκούνη, 2011). Αποτελείται από τριάντα άρθρα, στα οποία διατυπώνονται τα θεμελιώδη «ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα» (Johnson, & Symonides, 1998· Glendon, 2004· Mihr, 2004).

Η Διακήρυξη είναι ένα «κείμενο διεθνούς εμβέλειας», με το οποίο εξασφαλίστηκε η αναγνώριση, η καθολικότητα, η αλληλεξάρτηση και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Μάλιστα, αποτέλεσε πρότυπο για τη μετέπειτα σύναψη πλήθους συμβάσεων, που αφορούν σε αυτά (Cançado Trindade, 2008). Έτσι, καθορίστηκε ένα κοινό πρότυπο ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ευρεία αποδοχή, σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο, ως μέλος της κοινωνίας, οφείλει να τα τηρεί και να τα σέβεται (Glendon, 2004).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ηθικά και φυσικά, αφού όλοι τα κατέχουμε, επειδή είμαστε άνθρωποι. Χωρίς την ύπαρξή τους, δεν θα ήταν δυνατό να ζήσουμε (Brander et al., 2002:466· Ranis, Stewart, & Ramirez, 2000). Ονομάζονται ανθρώπινα λόγω της οικουμενικότητάς τους. Στη βάση τους έγκειται ο σεβασμός του ατόμου και το δικαίωμα της αξιοπρεπούς διαβίωσης (Ranis, Stewart, & Ramirez, 2000). Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζονται ως αναπαλλοτρίωτα, καθώς δεν μπορούν να αφαιρεθούν είτε με τη μορφή βίας είτε με ορισμένο αντάλλαγμα, αφού έτσι καταλύεται ο θεσμός της δημοκρατίας (Alkire, 2002). Είναι επίσης απαράγραπτα, αφού δεν μπορούν να

διαγραφούν ή να καταργηθούν από τους εκάστοτε νόμους, καθώς περιλαμβάνονται στο Συνταγματικό Δίκαιο (Ashagrie, 2001). Νοούνται ως αδιαπραγμάτευτα, αφού η ισχύς τους δεν θα μπορούσε να τεθεί σε ψηφοφορία. Με την κατάργησή τους θα επικρατούσε δικτατορία και όχι δημοκρατία (Blanchet, 1996). Τέλος, ο όρος *απαραβίαστα* υποδηλώνει την επιβολή ποινών και κυρώσεων σε περίπτωση παραβίασής τους (Edmonds, 2006).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα διακρίνονται ιστορικά σε τρεις κατηγορίες ή «γενιές». Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα *«ατομικά και πολιτικά δικαιώματα»*, τα οποία το κράτος οφείλει να τα υποστηρίξει. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στα *«κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα»*, που αποτελούν απόρροια της βιομηχανικής επανάστασης κατά τον 19ο αιώνα, όπου το κράτος και η πολιτεία οφείλουν να προσφέρουν σε κάθε πολίτη την απαραίτητη πρόσβαση στην υγεία, την εκπαίδευση, την εργασία και τη συμμετοχή. Η τρίτη κατηγορία εμπεριέχει τα *«συλλογικά δικαιώματα»* ή αλλιώς *«δικαιώματα αλληλεγγύης»*, τα οποία βασίστηκαν στο δικαίωμα της αυτοδιάθεσης (Πανταζής, 2009: 33-34).

Το 2000 διατυπώθηκε ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος εξασφαλίζει τις αξίες και τα δικαιώματα των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διαπραγματεύεται θέματα *«ελευθερίας, δικαιοσύνης, αξιοπρέπειας, αλληλεγγύης, ιθαγένειας και ισότητας»* (Heywood, 2013).

### **1.3.2. Τα Δικαιώματα του Παιδιού**

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού προήλθε μετά από προσπάθειες για την προστασία των παιδιών στα μέσα του 20ού αιώνα, ώστε να κατοχυρωθούν θεσμικά τα δικαιώματά τους. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διέπει τις αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο και που επηρεάζει τον τρόπο διαβίωσης των παιδιών (Lenhart, 2006: 87-90). Μετά το τέλος των δύο Παγκοσμίων πολέμων, παρατηρήθηκε ενδιαφέρον εκ μέρους των κρατών ως προς την ευημερία των παιδιών, με αποτέλεσμα να απαγορευθεί η παιδική εργασία, να θεσπιστεί η υποχρεωτική εκπαίδευση και να υποστηριχθεί η γονική μέριμνα (Horowitz, 1984· Qvortrup, 1985). Η Σύμβαση βασίστηκε σε μια πρόταση της Πολωνικής κυβέρνησης, το 1979, η οποία θέλησε να αποδώσει φόρο τιμής στον Πολωνό παιδαγωγό Janusz Korczak, υποστηρικτή

των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση, τον σεβασμό και τον έλεγχο της ζωής του (Μπάλιας, 2011: 74-78).

Στις 20 Νοεμβρίου 1989 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθετεί τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 28 διατυπώνονται ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα, τα οποία σχετίζονται με την προστασία και την πρόνοια και αφορούν όλα τα παιδιά του κόσμου, όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ισότητα ευκαιριών (Flowers, 2012: 24-25). Επιπλέον, περιλαμβάνει θέματα που άπτονται της παιδικής ηλικίας, *«όπως την παιδική φτώχεια, την προστασία από τον πόλεμο και τη σεξουαλική εκμετάλλευση, την ένταξη στην εκπαίδευση για παιδιά με ειδικές ανάγκες»* και αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή με τη λήψη αποφάσεων στο κοινωνικό περιβάλλον (Jones, & Welch, 2010· Flowers, 2012: 24-25). Επίσης, στο κείμενο της Σύμβασης αναφέρονται οι υποχρεώσεις όλων των κρατών μελών όσον αφορά στην προστασία αλλά και στην προώθηση των δικαιωμάτων κάθε παιδιού (Jones, & Welch, 2010).

Τα δικαιώματα του παιδιού *«απορρέουν από την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με τα οποία ταυτίζονται στο επίπεδο της ηθικής και της φιλοσοφικής τους θεμελίωσης η οποία αντλεί τις βασικές της παραδοχές από την παράδοση του φυσικού δικαίου σύμφωνα με το οποίο κάθε ανθρώπινη ύπαρξη έχει με τη γέννησή της απαράγραπτα και συνεπώς αναφαίρετα δικαιώματα»* (Μπάλιας, 2011: 108-109). Επομένως, τα παιδιά, αν και διακατέχονται από *«φυσική πνευματική ανωριμότητα»*, είναι, όπως και οι ενήλικες, φορείς δικαιωμάτων και έχουν τα ίδια δικαιώματα με αυτούς (Μπάλιας, 2011).

Η Σύμβαση αποτελείται από 54 άρθρα και θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες αφορούν στη *«μη διάκριση, στο καλύτερο συμφέρον του παιδιού, στην επιβίωση, στην ανάπτυξη, στην προστασία και στη συμμετοχή»*. Αναφέρονται, επίσης, θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού όπως *«το δικαίωμα στη ζωή, στην εκπαίδευση, στην τροφή και στο νερό, στην ασφάλεια, στην ταυτότητα, στην υγεία και στην ελευθερία»*. Τα πρώτα 41 άρθρα αφορούν στα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής (Unicef, 2018· Qvortrup, 1996: 36· Alderson, 2000: 440). Ένα από τα βασικά σημεία της Σύμβασης είναι πως αναγνωρίζει ότι τα παιδιά όχι μόνο έχουν δικαιώματα προστασίας και παροχής αλλά ότι, όπως οι ενήλικες, έχουν δικαιώματα συμμετοχής και ιθαγένειας (Osler, & Starkey, 1998: 313).

Τα δικαιώματα παροχής αφορούν στην εκπλήρωση βασικών αναγκών, όπως η τροφή, η υγειονομική περίθαλψη, η εκπαίδευση, η αναψυχή και το παιχνίδι. Τα

δικαιώματα προστασίας αναφέρονται στην προστασία από επιβλαβείς πράξεις, όπως η εμπορική εκμετάλλευση, η σωματική, ψυχική και σεξουαλική κακοποίηση, η κατάχρηση ουσιών και η εμπλοκή σε πόλεμο. Τα δικαιώματα συμμετοχής αφορούν στη συμμετοχή των παιδιών για αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους, τη σωματική τους ακεραιότητα, την πρόσβαση σε πληροφορίες, την ελευθερία του λόγου και της γνώμης και την αμφισβήτηση αποφάσεων που λαμβάνονται για λογαριασμό τους (Hammarberg, 1990: 100· Lansdown, 1994: 36).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναγνωρίστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο και κινητοποίησε πολλούς παγκόσμιους φορείς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις όπως τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, τη Unicef, τη Διεθνή Ένωση Εργασίας αλλά και διεθνή κινήματα, που ανέλαβαν δράσεις, ώστε να προωθήσουν τα δικαιώματα των παιδιών, την ποιότητα ζωής τους και να αγωνιστούν για την εξάλειψη της παιδικής κακοποίησης (Flowers, 2012: 24-25· Jones, & Welch, 2010).

### **1.3.3. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Το 1997, η Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζει την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα *«ως μια προσπάθεια άσκησης πληροφόρησης και μετάδοσης, ώστε να οικοδομηθεί μια παγκόσμια κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»* (Μπάλιας, 2011: 144). Απαιτεί μια διαδραστική παιδαγωγική προσέγγιση, που έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη τόσο των γνώσεων, όσο και των δεξιοτήτων και των στάσεων προς αυτά (Tibbitts, 2002: 162· Hopkins, 2011: 73). *«Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών, αναφέρεται η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα»,* σχετικά με τις αξίες που τα προστατεύουν, τη μετάδοση της γνώσης και τους κανονισμούς, που τα διέπουν. Επίσης, η εκπαίδευση μέσω των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφορά στους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ώστε να εμπεδωθεί στα παιδιά ο σεβασμός των δικαιωμάτων. Τέλος, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα εστιάζει στην ενίσχυση της εκτίμησης, του σεβασμού και της προστασίας τους (Flowers, 2012: 12).

Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού θέτει τις βάσεις για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα σε συνάρτηση με τις αλλαγές, τόσο στο επίπεδο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, όσο και στην προώθηση του δικαιώματος συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι καινοτόμες

δράσεις, που περιλαμβάνονται στα νέα προγράμματα σπουδών, δίνουν τη σκυτάλη τους στους μαθητές, τοποθετώντας τους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγοντας την ενεργητική στάση των εκπαιδευόμενων και αναγνωρίζοντας τα παιδιά ως φορείς δικαιωμάτων και πολίτες (Lenhart, 2006: 141· Howe, & Covell, 2010: 91-102, 1067-1087).

Οι Canbulat και Argon (2012) θεωρούν ότι η γνώση και η εφαρμογή των δικαιωμάτων μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες, καθώς η επαφή με άλλες κουλτούρες ενισχύει το αίσθημα σεβασμού ως προς την ετερότητα λόγω φύλου, φυλής, εθνικότητας ή και αναπηρίας. Μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της αποδοχής, αποτρέπονται οι ρατσιστικές συμπεριφορές, οι κοινωνικές ανισότητες, οι εκδηλώσεις βίας και ο σχολικός εκφοβισμός (Πανταζής, 2010· Aurora, 2016). Αναγνωρίζεται, επομένως, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, όσον αφορά στη διαφορετικότητα και τη σύναψη φιλικών σχέσεων με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, η οποία βασίζεται σε μια κουλτούρα μη διάκρισης ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας ή εθνικότητας (Lenhart, & Savolainen, 2002· Canbulat, & Argon, 2012).

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αφορά στην παρουσίαση της Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους μηχανισμούς που πρεσβεύει, αλλά επιχειρεί να αναπτύξει το αίσθημα της κοινής ευθύνης, για να ενταχθούν τα παιδιά στην πραγματική ζωή. Δεν αφορά στα μελλοντικά δικαιώματα, που θα αποκτήσουν με την ενηλικίωσή τους, αλλά εστιάζει στα δικαιώματα των παιδιών σήμερα, καθώς αυτά σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή (Howe, & Covell, 2005: 61-78).

Η Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνδέεται με τις επιστήμες της Αγωγής, με την Εκπαίδευση στις Αξίες, με την Παιδαγωγική της Ειρήνης και με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Lenhart, 2006). Η συμμετοχική μάθηση νοείται ως μια παιδαγωγική κατάλληλη για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν βιωματικό χαρακτήρα, ώστε οι μαθητευόμενοι, μέσα από αληθινές εμπειρίες, να μπορούν να προσεγγίσουν τη θεματική από το δικό τους πολιτιστικό πλαίσιο. Οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων συνδέονται με την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, πάνω στα θέματα, τα οποία διερευνώνται αλλά και με την ενδυνάμωση και την κοινωνική αλλαγή (Tibbitts, 2005).

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με έμφαση στη βιωματική μάθηση, προκειμένου να ενισχύονται οι «ατομικές πρωτοβουλίες των

παιδιών, η συμμετοχή τους στο παιχνίδι αλλά και στις ομαδικές δραστηριότητες» (Πανταζής, 2010). Επίσης, άλλες τεχνικές, που προωθούν τον σεβασμό, την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή είναι «η ιδεοθύελλα, η μέθοδος *project*, τα ερευνητικά σχέδια εργασίας, το μαθησιακό δίκτυο, ο διάλογος σε μικρές ομάδες, η λογομαχία, η μελέτη νομικών υποθέσεων, οι επισκέψεις πεδίου, οι συνεντεύξεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι αναπαραστάσεις, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η μελέτη περίπτωσης, η δημιουργική έκφραση, οι συζητήσεις, ο ομαδικός προβληματισμός και οι εκπαιδευτικές εκδρομές» (Πανταζής, 2010· Πλιόγκου, 2011· Ηνωμένα Έθνη, 2013: 31-37).

#### **1.4. Δραματική Τέχνη, Θέατρο του Καταπιεσμένου και Ανθρώπινα Δικαιώματα**

##### **1.4.1. Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Η αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο δεν λαμβάνεται τόσο σοβαρά υπόψη όσο αυτή των ενηλίκων. Τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τον δημόσιο λόγο και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, με αποτέλεσμα να μην τους αποδίδεται η ιδιότητα του πολίτη, σε αντίθεση με τους ενήλικες (Hardman, 1973· Van der Geest, 1996). Μέσα από το θέατρο μπορούν να αλληλεπιδράσουν και να νιώσουν μέλη του κοινωνικού συνόλου (Woodson, 2000: 10· Anijar, 1998: 291). Τους δίνεται επομένως η δυνατότητα να ακουστεί η φωνή τους, να νιώσουν ότι μπορούν να έχουν την προσωπική τους άποψη και να έχουν την ελευθερία να την εκφράσουν μέσα από το παιχνίδι ρόλων. Επομένως, το Δράμα προωθεί το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή, με αποτέλεσμα οι φωνές τους να λειτουργήσουν ως όχημα αλλαγής και μετασχηματισμού (Thomson, & Gunter, 2006).

Η Δραματική Τέχνη είναι άμεσα συνδεδεμένη με θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα για επαφή με τον πολιτισμό και την τέχνη, τη θεώρηση του κόσμου μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, τη συνεργασία, την κοινωνική αφύπνιση και την ευαισθητοποίηση (Σέξτου, 2007: 33-36). Το θέατρο αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο μέσα από το οποίο τα παιδιά επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις εξουσίας και ανακαλύπτουν την ταυτότητά τους. Ένα πρωταρχικό δικαίωμα των παιδιών, μέσα από το παραστασιακό γεγονός, είναι η βίωση και η ενσωμάτωση των ζωντανών εμπειριών



τους αλλά και η υποστήριξη των ικανοτήτων τους, ώστε να προσεγγίζουν την πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας με υποκειμενικό τρόπο (Woodson, 2000: 11).

Επιπλέον, η μάθηση σε νεαρή ηλικία, καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματική, μέσω της εμπειρίας, του βιώματος και της συμμετοχής σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον (Flowers, 2012: 10). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και το Θέατρο του Καταπιεσμένου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μέσα από μια βιοματική δράση. Με αυτή την προσέγγιση έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Κατά τον Dewey (2007), η βιοματική μάθηση αποτελεί ένα μέσο για την απόκτηση άμεσων εμπειριών, που εξυπηρετούν τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων και ωθεί τα παιδιά να αναλάβουν δράση και να ενεργοποιηθούν. Οι μαθητές, μέσα από την αλληλεπίδραση, αναπτύσσουν την ενεργητική ακρόαση, τις κοινωνικές ικανότητες, την αποδοχή του άλλου, την ενσυναίσθηση και την κριτική σκέψη στα κοινωνικά ζητήματα και τη ζωή (Άλκηστις, 2008).

Ο Morris, εξετάζοντας τη συμβολή του Δράματος στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση, επισημαίνει πως κύριος σκοπός του είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών. Η δημοκρατική αγωγή και η πολιτειότητα μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων (Morris, 2001). Το Δράμα αποτελεί ένα πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές ανακαλύπτουν τη δημοκρατία. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την τοποθέτηση του εαυτού τους στον ρόλο του πολίτη έρχονται αντιμέτωποι με αλλαγές, που συντελούνται τόσο στο κοινωνικοπολιτικό όσο και στο οικονομικό πλαίσιο, παγκοσμίας εμβέλειας (Σέξτου, 2007: 31-32).

Η θεατρική τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συνύπαρξης, του σεβασμού και της δημοκρατίας στα πλαίσια μιας σχολικής κοινότητας, που θα προωθεί την κοινωνική αλλαγή. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην απόκτηση της διαπολιτισμικής τους ταυτότητας (Gleni, & Papadopoulos, 2010: 10). Οι μαθητές, μέσα από τη θεατρική τέχνη, ενεργοποιούν τη φαντασία τους και εκφράζονται με στόχο να γνωρίσουν τον διαφορετικό άλλο, τη δική τους κοινωνική και εθνοτική ταυτότητα, την ταυτότητα του άλλου και να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά του και να τον αποδεχθούν (Άλκηστις, 2008: 103-104).

Η Szasz, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο του Νέου Μεξικού, που διδάσκει το μάθημα «Θέατρο και ανθρώπινα δικαιώματα», θεωρεί πως το θέατρο αποτελεί ένα ιδανικό μέσο για να διδαχθούν οι φοιτητές τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού, μέσα από αυτό, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προσεγγίσουν σε προσωπικό επίπεδο απεικονίσεις, που αφορούν στην αληθινή τους ζωή. Έτσι λοιπόν, προωθείται ένα γόνιμο έδαφος, για να αναπτυχθεί η κατανόηση των θεμάτων, που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα (Szasz, 2017: 60).

Επίσης, το Θέατρο του Καταπιεσμένου θεωρείται ένα αποτελεσματικό μέσο για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και της κοινωνικής αλλαγής. Ενθαρρύνει τους «ηθοποιούς» να αναλάβουν δράση και να διερευνήσουν τρόπους για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των πληθυσμών στην ισότητα και τη μη διάκριση, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες κάθε κοινότητας (Devine, & Ferreira, 2013: 19, 23).

Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή του Εφαρμοσμένου Θεάτρου, που απευθύνεται σε νέους και σε άτομα ευάλωτα ή περιθωριοποιημένα. Στόχος του είναι η χειραφέτηση, μέσα από την προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Winston, 2007: 270).

Τέλος, το Θέατρο στην Εκπαίδευση, είναι άμεσα συνυφασμένο με την Κριτική Παιδαγωγική, η θεματική της οποίας άπτεται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προτρέπει τους μαθητές να αναλάβουν δράση και να ενεργοποιηθούν, μέσω του ρόλου τους, ως πολίτες (Σέξτου, 2007: 32).

#### **1.4.2. Προγράμματα με Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Υπάρχουν πολλές εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Συγκεκριμένα, το «Κι αν ήσουν εσύ;» είναι ένα πρόγραμμα, που διενεργείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Μέσα από θεατρικές και δραματικές τεχνικές, με επιρροές από τον Slade (1954), το βρετανικό Εκπαιδευτικό Δράμα, την Κριτική παιδαγωγική του Freire (1976),

τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (2008) και το Θέατρο του Καταπιεσμένου επιδιώκει την ευαισθητοποίηση ως προς τη θεματική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των προσφύγων (Χολέβα, 2017: 143-145).

Ένα πρόγραμμα, που χρησιμοποιεί τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για την ευαισθητοποίηση των νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι το «Acting for Change», που δημιούργησε η επαγγελματική θεατρική ομάδα «Smashing Times Theatre Company», που δραστηριοποιείται στο Δουβλίνο της Ιρλανδίας. Στόχος του προγράμματος είναι η προώθηση αντιρατσιστικών ιδεών, η προαγωγή της ισότητας, της ετερότητας, η ένωση διαφορετικών κοινοτήτων και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοεκτίμησης (Moynihan, 2012: 3, 9, 36).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η δράση της ομάδας «Makharom Theatre Group» στην Ταϊλάνδη, η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές του Θεάτρου της Κοινότητας και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στη μη τυπική εκπαίδευση, για να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διασφάλισή τους (Khan, 2005: 31).

Μια άλλη ομάδα είναι η «Ain –O Salish Kendra Popular Theatre Unit», που δραστηριοποιείται στο Μπαγκλαντές και επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τον τοπικό πληθυσμό, μέσα από τον διάλογο σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσα από την εκπαίδευση ακτιβιστών –performers παρουσιάζει έργα σχετικά με τη νομοθεσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εστιάζει σε κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, με έμφαση στα δικαιώματα των γυναικών (Khan, 2005: 48).

Επίσης, ένα άλλο πρόγραμμα, που έλαβε χώρα σε μια σχολική κοινότητα στην Gganda Wakiso, στην Uganda, χρησιμοποίησε τεχνικές του Θεάτρου για την Ανάπτυξη για την προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Οι συμμετέχοντες υπήρξαν θύματα παραβιάσεων δικαιωμάτων ή υπήρξαν μάρτυρες παιδιών, που είχαν υποστεί κακοποίηση. Μάλιστα, αναδείχθηκε η ενδυνάμωση των παιδιών, αφού, όσα είχαν «σφραγισμένα χείλη», κατόρθωσαν να μιλήσουν και να εκφράσουν την άποψή τους (Bamuturaki, 2018: 1 ,11 ,17).

Επιπρόσθετα, η ερασιτεχνική θεατρική ομάδα «Teatro de la Inclusión», που δραστηριοποιείται στη Σεβίλλη της Ισπανίας, χρησιμοποιώντας τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, με στόχο τη δημιουργία παραστάσεων, έδωσε την ευκαιρία σε άστεγους να γίνουν όχι απλώς ηθοποιοί, αλλά να υψώσουν τη φωνή τους και να μοιραστούν τις δικές τους ιστορίες, ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους για μια αξιοπρεπή ζωή. Σε όλες τις παραστάσεις, η σιωπή, που προκύπτει από τον αποκλεισμό,

που τους επιβάλλει η κοινωνία, εξαφανίστηκε και αντικαταστάθηκε από τη φωνή μέσα από σωματικές εκφράσεις, εικόνες και δράσεις (Muñoz- Bellerín, & Cordero- Ramos, 2021: 106, 108, 114).

Τέλος, η ομάδα «Yes Theatre», που δραστηριοποιείται στην Παλαιστίνη, χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών και των ενηλίκων. Στόχος της είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τα δικαιώματά τους, να ενδυναμωθούν και να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η αλληλεγγύη. Μοιράζονται τις δικές τους ιστορίες και τις παρουσιάζουν σε ανοιχτούς δημόσιους χώρους. Έτσι, αντλούν δύναμη και μπορούν μέσα από μια δημοκρατική πρακτική να εκφραστούν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Issa, 2018).

#### **1.4.3. Έρευνες με Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, που αναδεικνύουν τις τεχνικές του θεάτρου, της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, ως αποτελεσματικά μέσα για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους, όσον αφορά στην καλλιέργεια κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων αλλά και την ευαισθητοποίησή τους σε αυτά. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω ερευνητικές μελέτες καθώς και τα ευρήματά τους.

Η έρευνα των İzen και Tuncel σε φοιτητές του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης είχε ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια κοινωνικής στάσης απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη δημοκρατία, αλλά και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (İzen, & Tuncel, 2016: 108-116).

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Gözütok και Ulubey σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτέλεσε ένα μέσο καλλιέργειας των δημοκρατικών αξιών, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα, της αλληλεγγύης και της διαφορετικότητας (Gözütok, & Ulubey, 2015: 87-103).

Επιπρόσθετα, η έρευνα που διεξήγαγε η Φινλανδική Εθνική Επιτροπή για τη Unicef (Finnish National Committee for Unicef) σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την αύξηση

της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της αμοιβαίας συνδιαλλαγής, μέσα από τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης (Hassi et al., 2015: 1906-1907, 1911-1912).

Επιπλέον, ο Hunt διεξήγαγε δύο μελέτες περίπτωσης, την performance *Acting Alone* και την performance *A Story to Tell*, που ήταν δείγματα του αυτολεξεί θεάτρου (verbatim), με τεχνικές του Augusto Boal (2002), με αποτέλεσμα την προώθηση της έννοιας του παγκόσμιου πολίτη και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (Hunt, 2017).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε η Μαλικούρτη ανέδειξαν τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης ως μέσο για την ευαισθητοποίηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς παρατηρήθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της συνεργασίας (Μαλικούρτη, 2021: 71).

Καθώς η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέεται με την εκπαίδευση στην πολιτειότητα, τη διαπολιτισμική και την αντιρατσιστική εκπαίδευση παρατίθενται οι παρακάτω έρευνες, οι οποίες χρησιμοποίησαν ποικίλες θεατρικές και δραματικές τεχνικές.

Η Donelan (2002) διεξήγαγε μια εθνογραφική έρευνα, διάρκειας δύο ετών σε ένα σχολείο της Μελβούρνης, σχετικά με τη συμβολή του διαπολιτισμικού Δράματος στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σύνδεση των κιναισθητικών εμπειριών για την κατάκτηση της πολιτισμικής ικανότητας, μέσα από την ενσώματη και αισθητική θεατρική εμπειρία (Donelan, 2002: 40-43).

Σημαντικά υπήρξαν, επίσης, τα ευρήματα από το «Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές», που εκπόνησε η Άλκηστις Κοντογιάννη (2008) με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το 2005 και έλαβε χώρα σε δημοτικά σχολεία στα χωριά Δημάριο και Κοτύλη στη Βόρεια Ξάνθη. Αποτελέσματα της έρευνας ήταν η πολιτισμική συνύπαρξη και συνδιαλλαγή, μέσα από την ένωση των διαφορετικών λαών και πολιτισμών, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, της συνεργατικότητας και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, με στόχο την άρση των προκαταλήψεων (Άλκηστις, 2008: 305-306, 336).

Η Ζώνιου (2016), στη διδακτορική της διατριβή, επιχείρησε να διερευνήσει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συντέλεσαν στην ενδυνάμωση της ομάδας, στην καλλιέργεια της κριτικής

συνειδητοποίησης ως προς τη διαπολιτισμικότητα και της ενσυναίσθησης (Ζώνιου, 2016: 456).

Τέλος, η Δούβου (2017) διεξήγαγε έρευνα σε εφήβους για να μελετήσει τη Δραματική Τέχνη, ως μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων σε ρατσιστικά φαινόμενα. Διαπιστώθηκε η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, η αποδοχή της ετερότητας, η αύξηση της ενσυναίσθησης και η αλλαγή του τρόπου σκέψης των μαθητών, μετά το πέρας των παρεμβάσεων (Δούβου, 2017: 84-85).

## **Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία της Έρευνας**

### **2.1. Ερευνητικός Στόχος**

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί η επίδραση που μπορεί να επιφέρει ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, ως προς την ευαισθητοποίηση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η παρατήρηση της ερευνήτριας, ως εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής, των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, που υφίστανται οι μαθητές, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και της έξαρσης των ρατσιστικών φαινομένων και του σχολικού εκφοβισμού. Επιλέχθηκε, επομένως να εξεταστεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών στις τέσσερις βασικές κατηγορίες που διέπουν τα δικαιώματα του παιδιού, δηλαδή τα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής. Ως επιμέρους στόχοι ορίζονται η διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών αλλά και η ενδυνάμωση των μαθητών (McLaren, 2010: 282· Woodson, 2000: 11). Μέσα από την εκπαίδευση στα δικαιώματά τους, να αναγνωρίσουν τις παραβιάσεις, να υψώσουν τη φωνή τους και να αναλάβουν δράση.

#### **2.1.1.Ερευνητικές Υποθέσεις**

Για τον προσδιορισμό των ερευνητικών υποθέσεων λήφθηκε υπόψη η βιβλιογραφική ανάσκόπηση και η κατηγοριοποίηση των δικαιωμάτων του παιδιού σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, που αφορούν στα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής, σύμφωνα με τα πρώτα 41 άρθρα που διέπουν τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Unicef, 2018· Qvortrup, 1996: 36· Alderson, 2000: 440). Στη συνέχεια, με τον εντοπισμό του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης, το οποίο στηρίχθηκε στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2. Μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τα δικαιώματα επιβίωσης.

3. Μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τα δικαιώματα ανάπτυξης.

4. Μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τα δικαιώματα συμμετοχής.

5. Μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν ως προς τα δικαιώματα προστασίας.

## **2.2. Δείγμα – Ερευνητικός Πληθυσμός**

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές της πειραματικής ομάδας (6 αγόρια και 9 κορίτσια) και 15 μαθητές της ομάδας ελέγχου (8 κορίτσια και 7 αγόρια). Η ηλικία τους ήταν 9 έως 12 ετών. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων, που έλαβε χώρα σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης στη Χαλκίδα από τον Ιανουάριο έως τον Απρίλιο του 2022. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσε ένα τμήμα του ίδιου κέντρου, το οποίο δεν έλαβε κάποιον χειρισμό. Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, λόγω της εύκολης πρόσβασης της ερευνήτριας στον πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

## **2.3. Έρευνα Δράσης**

Ο McKernan (1996) διαχωρίζει την έρευνα δράσης σε τρεις βασικούς τύπους. Ο πρώτος αφορά την επιστημονική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων, στην οποία η κοινωνική αλλαγή επιτυγχάνεται μέσω της ομαδικής λήψης αποφάσεων. Ο δεύτερος τύπος αφορά στην πρακτική και προσχεδιασμένη έρευνα-δράση, που στοχεύει στην κατανόηση και στην επίλυση προβλημάτων. Τέλος, ο τρίτος τύπος αφορά στην κριτική και χειραφετική έρευνα-δράση, η οποία *«απορρίπτει τη θετικιστική, εργαλειακή εξέταση της γνώσης στην επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών*



*δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης»* (Πουρκός, & Δαφέρμος, 2010: 42).

Η έρευνα δράσης είναι αναστοχαστική, αφού εστιάζει στη διερεύνηση των προσωπικών επιλογών και στάσεων αλλά και παρεμβατική, καθώς αποβλέπει τόσο στην ερμηνεία, όσο και στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι ο συγκερασμός της θεωρίας και της πράξης, η συμμετοχικότητα και η συνεργασία. Η πορεία της είναι σπειροειδής, επιδιώκοντας την εις βάθος κατανόηση των συνθηκών και των παραγόντων που μελετώνται (Τσιάμη, 2013: 22-23).

Για την έρευνά μας επιλέχθηκε το συμμετοχικό και συνεργατικό μοντέλο της έρευνας δράσης, στο οποίο τα άτομα που συμμετέχουν δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα έρευνας, αλλά ως συνεργάτες, που αναπτύσσουν μια ουσιαστική επικοινωνία με τον ερευνητή σε ένα ερευνητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2008: 24).

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης έχει στοιχεία και από τη χειραφετική έρευνα δράσης, η οποία έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών, μέσω του αναστοχασμού και την ανάδειξη των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Τσιάμη, 2013: 23). Αποτελεί ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο, καθώς περιλαμβάνει προ-έλεγχο και μετα-έλεγχο και τα μέλη της έρευνας αποτελούν μέλη της ομάδας, που θα πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, αλλά δεν στηρίζεται σε τυχαία δειγματοληψία (Jackson, 2014). Το δείγμα είναι διαθέσιμο/βολικό.

Επιλέξαμε τη μεικτή έρευνα δράσης, ώστε να συμπεριλάβουμε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2003). Οι ποιοτικές μέθοδοι αφορούν τη συμμετοχική παρατήρηση και τη διατήρηση ημερολογίου παρατήρησης και η ποσοτική μέθοδος περιλαμβάνει τη χρήση της κλίμακας Children's Rights Importance Scale των Hart, Zneider και Pavlovic (1996), προκειμένου να επιτευχθεί η πολύπλευρη εξέταση, καθώς και η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

#### **2.4. Ερευνητική Διαδικασία**

Όσον αφορά στην ερευνητική διαδικασία, αρχικά η ερευνήτρια σχεδίασε ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων. Λόγω της πανδημίας, υπήρξε δυσκολία εξεύρεσης του

απαιτούμενου δείγματος. Ωστόσο, σε σχετικά εύλογο χρονικό διάστημα εντοπίσαμε τον ερευνητικό πληθυσμό. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε με την υπεύθυνη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης «Παραμυθούπολη» στη Χαλκίδα και εκδήλωσε το ενδιαφέρον της για τη δημιουργία ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου με ερευνητικό σκοπό. Η υπεύθυνη δέχθηκε με χαρά να εφαρμοστεί το πρόγραμμα στον χώρο της. Μας ενημέρωσε πως υπήρχε ήδη ένα τμήμα θεατρικού παιχνιδιού, στο οποίο θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε το πρόγραμμα παρεμβάσεων. Στη συνέχεια, έγινε ανοιχτό κάλεσμα για τη δημιουργία του εργαστηρίου, ώστε να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός παιδιών, που θα αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσε ένα τμήμα του ίδιου κέντρου, το οποίο δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα. Κατόπιν, ζητήθηκε έγγραφη άδεια των γονέων και των κηδεμόνων για τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα και γνωστοποιήθηκε ότι θα εξασφαλισθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων που θα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, όπως επίσης και το ότι η συλλογή των δεδομένων αφορά αποκλειστικά στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, τηρώντας όλους τους κανόνες της δεοντολογίας της έρευνας. Ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές και των δύο ομάδων.

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα των 12 παρεμβάσεων, που είχε διάρκεια τριών μηνών από 12/01/2022 έως 06/04/2022, με μια διακοπή λόγω πτώσης χιονιού στην περιοχή. Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια μίας ώρας και πραγματοποιούνταν κάθε Τετάρτη από τις 8 έως τις 9 μ.μ.. Ο χώρος του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης ήταν αρκετά μεγάλος, ώστε να υπάρχει άνεση των παιδιών ως προς την κίνηση, χωρίς τραπέζια ή καρέκλες και είχε ειδικό πάτωμα. Επίσης, υπήρχε προβολέας και σύνδεση στο Internet καθώς και υλικά, όπως στεφάνια, μπάλες, κουβέρτες, μαξιλάρια, αλλά και αντικείμενα ειδικά για τις παρεμβάσεις, που διέθεσε η ερευνήτρια. Πρέπει να σημειωθεί ότι επειδή δεν μπορέσαμε να συλλέξουμε δεδομένα μέσω της μαγνητοφώνησης και της βιντεοσκόπησης, εφαρμόσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση και διατηρήσαμε το ημερολόγιο παρατήρησης. Κατόπιν, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια από τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) εκ νέου, μετά από αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων.

## 2.5. Σχεδιασμός του Προγράμματος Παρέμβασης

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε προσεκτικά, βάσει των ερευνητικών υποθέσεων και των παραγόντων, που διερευνά το ερωτηματολόγιο Children's Rights Importance Scale των Hart, Zneider και Pavlovic (1996). Επίσης, στηρίχθηκε σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, τις αρχές της βιωματικής μάθησης, της Κριτικής Παιδαγωγικής, της δημοκρατικής εκπαίδευσης αλλά και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα ως προς τη γνώση, την υιοθέτηση αξιών και στάσεων και την ενεργοποίηση για την κοινωνική αλλαγή.

Ωστόσο, δεν ακολουθήθηκε μια αυστηρή τήρηση των δραστηριοτήτων, αφού η ερευνήτρια, λαμβάνοντας υπόψη της τις ιδιαιτερότητες και τις διαθέσεις της πειραματικής ομάδας, ήταν ανοιχτή στον επανασχεδιασμό κάθε εργαστηρίου. Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, η ερευνήτρια αντιμετώπιζε τους μαθητές της ως ισότιμα μέλη, τα οποία μπορούν να παρεμβαίνουν και να μοιράζονται τις ιδέες τους. Στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι μαθητές δεν βλέπουν την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σαν αυθεντία (Giroux, 1988: 121-129). Τα μέλη της πειραματικής ομάδας δεν αντιμετωπίστηκαν ως υποκείμενα που δύνανται να χειραγωγηθούν, αλλά επιχειρήθηκε η συνεργασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών, μέσω της φωνής τους, με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Kidder, & Fine, 1987).

Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από το «οπλοστάσιο» του Boal (2002), από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, από το εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα «Compasito» και από ασκήσεις, που έχει διδαχθεί η ερευνήτρια στο προπτυχιακό και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της αλλά και από επιμορφώσεις που έχει παρακολουθήσει. Η δομή κάθε εργαστηρίου ξεκινάει με ασκήσεις και παιχνίδια ενεργοποίησης των μελών της ομάδας. Στη συνέχεια, εφαρμόζονται δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και κύριες δραστηριότητες, που αφορούν παγωμένες εικόνες, αυτοσχεδιασμούς, Θέατρο Φόρουμ και κλείνει πάντα με αναστοχασμό.

Ο σχεδιασμός στηρίχθηκε, επίσης, στη μεθοδολογία της Felisa Tibbitts (2002), για τον τρόπο διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που εστιάζει στις αξίες και

στη συνειδητοποίηση, στην υπευθυνότητα και στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης αποβλέπει στη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των οικουμενικών αξιών που τα διέπουν, τόσο μέσα από το ιστορικό πλαίσιο και τις διεθνείς συμβάσεις, όσο και μέσα από τα είδη παραβιάσεων, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού προς αυτά. Το μοντέλο της υπευθυνότητας αποσκοπεί στην κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη και εστιάζει στο αίσθημα ευθύνης, που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εμπλοκή τους με παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, το μοντέλο του κοινωνικού μετασχηματισμού εισέρχεται σε μια εις βάθος κατάδυση στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού κάθε μέλος εμπλέκεται στη δράση και έρχεται σε επαφή με τον ακτιβισμό, με απώτερο σκοπό την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος (Tibbitts, 2002). Επομένως, από το γνωστικό επίπεδο μεταβαίνουμε στο επίπεδο της συνειδητοποίησης και της ευαισθητοποίησης, για να καταλήξουμε στο επίπεδο της ενεργοποίησης και του μετασχηματισμού.

Συγκεκριμένα, τα πρώτα εργαστήρια εστιάζουν στη γνωριμία των μελών της ομάδας, στην απελευθέρωση των μαθητών, μέσω των παιχνιδιών και στη γνωριμία με τις βασικές αρχές, που διέπουν τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Οι μαθητές έρχονται σταδιακά σε επαφή με το Θέατρο της Εικόνας του Boal (2002), μέσα από τη δημιουργία παγωμένων εικόνων και ομαδικών γλυπτών.

Με αφορμή την «Φάρμα των Ζώων» του George Orwell (Οργουελ, 2021), τα παιδιά σε ρόλο ζώων, που διαμένουν σε μια δημοκρατική φάρμα, μαθαίνουν τις έννοιες των κανόνων, του αλληλοσεβασμού και της ελευθερίας της έκφρασης. Τι θα συμβεί όμως όταν ένα από τα γουρούνια παραβεί τους κανόνες της φάρμας; Πως θα αντιδράσουν τα άλλα ζώα; Μέσα από τεχνικές, όπως ομαδική δημιουργία σκηνικού χώρου, δάσκαλος σε ρόλο, αυτοσχεδιασμός, ηχητικό τοπίο, συλλογικός ρόλος και ομαδικό συμβούλιο, οι μαθητές γνωρίζουν τα δικαιώματα συμμετοχής και τις αρχές της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της ισότητας.

Στη συνέχεια, διερευνούν τα δικαιώματα επιβίωσης, μέσα από την ιστορία της «Μόμο» του Michael Ende (Έντε, 2013). Με αφορμή το «Dogville» του Lars von Trier (Fortuna, & Scuriatti, 2012), ένα άστεγο κορίτσι, η Μόμο εμφανίζεται σε ένα χωριό ζητώντας στέγη, φαγητό, νερό και ιατρική φροντίδα. Πως θα την υποδεχθούν οι κάτοικοι; Πώς ήταν η ζωή της, όταν ζούσε στα ερείπια ενός αρχαίου θεάτρου; Ποια είναι τα όνειρά της για το μέλλον; Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ομαδική διαμόρφωση σκηνικού χώρου, αυτοσχεδιασμός, δάσκαλος σε ρόλο, κύκλος

κουτσομπολιού, αναδρομή στο παρελθόν, στιγμιότυπα, ομαδικό γλυπτό και ομαδικό γράμμα.

Έπειτα, με αφορμή το δέντρο της ζωής, ως σύμβολο της ανάπτυξης και της ευημερίας των παιδιών, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με τα δικαιώματα ανάπτυξης. Μέσα από την ομαδική διαμόρφωση του σκηνικού χώρου, τις κινητικές ασκήσεις και την τεχνική της δυναμοποίησης της εικόνας, με αφορμή φωτογραφίες με παιδιά, που απολαμβάνουν τα δικαιώματα ανάπτυξης σε διάφορες χώρες, αντιλαμβάνονται την αξία των δικαιωμάτων αυτών.

Στη συνέχεια, μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργία παγωμένων εικόνων, με αφορμή φωτογραφίες, που απεικονίζουν αντίθετες καταστάσεις, τα παιδιά καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ανισότητες, καθώς με την άσκηση «κάνε ένα βήμα μπροστά» αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις και ότι κάποια παιδιά στερούνται τα δικαιώματά τους.

Κατόπιν, οι μαθητές γνωρίζουν τα δικαιώματα προστασίας, μέσα από παιχνίδια και τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Με αφορμή το παιχνίδι «βόμβες και ασπίδες», οδηγούνται στο να αποτυπώσουν παγωμένες εικόνες «απειλής», για να μεταβούν στην ιδανική εικόνα της «προστασίας». Μαθαίνουν να διακρίνουν τις απειλές, που υπάρχουν στις ζωές των παιδιών και να ευαισθητοποιηθούν ως προς την προστασία, που οφείλει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά.

Στη συνέχεια, με αφορμή το “1984” του George Orwell (Όργουελ, 1999), οι μαθητές μεταφέρονται μέσω μιας χρονομηχανής σε μια φανταστική και ουτοπική χώρα, το 2084, όπου κάθε κίνησή τους βιντεοσκοπείται από τη Μεγάλη Οικογένεια. Εκεί συναντούν την Ίνα, η οποία τους αφαιρεί το δικαίωμα στο όνομα, το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης και της προστασίας από την παιδική εργασία. Ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο ενός κοριτσιού γίνεται η αφορμή για να αναλάβουν δράση. Θα αγωνιστούν για τα δικαιώματά τους; Μέσα από παιχνίδια ενεργοποίησης και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, όπως δάσκαλος σε ρόλο, αυτοσχεδιασμός, κύκλος κουτσομπολιού, συμβούλιο, απόσπασμα από ημερολόγιο, καυτή καρτέλα, διάδρομος συνείδησης, αναδρομή στο παρελθόν, ομαδική ζωγραφική και ομαδικός χορός, διερευνούν το ζήτημα της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στο τέλος προβαίνουν σε μια «άμεση δράση», μια τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, όπου αγωνίζονται για την ελευθερία τους. Έπειτα, μέσω της τεχνικής του «μανδύα του ειδικού», γίνονται εκπρόσωποι μιας οργάνωσης που υπερασπίζεται τα δικαιώματα των παιδιών και κάνουν ένα ρεπορτάζ για να αποκαλύψουν όσα συμβαίνουν στο 2084.

Μετά την επαφή με την ουτοπική χώρα των παραβιάσεων, στις τελευταίες συναντήσεις οι μαθητές μεταβαίνουν στο σήμερα, καθώς ανακαλύπτουν ένα πακέτο εξερεύνησης, το περιεχόμενο του οποίου αφορά ένα κορίτσι πρόσφυγα, που διαμένει στη δομή φιλοξενίας στη Ριτσώνα και του αφαιρείται το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιούνται τεχνικές, όπως ρόλος στον τοίχο, επινόηση ιστοριών με αντικείμενα, αναδρομή στο παρελθόν και τελετουργία με στόχο την ευαισθητοποίηση ως προς τον διαφορετικό άλλο και την αποδοχή της ετερότητας. Μέσω μια αληθινής ιστορίας, που προσεγγίζει τα όρια του θεάτρου ντοκουμέντο, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα σενάριο και μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ. Διερευνούν πιθανές λύσεις και κάνουν ένα βήμα ώστε να αλλάξουν τον ρου της ιστορίας, να αρθρώσουν τον λόγο τους και να αλλάξουν την καταπίεση. Ο διάλογος και η ανάληψη δράσης, μέσα από αυτή την τεχνική, μπορούν να αντικαταστήσουν την αποσιώπηση και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αποτελέσουν ένα ακόμα «λιθάρaki» για την κοινωνική αλλαγή.

Στη συνέχεια, τα παιδιά αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες, οι οποίες αφορούν τις δικές τους ταυτότητες και τις σχέσεις εξουσίας (Bell, & Roberts, 2010· Bell, 2010). Ο Giroux θεωρεί ότι η ενθάρρυνση των αφηγήσεων των μαθητών στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αφύπνισης των συνειδήσεων, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές πως οι ιστορίες μας αφορούν όλους κοινωνικά (Giroux, 1992: 80). Τέλος, καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους παράσταση, που θα αποτυπώνει την παραβίαση- καταπίεση μέσα από δικά τους βιώματα. Μια απελευθερωτική διαδικασία, με την οποία θα κλείσει το πρόγραμμα των παρεμβάσεων.

## **2.6. Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεικτή ερευνητική μέθοδο, αφού περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία, μέσω της τριγωνοποίησης, αποδεικνύουν την εσωτερική εγκυρότητα και την αξιοπιστία ως προς την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Creswell, 2003· Bryman, 1995· Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Robson, 2007). Στη συνέχεια, αν τα αποτελέσματα από την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα συγκλίνουν, επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις και αποδεικνύεται ότι η αλλαγή προέκυψε από το πρόγραμμα παρέμβασης (Thyer, 2012).

### 2.6.1. Ερωτηματολόγιο

Για τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης έγινε ανασκόπηση των ποσοτικών εργαλείων, που αφορούν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι κλίμακες Children's Rights Existence Scale και Children's Rights Importance Scale δημιουργήθηκαν από τους Hart, Zneidner και Pavlovic (1996) και χρησιμοποιήθηκαν σε μια έρευνα, η οποία διεξήχθη από τη Διεθνή Ένωση Σχολικής Ψυχολογίας (International School Psychology Association- ISPA) το 1993 σε 13 χώρες. Το δείγμα μαθητών ηλικίας 12 έως 14 ετών και εκπαιδευτικών συμμετείχε στην έρευνα σχετικά με την αντίληψη της ύπαρξης δικαιωμάτων στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, αλλά και την αναγνώριση της σημασίας των δικαιωμάτων από τους μαθητές (Hart, Zneider, & Pavlovic, 1996).

Το εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι η κλίμακα Children's Rights Importance Scale, η οποία αποτελείται από 40 δηλώσεις βασισμένες στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε για να επιβεβαιωθεί η αρχική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές, μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης, θα ευαισθητοποιηθούν στα ανθρώπινα δικαιώματα. Για να αποδοθεί το ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα, όπως υποδεικνύουν και οι δημιουργοί του, έπρεπε να γίνει μετάφραση από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και το αντίστροφο, ώστε να διαπιστωθεί η ακριβής μετάφραση και να αποδοθεί η ακριβής σημασία κάθε ερώτησης (Hart, Zneider, & Pavlovic, 1996: 41). Έτσι λοιπόν, υιοθετήθηκε η μέθοδος της διπλής μετάφρασης για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα. Η κλίμακα της Σημασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού περιλαμβάνει 40 δηλώσεις, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με τη σημασία των δικαιωμάτων στη ζωή τους σε 5βαθμη κλίμακα Likert από το 1 ως το 5 (1= Καθόλου σημαντικό, 2= Λίγο σημαντικό, 3= Σημαντικό, 4= Πολύ σημαντικό, 5= Πάρα πολύ σημαντικό).

Οι δημιουργοί της κλίμακας πρότειναν τον χωρισμό της σε κατηγορίες από τους μελλοντικούς ερευνητές, καθώς δεν ήταν δομημένες οι ερωτήσεις σε ενότητες (Hart, Zneider, & Pavlovic, 1996: 51). Έτσι, η ερευνήτρια χώρισε το ερωτηματολόγιο σε τέσσερις παράγοντες, σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 6, 7, 9, 23 και 36 αφορούν στα δικαιώματα επιβίωσης. Οι ερωτήσεις 2, 14, 17, 19, 20, 24, 26, 31, 33, 35 και 39 αφορούν στα δικαιώματα

ανάπτυξης. Οι ερωτήσεις 5, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 25, 27, 28, 29, 37 και 38 αφορούν στα δικαιώματα συμμετοχής. Τέλος, οι ερωτήσεις 1, 3, 4, 18, 21, 22, 30, 32, 34 και 40 αφορούν στα δικαιώματα προστασίας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους μαθητές και των δύο ομάδων δύο φορές. Μια πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μια αφότου ολοκληρώθηκαν. Τη δεύτερη φορά η ερευνήτρια άλλαξε τη σειρά των ερωτήσεων. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τις δύο ομάδες, ζητήθηκε να βρουν ένα ψευδώνυμο, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των μελών της ομάδας (Τσιώλης, 2014). Στη συνέχεια, η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή μη απαντήσεις και να απαντήσουν ό,τι εκείνοι πιστεύουν, δηλαδή κατά πόσο είναι σημαντικό κάθε δικαίωμα στη ζωή τους. Επίσης, λόγω του ότι υπήρχαν απορίες στην αρχή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια διάβαζε κάθε ερώτηση, την εξηγούσε και περίμενε να τη συμπληρώσουν οι μαθητές μέχρι να εκφωνήσει και να επεξηγήσει την επόμενη. Συνολικά χρειάστηκαν 40 λεπτά για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, λόγω των επεξηγήσεων και του πλήθους των 40 ερωτήσεων.

### **2.6.2. Συμμετοχική Παρατήρηση- Ημερολόγιο Παρατήρησης**

Η μεικτή έρευνα αφορά στη συλλογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων, ώστε να εξασφαλισθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων, ικανών να συντείνουν στην επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 523). Όσον αφορά στις ποιοτικές μεθόδους, επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο παρατήρησης, ώστε να μπορέσει η ερευνήτρια να διεισδύσει στο φαινόμενο, που έχει επιλεχθεί προς διερεύνηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 531). Η ερευνήτρια υιοθέτησε το μοντέλο του «*παρατηρητή ως συμμετέχοντα*», αφού ήταν εμπυχώτρια των εργαστηρίων και συμμετείχε σε αυτά (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 522). Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, παρατηρούσε το περιβάλλον, τις συνθήκες, τις αντιδράσεις και τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες. Μέσα από την καταγραφή του ημερολογίου, κρατούσε προσωπικές σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, σχετικά με τους παράγοντες προς διερεύνηση, τη συνεργασία της ομάδας, την ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες, αλλά και οτιδήποτε θεωρούσε σημαντικό ως προς τη διερεύνηση του θέματος και την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην



εξαρτημένη. Στη συνέχεια, μετά το τέλος κάθε εργαστηρίου, προέβη σε λεπτομερή καταγραφή όσων παρατήρησε, για να επιτευχθεί η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 522).

## **Κεφάλαιο 3. Ερευνητικά Αποτελέσματα- Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

### **3.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου**

Για τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου Children's Rights Importance Scale των Hart, Zneider, & Pavlovic (1996) έγινε χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Διατυπώθηκαν οι παρακάτω στατιστικές υποθέσεις, ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή τα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας.

Πιο συγκεκριμένα, ορίστηκε η Μηδενική Υπόθεση H0-1, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου δεν θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα επιβίωσης. Συγχρόνως, ορίστηκε η Εναλλακτική Υπόθεση H1-1, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα επιβίωσης.

Ορίστηκε η Μηδενική Υπόθεση H0-2, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου δεν θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα ανάπτυξης. Συγχρόνως, ορίστηκε η Εναλλακτική Υπόθεση H1-2, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα ανάπτυξης.

Ορίστηκε η Μηδενική Υπόθεση H0-3, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου δεν θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα συμμετοχής. Συγχρόνως, ορίστηκε η Εναλλακτική Υπόθεση H1-3, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα συμμετοχής.

Ορίστηκε η Μηδενική Υπόθεση H0-4, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου δεν θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα προστασίας. Συγχρόνως, ορίστηκε η Εναλλακτική Υπόθεση H1-4, σύμφωνα με την οποία οι τεχνικές της Δραματικής

Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου θα επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα προστασίας.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν οι παραπάνω στατιστικές υποθέσεις και έγινε σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες μετρήθηκαν σε δύο διαφορετικές στιγμές, μια πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (pre-test) και μια μετά την ολοκλήρωσή τους (post- test).

### 3.1.1. Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου με τον Δείκτη Cronbach' s alpha

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's alpha ( $\alpha$ ). Η επιθυμητή τιμή του συντελεστή ώστε να χαρακτηρίζεται το ερωτηματολόγιο από ακρίβεια και σταθερότητα είναι  $\alpha > 0,7$ . Στον Πίνακα 1 παρατηρούμε ότι ο δείκτης Cronbach's alpha για όλο το δείγμα είναι 0,924, για την ομάδα ελέγχου είναι 0,882 και για την πειραματική ομάδα είναι 0,943. Αντίστοιχα για την υποομάδα των δικαιωμάτων επιβίωσης είναι 0,628 και με την αφαίρεση της ερώτησης 23 («Να έχεις χρήματα να ξοδεύεις, όπως εσύ επιλέγεις»), είναι 0,718 και φαίνεται να βελτιώνεται η αξιοπιστία της υποομάδας αυτής. Για την υποομάδα των δικαιωμάτων ανάπτυξης είναι 0,825, για την υποομάδα των δικαιωμάτων συμμετοχής είναι 0,805 και για την υποομάδα των δικαιωμάτων προστασίας είναι 0,733. Παρατηρούμε, επομένως ότι σε κάθε υποομάδα, εκτός από αυτή της επιβίωσης, ο συντελεστής Cronbach's alpha έχει τιμή μεγαλύτερη του 0,7, γεγονός που δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήσαμε διαθέτει δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

<b>Πίνακας 1. Έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's <math>\alpha</math></b>		
<b>Ομάδες - Υποομάδες</b>	<b>Αριθμός ερωτήσεων</b>	<b>Cronbach' s <math>\alpha</math></b>
Για όλο το δείγμα	40	0,924
Ομάδα ελέγχου	40	0,882
Πειραματική ομάδα	40	0,943
Ομάδα δικαιώματα επιβίωσης	5	0,628 (0,718)*
Ομάδα δικαιώματα ανάπτυξης	11	0,825
Ομάδα δικαιώματα συμμετοχής	14	0,805

Ομάδα δικαιώματα προστασίας	10	0,733
*εάν εξαιρεθεί η ερώτηση 23 “Να έχεις χρήματα να ξεοδεύεις όπως εσύ επιλέγεις”		

### 3.1.2. Υπολογισμός Μέσου Όρου των Βαθμολογιών των Κλιμάκων Στάθμισης Όλων των Ομάδων-Υποομάδων

Για να περιγράψουν οι εξαρτημένες μεταβλητές προς σύγκριση και κατόπιν να συγκριθούν, υπολογίστηκε η μέση τιμή τους και η τυπική απόκλιση. Για την ομάδα έλεγχου και την πειραματική, ξεχωριστά, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των ερωτήσεων αρχικά και μετά ο μέσος όρος των βαθμολογιών των ερωτήσεων που βρίσκονται στις υποομάδες (δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας) πριν και μετά από την παρέμβαση.

### 3.1.3. Έλεγχος Κανονικότητας

Για τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Shapiro-Wilk, αφού το δείγμα είναι μικρότερο από 50. Τέθηκε το όριο 5%, ως επίπεδο σημαντικότητας, που θα έκρινε τις μηδενικές υποθέσεις. Η μηδενική υπόθεση είναι ότι η κατανομή της μεταβλητής δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή. Στον Πίνακα 2 φαίνεται αν οι μέσες τιμές των βαθμολογιών όλων των ομάδων και των υποομάδων ακολουθούν την κανονική κατανομή. Είναι φανερό ότι για τις περισσότερες ομάδες δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί μη διαφοράς της κατανομής της μεταβλητής από την κανονική, οπότε αναγκαστικά δεχόμαστε ότι οι μεταβλητές μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Εξαίρεση αποτελούν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, μόνο τέσσερις μεταβλητές, στις οποίες θα εφαρμόσουμε μη παραμετρικά κριτήρια.

<b>Πίνακας 2. Αποτελέσματα p-τιμής για τον έλεγχο Shapiro - Wilk των μέσων τιμών των βαθμολογιών για όλες τις ομάδες, πριν και μετά την παρέμβαση.</b>		
	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα
Μέση τιμή βαθμολογίας (πριν)	0,748	0,491
Μέση τιμή βαθμολογίας (μετά)	0,316	<b>&lt;0,001</b>
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα επιβίωσης (πριν)	<b>0,035</b>	0,448
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα επιβίωσης (μετά)	0,081	<b>0,025</b>

Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα ανάπτυξης (πριν)	0,676	0,089
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα ανάπτυξης (μετά)	0,328	0,605
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα συμμετοχής (πριν)	0,880	0,094
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα συμμετοχής (μετά)	0,570	0,879
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα προστασίας (πριν)	0,078	<b>0,025</b>
Μέση τιμή βαθμολογίας στην ομάδα δικαιώματα προστασίας (μετά)	0,075	0,155

Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, σε όσες ακολούθησαν κανονική κατανομή και το μη-παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, σε όσες δεν ακολούθησαν κανονική κατανομή. Η μηδενική υπόθεση προς απόρριψη είναι ότι οι τιμές των δύο ομάδων δε διαφέρουν.

Για να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών πριν και μετά από μία παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο Paired-samples t-test, σε όσες ακολούθησαν κανονική κατανομή και το μη-παραμετρικό Wilcoxon σε όσες δεν ακολούθησαν κανονική κατανομή. Η μηδενική υπόθεση προς απόρριψη είναι ότι οι τιμές της ίδιας μεταβλητής πριν και μετά την παρέμβαση δεν διαφέρουν.

### 3.1.4. Συσχέτιση Βαθμολογιών και Παρέμβασης

Οι παρακάτω πίνακες αναφέρονται στη διερεύνηση ύπαρξης συσχέτισης των βαθμολογιών των ερωτήσεων στάθμισης. Κάθε πίνακας δείχνει για μια συγκεκριμένη υποομάδα τη μέση τιμή της βαθμολογίας των ερωτήσεων, ανά ομάδα ελέγχου ή πειραματική, πριν και μετά την παρέμβαση. Μπορούμε να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές, που υπάρχουν σε κάθε γραμμή, ενώ η p-τιμή στα δεξιά της γραμμής, μας δείχνει αν η διαφορά, που φαίνεται να υπάρχει, είναι στατιστικά σημαντική. Ομοίως, μπορούμε να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές, που υπάρχουν σε κάθε στήλη και η p-τιμή, που βρίσκεται

στο τέλος της στήλης, μας δείχνει αν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά που παρατηρείται.

Στους Πίνακες 3, 4, 5, 6 και 7 βλέπουμε ότι, πριν την παρέμβαση, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση τιμή της βαθμολογίας τους σε όλο το ερωτηματολόγιο ( $p\text{-value}=0,432$ ), αλλά και σε κάθε υποομάδα ερωτήσεων. Για την υποομάδα των δικαιωμάτων επιβίωσης παρατηρούμε ότι  $p\text{-value}= 0,074$ , για την υποομάδα των δικαιωμάτων ανάπτυξης  $p\text{-value}= 0,861$ , για την υποομάδα των δικαιωμάτων συμμετοχής  $p\text{-value}=0,298$  και για την υποομάδα των δικαιωμάτων προστασίας  $p\text{-value}=0,357$ .

Μετά την παρέμβαση όμως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (επίπεδο σημαντικότητας 0,001) στη μέση τιμή βαθμολογίας ανάμεσα σε ομάδα ελέγχου και πειραματική, με την πειραματική να έχει υψηλότερες τιμές από την ελέγχου σε όλο το ερωτηματολόγιο αλλά και στις υποομάδες.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, φαίνεται ότι η μέση βαθμολογία στις ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις υποομάδες ερωτήσεων, φαίνεται όμως να υπάρχει μια μικρή αύξηση στη μέση τιμή βαθμολογίας όλων των ερωτήσεων, η οποία είναι στατιστικά σημαντική (επίπεδο σημαντικότητας 0,005, Πίνακας 3). Στην πειραματική ομάδα, σε όλους τους πίνακες, βλέπουμε ότι η μέση τιμή βαθμολογίας έχει αυξηθεί μετά την παρέμβαση, για όλο το ερωτηματολόγιο, αλλά και για κάθε υποομάδα ερωτήσεων, διαφορά που φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική (επίπεδο σημαντικότητας 0,001) σε κάθε περίπτωση.

<b>Πίνακας 3. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.</b>			
	<i>Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)</i>		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
Ομάδα ελέγχου	4,16 (0,21)	4,19 (0,2)	0,005
Πειραματική ομάδα	4,07 (0,36)	4,77 (0,35)	<0,001
p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών	0,432	<0,001	

**Πίνακας 4. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα επιβίωσης, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.**

	Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)		p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	
Ομάδα ελέγχου	4,29 (0,23)	4,41 (0,21)	0,109
Πειραματική ομάδα	4,08 (0,36)	4,71 (0,17)	<0,001
p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών	0,074	<0,001	

**Πίνακας 5. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα ανάπτυξης, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.**

	Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)		p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	
Ομάδα ελέγχου	3,98 (0,26)	4,01 (0,24)	0,055
Πειραματική ομάδα	4 (0,46)	4,59 (0,21)	<0,001
p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών	0,861	<0,001	

**Πίνακας 6. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα συμμετοχής, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.**

	Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)		p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	
Ομάδα ελέγχου	4,18 (0,21)	4,18 (0,19)	0,999
Πειραματική ομάδα	4,06 (0,4)	4,7 (0,19)	<0,001
p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών	0,298	<0,001	

**Πίνακας 7. Σύγκριση των μέσων τιμών των βαθμολογιών για την υποομάδα δικαιώματα προστασίας, ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση.**

	Μέση τιμή (Τυπική απόκλιση)		p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	
Ομάδα ελέγχου	4,26 (0,3)	4,27 (0,3)	0,164
Πειραματική ομάδα	4,17 (0,33)	4,77 (0,13)	<0,001
p-τιμή για κριτήριο σύγκρισης μέσων τιμών	0,357	<0,001	

Επομένως, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας δείχνει ότι η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Στην πειραματική ομάδα, που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης, επέδρασαν θετικά και οι τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου μπορούν να επιφέρουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας. Άρα, η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα είναι καταφατική. Ένα πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου μπορεί να επιφέρει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα.

### **3.2. Αποτελέσματα Συμμετοχικής Παρατήρησης- Ημερολογίου Παρατήρησης**

Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα από τη στιγμή που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Καθώς εξηγούσαμε το περιεχόμενο των ερωτήσεων, σχολίαζαν συνεχώς και ήθελαν να μοιραστούν με την ομάδα δικές τους ιστορίες που αφορούσαν σε διακρίσεις. Κατόπιν, εξηγήσαμε στους μαθητές τον στόχο του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και συμφωνήσαμε όλοι στην τήρηση της ησυχίας, στη συνεργασία της ομάδας, στον αλληλοσεβασμό, στην ισότητα καθώς και στην ελευθερία της έκφρασης.



Στην πρώτη συνάντηση, που αφορούσε τη γνωριμία των παιδιών με το Θέατρο της Εικόνας και με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με χαρά στις δραστηριότητες, είχαν πολύ ενθουσιασμό και συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ότι, κατά τη δημιουργία παγωμένων εικόνων, τα παιδιά επέλεξαν να απεικονίσουν ιδιαίτερα ευαίσθητα θέματα, ακόμα και αν αυτά δεν ήταν ξεκάθαρα μέσω των εικόνων. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα που πήρε την κάρτα, που αφορά στα δικαιώματα στην υγεία, τη ζωή και την ανάπτυξη, παρουσίασε μια εικόνα με ένα παιδί άστεγο στον δρόμο και τους περαστικούς δίπλα του να του δίνουν χρήματα. Επίσης, η ομάδα, που πήρε την κάρτα με το δικαίωμα στη μη διάκριση, παρουσίασε μια εικόνα στην οποία υπήρχε ένα παιδί τυφλό και οι υπόλοιποι το βοηθούσαν να περπατήσει. Μάλιστα, χρησιμοποίησαν ένα στεφάνι, που το λύγισαν, ως σκηνικό αντικείμενο, το οποίο βοήθησε πολύ στην ξεκάθαρη απεικόνιση του νοήματος.

Όσον αφορά στα συναισθήματα και τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, παρατηρήθηκε ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση ως προς τα παιδιά με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι: *«νιώθουμε λύπη γι' αυτά τα παιδιά... δεν μπορούν να κάνουν κινήσεις όπως εμείς...»*. Σε ερώτηση της ερευνήτριας, αν το περιβάλλον είναι φιλικό προς τα άτομα με αναπηρίες και αν το κράτος μεριμνά γι' αυτά, απάντησαν ότι: *«δεν τους βοηθάει τόσο το κράτος...»*. Ακολούθησε συζήτηση, σχετικά με τις ράμπες των αναπήρων, των οδηγών, που παρκάρουν στη θέση τους και ποια θα πρέπει να είναι η δική μας στάση. Τέλος, όσον αφορά στην άποψή τους για τα άστεγα παιδιά, ανέφεραν ότι: *«νιώθουμε ότι είμαστε ίσα με αυτά... πρέπει να τους φερόμαστε σαν παιδιά μας... να τους υιοθετήσουμε... να τους πάρουμε στο σπίτι μας... είναι κι αυτοί άνθρωποι, έχουν κι αυτοί ψυχή και ζουν... πρέπει να τους βοηθήσουμε... να τους δίνουμε ρούχα, φαγητό και χρήματα...»*, εκφράζοντας έτσι όχι μόνο την ευαισθητοποίησή τους, αλλά και την αλληλεγγύη τους και τη διάθεσή τους για προσφορά.

Στη δεύτερη συνάντηση, που είχε ως θέμα της τα δικαιώματα συμμετοχής και τις αρχές της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της ισότητας και του σεβασμού, τα παιδιά αρχικά ενθουσιάστηκαν και χρησιμοποίησαν τούλια και υφάσματα, προκειμένου να δημιουργήσουν τον σκηνικό χώρο της φάρμας. Κατά τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, ακουγόταν μουσική με ήχους της φύσης, κάτι που συνέτεινε στη δημιουργία της επιθυμητής ατμόσφαιρας. Ωστόσο, οι μαθητές είχαν πολλή ενέργεια, με αποτέλεσμα να

μην μπορεί αρχικά να διατηρηθεί η ησυχία. Στη συνέχεια όμως, συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους.

Όταν έγραφαν τους κανόνες της φάρμας είχαν πολύ ωραίες απόψεις σχετικά με το ποιοι πρέπει να είναι αυτοί. Τα «συμβούλια των ζώων» άρεσαν πολύ στα παιδιά και είχαν ευφάνταστες ιδέες, όσον αφορά στην επίλυση των προβλημάτων τους σχετικά με το φαγητό και το νερό. Βέβαια, στις δραστηριότητες «συμβούλιο» και «συλλογικός ρόλος», ορισμένες φορές τα παιδιά μιλούσαν ταυτόχρονα. Τους εξηγήσαμε ότι πρέπει να μιλάει ένα άτομο κάθε φορά, να μην διακόπτουμε τον συνομιλητή μας και να περιμένουμε να τελειώσει, όποιος έχει τον λόγο. Τέλος, η λήψη της συλλογικής απόφασης, σχετικά με το πώς θα αντιδράσουν απέναντι στη συμπεριφορά των γουρουνιών, ήταν σχεδόν ομόφωνη, πέρα από δύο απόψεις που πρότειναν τη λύση της επανάστασης και κατέληξαν στη συζήτηση. Κατά τη διενέργεια αυτής της συζήτησης τα παιδιά, σε ρόλο ζώων, είχαν ως επιχειρήματα τους κανόνες της φάρμας, τους οποίους και έδειξαν στα γουρούνια. Στο τέλος, τα παιδιά σε ρόλο γουρουνιών ζήτησαν συγγνώμη από τα ζώα της φάρμας και συνέχισαν να ζουν ειρηνικά και δημοκρατικά.

Ο αναστοχασμός ανέδειξε τα συναισθήματα των παιδιών και τις απόψεις τους. Όλοι ανέφεραν πως είμαστε όλοι ίσοι και πως όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα. Επίσης, ανέφεραν ότι: *«πρέπει να μοιραζόμαστε τα πάντα... να σεβόμαστε τα δικαιώματα των άλλων... να λέμε τη γνώμη μας... είναι καλό να συζητάμε με τους άλλους τα προβλήματά μας... να τους σεβόμαστε ακόμα κι αν έχουν άλλο χρώμα, άλλη εμφάνιση... ένιωσα ότι έμαθα ωραία πράγματα... ένιωσα ωραία που συνεργάστηκαν όλα τα ζώα... μου άρεσε που στο τέλος βρήκαμε λύση... πρέπει να σεβόμαστε τους άλλους ανεξάρτητα από το αν είναι πιο μικροί ή πιο μεγάλοι... δεν έχει σημασία η εμφάνιση, αν κάποιος έχει πιο πολλά κιλιά ή έχει κάτι διαφορετικό από εμάς... να σεβόμαστε τα ελαττώματα... αν κάποιος έχει αναπηρία να τον βοηθήσουμε...»*, υποστηρίζοντας έτσι τον αλληλοσεβασμό, το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης και την αξία του διαλόγου ως μέσο δημοκρατικής συζήτησης και επίλυσης συγκρούσεων, την αξία της συνεργασίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη διάθεση για προσφορά. Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση μιας μαθήτριας σχετικά με την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μέσω του διαλόγου για την αποφυγή του πολέμου. Συγκεκριμένα, ανέφερε: *«τώρα που γίνεται πόλεμος ανάμεσα στη Ρωσία και την Ουκρανία πρέπει να το συζητήσουν μαζί και να βρουν μια λύση και όχι να γίνεται πόλεμος...»*.

Στην τρίτη συνάντηση, με θέμα τα δικαιώματα επιβίωσης, τα παιδιά αμέσως ενεργοποιήθηκαν και με τη βοήθεια της μουσικής και των υφασμάτων διαμόρφωσαν

τον σκηνικό χώρο και δημιούργησαν την απαιτούμενη ατμόσφαιρα. Όσον αφορά την άφιξη του άστεγου κοριτσιού, έδειξαν ενσυναίσθηση και θέλησαν να τη φιλοξενήσουν. Ωστόσο, ορισμένα την αμφισβήτησαν στην αρχή, καθώς, όπως είπαν: *«μπορεί να μας λέει ψέματα... να την παρακολουθήσουμε...»*.

Στη συνέχεια, με τον κατάλληλο φωτισμό και τη μουσική, τα παιδιά ονειρεύτηκαν το μέλλον της Μόμο, τη ζωή που θα ήθελε να έχει. Ακούστηκαν διαφορετικές εκδοχές και αποφασίσαμε να δραματοποιήσουμε μια σκηνή, στην οποία η Μόμο χάνει τους γονείς της, κάνει ένα μεγάλο ταξίδι στο δάσος, καταλήγει σε ένα ορφανοτροφείο και τελικά υιοθετείται από μια οικογένεια. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη δραματοποίηση και ήταν πλήρως συγκεντρωμένα. Μάλιστα, μας έκανε εντύπωση ότι τα παιδιά σε ρόλο παιδιών ορφανών, θέλησαν να διηγηθούν ιστορίες παιδιών προσφύγων, που βίωσαν τον πόλεμο. Στη συνέχεια, το ομαδικό γλυπτό των κατοίκων, που απεικόνιζε τη στάση τους απέναντι στη Μόμο, είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού ήταν μια μεγάλη αγκαλιά των παιδιών προς αυτήν. Οι μαθητές έδειξαν έτσι την αγάπη τους και τη φιλοξενία τους.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, τα παιδιά ανέφεραν ότι: *«ένιωσα αγάπη... συγκίνηση... συμπόνια... όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη από οικογένεια, στοργή, σπίτι, φαγητό, νερό, ιατρική βοήθεια...»*. Επίσης, είπαν ότι: *«εκτιμάμε τα πράγματα που έχουμε... μπορούμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, να τους δώσουμε ρούχα, φαγητό, νερό, να τα πάμε στο νοσοκομείο...»*. Εκδήλωσαν, επομένως, ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά, που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης. Ανέφεραν, επίσης, ορισμένα παιδιά ότι η οικογένειά τους έχει βοηθήσει ανθρώπους, που έχουν ανάγκη, δείχνοντας τα συναισθήματα αλληλεγγύης, που έχουν. Εντύπωση μας έκανε η ευαισθητοποίησή τους, σχετικά με τα παιδιά, που στερούνται τα δικαιώματα επιβίωσης σε άλλες χώρες. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«στην Ινδία και την Αφρική δεν έχουν καθαρό νερό... τα παιδιά εκεί πεινάνε... κουβαλούν νερό από τα ποτάμια... δεν πάνε σχολείο όπως εμείς... είναι άρρωστα και δεν έχουν καμία βοήθεια... ψάχνουν σε σκουπίδια να βρουν φαγητό... υπάρχουν παιδιά πρόσφυγες... όπως τώρα που γίνεται πόλεμος στην Ουκρανία πολλά παιδιά είναι πρόσφυγες...»*, εκφράζοντας, έτσι, τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση.

Στην τέταρτη συνάντηση, με θέμα τα δικαιώματα ανάπτυξης, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την κατασκευή του δέντρου. Τους άρεσαν ιδιαίτερα τα υλικά χειροτεχνίας και ξεκίνησαν τη δημιουργία της σκηνικής εγκατάστασης με ιδιαίτερη χαρά. Στο παιχνίδι «οδηγός και τυφλός», παρατηρήθηκε πως ορισμένα παιδιά ήταν πιο

διστακτικά στην κίνηση, καθώς προχωρούσαν πιο αργά, ενώ άλλα ήταν σε εγρήγορση και ένιωθαν περισσότερη ελευθερία. Κατά τον αναστοχασμό ανέφεραν πως ένιωσαν εμπιστοσύνη με το ζευγάρι τους. Μόνο δύο παιδιά δήλωσαν πως δεν ένιωσαν εμπιστοσύνη, καθώς το ζευγάρι τους προχωρούσε γρήγορα και άλλαζε συνεχώς κατευθύνσεις. Επίσης, η άσκηση αυτή τους έδωσε την αφορμή να εκφράσουν την ενσυναίσθησή τους για τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Μοιράστηκαν με την ομάδα πως δεν τους άρεσε που δεν έβλεπαν, πως είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά που δεν βλέπουν και πως πρέπει όλοι μας να μην απαξιώνουμε αυτά τα παιδιά, αφού είναι ίσα με εμάς.

Στη συνέχεια, στην κύρια δραστηριότητα, η αποτύπωση των παγωμένων εικόνων είχε ενδιαφέρον, καθώς τα παιδιά απέδωσαν πιστά τις φωτογραφίες. Επίσης, ήταν ευρηματικά ως προς την προσθήκη φράσεων και κινήσεων. Η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησε λέξεις, που υποδήλωναν χαρά και ευτυχία στις απεικονίσεις παιχνιδιών και δεξιοτήτων. Κατά τον αναστοχασμό ανέφεραν: *«το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για εμάς... σε κάθε χώρα τα παιδιά παίζουν διαφορετικά παιχνίδια... εμείς μπορούμε να παίζουμε με παιχνίδια, που άλλα παιδιά δεν έχουν... είμαστε πολύ τυχεροί... όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν παιχνίδια... τα παιδιά, που έχουν πόλεμο στη χώρα τους, δεν μπορούν να παίζουν... στεναχωριέμαι που κάποια παιδιά δεν παίζουν όπως εγώ...»*. Έτσι, τα παιδιά κατανόησαν τη σημασία και την αναγκαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή τους. Συγχρόνως, εκδήλωσαν ενσυναίσθηση σε σχέση με τα παιδιά, που στερούνται αυτό το δικαίωμα.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα ταλέντα και τη βοήθεια, που πρέπει να δέχονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν ευγνωμοσύνη, που έχουν βοήθεια και καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν: *«όλοι μας είμαστε καλοί σε κάποιο άθλημα ή χόμπι... το σχολείο μας βοηθάει να βρούμε τι μας αρέσει... αν δεν έκανα γυμναστική δεν θα είχα καταλάβει ότι είμαι καλή στον στίβο... μου αρέσει πολύ να ζωγραφίζω, θέλω να τα καταφέρω και να γίνω ζωγράφος... η μαμά μου με βοηθάει στα μαθήματα και έτσι γίνομαι καλύτερος... όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν βοήθεια, δεν μπορούν να τα κάνουν όλα μόνοι τους... έχει σημασία να κάνεις αυτό που σου αρέσει... αν είσαι καλός κάπου πρέπει να ασχοληθείς με αυτό... όλοι πρέπει να προσπαθούμε για το όνειρό μας...»*. Επομένως, αντιλήφθηκαν τη σημασία της ανάπτυξης και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων τους, όπως επίσης και την απαραίτητη αρωγή των γονέων και του σχολικού περιβάλλοντος προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην πέμπτη συνάντηση, η οποία είχε ως θέμα τα δικαιώματα επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και τις ανισότητες, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν, αρχικά, να κατανοήσουν ότι πρέπει να κάνουν ένα βήμα μπροστά, σύμφωνα με τον ρόλο, τον οποίο είχαν. Έπειτα, καθένας έδωσε πληροφορίες για τον ρόλο του και μοιράστηκε τα συναισθήματά του. Εντύπωση έκανε στην ομάδα η άποψη ενός κοριτσιού, η οποία είχε τον ρόλο ενός κοριτσιού πρόσφυγα, που ανέφερε: *«δεν με πείραζε που δεν προχωρούσα...»*, με αποτέλεσμα η τοποθέτηση αυτή να δώσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση. Ορισμένα παιδιά της είπαν: *«δεν είσαι στη θέση τους για να ξέρεις πως νιώθουν... αν ήσουν πρόσφυγας θα σε πείραζε να μην έχεις δικαιώματα...»*. Τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν προχώρησαν δήλωσαν ότι: *«ένιωσα άσχημα... ένιωσα μειονεκτικά... στεναχωρήθηκα... δεν ένιωθα ωραία που δεν είχα φίλους...»*. Σε αντίθεση, τα παιδιά που είχαν ρόλο με καταγωγή από εύπορες οικογένειες ανέφεραν: *«ένιωθα ωραία που είχα τόσα λεφτά και μπορούσα να κάνω τόσα πράγματα αλλά ένιωθα άδικο για τους άλλους... ένιωθα τυχερός... δεν το βλέπεις συχνά οι γονείς να έχουν λεφτά...»*. Ένα κορίτσι είπε: *«εγώ στη θέση σου θα έδινα λεφτά στους άλλους...»*.

Στη συνέχεια, αποτύπωσαν τις αντίθετες παγωμένες εικόνες και πρόσθεσαν κίνηση και λόγο. Είχε πολύ ενδιαφέρον η σωματοποίηση των αντίθετων καταστάσεων, που υποδήλωναν τις ανισότητες. Τα παιδιά ήταν πολύ ευρηματικά, τόσο ως προς τη δημιουργία των εικόνων, όσο και ως προς την κίνηση, αλλά και τις φράσεις, που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν. Κατά τον αναστοχασμό ανέφεραν: *«όλα τα παιδιά δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα... άλλα δουλεύουν και άλλα πηγαίνουν στο σχολείο... ένα παιδί μπορεί να έχει διαφορετική ζωή από εμάς... δεν είναι σωστό να μην έχουν κάποια παιδιά τα πράγματα που έχουμε εμείς... πρέπει όλοι να έχουμε τα ίδια δικαιώματα... κανείς δεν πρέπει να δέχεται bullying από μεγαλύτερα παιδιά... στο σχολείο κάποιοι θα κορόιδευαν αυτά τα παιδιά... μπορεί να είχαν παλιά παπούτσια ή και καθόλου παπούτσια...»*. Με αυτή την τοποθέτησή τους εκδήλωσαν την αντίθεσή τους απέναντι στις ανισότητες και τη θέση τους για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά.

Στην έκτη συνάντηση, με θέμα τα δικαιώματα προστασίας, τα παιδιά στο παιχνίδι «μπόμπες και ασπίδες» προχωρούσαν αρχικά πολύ γρήγορα και κινούνταν κυκλικά. Στη συνέχεια όμως, συνέχισαν να προχωρούν αργά. Κατά τη συζήτηση, σχετικά με τις βόμβες και τις ασπίδες, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν, αρχικά, να κατανοήσουν τον συμβολισμό, όμως αργότερα, μέσα από τον διάλογο και την αναφορά παραδειγμάτων, αντιλήφθηκαν τις έννοιες της απειλής και της προστασίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και οι απεικονίσεις της εικόνας-απειλής, της εικόνας μετάβασης και της ιδανικής εικόνας-προστασίας. Κρίθηκε απαραίτητο να επαναληφθούν ορισμένες εικόνες, στις οποίες δεν ήταν ξεκάθαρος κάποιος ρόλος, ώστε να επιτευχθεί η απαιτούμενη νοηματοδότηση. Μια ομάδα επέλεξε να δείξει την απειλή, που δέχονται τα άστεγα παιδιά και τη μετάβαση στην ιδανική εικόνα, μέσω μιας κοινωνικής λειτουργού, η οποία προσέφερε κουβέρτες και μαξιλάρια στα παιδιά. Η άλλη ομάδα επέλεξε να δείξει την προστασία από τον πόλεμο, καθώς τα παιδιά είχαν πάρει φοβισμένη στάση και έκλειναν τα αυτιά τους με τη μετάβαση στην ιδανική εικόνα από μια ομάδα γιατρών, η οποία τους μετέφερε με ασφάλεια σε ένα σπίτι. Οι εικόνες αυτές είχαν μια δυναμική και κατόρθωσαν να αποτυπώσουν συναισθήματα μέσα από σωματικές δράσεις, χωρίς να υπάρχει λεκτική επικοινωνία.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους, σχετικά με τις απειλές στη ζωή ενός παιδιού και την προστασία του. Ανέφεραν: *«υπάρχουν παιδιά στον δρόμο που ζητάνε λεφτά... κάποια παιδιά δεν έχουν να φάνε, κρυώνουν, πηγαίνουν στα συσσίτια... τα παιδιά που ζουν στον πόλεμο απειλούνται... δεν το καταλαβαίνουμε επειδή δεν το ζούμε... πρέπει να προστατευτούν αυτά τα παιδιά... δεν τους αξίζει να ζουν έτσι... θα έπρεπε το κράτος να τους δώσει σπίτι και φαγητό»*. Συμπερασματικά, έδειξαν ευαισθητοποίηση ως προς το δικαίωμα στην προστασία και ενσυναίσθηση ως προς τα παιδιά, που στερούνται αυτού του δικαιώματος.

Η έβδομη συνάντηση είχε θέμα τα δικαιώματα ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας, τα οποία παραβιάζονται. Τα παιδιά αμέσως ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και ενθουσιάστηκαν με τον σκηνικό χώρο και τα αντικείμενα αλλά και με την ιδέα της χρονομηχανής και της μετάβασης σε μια χώρα στο μέλλον. Η επιλογή ατμοσφαιρικής μουσικής στις δραστηριότητες της αντιγραφής κινήσεων, της «ύπνωσης» και των «μαριονετών» βοήθησε τα παιδιά ώστε να εναρμονίσουν τις κινήσεις τους με τη μουσική και να υπάρξει μια συνεχής ροή κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Στη συνέχεια, κατά τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, υπήρξε πολύ καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Χαρακτηριστική είναι και η έκφραση δυσαρέσκειας, που αποτυπώθηκε στο πρόσωπο ορισμένων παιδιών, εκφράζοντας έτσι το συναίσθημά τους ως προς την παιδική εργασία. Η τελευταία δραστηριότητα ήταν διασκεδαστική για την ομάδα, καθώς αποτέλεσε ένα ευχάριστο κλείσιμο του προγράμματος.

Κατά τον αναστοχασμό, όσον αφορά στα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με τη ζωή στο 2084 απάντησαν πως: *«ένιωθα περίεργα... ένιωθα άβολα... δεν μας άφηναν*

να παίζουμε... ήταν πολύ άσχημο να δουλεύουμε... μας καταπίεζαν... έχει σκληρούς νόμους στο 2084, δεν μπορούμε να παίζουμε... ένιωθα χάλια που δεν είχα όνομα... όλοι πρέπει να έχουν ένα όνομα... δεν μου άρεσε που μου απαγόρευαν να μιλάω...». Τα παιδιά αντιλήφθηκαν, επομένως, τις παραβιάσεις και εκδήλωσαν έτσι την αντίθεσή τους απέναντι σε αυτές. Όσον αφορά στην άποψή τους για την παιδική εργασία ανέφεραν: «ξέρω για την παιδική εργασία, το έχω δει στα Θρησκευτικά και είναι πολύ άσχημο... είναι απαράδεκτοι να βάζουν τα παιδιά να δουλεύουν... συμβαίνει στην Ελλάδα... έχω δει τα παιδιά στα φανάρια... κανένα παιδί δεν πρέπει να δουλεύει... συμβαίνει σε όλον τον κόσμο... πιο πολύ συμβαίνει σε φτωχές χώρες... πρέπει να προστατέψουμε αυτά τα παιδιά... κάτι πρέπει να γίνει... δεν φταίνε σε τίποτα... γιατί να δουλεύουν;... θα έπρεπε να παίζουν και να πηγαίνουν στο σχολείο όπως εμείς...». Επομένως, έδειξαν ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά που εργάζονται και πρέπει να προστατεύονται.

Η όγδοη συνάντηση είχε ως θέμα τα δικαιώματα συμμετοχής, ανάπτυξης και προστασίας καθώς και την ανάληψη δράσης. Με αφορμή το απόσπασμα από το ημερολόγιο, οι μαθητές άρχισαν να κινητοποιούνται και να προβληματίζονται σχετικά με τις παραβιάσεις. Στην άσκηση της καυτής καρέκλας, η ομάδα είχε πολλές ιδέες και έκανε ερωτήσεις, που αφορούσαν λεπτομέρειες για τη ζωή του κοριτσιού, το σπίτι της, το φαγητό που προτιμά, τους φίλους της κ.α.. Παρατηρήσαμε ότι οι απαντήσεις του κοριτσιού ήταν εύστοχες, καθώς παρουσίασε μια εικόνα από τη ζωή της, όπου απολάμβανε τα δικαιώματά της, σε αντίθεση με όσα στερείται στην ουτοπική χώρα.

Κατόπιν, κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους και παρουσίασαν εικόνες ευμάρειας και ευτυχίας από τη ζωή του κοριτσιού. Μια ομάδα, μάλιστα, είχε την ευφάνταστη ιδέα να μιλήσουν όλοι αγγλικά, λόγω του ότι η δράση εκτυλισσόταν στη Νέα Υόρκη, κάτι που έδωσε μια ιδιαίτερη χροιά στον αυτοσχεδιασμό. Στη συνέχεια, επέλεξαν να αποδώσουν την ευτυχία, που βίωναν, μέσα από μια παγωμένη εικόνα. Η μια ομάδα παρουσίασε μια εικόνα, όπου ήταν όλοι ξαπλωμένοι στο πάτωμα, με τα χέρια και τα πόδια ανοιχτά και χαμογελούσαν. Η άλλη ομάδα ήταν σε κύκλο, με τα χέρια ψηλά και κοιτούσαν όλοι προς τα πάνω. Οι συγκεκριμένες εικόνες, που αφορούσαν στη δυναμοποίηση της έννοιας της ποιότητας ζωής του κοριτσιού, μέσα από μια παγωμένη εικόνα, είχαν πολύ ενδιαφέρον, καθώς τα παιδιά κατόρθωσαν να αποδώσουν την έννοια αυτή με δημιουργικό τρόπο.

Έπειτα, ο διάδρομος συνείδησης ήταν μια δραστηριότητα, που άρεσε πολύ στα παιδιά. Οι προτάσεις, που ακούστηκαν, ήταν περιεκτικές και είχαν αιτιολογία ως προς το ερώτημα, που είχε τεθεί. Έτσι, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους. Ακολούθησε η ζωγραφική των συνθημάτων και στη συνέχεια η ομάδα, κρατώντας τα χαρτόνια σαν πλακάτ προχωρούσε αργά στον χώρο και φώναζε διάφορα συνθήματα όπως: *«έχουμε όλοι δικαιώματα, θέλουμε την ελευθερία μας, θέλουμε να φύγουμε από το 2084, έχουμε δικαίωμα να παίζουμε, να λέμε τη γνώμη μας, δεν πρέπει να δουλεύουμε...»*. Η ομάδα προχωρούσε αποφασιστικά μέσα στον χώρο και εξέφραζε σωματικά τη θέληση για την κατάργηση των παραβιάσεων. Ο λόγος τους ήταν δυνατός και επινόησαν διάφορους ηχητικούς ρυθμούς κατά την εκφώνηση των συνθημάτων. Συνολικά, η συγκεκριμένη άσκηση αποτέλεσε μια μικρογραφία μιας πορείας στην αληθινή ζωή. Ήταν τόσο ζωντανά τα συναισθήματα των παιδιών και η εσωτερική τους δύναμη, καθώς ήρθαν σε επαφή με *«το θέατρο ως πρόβα για την επανάσταση»* (Boal, 1979: 122).

Κατά τον αναστοχασμό, σχετικά με το αν θα πρέπει να μιλάμε και να αναλαμβάνουμε δράση, όταν παραβιάζονται τα δικαιώματά μας, τα παιδιά απάντησαν: *«πρέπει πάντα να λέμε ό,τι μας ενοχλεί... να μιλάμε στους γονείς μας, στους δασκάλους μας... δεν πρέπει να κρατάμε πράγματα μέσα μας γιατί μετά γίνεται ψυχολογικό... πρέπει να έχουμε το θάρρος να μιλήσουμε και να μην φοβόμαστε... σε όλους πρέπει να μιλάμε... και στους φίλους μας αν μας ενοχλεί κάτι πρέπει να τους το πούμε...»*. Αντιλήφθηκαν, επομένως, πόσο σημαντικός είναι ο διάλογος για να ανατρέψουμε κάθε παραβίαση.

Σε σχέση με τα παιδιά, που παραβιάζονται τα δικαιώματά τους και τους τρόπους, που αυτό μπορεί να αλλάξει, απάντησαν: *«αν μιλούσαν όλα τα παιδιά, τα πράγματα θα ήταν καλύτερα... δεν θα ένιωθαν άσχημα... δεν θα κορόιδευε κανείς κανένα παιδί... ούτε θα ήταν τα παιδιά στον δρόμο... αν μιλούσαμε όλοι, θα μπορούσαμε να τα καταφέρουμε και όλα τα παιδιά να ζουν ευτυχισμένα... το κράτος πρέπει να βοηθήσει όλα τα παιδιά... οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά... όπως εμείς κάναμε μια πορεία, έτσι πρέπει να κάνουν όλοι μια πορεία για τα δικαιώματα όλων των παιδιών...»*. Επισήμαναν, επομένως, την ατομική ευθύνη του καθενός, αλλά και των φορέων και των ειδικών, που οφείλουν να προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο αναστοχασμός μας έκλεισε με την τοποθέτηση ενός μαθητή σχετικά με τη συλλογική δράση, που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή και την ευημερία των παιδιών. Όπως μας είπε: *«αν αντιδράσουν όλοι, ο κόσμος θα αλλάξει και τα παιδιά*



θα είναι χαρούμενα». Διαπιστώσαμε, επομένως, την ενδυνάμωση των παιδιών και τη διάθεσή τους για διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Η ένατη συνάντηση, με θέμα τα δικαιώματα ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής, αποσκοπούσε στο να αναλάβουν ενεργό ρόλο οι μαθητές και να αποκαλύψουν τις παραβιάσεις. Αρχικά, το παιχνίδι «ντετέκτιβ» ενθουσίασε τόσο πολύ τα παιδιά, τα οποία ήταν πλήρως συγκεντρωμένα σε αυτό, με αποτέλεσμα να διαρκέσει περισσότερο χρόνο απ' ό,τι προβλεπόταν κανονικά. Στη συνέχεια, οι αυτοσχδιασμοί-τηλεοπτικές εκπομπές και των δύο ομάδων είχαν πολύ ενδιαφέρον, καθώς τα παιδιά επιστράτευαν όλη τη φαντασία τους και άλλαξαν τη φωνή τους. Οι δημοσιογράφοι ήταν πολύ ευρηματικοί, ως προς τις ερωτήσεις, που αφορούσαν στα συναισθήματα, τις συνθήκες ζωής στο 2084 και τις διαφορές σε σχέση με τη ζωή, που είχαν πριν. Επίσης, οι μαθητές στον ρόλο των παιδιών, αφηγήθηκαν τη ζωή τους εκεί. Μάλιστα, έδειχναν και τα πλακάτ, για να περιγράψουν τις απαγορεύσεις που βίωσαν. Αξίζει να σημειωθεί και η τοποθέτησή τους, ως προς τη γνωστοποίηση των παραβιάσεων στο ευρύ κοινό. Ενδιαφέρον είχε και το τέλος κάθε παρουσίασης, καθώς στην πρώτη ομάδα τα παιδιά πέταξαν ψηλά τα πλακάτ και φώναζαν δυνατά: «θέλουμε να είμαστε ελεύθεροι» και στη δεύτερη ομάδα κράτησαν όλοι τα πλακάτ μπροστά από το πρόσωπό τους και έμειναν ακίνητοι.

Στη συνέχεια, κατά τον αναστοχασμό, τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί μας πως: *«πρέπει να μαθαίνονται όλα... και στην τηλεόραση πρέπει να γίνονται εκπομπές... στο internet μπορούμε να δούμε για παιδιά που δεν έχουν δικαιώματα... πρέπει όλοι να γνωρίζουν... στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουμε γι' αυτά»*. Εξέφρασαν, επομένως, τη θέση τους για τη γνωστοποίηση των παραβιάσεων των δικαιωμάτων των παιδιών και την ενημέρωση σχετικά με αυτές. Επισήμαναν, επίσης, τον ρόλο της εκπαίδευσης σχετικά με τη γνώση, που πρέπει να παρέχει στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο αναστοχασμός επιδίωξε, επίσης, τη σύνδεση της φανταστικής χώρας με το παρόν. Στόχος ήταν επίσης να προετοιμάσει και την ομάδα για την επόμενη παρέμβαση, η οποία αφορούσε σε μια αληθινή παραβίαση, που συμβαίνει τώρα στη χώρα μας. Σε ερώτησή μας αν η παραβίαση ισχύει μόνο σε αυτή τη φανταστική χώρα ή αν συμβαίνει και στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες απάντησαν: *«Πιστεύουμε ότι συμβαίνει στην Ελλάδα... συμβαίνει στην Αφρική, στην Αιθιοπία, στις χώρες που είναι φτωχές... δεν συμβαίνει μόνο στις φτωχές χώρες, συμβαίνει σε όλες τις χώρες... σε κάθε χώρα υπάρχουν παιδιά, που πεινάνε, που ζουν στον δρόμο... σε πολλές χώρες υπάρχουν παιδιά πρόσφυγες... υπάρχουν μικρά παιδιά που δουλεύουν...»*. Τα παιδιά κατανόησαν,

επομένως, πως οι παραβιάσεις δεν συμβαίνουν μόνο στην ουτοπική χώρα του 2084, αλλά συμβαίνουν σε όλες τις χώρες.

Η δέκατη παρέμβαση αφορούσε στα δικαιώματα ανάπτυξης και προστασίας, μέσα από τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που συμβαίνουν σήμερα. Είχε ως στόχο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές, ως προς τους πρόσφυγες και να αντιληφθούν το δικαίωμα, που πρέπει να έχουν όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση. Αρχικά, το παιχνίδι «πλοίο- λιμάνι» ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία συνεργάστηκαν άψογα και καλλιέργησαν γλωσσικές δεξιότητες, καθώς χρησιμοποίησαν τη φωνή τους για την παραγωγή ήχων. Στη συνέχεια, το πακέτο εξερεύνησης, που περιείχε τα προσωπικά αντικείμενα ενός κοριτσιού πρόσφυγα, έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στα παιδιά. Μάλιστα, μας ρώτησαν: *«Που βρήκατε αυτά τα αντικείμενα; Είναι πολύ ωραία. Το γνωρίζετε αυτό το κορίτσι;»*. Έπειτα, κατά τη διάρκεια της αφήγησης του γράμματος του κοριτσιού πρόσφυγα, τα παιδιά φάνηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένα. Αυτό διαπιστώθηκε από τις εκφράσεις στο πρόσωπό τους.

Στην άσκηση «ρόλος στον τοίχο», τα παιδιά έγραψαν μέσα στο περίγραμμα του κοριτσιού πως νιώθει: *«άσχημα, λύπη, στεναχώρια, μειονεκτικά, οργή, θυμό, αγανάκτηση, αδικία, μελαγχολία, διαφορετική από τους άλλους»*. Αντιλήφθηκαν, επομένως, τα συναισθήματα, που βιώνει ένα κορίτσι πρόσφυγας. Έξω από το περίγραμμα του κοριτσιού έγραψαν: *«τη βλέπουν διαφορετική λόγω χρώματος, θρησκείας... πιστεύουν ότι είναι άγρια... τη βλέπουν σαν να μην υπάρχει σε αυτόν τον κόσμο... δεν της δίνουν σημασία... πιστεύουν ότι δεν έχει τα ίδια δικαιώματα με τα άλλα παιδιά... δεν τη θέλουν στη χώρα τους... είναι ανεπιθύμητη γι' αυτούς...»*. Εξέφρασαν, επομένως, την άποψή τους για το πώς η κοινωνία αντιμετωπίζει τους πρόσφυγες, καθώς τους θεωρεί αόρατους, τους διακρίνει με βάση τη φυλή, το χρώμα και τη θρησκεία και παραβιάζει τα δικαιώματά τους.

Στην κύρια δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν μια σκηνή από το παρελθόν του κοριτσιού, με αφορμή τα προσωπικά της αντικείμενα, οι ομάδες είχαν ευφάνταστες ιδέες. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση των αντικειμένων βοήθησε πολύ τα παιδιά ως προς τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης ιστορίας, που θα περιέγραφε το παρελθόν του κοριτσιού. Αρχικά, τα αντικείμενα μοιράστηκαν στις δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε τη φωτογραφία, ως εικόνα της μητέρας του κοριτσιού, το φουλάρι, ως δώρο του πατέρα προς την κόρη και τη ζωγραφιά, ως ενθύμιο από την παιδική της ηλικία. Η δεύτερη ομάδα χρησιμοποίησε το εισιτήριο, ως ένα μέσο για να αλλάξει η ζωή τους, τη ζωγραφιά, ως ένα δώρο από την παιδική της

φίλη και το βραχιόλι, ως ένα μαγικό αντικείμενο, που κάθε φορά που θα το φορούσε το κορίτσι και η αδερφή του θα μπορούσαν να δουν τη μητέρα τους, η οποία είχε πεθάνει. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιστορίες ήταν πολύ συγκινητικές και, καθώς τα παιδιά ήταν πλήρως συγκεντρωμένα στον ρόλο τους, επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση ως προς τη ζωή του κοριτσιού πρόσφυγα, τόσο με τις φράσεις που χρησιμοποίησαν, όσο και με την αποτύπωση των συναισθημάτων στο πρόσωπό τους. Επιπλέον, αντιμετώπισαν τα αντικείμενα ως πολύτιμα και τους απέδωσαν, μέσω του αυτοσχεδιασμού, μια ιδιαίτερη αξία, σε σχέση με τη μνήμη, που κουβαλάνε, καθώς αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ζωής του κοριτσιού.

Ακολούθησε η άσκηση της «τελετουργίας». Η ομάδα ήταν εφευρετική, τόσο ως προς την επινόηση φράσεων, όσο και ως προς την κινησιολογία της. Η ομάδα, που ήθελε να τη βοηθήσει, χρησιμοποίησε αρμονικές κινήσεις, που εξέφρασαν την υποδοχή και τη φιλοξενία, ενώ η ομάδα, που ήθελε να τη διώξει, χρησιμοποίησε έντονες κινήσεις. Το κορίτσι, που ήταν στο κέντρο, αποτύπωσε με σωματική έκφραση και με εκφράσεις του προσώπου της τα συναισθήματά της, καθώς έδειχνε φόβο, είχε το κεφάλι της σκυμμένο, γυρνούσε γύρω γύρω και κοιτούσε απελπισμένα τους άλλους. Οι ήχοι, που παράχθηκαν στο ηχητικό τοπίο ήταν πολύ έντονοι και δυνατοί και δημιούργησαν μια απειλητική ατμόσφαιρα, σε συνδυασμό με τη μουσική. Κατάφεραν, επομένως, οι μαθητές να αποδώσουν, μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, την κατάσταση, που βιώνουν οι πρόσφυγες και την απειλή, που δέχονται από ορισμένους ανθρώπους.

Κατά τον αναστοχασμό, σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών για τους πρόσφυγες και τις σκέψεις, σχετικά με τη ζωή τους και το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, ανέφεραν: *«νιώθω άσχημα... αισθάνομαι πολύ λυπημένη... αν βρισκόμουν στη θέση της θα έκλαιγα όλη μέρα... αυτή είναι δυνατή και γενναία... είναι πολύ άδικο... γιατί να μην πηγαίνει σχολείο, όπως κι εμείς;... είναι δικαίωμά της να πηγαίνει στο σχολείο... δεν μπορεί να μάθει όσα μαθαίνουμε εμείς... έχει περάσει πολύ δύσκολα... είναι απαράδεκτο να μην πηγαίνουν κάποια παιδιά στο σχολείο... δεν φταίνε σε τίποτα αυτά τα παιδιά... απλά γεννήθηκαν σε μια άλλη χώρα...»*. Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε πως η συγκεκριμένη παρέμβαση επέφερε την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την ενσυναίσθησή τους ως προς τους πρόσφυγες. Επίσης, αναφέρθηκαν στο δικαίωμα της μη διάκρισης και στο δικαίωμα των προσφύγων στην εκπαίδευση.

Η ενδέκατη παρέμβαση εστίασε στα δικαιώματα συμμετοχής. Είχε ως στόχο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το Θέατρο Φόρουμ και, μέσα από αυτό, να γνωρίσουν το εργαλείο του διαλόγου και να αναλάβουν δράση, για την ανατροπή της καταπίεσης.

Αρχικά, στην ομαδική χορογραφία, οι μαθητές χρησιμοποίησαν ενδιαφέρουσες κινήσεις και διαφορετικά επίπεδα στον χώρο. Εναρμόνισαν τις σωματικές κινήσεις με τη μουσική και κατάφεραν να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη χορογραφία.

Έπειτα, καθώς εξηγούσαμε στους μαθητές τους κανόνες του Θεάτρου Φόρουμ και προσπαθούσαμε να δημιουργήσουμε το σενάριο της ιστορίας, που θα αφορούσε στην καταπίεση, που βίωσε το κορίτσι πρόσφυγας, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και είχαν πολλές προτάσεις, ως προς τους χαρακτήρες, που θα μπορούσαμε να εντάξουμε στην παράστασή μας. Έπειτα από συζήτηση και ψηφοφορία, επιλέξαμε τους εξής χαρακτήρες. Η καταπιεζόμενη ήταν το κορίτσι πρόσφυγας, ο καταπιεστής ήταν ο υπεύθυνος, που εργάζεται στη δομή προσφύγων και οι σύμμαχοι ήταν μια κοινωνική λειτουργός, ένας ψυχολόγος και ένα αγόρι πρόσφυγας.

Αρχικά, οι δύο ομάδες παρουσίασαν, με παγωμένη εικόνα, την καταπίεση, που βιώνει το κορίτσι. Παρατηρήθηκε ότι στη μια ομάδα το status ανάμεσα στον καταπιεστή και την καταπιεζόμενη, αποδόθηκε μέσω των διαφορετικών επιπέδων, καθώς ο καταπιεστής στεκόταν όρθιος με το ένα χέρι και το κεφάλι ψηλά, ενώ η καταπιεζόμενη καθόταν κουλουριασμένη στο πάτωμα και κοιτούσε κάτω. Οι σύμμαχοι γύρω της είχαν δημιουργήσει με τα χέρια τους ένα «πέπλο προστασίας», σαν να την αγκαλιάζουν. Στην άλλη ομάδα, ο καταπιεστής στεκόταν απέναντι στην καταπιεζόμενη και την κοιτούσε, ενώ εκείνη έκρυβε με τα χέρια της το πρόσωπό της. Οι σύμμαχοι βρίσκονταν γύρω της και το σώμα τους έγερνε προς αυτήν, καθώς της έδιναν το χέρι τους. Επομένως, τα παιδιά κατάφεραν να αποτυπώσουν με σωματικές δράσεις τις σχέσεις εξουσίας και την έννοια της καταπίεσης. Επίσης, οι θεατές χρησιμοποίησαν εύστοχες φράσεις, που αποτύπωναν τις σκέψεις του εκάστοτε χαρακτήρα. Οι ηθοποιοί, κατά την εκφώνηση του εσωτερικού μονολόγου, χρησιμοποίησαν συγκεκριμένο ύφος ομιλίας, ανάλογα με το status τους, π.χ. οι καταπιεστές μιλούσαν υπεροπτικά και με αδιαφορία, οι καταπιεζόμενες μιλούσαν απογοητευμένες και εξέφραζαν την αγανάκτησή τους, ενώ οι σύμμαχοι είχαν συγκαταβατικό ύφος και μιλούσαν ήρεμα και αργά. Οι κινήσεις, που προστέθηκαν στη συνέχεια και οι φράσεις «απογείωσαν» την εικόνα, καθώς παρατηρήσαμε πως η σιωπή μετουσιώθηκε σε φωνή (Saldana, 2005).

Κατόπιν, κατά την παρουσίαση του Φόρουμ, παρατηρήσαμε ότι υπήρχε διαρκής διάλογος μεταξύ των ηθοποιών, καθώς ήταν ετοιμόλογοι και προέβαλαν συνεχώς επιχειρήματα. Ωστόσο, από τον ενθουσιασμό τους, τα παιδιά μιλούσαν ορισμένες φορές ταυτόχρονα, με αποτέλεσμα να μην ακούμε, σαν θεατές, τον διάλογο. Βέβαια,

τους το επισημίναμε και στη συνέχεια, κατάφεραν να συντονιστούν. Επίσης, ακολουθώντας τους κανόνες του Φόρουμ, η παράσταση κατέληξε σε ένα αδιέξοδο. Έπειτα, όσον αφορά στο ζητούμενο του Θεάτρου Φόρουμ, ως προς την ανάληψη δράσης, παρατηρήσαμε πως ορισμένοι μαθητές δίσταζαν, αρχικά, να διακόψουν τη δράση, ενώ άλλοι ήθελαν τόσο πολύ να σηκωθούν, που φώναζαν ταυτόχρονα «στοπ», δείχνοντας έτσι, τη θέλησή τους να προτείνουν τη δική τους λύση. Αργότερα, βέβαια, ακόμα και οι μαθητές, που ήταν πιο διστακτικοί, διέκοψαν τη δράση και προέβαλαν επιχειρήματα.

Κατά τον αναστοχασμό, τα παιδιά ανέφεραν πως τους άρεσε πολύ το Θέατρο Φόρουμ, καθώς δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με αυτό. Όσον αφορά την ανάληψη δράσης, μας είπαν πως τους άρεσε που σηκώθηκαν και άλλαξαν αυτό που έβλεπαν. Όσα παιδιά άργησαν να σηκωθούν, μας είπαν πως δεν είχαν κάποια ιδέα αλλά, όσο παιζόταν η παράσταση, ενεργοποιήθηκαν και συμμετείχαν κι αυτά. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά κατάφεραν να *«μπουν στα παπούτσια του άλλου»* και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Χαρακτηριστικά, μας είπαν: *«μπήκαμε στη θέση αυτών των παιδιών και καταλάβαμε πως νιώθουν... μπορέσαμε να εκφράσουμε αυτό που θα λέγαμε αν ήμασταν στη θέση τους...»*. Επίσης, αντιλήφθηκαν την αξία του διαλόγου και την ανάληψη δράσης, που μας οδηγεί στη ανατροπή της καταπίεσης. Μας ανέφεραν: *«πρέπει πάντα να μιλάμε... αν δεν μιλήσουμε δεν θα αλλάξει κάτι... μέσα από τη συζήτηση θα αλλάξουμε ό,τι μας ενοχλεί... δεν πρέπει να αφήνουμε κανέναν να μας καταπιέζει... κανένας δεν έχει αυτό το δικαίωμα... δεν πρέπει να φοβόμαστε να μιλήσουμε... όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μιλάνε... πρέπει να μας ακούνε...»*.

Η δωδέκατη παρέμβαση αφορούσε στα δικαιώματα συμμετοχής και είχε στόχο τη δημιουργία μιας παράστασης Θεάτρου Φόρουμ, μέσα από μια αληθινή ιστορία καταπίεσης και την ενεργοποίηση των μαθητών ως προς την ανάληψη δράσης. Αρχικά, στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά διασκέδασαν και είχαν ωραία ενέργεια. Στη συνέχεια, αφηγήθηκαν τις προσωπικές τους ιστορίες στο ζευγάρι τους. Κατόπιν, συμφωνήσαμε με την ομάδα στην τήρηση εχεμύθειας και εμπιστοσύνης, όσον αφορά στο μοίρασμα των ιστοριών και πως οτιδήποτε ειπωθεί, θα μείνει μεταξύ μας και κανείς μας δεν θα μοιραστεί τις ιστορίες με άλλα άτομα εκτός της ομάδας. Η παρουσίαση των ιστοριών στην ολομέλεια είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές, που παρουσίασαν την ιστορία καταπίεσης του ζευγαριού τους, μιλούσαν σε πρώτο πρόσωπο και εξέφραζαν τα συναισθήματά τους. Αυτό διαπιστώθηκε από τη χροιά της φωνής τους, τον τρόπο εκφοράς των φράσεων και τις εκφράσεις του προσώπου τους. Οι

μαθητές, που παρουσίασαν σωματικά τα συναισθήματα, κατάφεραν να αποδώσουν την αίσθηση που είχε ο καταπιεζόμενος. Χρησιμοποίησαν το σώμα τους για να εκδηλώσουν τη δυσαρέσκειά τους και την αδικία που ένιωθαν.

Έπειτα, συζητήσαμε όλοι μαζί και αποφασίσαμε να δραματοποιήσουμε μια ιστορία καταπίεσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιστορίες αφορούσαν, κυρίως, στον εκφοβισμό και τη λεκτική βία, που είχαν δεχθεί τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Η ομάδα είχε πολλές ιδέες ως προς τη δραματοποίηση της σκηνής και ως προς τους χαρακτήρες, που θα πρωταγωνιστούσαν στην παράστασή μας. Κατά την παρουσίαση, οι ηθοποιοί κατάφεραν να υποδυθούν τον κάθε ρόλο, προσδίδοντάς του το απαραίτητο status και να καταλάβουν το κίνητρο, που είχε ο καθένας. Υπήρχε μια διαρκής ροή στη δράση και συνεχώς οι ηθοποιοί προέβαλλαν επιχειρήματα και υποστήριζαν τις απόψεις τους. Χρησιμοποιούσαν, επίσης, πολύ καλά το σώμα τους και εξέφραζαν με αυτό τα συναισθήματά τους. Έπειτα, αναλάβαμε τον ρόλο του joker και θέσαμε ερωτήματα στο κοινό. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές προβληματίστηκαν ιδιαίτερα και συμμετείχαν ενεργά στον διάλογο. Στη συνέχεια, οι θεατές ήταν σε εγρήγορση και ανυπομονούσαν να σταματήσουν τη δράση και να μιλήσουν ώστε να ανατρέψουν την καταπίεση. Προτάθηκαν πολλές λύσεις, οι οποίες ανταποκρίθηκαν στην πραγματικότητα. Συμπερασματικά, επιτεύχθηκαν οι απαιτούμενοι στόχοι του Θεάτρου Φόρουμ.

Κατά τον αναστοχασμό, τα παιδιά μας είπαν πως ένιωσαν ανακούφιση, που μοιράστηκαν μαζί μας τις δικές τους ιστορίες, καθώς ένιωσαν εμπιστοσύνη στην ομάδα. Ήταν, όπως χαρακτηριστικά μας είπαν, σαν να έφυγε ένα βάρος από πάνω τους. Εξέφρασαν την αντίθεσή τους σχετικά με τον εκφοβισμό και τις διακρίσεις. Έδειξαν ενσυναίσθηση ως προς τους άλλους, καθώς κατάφεραν να μπουν στη θέση τους και να αντιληφθούν πως νιώθουν. Μας ανέφεραν πως δεν πρέπει να φοβόμαστε να μιλήσουμε και πως πρέπει να εκδηλώνουμε την αντίθεσή μας απέναντι στις καταπίεσεις.

Στο τέλος, ζητήσαμε από τα παιδιά να κλείσουμε τη συνάντησή μας με τη φράση «ονειρεύομαι έναν κόσμο...». Τα παιδιά απάντησαν: «ονειρεύομαι έναν κόσμο που θα έχουν όλοι ίσα δικαιώματα... που δεν θα υπάρχει πείνα... που δεν θα φοβόμαστε... που δεν θα υπάρχει βία... που θα υπάρχει σεβασμός... που όλα τα παιδιά θα είναι ίσα... που κανείς δεν θα είναι μόνος του... που δεν θα υπάρχει φτώχεια... που θα είναι καλύτερος απ' ότι είναι τώρα... που κανείς δεν θα κάνει bullying στον άλλον... που θα σέβεται τους πρόσφυγες... που όλοι οι πρόσφυγες θα έχουν ένα σπίτι και μια οικογένεια... που θα εκφράζουμε αυτό που νιώθουμε χωρίς να φοβόμαστε... που θα υπάρχει αγάπη... που θα είναι όλοι ελεύθεροι...».

## Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα δράσης επιχειρήθηκε να εξεταστεί αν ένα πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου θα μπορούσε να επιφέρει την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 15 μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων, σε διάστημα τριών μηνών και 15 μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επιλέξαμε τη μεικτή έρευνα δράσης, με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις μας και συμφωνούν με αυτά των συναφών ερευνών. Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, αν δηλαδή μπορεί να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, απαντάται μέσα και από τα ποσοτικά και από τα ποιοτικά δεδομένα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, φαίνεται ότι η μέση βαθμολογία στις ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις υποομάδες των δικαιωμάτων επιβίωσης, ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα, παρατηρούμε ότι η μέση τιμή βαθμολογίας έχει αυξηθεί, μετά την παρέμβαση για κάθε υποομάδα ερωτήσεων. Οι υποομάδες των δικαιωμάτων επιβίωσης, ανάπτυξης, συμμετοχής και προστασίας σημείωσαν διαφορά που φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική (επίπεδο σημαντικότητας 0,001). Η στατιστική ανάλυση, επομένως, του ερωτηματολογίου Children's Rights Importance Scale των Hart, Zneider, & Pavlovic (1996) αποδεικνύει πως τα ποσοστά ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα αυξήθηκαν σημαντικά για την πειραματική ομάδα, έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Η αρχική μας ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία και τις αντίστοιχες έρευνες, που χρησιμοποίησαν δραματικές και θεατρικές τεχνικές για την αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευόμενων στα ανθρώπινα δικαιώματα (Gözütok & Ulubey, 2015· İcen, & Tuncel, 2016· Hassi et al., 2015· Μαλικούρτη, 2021).

Τα αποτελέσματα από τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο παρατήρησης δείχνουν ότι συγκλίνουν με αυτά της ποσοτικής ανάλυσης και

συμβαδίζουν με αντίστοιχες έρευνες, όπως αυτή των Gözütok και Ulubey (2015). Οι μαθητές κατάφεραν να εκφραστούν, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και με αυτό τον τρόπο έμαθαν μέσω του βιώματος. Ήρθαν σε επαφή με πανανθρώπινες αξίες όπως η ελευθερία και η δικαιοσύνη. Καλλιέργησαν τον σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα και την αξία της ανθρώπινης ζωής, την αλληλεγγύη και την αποφυγή της βίας (Gözütok, & Ulubey, 2015: 87-103).

Τα συμπεράσματά μας συγκλίνουν και με αυτά της έρευνας που διεξήγαγε η Φινλανδική Εθνική Επιτροπή για τη Unicef (Finnish National Committee for Unicef). Πιο συγκεκριμένα, η Δραματική Τέχνη προσέφερε στους μαθητές ένα ασφαλές πλαίσιο για να ανακαλύψουν αξίες και να προσεγγίσουν ευαίσθητα θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τις συνεργατικές δεξιότητες, την κατανόηση διαφορετικής προοπτικής και την αμοιβαία συνδιαλλαγή αλλά και να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους και το ενδιαφέρον τους στα δικαιώματα του παιδιού (Hassi et al., 2015: 1906-1907, 1911-1912).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τα δικαιώματα επιβίωσης. Μέσα από δραματικές τεχνικές, όπως αυτοσχεδιασμός, κύκλος κουτσομπολιού, αναδρομή στο παρελθόν, ομαδικό γλυπτό και παγωμένες εικόνες, έδειξαν ενσυναίσθηση απέναντι στα άστεγα παιδιά. Επίσης, αναδείχθηκαν συναισθήματα αλληλεγγύης, σχετικά με τα παιδιά, που στερούνται τα δικαιώματα επιβίωσης σε άλλες χώρες, με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Παρατηρούμε αντίστοιχα ότι και στις έρευνες, που διεξήγαγαν η Άλκηστis (2008) και η Ζώνιου (2016) καλλιεργήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία, αλλά και στην έρευνα των İzen και Tuncel οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης επέφεραν την ευαισθητοποίηση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και την καλλιέργεια ανάλογης κοινωνικής στάσης απέναντί τους (İzen, & Tuncel, 2016: 108-116).

Ως προς τα δικαιώματα ανάπτυξης, μέσα από παγωμένες εικόνες, με αφορμή φωτογραφίες, οι μαθητές εκδήλωσαν ενσυναίσθηση σε σχέση με τα παιδιά, που στερούνται αυτά τα δικαιώματα. Αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή τους, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, όπως επίσης και την απαραίτητη αρωγή των γονέων και του σχολικού περιβάλλοντος προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από την άσκηση «κάνε ένα βήμα μπροστά» και τις αντίθετες



παγωμένες εικόνες ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τα παιδιά, που δεν απολαμβάνουν τα δικαιώματα ανάπτυξης. Εκδήλωσαν την αντίθεσή τους απέναντι στις ανισότητες, που υπάρχουν στην κοινωνία και τη θέση τους για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Όπως παρατηρεί ο Πούχγερ και βλέπουμε να ισχύει και στην περίπτωσή μας, μέσα από τις θεατρικές δράσεις αναπτύσσεται κοινωνικός προβληματισμός και οι εκπαιδευόμενοι ευαισθητοποιούνται ως προς τις κοινωνικές αδικίες (Πούχγερ, 2008).

Ως προς τα δικαιώματα προστασίας, μέσα από τεχνικές, όπως παγωμένες εικόνες, πακέτο εξερεύνησης, ρόλος στον τοίχο, αυτοσχεδιασμός με αφορμή αντικείμενα και τελετουργία, τα παιδιά έδειξαν ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση ως προς τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά με προβλήματα όρασης, τα παιδιά που εργάζονται και τα παιδιά πρόσφυγες. Έδειξαν, επίσης, την αλληλεγγύη τους και τη διάθεσή τους για προσφορά σε αυτά. Αντιλήφθηκαν πόσο σημαντική είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία, επίσης, ήταν ένα από τα ευρήματα της έρευνας, που διεξήγαγε η Δούβου, για να μελετήσει τη Δραματική Τέχνη, ως μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων σε ρατσιστικά φαινόμενα (Δούβου, 2017: 84-85). Επίσης, αναφέρθηκαν στο δικαίωμα της μη διάκρισης και στο δικαίωμα των προσφύγων στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματά μας συμβαδίζουν με αυτά της έρευνας των Gözütok και Ulubey, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά έμαθαν να μη διακρίνουν τον άλλον με κριτήριο τη θρησκεία, τη γλώσσα, το φύλο και τη φυλή (Gözütok, & Ulubey, 2015: 87-103).

Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν, επίσης, ως προς τα δικαιώματα συμμετοχής. Μέσα από τεχνικές, όπως συμβούλιο και συλλογικός ρόλος, υποστήριξαν το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση, καλλιέργησαν τον αλληλοσεβασμό και αναγνώρισαν την αξία της συνεργασίας. Επίσης, τόσο μέσα από δραματικές τεχνικές όσο και από τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ, αναγνώρισαν τον διάλογο ως μέσο δημοκρατικής συζήτησης και επίλυσης συγκρούσεων, όπως αποδείχθηκε αντίστοιχα και στην έρευνα που διεξήγαγε η Ζώνιου (2016).

Ένα βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η προσωπική μεταμόρφωση των εκπαιδευόμενων, η οποία μπορεί να επέλθει μέσα από την ενεργή τους στάση, τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και την ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης απέναντι στις παραβιάσεις τους (Mihir, 2004· Tibbitts, 2002). Αυτό επιδιώχθηκε και στη δική μας έρευνα, καθώς τα δικαιώματα συμμετοχής συνδέονται με την ανάληψη δράσης. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν μέσα από τεχνικές, όπως καυτή καρέκλα, αυτοσχεδιασμός, αναδρομή στο παρελθόν και διάδρομος συνείδησης πόσο σημαντική είναι η ανάληψη δράσης και η επικοινωνία για να

ανατρέψουμε κάθε παραβίαση. Επισήμαναν την ατομική ευθύνη του καθενός, αλλά και των φορέων και των ειδικών, που οφείλουν να προασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εξέφρασαν, τη θέση τους για τη γνωστοποίηση των παραβιάσεων των δικαιωμάτων και την ενημέρωση για αυτές. Επισήμαναν επίσης, τον ρόλο της εκπαίδευσης σχετικά με τη γνώση, που πρέπει να παρέχει στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μέσα από την τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου «άμεση δράση», την ομαδική πορεία για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων, τον αυτοσχεδιασμό- τηλεοπτική εκπομπή, αλλά και τη δημιουργία των παραστάσεων Θεάτρου Φόρουμ, βρήκαν το θάρρος να μιλήσουν και να αντιδράσουν απέναντι στις παραβιάσεις. Συγχρόνως, καλλιέργησαν την ενεργητική ακρόαση και συμμετείχαν ενεργά στον διάλογο. Επιπρόσθετα, καλλιεργήθηκε η εμπιστοσύνη στην ομάδα, μέσα από το μοίρασμα προσωπικών ιστοριών, που αφορούσαν σε καταπιέσεις. Ακόμα, εξέφρασαν την αντίθεσή τους σχετικά με τον εκφοβισμό και τις διακρίσεις. Έδειξαν ενσυναίσθηση ως προς τους άλλους, καθώς κατάφεραν να μπουν στη θέση τους και να αντιληφθούν πως νιώθουν. Διαπιστώσαμε, επομένως, την ενδυνάμωση των παιδιών και τη διάθεσή τους για διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους μέσα από τη συλλογική δράση, που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή και την ευημερία των παιδιών σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Ζώνιου, η οποία μελέτησε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών. Οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν κριτική συνειδητοποίηση ως προς τη διαπολιτισμικότητα. Παράλληλα παρατηρήθηκε ενδυνάμωση της ομάδας (Ζώνιου, 2016: 456).

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων συμπεριλαμβάνεται επίσης στα ευρήματα των μελετών περίπτωσης των performances “*Acting Alone*” και “*A Story to Tell*”, που διεξήγαγε ο Hunt. Η προώθηση της έννοιας του παγκόσμιου πολίτη χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του Augusto Boal (2002), μέσα από ριζοσπαστικές και διαδραστικές performances στις τοπικές κοινότητες ώθησε το κοινό στη συλλογική δράση και στην ενδυνάμωση μέσα από τον εκδημοκρατισμό (Hunt, 2017).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε σταδιακά μια βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών. Ενώ στις πρώτες συναντήσεις ήταν ιδιαίτερα ανήσυχα και υπήρχαν ορισμένα προβλήματα ως προς τη συγκέντρωση και τη συνεργασία, παρατηρήσαμε ότι, με την πάροδο του χρόνου, ανέπτυξαν την ενεργητική ακρόαση, καθώς άκουγαν με προσοχή τον συνομιλητή τους. Είναι χαρακτηριστικό και το γεγονός ότι το πρόγραμμα

συνέβαλε και στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου, όπου αναπτύχθηκε η εμπιστοσύνη μέσα από το μοίρασμα των προσωπικών ιστοριών των παιδιών και καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της ομάδας.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαίωσαν τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Αναδείχθηκε η συμβολή της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων ως προς αυτά.

#### **4.2. Περιορισμοί**

Η παρούσα έρευνα παρά τη θετική συμβολή της στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα είναι μικρό ( $n=30$ ) και διαθέσιμο/βολικό, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τον πληθυσμό. Όσον αφορά στις ποιοτικές μεθόδους της έρευνας δεν υπήρξε η δυνατότητα αξιοποίησης της μαγνητοφώνησης και της βιντεοσκόπησης, όπως και του κριτικού φίλου, γεγονός που λειτούργησε ανασταλτικά ως προς την πληρέστερη καταγραφή και εξαγωγή περαιτέρω ευρημάτων. Επιπλέον, λόγω των περιορισμών της πανδημίας, δεν επιτρεπόταν στα μέλη της πειραματικής ομάδας να έχουν επαφή μεταξύ τους και έπρεπε να τηρούν αποστάσεις. Έτσι, δεν επιλέχθηκαν ασκήσεις σωματικής επαφής, κυρίως παιχνίδια εμπιστοσύνης, τόσο από το «οπλοστάσιο» του Boal (2002), όσο και από ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, όπως θα επιθυμούσε η ερευνήτρια και συνήθιζε να χρησιμοποιεί στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής προ πανδημίας. Επίσης, υπήρχαν απουσίες από τους μαθητές, με αποτέλεσμα ορισμένοι να μην έχουν παρακολουθήσει το σύνολο των παρεμβάσεων, οι οποίες ακολουθούσαν μια εξελικτική διαδικασία.

#### **4.3. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες**

Όσον αφορά στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, αρχικά, προτείνεται να διεξαχθεί έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα και να ακολουθηθεί τυχαία δειγματοληψία, ώστε να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως επίσης και να

πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας. Επίσης, θα μπορούσε να δοθεί ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διερευνηθεί και η δική τους άποψη, σχετικά με τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να επιτευχθεί μια πολύπλευρη εξαγωγή συμπερασμάτων. Μια άλλη πρόταση είναι να ερευνηθεί το δικαίωμα συμμετοχής των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες σε ευάλωτες ομάδες, όπως μαθητές, ενήλικα άτομα ή άτομα τρίτης ηλικίας, που έχουν υποστεί κακοποίηση, που είναι πρόσφυγες και μετανάστες, που έχουν αναπηρία, που είναι θύματα παραβιάσεων δικαιωμάτων, που είναι άστεγοι, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση και τη χειραφέτησή τους. Επίσης, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα δικαιώματα γυναικών που έχουν κακοποιηθεί, εξαρτημένων ατόμων, όπως επίσης και τα δικαιώματα κρατούμενων σε Καταστήματα Κράτησης και σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η παιδική ευημερία και η ποιότητα ζωής των παιδιών μέσα από δραματικές τεχνικές. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το Θέατρο της Κοινότητας και το Εφαρμοσμένο Θεατρο για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και θεατρικές τεχνικές του Eugenio Barba (Μπάρμπα, 2001), του Jacques Lecoq (Λεκόκ, 2005), του Jerzy Grotowski (Γκροτόφσκι, 1971) ή άλλων εκπροσώπων του Σωματικού Θεάτρου.

## Επίλογος

Για τον Duncombe, η δραστηριότητα της παραγωγής πολιτισμού ενέχει πολιτική χροιά. Σε μια κοινωνία, που διέπεται από την αρχή ότι πρέπει να καταναλώνουμε αυτά που οι άλλοι παράγουν για εμάς, το να δημιουργείς τον δικό σου πολιτισμό αποτελεί μια επαναστατική πράξη. Η πρώτη πράξη της πολιτικής είναι απλά να δράσεις (Duncombe, 2002: 7). Αυτή την έννοια της δράσης θέλαμε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας, μέσα από θεατρικές τεχνικές, καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σπάει η «κουλτούρα της σιωπής», να ακούγονται οι φωνές των παιδιών και να αναλαμβάνουν αυτά δράση απέναντι σε κάθε καταπίεση, αδικία και παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μέσα από το ασφαλές πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, επιτεύχθηκε στην παρούσα έρευνα όχι μόνο η ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα, που είχε τεθεί ως αρχικός στόχος, αλλά και η ενδυνάμωσή τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αυτής, η θεατρική τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας, μέσα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της δημοκρατίας.

Γενικότερα, οι παραστατικές τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά τόσο στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, όσο και στην αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελπίζουμε να εμπνεύσουμε αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές, εγχειρήματα και προγράμματα, που θα προωθούν πανανθρώπινες αξίες και θα προετοιμάζουν τους πολίτες του αύριο για να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον.

Για εμάς ήταν μια πολύτιμη εμπειρία καθώς στόχος μας δεν ήταν απλά η εξαγωγή αποτελεσμάτων στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας, αλλά η προσφορά μιας συλλογικής βιωματικής εμπειρίας στους μαθητές μας, ώστε να τους οδηγήσουμε σε ένα μονοπάτι προς μια δημοκρατική εκπαίδευση, αφού η πίστη στις δημοκρατικές αρχές είναι ένας τρόπος ζωής (Monchinski, 2008). Ελπίζουμε να συμβάλαμε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η ισότητα και να καταστήσαμε τους μαθητές μας όχι μόνο «ενεργούς ηθοποιούς», αλλά μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και ο Freinet «η δημοκρατία στο σχολείο, προετοιμάζει ουσιαστικά, τη δημοκρατία του αύριο» (Freinet, 1977: 186).

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Alderson, P. (2000). UN Convention on the Rights of the Child: Some Common Criticisms and Suggested Responses. *Child Abuse Review*, 9 (6), 439 - 443.

Alkire, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, 30 (2), 181-205.

Anderson, P. (2005). Arms and Rights: Rawls, Habermas and Bobbio in an Age of War. *New Left Review*, 31 (1), 5–40.

Anijar, K. (1998). Childhood and Caring: A Capitalist Taxonomy of Mar(x)ket Place. In M. Hauser, & J. Jipson (Eds.), *Intersections: Feminisms/ Early Childhoods* (pp. 283-299). New York: Peter Lang.

Ashagrie, K. (2001). Current Progress in Implementing New Methods and Conducting Innovative Surveys for Measuring Exploitation of Children. *Statistical Journal of the United Nations Economic Commission for Europe*, 18, 187-203.

Babbage, F. (2004). *Augusto Boal*. London: Routledge.

Bamuturaki, K. (2018). Experimenting with Child Empowerment through Theatre for Development (TfD) in Uganda: My Experience with a Child Rights TfD Project in Gganda-Wakiso. *Consciousness, Literature & the Arts*, 19 (1), 1-29.

Bell, L. A. (2010). *Storytelling for Social Justice. Connecting Narrative and the Arts in Antiracist Teaching*. New York: Routledge.

Bell, L. A., & Roberts, R. A. (2010). The Storytelling Project Model: A Theoretical Framework for Critical Examination of Racism through the Arts. *Teacher College Record*, 112 (9), 2295-2319.

Blanchet, T. (1996). *Lost Innocence, Stolen Childhoods*. Bangladesh, Dhaka: University Press.

Boal, A. (1979). *Theater of the Oppressed*. London: Pluto.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.

Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics* (A. Jackson, Trans.). London: Routledge.

Boal, A. (2001). *Hamlet and the Baker's Son. My Life in Theatre and Politics*. London: Routledge.

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

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

Boal, A., & Epstein, S. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR*, 34 (3), 35-42.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.

Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simon & Schuster .

Bolton, G. (2000). It's All Theatre. *Drama Research*, 1, 21–29.

Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 45–62). New York: Springer.

Bruner, J. (1983). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, 60 (3), 60–69.

Bryman, A. (1995). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

Burleson, J. D. (2003). *Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the Public Speaking and Interpersonal Communication Classrooms*. Doctoral Dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.

Canbulat, A., & Argon, T. (2012). Instructors' and Teacher Candidates' Views on Children's Rights. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 283-288.

- Cook, C. H. (1917). *The Play Way*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. London: Heinemann.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devine, D., & Ferreira, M. (2013). Theater of the Oppressed as a Rhizome: Acting for the Rights of Indigenous Peoples Today. *Latin American Perspectives*, 39 (2), 11-26.
- Dewey, J. (2007). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- Donelan, K. (2002). Embodied Practices: Ethnography and Intercultural Drama in the Classroom. *NJ*, 26 (2), 35-44.
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Learning Language*. London: Macmillan.
- Duncombe, S. (2002). *The Cultural Resistance Reader*. London: Verso.
- Dundjerović, A., & Ramos, L. F. (2017). *Brazilian Collaborative Theater: Interviews with Directors, Performers and Choreographers*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company.
- Edmonds, E. V. (2006). Understanding Sibling Differences in Child Labour. *Journal of Population Economics*, 19, 795–821.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Arts*, 65 (1), 14-19.
- Fausto, B., & Fausto, C. (2014). *A Concise History of Brazil*. New York: Cambridge University Press.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co Ltd.
- Fleming, M. (2017). *Starting Drama Teaching*. London: Routledge.
- Fortuna, S., & Scuriatti, L. (2012). *Dekalog 5: On Dogville*. London/New York: Columbia University Press/ Wallflower.



Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Ramos, Trans.). New York: Penguin Books.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Freire, P. (1976). *Education, the Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.

Fritz, B. (2014). *In Ex Act Art: The Autopoietic Theatre of Augusto Boal*. New York: Ibidem Press.

Froebel, F. (1887). *The Education of Man* (W. N. Hailmann, Trans.). New York: D. Appleton.

Frontino, A. (2015). The Practice of the “Theatre of the Oppressed” from an Ethnological Perspective. A Dialogue. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10 (1), 143–162.

Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1992). *Broader Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Glendon, M. (2004). The Rule of Law in the Universal Declaration of Human Rights. *Northwestern Journal of International Human Rights*, 2 (1), 1-19.

Gleni, C., & Papadopoulos, S. (2010). When Drama Animator Meets Intercultural Pedagogy of Communicative Globalism and Inclusion. *International Conference Proceedings: Intercultural Education as a Project for Social Transformation. Linking Theory and Practice Towards Equity and Social Justice* (pp. 138-152). Mdna-Malta: International Association of Intercultural Education / Inter Network.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Goode, T., & Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gözütok, F. D., & Ulubey, Ö. (2015). Future Citizenship, Democracy and Human Rights Education with Creative Drama and Other Interactive Teaching Methods. *Education and Science*, 40 (182), 87-109.

Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child – and How to Make it Work. *Human Rights Quarterly*, 12 (1), 97-105.

Hardman, C. (1973). Can There Be an Anthropology of Children? *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 4 (2), 85-99.

Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's Rights: Cross National Research on Perspectives of Children and their Teachers. In M. John (Ed.), *Children in Charge: The Child Right to a Fair Hearing* (pp. 38–58). London: Jessica Kingsley Publishers.

Hassi, M. L., Niemelä, H., Paloniemi, A., Piekkari, J., & Wolde, K. (2015). Drama in Child Rights Education - Developing a Pedagogical Model. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 14, 1903-1914.

Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama*, 28 (1), 1-42.

Hopkins, K. (2011). Amnesty International's Methods of Engaging Youth in Human Rights Education: Curriculum in the United States and Experiential Learning in Burkina Faso. *Journal of Human Rights Practice*, 3 (1), 71-92.

Horowitz, R. (1984). Children's Rights: A Look Backward and a Glance Ahead. In R. Horowitz, & H. Davidson (Eds.), *Legal Rights of Children* (pp. 1-9). New York: McGraw - Hill.

Howe, R., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Howe, R., & Covell, K. (2010). Miseducating Children about their Rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (2), 91-102.

Hunt, A. (2017). Human Rights, Participatory Theatre and Regional Publics: Acting Alone and A Story to Tell. *Conference Proceedings Performance and Revolution. The Irish Society for Theatre Research Conference (ISTR)*, 28-29 April. Nottingham: University of Nottingham.

İçen, M., & Tuncel, G. (2016). Action Research on Using Drama in Human Rights Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 108-118.

Jackson, S. L. (2014). *Research Methods: A Modular Approach*. Stanford: Wadsworth/Cengage Learning.

Johnson, M., & Symonides, J. (1998). *The Universal Declaration of Human Rights: A History of its Creation and Implementations, 1948-1998*. Paris: UNESCO.

Jones, P., & Welch, S. (2010). *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*. London: Continuum Books.

Khan, A. A. (2005). *Community Theatre Media as a Means of Human Rights Education: A Case Study of Makhampon Theatre Group in Thailand* [Master Thesis]. Human Rights, Faculty of Graduate Studies, Mahidol University.

Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and Quantitative Methods: When Stories Converge. In M. M. Mark, & L. Shotland (Eds.), *New Directions in Program Evaluation* (pp. 57-75). San Francisco: Josey-Bass.

Landy, R. J. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport, CT and London: Greenwood Press.

Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayal (Ed.), *Children's Childhoods. Observed and Experienced* (pp. 33-44). London: Falmer Press.

Lenhart, V., & Savolainen, K. (2002). Human Rights Education as a Field of Practice and of Theoretical Reflection. *International Review of Education*, 48 (3–4), 145–158.

Manuel, A., Barrio, A., & Cildo, M. (2012). *Brazilian Art under Dictatorship*. Durham, NC: Duke University Press.

McCaslin, N. (1981). Drama in Education: Opportunity for Social Growth. In G. Schattner, & R. Courtney (Eds.), *Drama in Therapy* (pp. 333–345). New York: Drama Book Specialists.

McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Allyn & Bacon.

McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books.

McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.

Mcnaughton, M. J. (2011). Relationships in Educational Drama. A Pedagogical Model. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/ Drama Education* (pp. 125–130). Rotterdam: Sense Publishers.

Mihr, A. (2004). *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation. Discussion Papers, Vol. 4*. Magdeburg, Germany: Institute for Political Science, University of Magdeburg.

Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. Dordrecht: Springer.

Montessori, M. (1964). *Dr. Montessori's Own Handbook*. Cambridge, MA: Robert Bentley, Inc.

Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.

Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A Mind of Many Wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Morris, R. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 92 (1), 41–44.

Moynihan, M. (2012). *Acting for Change – Four Drama Workshop Models in Anti-Racism, Anti-Sectarianism, Human Rights and Gender Equality and Storytelling to Promote Reconciliation*. Dublin: Smashing Times Theatre Company.

Muñoz- Bellerín, M., & Cordero- Ramos, N. (2021). Citizen Art and Human Rights: Collective Theatre Creation as a Way of Combatting Exclusion. *Social Inclusion*, 9 (4), 106–115.

Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann Educational Books.

Neelands, J. (1992). *Learning Through Imagined Experience: The Role of Drama in the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

Neelands, J. (1996). Agendas of Change, Renewal and Difference. In J. O’Toole, & K. Donelan (Eds.), *Drama Culture and Empowerment* (pp. 21-29). Brisbane: IDEA Publications.

Neelands, J. (2004). *Beginning Drama:11-14* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

Nicholson, H. (1999). Walking with Shadows. In C. Lawrence (Ed.), *Canterbury Keynotes* (pp. 37–44). London: National Drama.

Nixon, J. (1982). *Drama and the Whole Curriculum*. London: Hutchinson.

O’Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

O’Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings*. London: Routledge.

Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children’s Rights and Citizenship: Some Implications for the Management of Schools. *The International Journal of Children’s Rights*, 6 (3), 313-333.

Österlind, E. (2008). Acting Out of Habits - Can Theatre of the Oppressed Promote Change? Boal's Theatre Methods in Relation to Bourdieu's Concept of Habitus. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13 (1), 71-82.

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.

O'Toole, J. (2009). Drama as Pedagogy. In T. Moore, J. O'Toole, & M. Stinson (Eds.), *Drama and Curriculum. A Giant at the Door* (pp. 97-116). Dordrecht: Springer.

Qvortrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour. In P. Close, & R. Collins (Eds.), *Family and Economy in Modern Society* (pp. 129-145). London: MacMillan.

Qvortrup, J. (1996). Monitoring Childhood: Its Social, Economic and Political Features. In E. Verhellen (Ed.), *Monitoring Children's Rights* (pp. 33-48). The Hague: Martin Nijhoff Publishers.

Rancière, J. (2004). Who Is the Subject of the Rights of Man? *South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), 297-310.

Ranis, G., Stewart, F., & Ramirez, A. (2000). Economic Growth and Human Development. *World Development*, 28 (2), 197-219.

Rauker, R., Skinner, C., & Bett, R. (2009). Emotional Intelligence and the Performing Arts. Crossing Disciplinary Boundaries. *The University of Melbourne refereed e- Journal*, 1 (4), 1-17.

Rousseau, J. J. (1999). *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Flammarion.

Saldana, J. (2005). Theatre of the Oppressed with Children: A Field Experience. *Youth Theatre Journal*, 19 (1), 117-133.

Schaedler, M. T. (2010). Boal's Theater of the Oppressed and How to Derail Real-Life Tragedies with Imagination. *New Directions for Youth Development*, (125), 141-151.

Schechner, R., Chatterjee, S., & Boal, A. (1998). Augusto Boal, City Councillor: Legislative Theatre and the Chamber in the Streets: An Interview. *The Drama Review: TDR*, 42 (4), 75-90.

Shor, I. (1992). *Empowering Educational Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.

Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theatre: A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3rd ed.). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Szasz, M. (2017). Interdisciplinary Teaching of Theatre and Human Rights in Honors. *Honors in Practice*, 13, 55-69.

Thomson, P., & Gunter, H. (2006). From 'Consulting Pupils' to 'Pupils as Researchers': A Situated Case Narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 839-856.

Thyer, B. A. (2012). *Quasi-Experimental Research Designs*. New York: Oxford University Press.

Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48 (3-4), 159-171.

Tibbitts, F. (2005). Transformative Learning and Human Rights Education: Taking a Closer Look. *Intercultural Education*, 16 (2), 107-113.

Tromski, D., & Doston, G. (2003). Interactive Drama: A Method for Experiential Multicultural Education. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31 (1), 52-62.

Turner, V. (1986). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

Urian, D. (2011). Drama in Education as a Theatre Repertoire. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/ Drama Education* (pp. 141-145). Rotterdam: Sense Publishers.

Van der Geest, S. (1996). Grasping the Children's Point of View: An Anthropological Reflection. In P. J. Bush, D. J. Trakas, E. J. Sanz, R. L. Wirsing, T. Vaskilampi & A. Prout, Hg. S. (Eds.), *Children, Medicines and Culture* (pp. 337-346). New York/ London: Hayworth Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote, Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: National Education Association.

Wagner, B. J. (1999). *Building Moral Communities through Educational Drama*. Stanford, CT: Ablex.

Ward, W. (1957). *Playmaking with Children*. New York: Appleton-Century Crofts.

Warren, K. (2000). Thinking for the New Millennium: The Contribution of Process Drama. In W. Schiller (Ed.), *Thinking through the Arts* (pp. 118-130). Sydney: Fine Arts Press.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longmans.

Way, B. (1973). *Development through Drama*. Atlantics Highlands, NJ: Humanities Press.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press .

Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London / Washington, D.C: The Falmer Press.

Winston, J. (2007). Citizenship, Human Rights and Applied Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12 (3), 269-274.

Woodson, S. E. (2000). Towards a Critical Pedagogy in Theatre: Children's Rights To, In, and Through Drama. *Stage of the Art*, 11 (3), 8-11.



## Ελληνόγλωσση

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

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτώ, Α. (1992). *Το Θέατρο και το Είδωλό του* (Π. Μάτεσης, Μτφ.). Αθήνα: Δωδώνη.

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

Βασιλείου, Χ. (2015). Οι Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και η Παιδαγωγική τους Διάσταση: Κριτική Θεώρηση στις Προοπτικές και στους Περιορισμούς της Χρήσης του Θεάτρου Φόρουμ μέσα στη Σχολική Τάξη. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 16*, 110-115.

Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφ.). Αθήνα: Δαρδανός- Τυπωθήτω.

Boal, A. (1981). *Το Θέατρο των Καταπιεσμένων* (Ε. Μπραουδάκη, Μτφ.). Αθήνα: Θεωρία.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και Μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2012). *Compass Εγχειρίδιο για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα με Νέους/ες* (Ι. Πετρίτση, & Φ. Τσιουμπέκου, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Συμβούλιο της Ευρώπης- ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων.

Γέρου, Θ. (1977). Ο Πάουλο Φρέιρε και η Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Α. Σταύρου (Επιμ.), *Πάουλο Φρέιρε. Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.) (σσ. 9-24). Αθήνα: Ράππα.

Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2011). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας, & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση* (σσ. 9-15). Αθήνα: Ώσμωση & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκροτόφσκι, Γ. (1971). *Για Ένα Φτωχό Θέατρο* (Φ. Κονδύλης, & Μ.Γαϊτή-Βορρέ, Μτφ.). Αθήνα: Αρίων.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληκωσταντής, Κ. (1995). *Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δούβου, Π. (2017). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (DIE) ως Μέσο Ευαισθητοποίησης Παιδιών Εφηβικής Ηλικίας σε Ρατσιστικά Φαινόμενα: Μια Έρευνα Δράσης για την Καλλιέργεια Δεξιοτήτων σε Έφηβους του Θεατρικού Εργαστηρίου για Παιδιά & Έφηβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Έντε, Μ. (2013). *Η Μόμο* (Κ. Σίνου, Μτφ.). Αθήνα: Ψυχογιός

Έσλιν, Μ. (2005). *Μπρεχτ. Ο Άνθρωπος και το Έργο του* (Φ. Κονδύλης, Μτφ.). Αθήνα: Δωδώνη.

Flowers, N. (2012). *Comrasito, Μικρή Πυξίδα. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά* (Σ. Αγγελίδης, Μτφ.). Λευκωσία, Κύπρος: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.

Freinet, C. (1977). *Το Σχολείο του Λαού* (Κ. Δεναζά – Βενιεράτου, Μτφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 66-74.

Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 11, 71- 80.

Ζώνιου, Χ. (2015). Η Εφαρμογή Τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα: Σημεία Προσοχής. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 16, 106-109.

Ζώνιου, Χ. (2016). *Η Συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και Άλλων Δραματικών Τεχνικών στην Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζώνιου, Χ. (2018). Προσεγγίσεις της Υποκριτικής του Κοινωνικού Θεάτρου: Η Περίπτωση του Ηθοποιού - Εμφυχωτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Αουγκούστο Μποάλ. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου: Θέατρο και Δημοκρατία*, (Α' Τόμος, σσ. 511-526), 5- 8 Νοεμβρίου 2014. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Ζώνιου, Χ., Μποέμη, Ν., & Παπαδοπούλου, Γ. (2012). Το Θέατρο του Εαυτού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 26, 9-15.

Ηνωμένα Έθνη. (2013). *ΑΒΓ: Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο Σχολείο. Πρακτικές Δραστηριότητες για Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Φ. Αναστασίου, Μτφ.). Αθήνα: Πράσινο Ινστιτούτο.

Heywood, A. (2013). *Διεθνείς Σχέσεις και Πολιτική στην Παγκόσμια Εποχή* (Χ. Φραγκονικολόπουλος, & Φ. Προέδρου, Μτφ.). Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κεραμιδά, Σ. (2018). Δημοκρατία και Ενεργός Συμμετοχή του Θεατή: Από τους Living Theatre στους Rimini Protokoll. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου: Θέατρο και Δημοκρατία*, (Α' Τόμος, σσ. 693-702), 5- 8 Νοεμβρίου 2014. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Λεκός, Ζ. (2005). *Το Ποιητικό Σώμα. Μια Διδασκαλία της Θεατρικής Πράξης* (Ε. Βόγλη, Μτφ.). Αθήνα: Κοάν.

Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (Ε. Γεμενετζή, Μτφ.). Αθήνα: Guttenberg.

MacDonald, S., & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο Φόρουμ για Εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 42-49.

Μαλικούρη, Α. (2021). *Η Ευαισθητοποίηση των Μαθητών της Β΄ Λυκείου στα Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσω της ΔΤΕ*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση (Β. Παππή, Μτφ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπάλιας, Σ. (2011). *Τα Δικαιώματα του Παιδιού: Ο Δρόμος για την Ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπάρμπα, Ε. (2001). *Θέατρο: Μοναξιά, Δεξιοτεχνία, Εξέγερση* (Α.Κ. Θεμελής, Μτφ.). Αθήνα: Κοάν.

Μποέμη, Ν. (2012). Το Σώμα ως Τόπος Εμπειρίας και Δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο &*

*Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 273-280). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μποέμη, Γ. (2018). Ανοίγοντας Διάλογο Επί Σκηνής: Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου: Θέατρο και Δημοκρατία*, (Β' Τόμος, σσ. 199-213), 5- 8 Νοεμβρίου 2014. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Μπρεχτ, Μ. (1995). *Η Όπερα της Πεντάρας* (Σ. Ματζίρη, Μτφ.). Αθήνα: Δωδώνη.

Μπρουκ, Π. (1998). *Η Ανοιχτή Πόρτα* (Μ. Φραγκουλάκη, Μτφ.). Αθήνα: Κοάν.

Ντιούι, Τ. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία* (Μ. Μιχαλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Γλάρος.

Όργουελ, Τ. (1999). *1984. Ο Μεγάλος Αδερφός* (Ν. Μπάρτη, Μτφ.). Αθήνα: Κάκτος.

Όργουελ, Τ. (2021). *Η Φάρμα των Ζώων* (Μ. Καρβέλα, Μτφ.). Αθήνα: Ωκεανίδα.

Pammenter, D. R., & Prentki, T. (2012). Living Beyond our Means: Meaning Beyond our Lives. Theatre as Education for Change. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 73-80). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Πανταζής, Β. (2009). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης, & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ. 156-184). Αθήνα: Ατραπός.

Πατσαλίδης, Σ. (2014). Το Θέατρο και ο Νέος Θεατής Μετά τον Μεταμοντερνισμό. *Θεάτρου Πόλις*, 1, 20-37.

Πλιόγκου, Β. (2011). Μαθαίνουμε τα Ανθρώπινα Δικαιώματα... Παίζοντας και Δημιουργώντας τα: Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες για Παιδιά Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Δημοσιευμένα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Παγκόσμιας Οργάνωσης Πρώτης Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ο.Μ.Ε.Ρ.): Δημιουργικότητα και Μάθηση στην*

*Πρώτη Σχολική Ηλικία»* (σσ. 727-737), 6-8 Μαΐου 2011. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 19-73). Αθήνα: Τόπος.

Πούχγερ, Β. (2008). Θέατρο και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 49-51.

Ρίζου, Α. (2019). Η Επιρροή των Ιδεών της Παιδαγωγικής του Καταπιεζόμενου του Paulo Freire στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης: Η Κριτική Εκπαίδευση για το Σχολείο των Κοινωνικών Αλλαγών* (σσ. 717-729), 20-22 Απριλίου 2018. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (Β. Π. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Santos, B. (2015). Σύγκρουση: Το Ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 36-39.

Σέξτου, Π. (2007). *Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Ένας Ηθοποιός Δημιουργείται* (Α. Νίκας, Μτφ.). Αθήνα: Γκόνης.

Ταν, J. (2003). Ενδυνάμωση Μέσα από την Επινόηση Θεατρικών Έργων. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση, «Χτίζοντας Γέφυρες»* (σσ. 55-78). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τερζάκης, Φ. (2009). Η Απατηλή Ρητορεία των Δικαιωμάτων. *Πανοπτικόν*, 12, 53-57.

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές Προβληματικές και Απόψεις. *Action Research in Education*, 4, 20-42.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Vygotsky, L. (2000). *Νους στην Κοινωνία* (Α. Μπίμπου, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Φρέιρε, Π. (1976). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος.

Χολέβα, Α. (2017). Κι αν Ήσουν Εσύ; Ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και σε Θέματα Προσφύγων με Βιωματικές Δραστηριότητες Τεχνικές Θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3 (3), 142-156.

### Διαδικτυακή

Aurora, S. (2016). *Human Rights and Values in Education. Education International Background Paper*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org) (τελευταία πρόσβαση 13/03/2022).

Cançado Trindade, A. A. (2008). *Universal Declaration of Human Rights. United Nations Audiovisual Library of International Law*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [https://legal.un.org/avl/pdf/ha/udhr/udhr\\_e.pdf](https://legal.un.org/avl/pdf/ha/udhr/udhr_e.pdf) (τελευταία πρόσβαση 12/01/2022).

Issa, M. (2018). *Democratic Reform through the Use of Community Arts*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://www.civicus.org/index.php/re-imagining-democracy/stories-from-the-frontlines/3265-democratic-reform-through-the-use-of-community-arts> (τελευταία πρόσβαση 03/03/2022).

Osburn, K. M. (2010). *Forum Theatre Empowering Students to Speak, Act, and Know*. Honors College Capstone Experience/ Thesis Projects. Paper 245. Western Kentucky University. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

[https://digitalcommons.wku.edu/stu\\_hon\\_theses/245/](https://digitalcommons.wku.edu/stu_hon_theses/245/) (τελευταία πρόσβαση 07/12/2021).

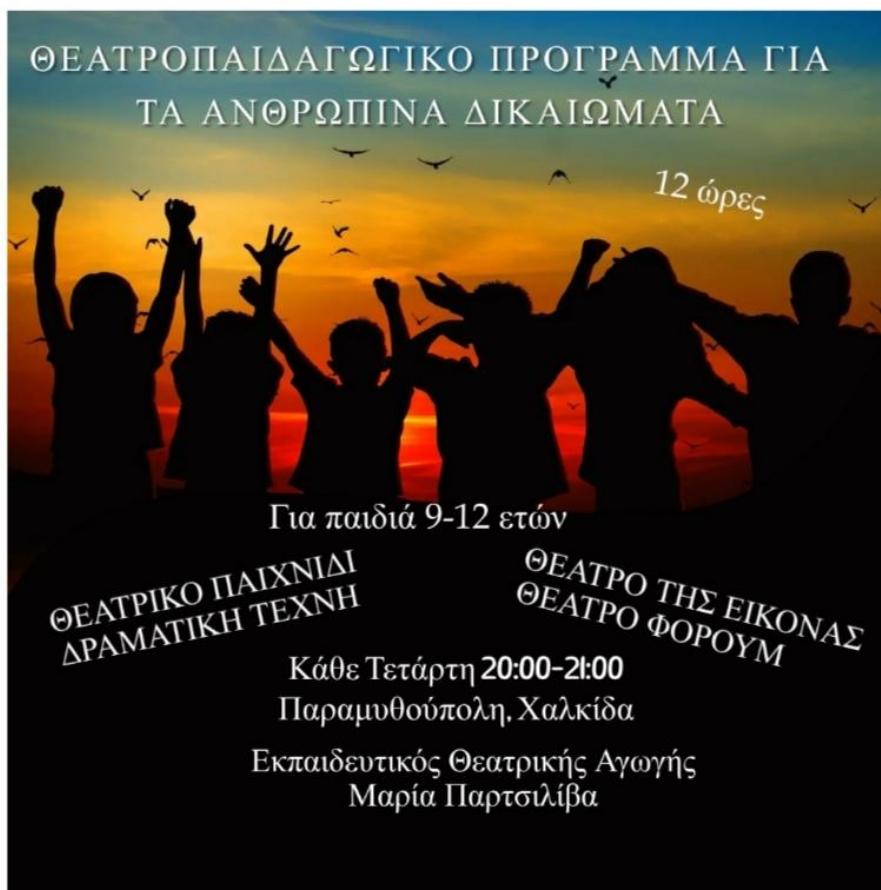
Πανταζής, Β. (2010). *Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην Εκπαιδευτική Πρακτική*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [http://microkosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies\\_foititon/ettap/2010-11/humanrights/yliko\\_fulladiwn/axiopoihsianthrwpinwndikaiwmatwnstinekrai\\_deusi.pdf](http://microkosmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2010-11/humanrights/yliko_fulladiwn/axiopoihsianthrwpinwndikaiwmatwnstinekrai_deusi.pdf), (τελευταία πρόσβαση 2/3/2022).

Σταφυλάκης, Σ. (2017). *Το Θέατρο, οι Ρίζες και η Ιστορία του. Ψηφιακή Έκδοση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://www.openbook.gr/to-theatro-oi-rizes-kai-i-istoria-toy> (τελευταία πρόσβαση 08/01/2022).

Unicef. (2018). *Convention on the Rights of the Child*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://www.unicef.org/child-rights-convention> (τελευταία πρόσβαση 12/12/2021).



## Παράρτημα 1. Αφίσα, Περιγραφή εργαστηρίου και Υπεύθυνη Δήλωση



**Περιγραφή του προγράμματος:** Στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας με θέμα: «Η ευαισθητοποίηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου», η Μαρία Παρτσιλίβα, εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δία Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, απευθύνει ανοιχτό κάλεσμα για τη δημιουργία ενός εργαστηρίου σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών.

Μέσα από παιχνίδια και ασκήσεις, τα παιδιά γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και ευαισθητοποιούνται, ενεργοποιούν τη φαντασία τους και έρχονται σε επαφή με το Θέατρο της Εικόνας, μέσα από τη δημιουργία παγωμένων εικόνων και ομαδικών γλυπτών. Στη συνέχεια, με αφορμή το “1984” του George Orwell, οι μαθητές μεταφέρονται μέσω μιας χρονομηχανής σε μια φανταστική χώρα, το 2084, όπου μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης όπως συμβούλιο, διάδρομος συνείδησης, ομαδική ζωγραφική, ομαδικός χορός, μανδύας του ειδικού κ.α. αναγνωρίζουν τη σημασία των δικαιωμάτων τους. Στο τέλος του εργαστηρίου τα παιδιά θα δημιουργήσουν τη δική τους παράσταση Θεάτρου Φόρουμ.

**Ομάδα θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου:** Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μιλούν ελληνικά ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ της ομάδας και να μπορούν να συμπληρώσουν γραπτό ερωτηματολόγιο.

Πριν και μετά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα θα δοθεί στα παιδιά το ερωτηματολόγιο για τη Σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα είναι ανώνυμη και θα εξασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

#### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η.....  
γονέας/κηδεμόνας του/της .....εγκρίνω  
τη συμμετοχή του/της στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Η ευαισθητοποίηση  
μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από ένα  
θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και του Θεάτρου  
του Καταπιεσμένου», που θα πραγματοποιηθεί από την εκπαιδευτικό Θεατρικής  
Αγωγής Μαρία Παρτσιλίβα και συναίνω στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου για  
τη Σημασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Ημερομηνία: ...../...../2022

Ο/Η .....Δηλ.....

## Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγιο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο ερευνά τη γνώμη σου σχετικά με τη σημασία που έχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στη ζωή σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Κύκλωσε την απάντησή σου.

Ψευδώνυμο:.....

Φύλο: Κορίτσι / Αγόρι

1. Να σου δίνεται βοήθεια από ειδικούς όταν είσαι μπερδεμένος-η ή νιώθεις άσχημα.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
2. Να ζεις μαζί και να περνάς χρόνο με τον καθένα από τους γονείς σου, εκτός κι αν μπορεί να σου προκαλέσουν σοβαρή βλάβη.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
3. Να έχεις ανθρώπους να σε προσέχουν και να σε υπερασπίζονται όταν το χρειάζεσαι.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
4. Να αντιμετωπίζεσαι δίκαια όταν οι άνθρωποι νομίζουν ότι είσαι λάθος.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
5. Να είσαι καλός/ή φίλος/η στους άλλους.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
6. Να σου δίνεται ιατρική βοήθεια όταν είσαι άρρωστος/η.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
7. Να γίνεις δυνατός-ή και υγιής σε μυαλό και σώμα.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
8. Να επηρεάζεις αποφάσεις σχετικά με το τι θα συμβεί σε σένα.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
9. Να έχεις φαγητό, ρούχα και ένα μέρος να ζεις.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
10. Να έχεις τις πληροφορίες που χρειάζεσαι για να καταλάβεις τις δύσκολες επιλογές.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

11. Να σε σέβονται για τη θρησκεία σου, τη γλώσσα, το χρώμα, τη φυλή και την κοινωνική ομάδα χωρίς να έχει σημασία ποια είναι αυτά.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
12. Να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες σου σε σχέδια και δράσεις που ίσως σε επηρεάσουν.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
13. Να έχεις την ευκαιρία να έχεις καλούς φίλους οι οποίοι νοιάζονται για σένα.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
14. Να μπορείς να παίζεις και να φτιάχνεις φανταστικούς κόσμους.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
15. Να είσαι ικανός να βρίσκεσαι μαζί με φίλους που εσύ έχεις επιλέξει.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
16. Να ενθαρρύνεσαι να σέβεσαι τους ανθρώπους άλλων θρησκειών, γλώσσας, χρωμάτων, φυλών ή κοινωνικών ομάδων.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
17. Να αναπτύξεις όλες τις ικανότητές και τα ταλέντα σου.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
18. Να σου δίνεται βοήθεια γρήγορα όταν πολύ άσχημα πράγματα συμβαίνουν, όπως πόλεμος, φωτιές, σεισμοί, πλημμύρες, λιμοκτονία.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
19. Να μπορείς να προοδεύεις στο σχολείο όσο το επιτρέπουν τα ταλέντα και οι προσπάθειές σου.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
20. Να έχεις το δικό σου ειδικό όνομα από τη γέννησή σου.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
21. Να έχεις χρόνο και ένα μέρος να είσαι μόνος-η σου χωρίς να ενοχλείσαι από άλλους.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
22. Να προστατεύεσαι από το να πρέπει να πολεμήσεις σε πόλεμο πριν γίνεις ενήλικας.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
23. Να έχεις χρήματα να ξοδεύεις όπως εσύ επιλέγεις.  
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

24. Να κάνεις επιλογές που ταιριάζουν στην ηλικία σου σχετικά με το πώς εσύ θα συμπεριφέρεσαι.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
25. Να είσαι με ανθρώπους που σε αγαπούν και σε νοιάζονται.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
26. Να έχεις μια ευκαιρία να μαθαίνεις τι είναι σωστό και τι λάθος ώστε να γίνεις καλός άνθρωπος.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
27. Να είσαι σεβαστός ως ένα πρόσωπο ελεύθερο να δράσει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
28. Να είσαι ικανός να επιλέγεις τη δικιά σου θρησκεία ή τα πιστεύω σχετικά με τη ζωή.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
29. Να έχεις τις δικές σου ιδέες και απόψεις τις οποίες οι άλλοι θα ακούνε και θα σέβονται.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
30. Να έχεις δικαιώματα που υποστηρίζονται από ανθρώπους με εξουσία
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
31. Να σου δίνεται προσοχή και καθοδήγηση από ενήλικες που θέλουν το καλύτερο για σένα.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
32. Να προστατεύεσαι από το να έχεις να κάνεις εργασία η οποία είναι άδικη (επικίνδυνη ή λάθος για την ηλικία σου).
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
33. Να μαθαίνεις να παίρνεις περισσότερες και μεγαλύτερες ευθύνες όσο μεγαλώνεις.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
34. Να προστατεύεσαι από ανθρώπους και καταστάσεις που ίσως πληγώσουν τα συναισθήματά σου.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
35. Να έχεις ένα μέρος για να μελετάς.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό
36. Να είσαι ικανός/ή να ζεις μόνος/η σου όταν είσαι έτοιμος-η και όταν επιλέξεις να το κάνεις.
1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

37. Να κάνεις εργασία που κάνει τη ζωή καλύτερη για τον εαυτό σου και για τους άλλους.

1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

38. Να έχεις ευκαιρίες να δείξεις αγάπη στους άλλους.

1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

39. Να σου δίνεται τόση πολύ βοήθεια όση εσύ χρειάζεσαι ώστε να μάθεις.

1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

40. Να προστατεύεσαι από ανθρώπους και καταστάσεις που ίσως πληγώσουν το σώμα σου.

1. Καθόλου Σημαντικό 2. Λίγο Σημαντικό 3. Σημαντικό 4. Πολύ σημαντικό 5. Πάρα πολύ σημαντικό

Σας ευχαριστώ πολύ!

### Παράρτημα 3. Παρεμβάσεις

#### 1<sup>η</sup> Παρέμβαση - Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού- Εισαγωγή στο Θέατρο των Εικόνων

**Στόχος:** Μέσα από παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης της ομάδας, να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και το Θέατρο της Εικόνας.

**Ομαδική διαμόρφωση του σκηνικού χώρου- Η χώρα των δικαιωμάτων:** Τα παιδιά χρησιμοποιούν κουβάρι, υφάσματα, κόνους και εικόνες από μια αφίσα με τα δικαιώματα του παιδιού, που τους έχουν δοθεί από την εμψυχώτρια. Καλούνται να φτιάξουν την ιδανική χώρα με τα δικαιώματά τους και να δημιουργήσουν σταθμούς μέσα σ' αυτή τη χώρα (Η αφίσα είναι στο Παράρτημα 4).

**Περπάτημα- Στοπ:** Η ομάδα περπατάει ελεύθερα στον χώρο, ανάμεσα στη σκηνική εγκατάσταση, που έχει δημιουργήσει, ενώ ακούγεται μουσική. Κάθε φορά, που σταματάει η μουσική, όλοι παγώνουν. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια τους καθοδηγεί: «Περπατάμε αργά, γρήγορα, στο χιόνι, στην άμμο, σε λάσπη, στον πάγο, με πατίνια, φορώντας βατραχοπέδιλα, περπατάμε και κρατάμε κάτι ζεστό, κρύο, πολύ βαρύ, πολύ ελαφρύ, σαν να έχουμε ένα φανταστικό βιβλίο στο κεφάλι μας και πρέπει να διατηρήσουμε την ισορροπία μας κ.α.».

**Όνομα- Δικαίωμα:** Ακούγεται μουσική και οι μαθητές καλούνται να περπατήσουν χαλαρά στον χώρο. **Εμψυχώτρια:** «Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν όλοι τα ίδια δικαιώματα». Σταματάει η μουσική και η εμψυχώτρια βρίσκεται δίπλα στον σταθμό-δικαίωμα στο όνομα και λέει: «Είμαι η Μαρία και έχω δικαίωμα να έχω ένα όνομα». Κάθε φορά που σταματάει η μουσική, καθένας πρέπει να διαλέξει ένα δικαίωμα – σταθμό, να σταθεί δίπλα του και να πει το όνομά του και ποιο δικαίωμα έχει.

**Να αλλάξουν όλοι όσοι...:** Η ομάδα κάθεται σε καρέκλες, που έχουν τοποθετηθεί σε κυκλική διάταξη. Η εμψυχώτρια, που βρίσκεται στο κέντρο, λέει: «Να αλλάξουν όλοι όσοι έχουν καστανά μαλλιά, φορούν μπλε παντελόνι κ.ο.κ.». Για όσους μαθητές ισχύει αυτό αλλάζουν γρήγορα θέση. Όποιος δεν προλάβει να αλλάξει, χάνει, μένει στο κέντρο και καλεί αυτός στη συνέχεια την ομάδα να αλλάξει, λέγοντας κάτι που ισχύει για τον εαυτό του. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις, με προτροπή της εμψυχώτριας,

εστιάζουν στα δικαιώματα των παιδιών, π.χ.: «Να αλλάξουν όλοι όσοι πιστεύουν ότι έχουν δικαίωμα να τους σέβονται».

**Συμπλήρωσε την εικόνα:** Η ομάδα χωρίζεται σε τριάδες. Ο ένας δείχνει μια κίνηση με μια παγωμένη εικόνα. Στη συνέχεια, ο δεύτερος τη συμπληρώνει και ακολουθεί ο τρίτος. Το κοινό συζητά τι μπορεί να παρουσιάζουν και δίνει έναν τίτλο στην παγωμένη εικόνα.

**Γλύπτης-Άγαλμα:** Ακούγεται μουσική. Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο ένας πλάθει τον άλλο, έχοντας στο νου του να δημιουργήσει ένα γλυπτό, έναν χαρακτήρα. Στη συνέχεια οι γλύπτες μαντεύουν τον τίτλο του κάθε αγάλματος.

**Ομαδικά γλυπτά -Το Μουσείο των Δικαιωμάτων:** Η ομάδα χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η εμπυχώτρια δίνει σε κάθε ομάδα μια εικόνα-κάρτα, που ανήκει σε μια κατηγορία δικαιωμάτων (επιβίωση, ανάπτυξη, συμμετοχή, προστασία). Οι μαθητές, σε ομάδες, δημιουργούν το Μουσείο των Δικαιωμάτων. Ο γλύπτης πλάθει τα σώματα των υπολοίπων μελών της ομάδας, με στόχο να απεικονίσει ένα δικαίωμα. Έπειτα, τα γλυπτά ζωντανεύουν, καθώς οι μαθητές προσθέτουν αρχικά μια κίνηση και στη συνέχεια μια φράση για να οδηγηθούν σ' έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό.

**Αναστοχασμός:** Η ομάδα σε κύκλο συζητά σχετικά με τις δραστηριότητες καθώς και αν γνωρίζουν ή αν έχουν ακούσει για περιπτώσεις παιδιών, που δεν έχουν κάποιο δικαίωμα και πως νιώθουν γι' αυτό.

## **2<sup>η</sup> Παρέμβαση –Το δικαίωμα στη συμμετοχή- Η Φάρμα των ζώων- Οι κανόνες της Φάρμας-Ισότητα –Ελευθερία- Δημοκρατία**

**Στόχος:** Να γνωρίσουν τα παιδιά τις έννοιες της ομάδας, της δημοκρατικής συμμετοχής, της ελευθερίας της έκφρασης και της ισότητας.

**Δέντρα-Ζώα:** Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, τα δέντρα και τα ζώα. Τα δέντρα είναι κατά έναν αριθμό λιγότερα. Ακούγεται μουσική. Τα δέντρα στέκονται ακίνητα και κουνάνε τα κλαδιά τους, ενώ τα ζώα περπατούν ή χορεύουν γύρω τους. Μόλις σταματήσει η μουσική κάθε ζώο πρέπει να σταθεί πίσω από ένα δέντρο. Χάνει όποιος δεν προλάβει να βρει δέντρο. Στο τέλος μένει ένα ζώο μπροστά από ένα δέντρο, το οποίο κερδίζει. Ακολουθούν παραλλαγές, όπως να σταθούν τα ζώα δίπλα ή μπροστά από τα δέντρα.



**Ομαδική δημιουργία σκηνικού χώρου:** Τα παιδιά χρησιμοποιούν υφάσματα για να δημιουργήσουν τον σκηνικό χώρο της φάρμας.

**Αφήγηση:** Ακούγεται μουσική, ενώ τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Κάθε φορά, που σταματάει η μουσική, ακούγεται η παρακάτω αφήγηση από την εμπυχωτρία: «Μια φορά και έναν καιρό βρισκόμασταν σε μια πολύ όμορφη φάρμα, τη Φάρμα των Ζώων. Υπήρχαν όλων των ειδών τα ζώα... Ζούσαν όλα πολύ ευτυχισμένα... Ήταν ελεύθερα και κανένας δεν είχε την εξουσία, ήταν όλα ίσα... Περνούσαν πολύ όμορφα την ημέρα τους... Έπαιζαν, έτρωγαν, μιλούσαν μεταξύ τους, πήγαιναν στο σχολείο της φάρμας...».

**Αυτοσχεδιασμός- παντομίμα- Ηχητικό τοπίο:** Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν στην αρχή με κινήσεις και ήχους ζώων πώς περνούν μια μέρα στη φάρμα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν μικρές φράσεις και οδηγούνται σε έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό.

**Οι κανόνες της φάρμας- Τα δικαιώματα των ζώων:** Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Τα παιδιά σχεδιάζουν μια φάρμα σε χαρτί του μέτρου και μέσα γράφουν τους κανόνες και τα δικαιώματα των ζώων, όπως: «όλα τα ζώα είναι ίσα, όλα τα ζώα σέβονται το ένα το άλλο, όλα τα ζώα λένε ελεύθερα τη γνώμη τους, ψηφίζουν κ.α.».

**Αφήγηση:** «Τα ζώα έκαναν πολύ συχνά συμβούλια ή αλλιώς συνελεύσεις, ώστε να βρουν λύση σε κάθε πρόβλημα. Ήταν πάντα σε έναν μεγάλο κύκλο γιατί όλοι ήταν ίσοι. Μια φορά είχαν πρόβλημα με το φαγητό... δεν έφτανε για όλους... Έκαναν λοιπόν ένα συμβούλιο...».

**Συμβούλιο των ζώων:** Τα παιδιά σε ρόλο ζώου συζητούν και αποφασίζουν σχετικά με το πρόβλημα που τους απασχολεί.

**Η παράβαση των κανόνων-Τα γουρούνια ονειρεύονται την εξουσία:** **Αφήγηση:** «Κάποια στιγμή όμως τα γουρούνια ξεκίνησαν να έχουν μια διαφορετική συμπεριφορά... Αρχισαν να μιλούν απότομα στα άλλα ζώα, να μην τα σέβονται, να τα κοροϊδεύουν... Νόμιζαν ότι είναι καλύτερα από όλα τα άλλα ζώα... Κάποια στιγμή μάλιστα ένα γουρούνι, ο Σνόουμπολ είπε σε μια συνέλευση των ζώων: «Όλα τα ζώα είναι ίσα, άλλα κάποια ζώα είναι πιο ίσα από τα άλλα... Αμέσως ξεκίνησαν αντιδράσεις από όλα τα ζώα... Ήταν η πρώτη φορά που κάποιο ζώο παραβίαζε έναν κανόνα...».

**Συλλογικός ρόλος- Η σύγκρουση:** Η ομάδα χωρίζεται σε ομάδες των δύο ατόμων. Η μια παριστάνει τα γουρούνια και η άλλη όλα τα άλλα ζώα. Όλα τα μέλη κάθε ομάδας μπορούν να πάρουν τον λόγο και να αυτοσχεδιάσουν σαν να ήταν ο Σνόουμπολ ή σαν να ήταν ένα άλλο ζώο.

**Αφήγηση:** «Τα ζώα ανησυχούσαν πάρα πολύ... Δεν ήξεραν τι άλλο θα μπορούσε να κάνει ο Σνόουμπολ...» .

**Εμπυχώτρια σε ρόλο ζώου:** «Αγαπημένοι μου φίλοι... Θέλω να μοιραστώ κάτι μαζί σας... Ο Σνόουμπολ και τα άλλα γουρούνια θέλουν να γίνουν αυτοί οι αρχηγοί της φάρμας... Είναι αποφασισμένοι... Ξεκίνησαν ήδη να διατάζουν κάποια ζώα... Τους εμποδίζουν από το να πάνε σχολείο και απειλούν ότι θα διαχειρίζονται το φαγητό και το νερό... Κάτι πρέπει να γίνει... Θέλετε να κάνουμε ένα συμβούλιο;».

**Συμβούλιο των ζώων- Οι κανόνες δεν αλλάζουν – Ας αλλάξουν τα γουρούνια:** Τα παιδιά σε ρόλο ζώων συζητούν και εκφράζουν τη γνώμη τους. Ποια είναι η λύση που θα δώσουν; Θα διώξουν τα γουρούνια; Θα συζητήσουν μαζί τους; Τα παιδιά δίνουν τη δική τους λύση.

**Αναστοχασμός-Το μαγικό μολύβι που μιλάει:** Για την ενίσχυση της δημοκρατίας και της ελευθερίας της έκφρασης χρησιμοποιούμε ένα μολύβι ως αφορμή για να μιλήσουμε. Η ομάδα κάνει έναν κύκλο. Ξεκινάει η εμπυχώτρια να ρωτάει τους μαθητές πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε και τους προτρέπει να μοιραστούν ό,τι θέλουν με την ομάδα. Η εμπυχώτρια εκφράζει μια σκέψη της κρατώντας το «μαγικό μολύβι». Στη συνέχεια, το δίνει στον διπλανό της, ο οποίος μοιράζεται τις σκέψεις του με την ομάδα, εκείνος το δίνει στον επόμενο κ.ο.κ..

### **3<sup>η</sup> Παρέμβαση- Η επίσκεψη της Μόμο στο χωριό- Όλοι έχουν δικαίωμα στην επιβίωση**

**Στόχος:** Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στα δικαιώματα επιβίωσης μέσα από την ιστορία της Μόμο, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση απέναντι στα φτωχά και άστεγα παιδιά, που στερούνται τις βασικές ανάγκες τους και επιβιώνουν με δυσκολία.

**Εισαγωγή στο δράμα:** Η εμπυχώτρια λέει στους συμμετέχοντες: «Είστε κάτοικοι ενός μικρού χωριού. Θέλω να σκεφτείτε ποιοι είστε, το όνομά σας, την ηλικία σας και το

επάγγελμά σας. Τα σπίτια σε αυτό το μέρος δεν έχουν τοίχους. Βλέπετε και ακούτε τα πάντα».

**Ομαδική διαμόρφωση του σκηνικού χώρου:** Ακούγεται μουσική. Η εμπυχώτρια δίνει στους συμμετέχοντες χαρτοταινία και υφάσματα και τους ζητά να οριοθετήσουν το χωριό τους, δηλαδή τα σπίτια τους, τα καταστήματα και όποιον άλλο χώρο επιθυμούν.

**Αυτοσχεδιασμός- Η ζωή των κατοίκων στο χωριό:** Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες. Κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει σκηνές από τη ζωή των κατοίκων σε παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια, τα παιδιά εισάγουν κινήσεις και μικρές φράσεις και οδηγούνται σε έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό.

**Αφήγηση:** «Η ζωή των κατοίκων κυλούσε ήρεμα. Όμως μια μέρα κάτι συνέβη και τους τάραξε πάρα πολύ. Εμφανίστηκε ένα μυστηριώδες κορίτσι που ποτέ δεν είχαν ξαναδεί».

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Μόμο:** «Σας παρακαλώ, βοηθήστε με! Έρχομαι από ένα μεγάλο ταξίδι... δεν έχω φάει τίποτα... διψάω... έχω να κοιμηθώ μέρες. Το μόνο που σας ζητάω είναι ένα μέρος για στέγη και φαγητό. Θα κάνω τα πάντα για εσάς, θα σας βοηθήσω με τις δουλειές σας. Θα κάνω ό,τι μου πείτε».

**Αφήγηση:** «Οι κάτοικοι ήταν πολύ ανήσυχoi. Ορισμένοι από αυτούς ήταν καχύποπτοι και επιφυλακτικοί. Άλλοι ήταν πιο θετικοί. Θεωρούσαν ηθικό χρέος τους να τη φιλοξενήσουν».

**Κύκλος κουτσομπολιού:** Οι κάτοικοι δημιουργούν έναν κύκλο και συζητούν σχετικά με την άφιξη του κοριτσιού. Ποια είναι; Πως θα την αντιμετωπίσουν; Έχει θέση στο χωριό τους; Θα τη διώξουν;

**Εμπυχώτρια σε ρόλο κατοίκου:** «Πρέπει να την προστατέψετε! Είναι θέμα ηθικής. Μην το σκέφτεστε. Δώστε της μια ευκαιρία. Σκεφτείτε πως θα νιώθατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της. Αν θέλετε μπορείτε να τη ρωτήσετε και να μάθετε πράγματα για τη ζωή της».

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Μόμο:** «Είμαι η Μόμο... Ζούσα στα ερείπια ενός αρχαίου θεάτρου... Δεν έχω σπίτι... Φαγητό μου έδιναν όσοι με ήξεραν και με αγαπούσαν... Δεν μπορούσα να πάω σε κάποιον γιατρό όταν ήμουν άρρωστη... Έχασα την οικογένειά μου, όταν ήμουν πολύ μικρή... Σας παρακαλώ μη με διώξετε... Ξέρω... δεν

σας αρέσει η εμφάνισή μου... τα ρούχα μου είναι παλιά, αλλά δεν έχω άλλα... Θέλω να ζήσω εδώ... Θέλω να ζήσω όπως όλα τα παιδιά...».

**Flashback-Αναδρομή στο παρελθόν- Στιγμιότυπα από τη ζωή της Μόμο:** Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και παρουσιάζουν σκηνές από τη ζωή της Μόμο.

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Μόμο:** «Ήρθα εδώ για μια καλύτερη ζωή... Ένα βράδυ ονειρεύτηκα ότι άλλαξαν όλα... Είχα τα πάντα για να μπορέσω να ζήσω...».

**Το όνειρο της Μόμο:** Ακούγεται μουσική. Τα παιδιά ξαπλώνουν, κλείνουν τα μάτια τους και βλέπουν το όνειρο της Μόμο. Πώς είναι η ζωή που ονειρεύεται να έχει;

**Μοιράζομαι το όνειρό μου με την ομάδα:** Η ομάδα κάνει έναν κύκλο και έπειτα ο καθένας αφηγείται το όνειρο που είδε.

**Αυτοσχεδιασμός- Ονειρεύομαι μια άλλη ζωή:** Τα παιδιά παρουσιάζουν ένα από τα όνειρά τους.

**Ομαδικό γλυπτό- Η Μόμο στη νέα της οικογένεια:** Όλοι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν ένα ομαδικό γλυπτό, που απεικονίζει τη στάση τους απέναντι στη Μόμο.

**Αναστοχασμός:** Συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα της Μόμο. Τι χρειάζεται ένα παιδί για να επιβιώσει; Πως νιώθουμε για τα παιδιά που ζουν στον δρόμο; Πως μπορούμε να τα βοηθήσουμε;

**4<sup>η</sup> Παρέμβαση - Το δέντρο της ζωής μου- Ο δρόμος προς το δικαίωμα στην ανάπτυξη και στην ευημερία**

**Στόχος:** Μέσα από τον συμβολισμό και την ανάπτυξη του δέντρου της ζωής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα δικαιώματα ανάπτυξης, που είναι απαραίτητα για την ευημερία και την ευτυχία τους.

**Ομαδική διαμόρφωση σκηνικού χώρου-Το δέντρο της ζωής μας:** Τα παιδιά χρησιμοποιούν χαρτόνια γκοφρέ, καλαμάκια και ξυλάκια προκειμένου να δημιουργήσουν μια σκηνική εγκατάσταση, που θα αποτυπώνει ένα δέντρο. Κατασκευάζουν λουλούδια και φύλλα και τα τοποθετούν στον κορμό του δέντρου, όπως επίσης, χρησιμοποιούν τα καλαμάκια και τα ξυλάκια ως ρίζες και κλαδιά.

**Περπατάω στο δάσος γύρω από το δέντρο:** Ακούγεται μουσική, ενώ η ομάδα περπατάει γύρω από το δέντρο. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική **η εμπυχωτρία αφηγείται:** «Το δέντρο έχει ρίζες, κορμό, λουλούδια και καρπούς. Για να αναπτυχθεί χρειάζεται ήλιο, φως, νερό, φροντίδα και προστασία. Είναι σαν εμάς... Κλείνουμε τα μάτια μας και φανταζόμαστε πως είμαστε ένα δέντρο. Ανοίγουμε τα μάτια και ξεκινάμε αργά να αναπαριστούμε το δέντρο, που ξεκινάει να αναπτύσσεται και να ξεδιπλώνει τα κλαδιά του». Στη συνέχεια, μόλις σταματήσει η μουσική όλοι παγώνουν και κάνουν ζευγάρια με τον διπλανό τους.

**Οδηγός-τυφλός:** Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο ένας είναι τυφλός και έχει κλειστά τα μάτια και ο άλλος, σε ρόλο οδηγού, τον κρατάει από τους ώμους και τον οδηγεί στον χώρο. Με το που σταματήσει η μουσική, κάθε ζευγάρι πρέπει να σταματήσει μπροστά από ένα λουλούδι, πάνω στο οποίο υπάρχει μια εικόνα.

**Παγωμένη Εικόνα – Δυναμοποίηση της εικόνας με αφορμή μια φωτογραφία:** Κάθε ζευγάρι πρέπει να αποτυπώσει τη φωτογραφία με μια παγωμένη εικόνα και στη συνέχεια καθένας προσθέτει μια φράση και μια κίνηση, η οποία επαναλαμβάνεται. Οι φωτογραφίες απεικονίζουν δικαιώματα ανάπτυξης, όπως το παιχνίδι των παιδιών σε διαφορετικές χώρες, τα talέντα, όπως η ζωγραφική, ο χορός και τα αθλήματα, καθώς και η επαφή και η καθοδήγηση από γονείς και εκπαιδευτικούς (Οι φωτογραφίες είναι στο Παράρτημα 4).

**Αναστοχασμός-Εμπύχωση αντικειμένου- Το φύλλο ή το λουλούδι μιλάει:** Τα παιδιά διαλέγουν ένα φύλλο ή ένα λουλούδι από το δέντρο. Κρατούν το αντικείμενο και μιλούν σαν να ήταν το αντικείμενο αυτό. Καθένας μοιράζεται με την ομάδα τις σκέψεις του και μιλάει για τα talέντα και τις δεξιότητες, που έχει, για το δικαίωμα στο παιχνίδι και την καθοδήγηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπως και για τα δικαιώματα ανάπτυξης, που πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά.

**5η Παρέμβαση-Μπαίνω στα παπούτσια του άλλου-Κάνω ένα βήμα μπροστά-Ανισότητες- Αντίθετες εικόνες**

**Στόχος:** Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως προς τη διαφορετικότητα και την ύπαρξη των ανισοτήτων στην κοινωνία.

**Πάνω-κάτω:** Η ομάδα κάνει έναν κύκλο. Όταν πει η εμπυχωτρία τη λέξη «κάτω» κοιτούν όλοι τα παπούτσια τους. Όταν πει τη λέξη «πάνω» σηκώνουν όλοι το κεφάλι

και κοιτάζουν κάποιον στα μάτια. Αν κοιτάξουν κάποιον και τους κοιτάει και αυτός, τότε χάνουν και οι δύο, λένε «μπονγκ», κάνουν μια κίνηση και πέφτουν στο έδαφος. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να μείνουν δύο ή ένας.

**Ποιος είσαι; Κάνε ένα βήμα μπροστά:** Μοιράζουμε στα παιδιά κάρτες ρόλων. Έπειτα, τους ζητάμε να φανταστούν ότι είναι κάποιο άλλο παιδί και να φανταστούν την οικογένειά τους, το σπίτι τους, τη χώρα τους, το σχολείο, τους φίλους τους και πως περνούν στον ελεύθερο χρόνο τους. Μετά, μπαίνουν σε μια σειρά και ακούν από την εμπυρόχωτρία κάποιες προτάσεις. Αν αυτό που λέει ισχύει γι' αυτούς, κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αν δεν ισχύει, μένουν στη θέση τους και δεν προχωρούν (Οι κάρτες ρόλων και οι δηλώσεις είναι στο Παράρτημα 4).

**Δύο αντίθετες παγωμένες εικόνες:** Με αφορμή φωτογραφίες, που αποτυπώνουν δύο διαφορετικές οπτικές και εκφράζουν μια αντίθεση, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν δύο παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια, προσθέτουν λόγο και κίνηση. Οι φωτογραφίες αφορούν δικαιώματα, που απολαμβάνουν ορισμένα παιδιά, σε αντίθεση με κάποια άλλα (Οι φωτογραφίες είναι στο Παράρτημα 4).

**Αναστοχασμός-Το δάχτυλο ως ομιλούσα κούκλα:** Τα παιδιά ζωγραφίζουν με έναν μαρκαδόρο ένα πρόσωπο στο δάχτυλό τους. Αλλάζουν τη φωνή τους και μοιράζονται σε κύκλο τις σκέψεις τους από τη συνάντηση. Πώς ένιωσαν που ήταν αυτό το παιδί; Πώς ένιωθαν για όσα είχαν ή δεν είχαν; Πώς ένιωσαν όταν προχωρούσαν ή έμεναν πίσω; Τι συναισθήματα τους προκάλεσαν οι φωτογραφίες; Γιατί αν και έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα κάποια παιδιά δεν έχουν; Πώς νιώθουν γι' αυτά τα παιδιά;

## **6<sup>η</sup> Παρέμβαση – Από την απειλή στην προστασία**

**Στόχος:** Να διακρίνουν τι μπορεί να απειλεί ένα παιδί, που δεν έχει κάποιο δικαίωμα και πώς μπορεί να αναζητήσει την προστασία του, μέσα από τη δημιουργία της ιδανικής εικόνας. Να εμβαθύνουν στα δικαιώματα προστασίας.

**Σπίτια – κάτοικοι:** Η ομάδα χωρίζεται σε ομάδες των τριών ατόμων. Δύο παιδιά δημιουργούν με τα χέρια τους ένα σπίτι και ο τρίτος είναι ο κάτοικος. Έπειτα, κάθε ομάδα πρέπει να βρει αρχικά έναν ήχο, με τον οποίο το σπίτι να προσκαλεί τον κάτοικο του και να τον ενθαρρύνει ότι βρίσκεται σε καλό δρόμο, όταν πλησιάζει στο σπίτι του, έναν ήχο, με τον οποίο το σπίτι τον προειδοποιεί ότι έχει χάσει τον δρόμο του και έναν ήχο τη στιγμή που φθάνει και το σπίτι τον υποδέχεται με πανηγυρισμούς. Στη συνέχεια,

οι κάτοικοι διασκορπίζονται στον χώρο με κλειστά μάτια και με το σύνθημα της εμπυχωτριάς κινούνται στον χώρο, ακούγοντας τους ήχους και προσπαθούν να βρουν το σπίτι τους και να σταθούν μέσα σ' αυτό ακίνητοι.

**Μπόμπες και ασπίδες:** Κάθε μαθητής διαλέγει κάποιον, ο οποίος είναι η βόμβα του και κάποιον, ο οποίος είναι η ασπίδα του. Καθώς η ομάδα κινείται στον χώρο καθένας πρέπει να αποφεύγει αυτόν, ο οποίος είναι η βόμβα του και να ακολουθεί αυτόν, που είναι η ασπίδα του.

**Συζήτηση:** Η ομάδα σε κύκλο συζητάει σχετικά τον συμβολισμό της βόμβας και της ασπίδας. Ποιος μπορεί να είναι απειλή για ένα παιδί και ποιος το προστατεύει;

**Θέατρο της Εικόνας- Φτιάχνω την ιδανική εικόνα- Απειλούμαι;- Ποιος με προστατεύει;:** Χωρισμός σε ομάδες. Η εμπυχωτρία δίνει σε κάθε ομάδα μια συνθήκη με απειλή, π.χ. ένα παιδί άστεγο, που κοιμάται σε χαρτόκουτο και απειλείται από το κρύο, κινδυνεύει να του επιτεθούν, δεν έχει φαγητό και δεν έχει οικογένεια. Κάθε ομάδα παρουσιάζει μια παγωμένη εικόνα, που αποτυπώνει μια απειλή, που δέχεται ένα παιδί. Στη συνέχεια, η ομάδα καλείται να φτιάξει την ιδανική εικόνα, που θα παρουσιάζει την προστασία του παιδιού από κάποιον και τη μετάβασή του σε μια ιδανική κατάσταση. Η μετάβαση μπορεί να παρουσιαστεί με αργή κίνηση.

**Αναστοχασμός- Ομαδική ζωγραφική:** Ακούγεται μουσική. Η ομάδα σε κύκλο ζωγραφίζει σε χαρτί του μέτρου μια μεγάλη ομπρέλα και μέσα σε αυτή γράφει λέξεις και φράσεις σχετικά με το δικαίωμα που έχουν τα παιδιά στην προστασία. Παράλληλα συζητάμε ό,τι μας προβληματίζει.

**7<sup>η</sup> Παρέμβαση - Έτος 2084- Η Μεγάλη Οικογένεια-Στοπ! Δεν έχεις δικαίωμα στο όνομα- Πάρε έναν αριθμό- Στοπ! Οι αριθμοί εργάζονται**

**Στόχος:** Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αναστοχαστούν πάνω στο δικαίωμα του ονόματος, το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση και το δικαίωμα προστασίας από την παιδική εργασία.

**Εμπυχωτρία:** «Τη βλέπετε αυτή τη χρονομηχανή; (δείχνει ένα στεφάνι). Είστε έτοιμοι για ένα ταξίδι στον χρόνο; Μπείτε μέσα!».

**Εμπυχωτρία σε ρόλο Ίνας:** «Γεια σας, είμαι η Ίνα. Βρίσκεστε στο μέλλον, στο έτος 2084. Σας καλωσορίζω στη νέα Μεγάλη Οικογένεια».

**Έτος 2084- Σκηνικός χώρος:** Παντού υπάρχουν κώνοι, που συμβολίζουν τις κάμερες και χαρτιά στο πάτωμα που γράφουν: «Η Μεγάλη οικογένεια σε βλέπει», «Κάθε σας κίνηση βιντεοσκοπείται», «Σας παρακολουθούμε συνεχώς», «Είστε ένας αριθμός», «Απαγορεύονται τα ονόματα», «Απαγορεύεται να λέτε τη γνώμη σας», «Η αστυνομία της σκέψης σας παρακολουθεί», «Όλοι εργαζόμαστε σκληρά», «Απαγορεύεται να παίζετε».

**Όλοι να αντιγράψουμε τον πρώτο: Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Σας παρακαλώ κάντε μια σειρά, ο ένας πίσω από τον άλλο. Θέλω όλοι να αντιγράφετε ακριβώς κάθε μου κίνηση». Η ομάδα περπατάει στον χώρο, ενώ όλοι αντιγράφουν τις κινήσεις και τον τρόπο που περπατάει η εμπυχώτρια. Στη συνέχεια, η εμπυχώτρια πηγαίνει στο τέλος και συνεχίζει ο επόμενος να οδηγεί την ομάδα με τις κινήσεις του να μέχρι να κάνουν όλοι.

**Κολομβιανή Ύπνωση:** Ακούγεται μουσική. **Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Ακολουθήστε με το βλέμμα σας το χέρι μου... Τώρα βρείτε γρήγορα κάποιον δίπλα σας, κάντε ζευγάρια και υπνωτίστε ο ένας τον άλλο». Στη συνέχεια, ο ένας υπνωτίζει τον άλλο με τον αγκώνα του, με την πατούσα του ή με άλλο μέλος του σώματός του.

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Θα σας δώσω από έναν αριθμό... Όλοι έχουμε έναν αριθμό και μπορείτε να μας φωνάζετε έτσι... Δεν είναι πολύ πιο εύκολο από το να έχουμε περίεργα και δύσκολα ονόματα και επίθετα;». Στη συνέχεια, η εμπυχώτρια δίνει σε καθέναν ένα αριθμό και χωρίζει τους μαθητές σε ζευγάρια λέγοντας: «Οι αριθμοί 1 και 8 να κάνουν ένα ζευγάρι κ.ο.κ.».

**Μαριονέτες:** Σε ζευγάρια, ο ένας κινεί τον άλλο, κρατώντας φανταστικά νήματα και τον ωθεί στο να κινηθεί.

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Από εδώ και πέρα σας περιμένει μια νέα ζωή. Το μόνο που σας ζητάμε είναι να υπακούετε στους κανόνες. Κοιτάξτε γύρω σας και θα καταλάβετε. Και μην ξεχνάτε... Δεν μένει τίποτα κρυφό εδώ! Κάθε κίνηση, κάθε λέξη σας καταγράφεται στις κάμερες! Δεν έχουμε όμως μυστικά, έτσι δεν είναι; Είμαστε μια Μεγάλη Οικογένεια! Θα σας παρακαλούσα όμως να ξεκινήσετε τη δουλειά... Θα τα πούμε σύντομα...».

**Αυτοσχεδιασμός- Η ζωή στο 2084- Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Παρακαλούνται οι αριθμοί 2, 7, 9, 15, 8 να γίνουν μια ομάδα και να αρχίζουν να σκάβουν... Οι αριθμοί ...



να αρχίζουν να χτίζουν... κ.ο.κ.». Κάθε ομάδα αυτοσχεδιάζει πώς είναι η ζωή της στη νέα χώρα. Αρχικά με παντομίμα και στη συνέχεια προσθέτουν και λόγο.

**Κύκλος κουτσομπολιού:** Η ομάδα σε κύκλο συζητά για τη νέα χώρα. Γιατί έχουν αριθμούς; Γιατί πρέπει να δουλεύουν; Πως θα ξεφύγουν; Που είναι η χρονομηχανή;

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Αστυνομίας της Σκέψης:** «Στοπ! Απαγορεύεται να λέτε τη γνώμη σας, να συζητάτε... Η Αστυνομία της Σκέψης βρίσκεται πάντα κοντά σας... Σας παρακαλώ πολύ να επιστρέψετε στη δουλειά σας!».

**Η αρκούδα του Πουατιέ/ Παραλλαγή Ίνα:** Ένας μαθητής είναι στον ρόλο της Ίνας και οι υπόλοιποι μαθητές σε ρόλο εργατών. Η Ίνα έχει γυρισμένη την πλάτη στους εργάτες. Μόλις γυρίσει και βγάλει μια κραυγή, οι εργάτες πρέπει ή να μείνουν όρθιοι με κλειστά μάτια και ακίνητοι ή να πέσουν στο πάτωμα. Η Ίνα έχει ως στόχο να τους κάνει να γελάσουν. Όποιος γελάσει μπαίνει στον ρόλο της Ίνας.

**Αναστοχασμός:** Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις δραστηριότητες. Πώς ένιωσαν στο 2084; Πώς ένιωσαν που δεν έχουν όνομα και έχουν αριθμούς; Πώς ένιωσαν που δεν μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους; Ποια είναι η γνώμη τους για την παιδική εργασία; Γνωρίζουν, έχουν δει ή έχουν ακούσει για παιδιά, που εργάζονται στην Ελλάδα ή σε άλλες χώρες;

**8<sup>η</sup> Παρέμβαση- Η αποστολή – Το Κορίτσι με το νούμερο 28- Άμεση Δράση- Η πορεία προς την ελευθερία**

**Στόχος:** Να προσπαθήσουν να δώσουν τέλος στην παραβίαση. Το μυστηριώδες κορίτσι τους οδηγεί προς την ελευθερία τους και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

**Καθρέπτες:** Ακούγεται μουσική. Οι μαθητές κάνουν ζευγάρια. Ο ένας είναι ο άνθρωπος και ο άλλος ο καθρέπτης, που αντιγράφει τις κινήσεις του. Στη συνέχεια, αλλάζουν ρόλους.

**Εμπυχώτρια σε ρόλο Ίνας:** «Έχω να σας ανακοινώσω την επόμενη αποστολή σας. Έχει εξαφανιστεί το Κορίτσι με τον αριθμό 28. Είναι επικίνδυνη για τη Μεγάλη Οικογένεια. Προσπαθεί να αποδράσει. Όποιος τη βρει θα έχει δικαίωμα στο παιχνίδι».

**Αφήγηση:** «Η ομάδα, καθώς πιστεύει στη δουλειά της, παρατηρεί ότι στον χώρο υπάρχει ένα γράμμα από το Κορίτσι με το αριθμό 28».

**Απόσπασμα από το ημερολόγιο του Κοριτσιού με το νούμερο 28- Ανολοκλήρωτο υλικό- Αφήγηση:** «Έκανα το λάθος και μπήκα σε αυτή τη χρονομηχανή και ήρθα εδώ, στο 2084. Έχασα το όνομά μου. Το πρώτο δικαίωμα που έχασα ήταν το δικαίωμα να πηγαίνω στο σχολείο. Αργότερα όμως μου αφαίρεσαν κι άλλα δικαιώματα. Στην αρχή σας αφαιρούν ένα δικαίωμα, στη συνέχεια σας αναγκάζουν στην παιδική εργασία, κάτι που είναι παράνομο. Σας στερούν το δικαίωμα να λέτε ελεύθερα τη γνώμη σας και να πηγαίνετε στο σχολείο. Είναι ένα παιχνίδι, από το οποίο πρέπει να ξεφύγουμε! Κανείς δεν πρέπει να παίζει με τη ζωή μας, με την αξιοπρέπειά μας, με την ελευθερία μας! Σας παρακαλώ, πρέπει να με βοηθήσετε, πρέπει να ξεφύγουμε όλοι μαζί και να γυρίσουμε πίσω».

**Εμπυχώτρια σε ρόλο ταξιδιώτη:** «Εγώ θέλω να φύγω από εδώ, πιστεύω ότι μας λείπει την αλήθεια. Σε λίγο δεν θα έχουμε κανένα δικαίωμα! Αν θέλετε μπορούμε να τηρωτήσουμε περισσότερες πληροφορίες για τη ζωή της και μετά να αποφασίσουμε όλοι μαζί τι θα κάνουμε».

**Καυτή καρέκλα:** Ένα παιδί στον ρόλο του Κοριτσιού με τον αριθμό 28 κάθεται σε μια καρέκλα και οι υπόλοιποι, με τη σειρά τους, κάνουν ερωτήσεις, ώστε να μάθουν πληροφορίες για το παρελθόν και για τη ζωή της στο 2084.

**Αναδρομή στο παρελθόν-αυτοσχεδιασμός-παγωμένη εικόνα:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα με αφορμή τις απαντήσεις του Κοριτσιού με τον αριθμό 28, παρουσιάζει μια σκηνή από το παρελθόν της. Έπειτα, δημιουργεί μια παγωμένη εικόνα, που αποτυπώνει τα συναισθήματα του κοριτσιού.

**Διάδρομος συνείδησης:** Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες και στέκεται η μια απέναντι από την άλλη. Ένας πρέπει να περάσει μέσα από τον διάδρομο, να ακούσει μια φράση από τον καθένα σχετικά με το αν θα πρέπει να βοηθήσει το Κορίτσι με τον αριθμό 28 και να αγωνιστούν όλοι μαζί για την ελευθερία τους (π.χ. πορεία για τα δικαιώματά τους) ή αν θα υπακούσουν στις εντολές της Ίνας, για να κερδίσουν το δικαίωμα στο παιχνίδι και στο τέλος να πάρει μια απόφαση.

**Ομαδική ζωγραφική:** Ακούγεται μουσική και οι μαθητές γράφουν συνθήματα που αφορούν στα δικαιώματά τους.

**Ομαδικός χορός-Πορεία-Άμεση δράση:** Ακούγεται μουσική. Οι μαθητές περπατούν στον χώρο ενώ κρατούν τις ζωγραφιές σαν πλακάτ, φωνάζουν συνθήματα, σχετικά με τα δικαιώματά τους και βρίσκουν έναν ενιαίο ρυθμό να κινούνται.

**Αναστοχασμός:** Συζήτηση σχετικά με τις δραστηριότητες και το αν θα πρέπει να μιλάμε και να αναλαμβάνουμε δράση όταν παραβιάζονται τα δικαιώματά μας. Πώς πρέπει να αντιδράσουμε;

### **9<sup>η</sup> Παρέμβαση-Όλη η αλήθεια για το 2084... Σταματήστε την παραβίαση!**

**Στόχος:** Να αναλάβουν οι μαθητές ενεργό ρόλο και να αποκαλύψουν μέσα από ένα ρεπορτάζ τις παραβιάσεις που βίωσαν στο 2084.

**Ντετέκτιβ:** Η ομάδα είναι σε κύκλο. Η εμπυχωτρία διαλέγει ένα άτομο, που θα είναι ο ντετέκτιβ, ο οποίος βγαίνει από τον κύκλο και πηγαίνει σε ένα σημείο του χώρου, απ' όπου δεν βλέπει την ομάδα. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία διαλέγει κάποιον ο οποίος θα είναι ο αρχηγός. Ο αρχηγός κάνει μια κίνηση και οι υπόλοιποι αντιγράφουν αυτή την κίνηση. Έπειτα, ο ντετέκτιβ μπαίνει στη μέση του κύκλου. Ο αρχηγός αλλάζει κινήσεις όταν δεν τον βλέπει ο ντετέκτιβ και οι υπόλοιποι πρέπει να παρακολουθούν διακριτικά τον αρχηγό, ώστε να αλλάξουν κι αυτοί γρήγορα κίνηση. Ο ντετέκτιβ έχει τρεις ευκαιρίες για να ανακαλύψει ποιος είναι ο αρχηγός. Αν δεν τον βρει συνεχίζει στον ρόλο του ντετέκτιβ. Αν τον βρει, τότε ο αρχηγός αναλαμβάνει τον ρόλο του ντετέκτιβ.

**Αφήγηση:** «Είστε μέλη μιας οργάνωσης που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έχετε έρθει κρυφά στο 2084 και σκοπός σας είναι να κάνετε ένα ρεπορτάζ και να δείξετε στον κόσμο τι πραγματικά συμβαίνει εδώ. Ο τίτλος της εκπομπής είναι: «Όλη η αλήθεια για το 2084. Σταματήστε την παραβίαση». Μπορείτε να πάρετε συνέντευξη από τα παιδιά που κάνουν πορεία για τα δικαιώματά τους. Μπορεί κάποιος να είναι δημοσιογράφος, κάποιος να είναι το Κορίτσι με τον αριθμό 28 και οι υπόλοιποι να είναι ταξιδιώτες».

**Αναστοχασμός:** Η ομάδα συζητάει σχετικά με τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εμπυχωτρία: «Πιστεύετε ότι η παραβίαση ισχύει μόνο σε αυτή τη φανταστική χώρα, στο 2084; Συμβαίνει στην Ελλάδα; Συμβαίνει σε άλλες χώρες;».

### **10<sup>η</sup> Παρέμβαση - Δεν συμβαίνει μόνο στο 2084- Παραβιάσεις σήμερα! Στοπ!**

**Στόχος:** Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, μέσα από το αληθινό γράμμα ενός κοριτσιού πρόσφυγα, το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και να ευαισθητοποιηθούν ως προς τους πρόσφυγες.

**Πλοίο-λιμάνι:** Ένα μέλος της ομάδας στέκεται ακίνητο με δεμένα μάτια απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα, που είναι διασκορπισμένη στον χώρο. Το παιδί παριστάνει ένα πλοίο, που προσπαθεί να φτάσει στο λιμάνι υπό την καθοδήγηση των υπολοίπων, οι οποίοι είναι σε ρόλο σημαδούρας. Ορίζονται στον χώρο το σημείο εκκίνησης για το πλοίο και το σημείο τερματισμού, που είναι το λιμάνι. Κάθε μαθητής σε ρόλο σημαδούρας οφείλει, μόλις τον πλησιάσει ο μαθητής σε ρόλο πλοίου, να βγάλει έναν βαρύ ήχο, αν βρίσκεται μακριά από το λιμάνι και αντίστοιχα έναν λεπτό ήχο, αν βρίσκεται κοντά σε αυτό.

**Πακέτο εξερεύνησης: Αφήγηση:** «Μόλις μπήκα στην αίθουσα βρήκα αυτή την τσάντα. Την έφερε ένα κορίτσι. Ας ανακαλύψουμε τι έχει μέσα...». Η τσάντα περιέχει ένα γράμμα από ένα κορίτσι που διαμένει στη δομή φιλοξενίας προσφύγων στη Ριτσώνα, ένα φουλάρι, ένα εισιτήριο, δύο ζωγραφιές, ένα βραχιόλι και μια φωτογραφία.

**Εμπυχώτρια:** «Ας διαβάσουμε το γράμμα».

*«Δεν θα φανταζόμουν ποτέ, ερχόμενη από τη χώρα μου στην Ευρώπη, ότι θα συμμετείχα σε διαμαρτυρίες, για να διεκδικήσω το αναφαίρετο δικαίωμά μου στην εκπαίδευση. Είχα βιώσει τον φόβο του να χάνεις την πρόσβασή σου στην εκπαίδευση, όταν οι Ταλιμπάν κατέλαβαν το Αφγανιστάν, επιτέθηκαν σε σχολεία και τα έκλεισαν.*

*Είμαι ένα από το 850 παιδιά σχολικής ηλικίας που στερούνται το βασικό τους δικαίωμα στην εκπαίδευση. Μέρα με τη μέρα αναζητώ να βρω τον λόγο αυτού του αποκλεισμού, προσπαθώντας να μάθω για τη νομοθεσία που δεν μας επιτρέπει να πάμε στο σχολείο. Αλλά δεν μπορώ να βρω καμία αιτιολόγηση γι' αυτόν τον αποκλεισμό.*

*Ζούμε σε μία μικρή κοινότητα 2500 ανθρώπων, που είναι οι περισσότεροι πληττόμενοι από την πανδημία της COVID-19 και που υποφέρουν κατά τη διάρκεια αυτού του δεύτερου lockdown. Δυστυχώς για εμάς, το να είμαστε σε καραντίνα μπορεί να είναι απαραίτητο για την υγεία μας, αλλά απειλεί και το δικαίωμά μας στην εκπαίδευση.*

*Μπορεί να αποκλειστούμε από το σχολείο για μια ακόμη χρονιά, αυτή τη φορά εξαιτίας του κορωνοϊού. Κανένας δάσκαλος δεν προσλήφθηκε για εμάς, τα “προσφυγόπουλα”, ούτε χρησιμοποιήθηκε κάποιο μέσο μεταφοράς για να μας μεταφέρει*

στο σχολείο. Για πόσο καιρό θα πρέπει να καθόμαστε και να κοιτάζουμε το μέλλον μας να καταστρέφεται;

Τολμήστε να φανταστείτε ότι είστε ένας από εμάς, ότι το παιδί σας είναι ένα από εμάς. Μπείτε στη θέση μας. Το πρωί, όταν ξυπνάτε τα παιδιά σας και τα ετοιμάζετε για το σχολείο, εμείς κοιμόμαστε. Κοιμόμαστε ακόμα, όχι γιατί θέλουμε να χασομεράμε, αλλά γιατί δεν υπάρχει τίποτα εποικοδομητικό να κάνουμε. Τουλάχιστον όσο κοιμόμαστε, μπορούμε να ονειρευόμαστε μία σχολική αίθουσα όπου μπορούμε να μάθουμε και έναν δάσκαλο να μας διδάσκει.

Όταν τα παιδιά σας πλένουν το πρόσωπό τους, βουρτσίζουν τα δόντια τους και χτενίζουν τα μαλλιά τους μπροστά στον καθρέφτη και ξεκινούν τη μέρα τους με χαμόγελο, εμείς (τα προσφυγόπουλα) κοιτάζουμε την καταστροφή του μέλλοντός μας. Τα παιδιά σας τρώνε για να πάρουν την ενέργεια, που χρειάζονται για να χτίσουν το μέλλον τους, εμείς σπαταλάμε την ενέργειά μας σε αυτό το γκέτο. Όταν τα παιδιά σας ακούνε την κόρνα του αυτοκινήτου να τους καλεί και εσείς λίγο πριν φύγουν βάζετε το παγούρι τους στο σακιδιό τους, εμείς παλεύουμε να έχουμε μέσο μεταφοράς ή έστω ένα ποδήλατο για να μπορούμε να πάμε στο σχολείο. Αυτές οι αντιφατικές εικόνες είναι καθημερινές. Μακάρι τα πρωινά μας να ήταν όπως αυτά των παιδιών σας!

Συγγνώμη αν αυτές οι λέξεις και οι συγκρίσεις φαίνονται σκληρές και πικρές. Όμως μπείτε στη θέση μας και φανταστείτε ότι το παιδί σας είναι ένα από εμάς. Η διάκριση που βιώνουμε δεν οφείλεται στην ανωτερότητα των παιδιών σας, αλλά στον τόπο που έτυχε να γεννηθούμε. Κάτι δεν πάει καλά όταν ακόμα και ένα 7χρονο παιδί χρειάζεται να διεκδικήσει το δικαίωμά του στην εκπαίδευση! Είναι υπερβολή να ζητάμε το δικαίωμά μας στην εκπαίδευση; Είναι υπερβολή να ζητάμε ίση μεταχείριση, τουλάχιστον σχετικά με την εκπαίδευσή μας; Είναι σωστό, είναι δίκαιο, να μας αντιμετωπίζουν σαν εγκληματίες και να μας διαχωρίζουν, σαν αυτούς που απειλούν τη ζωή σας, ενώ είμαστε καταδικασμένοι να ζούμε στον κίνδυνο;»

Αμίρι, Π. (2020). Σταματήστε να Καταστρέφετε το Μέλλον μας! *Αποδημητικά Πουλιά*, 19. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://migratorybirds.gr/el/stamatiste-na-katastrefete-to-mellon-mas-ena-gramma-apo-ti-domi-filoxenias-tis-ritsonas/> (τελευταία πρόσβαση 05/11/2021).

**Ρόλος στον τοίχο:** Η ομάδα ζωγραφίζει σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα του κοριτσιού. Μέσα στο περίγραμμα γράφει πως νιώθει και τι σκέφτεται το κορίτσι και έξω από αυτό γράφει πως την αντιμετωπίζουν και τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνη.

**Αυτοσχεδιασμός με αντικείμενα- Αναδρομή στο παρελθόν- Η ζωή σε μια δομή φιλοξενίας:** Με αφορμή τα αντικείμενα, που βρίσκονται στο πακέτο εξερεύνησης, οι μαθητές σε ομάδες, καλούνται να παρουσιάσουν μια ιστορία από τη ζωή του κοριτσιού. Θα μπορούσαν να παρουσιάσουν πώς ήταν η ζωή της στη χώρα της και πώς είναι τώρα, που ζει στη δομή φιλοξενίας προσφύγων.

**Τελετουργία:** Η ομάδα σχηματίζει δύο ομόκεντρους κύκλους. Στον εσωτερικό κύκλο βρίσκονται οι άνθρωποι, που την καταπιέζουν και στον εξωτερικό οι σύμμαχοί της, που θέλουν να τη βοηθήσουν. Ένα παιδί σε ρόλο του κοριτσιού, βρίσκεται στο κέντρο. Ακούγεται υποβλητική μουσική. Οι μαθητές, σε ρόλο καταπιεστών, στον εσωτερικό κύκλο κινούνται αργά και απειλητικά προς το κορίτσι, ενώ όσοι είναι σε ρόλο συμμάχων στον εξωτερικό κύκλο κάνουν κινήσεις για να τη βοηθήσουν. Μόλις σταματήσει η μουσική όλοι παγώνουν και λέει ο καθένας από μια φράση. Έπειτα όλοι συνεχίζουν να κινούνται γύρω της και ξεκινούν να μιλούν ταυτόχρονα επαναλαμβάνοντας τις φράσεις τους. Για να ενισχυθεί η ατμόσφαιρα μπορούν να κάνουν έντονους ήχους με τη φωνή τους ή και με το σώμα τους (**Ηχητικό τοπίο**).

**Αναστοχασμός:** Η ομάδα εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα για τη ζωή των παιδιών προσφύγων και για το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

### **11<sup>η</sup> Παρέμβαση- Παράσταση Θεάτρου Φόρουμ- Για το δικαίωμα στην εκπαίδευση! Στοπ!**

**Στόχος:** Μέσα από το Θέατρο Φόρουμ οι μαθητές γνωρίζουν τις έννοιες της καταπίεσης και χρησιμοποιούν το εργαλείο του διαλόγου, ώστε να αναλάβουν δράση και να αλλάξουν την κατάσταση αυτή και να ανατρέψουν την καταπίεση.

**Ομαδική χορογραφία:** Η ομάδα κάνει έναν κύκλο. Ο πρώτος κάνει μια κίνηση και έπειτα ο επόμενος επαναλαμβάνει την κίνηση του προηγούμενου και κάνει τη δική του. Στη συνέχεια, ο τρίτος κάνει τις δύο προηγούμενες κινήσεις και τη δική του κ.ο.κ. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέχρι να θυμούνται όλοι όλες τις κινήσεις και να τις εκτελέσουν με ακρίβεια, ώστε να εξελιχθεί σε μια χορογραφία με τη συνοδεία μουσικής.

**Εισαγωγή στο Θέατρο Φόρουμ:** Με αφορμή το γράμμα και τα προσωπικά αντικείμενα του κοριτσιού, προσπαθούμε να δημιουργήσουμε μια ιστορία καταπίεσης. Ποιο δικαίωμα αφαιρείται από το κορίτσι; Ποιος είναι ο καταπιεζόμενος και ποιος είναι ο καταπιεστής; Ποιοι είναι οι σύμμαχοι; Εξηγούμε στους μαθητές για το Θέατρο Φόρουμ, τους κανόνες του και τον ρόλο του τζόκερ.

**Παγωμένη εικόνα με θέμα την καταπίεση που βιώνει το κορίτσι:** Οι ομάδες παρουσιάζουν τις παγωμένες εικόνες. Οι θεατές λένε φράσεις, που θα έλεγαν στη θέση της πρωταγωνίστριας, των συμμάχων και του καταπιεστή. Στη συνέχεια, κάθε ηθοποιός εκφράζει έναν εσωτερική μονόλογο. Έπειτα, προστίθεται κίνηση και λόγος και σταδιακά από την παγωμένη εικόνα οδηγούμαστε σε διάλογο των εικόνων.

**Παρουσίαση του Θεάτρου Φόρουμ.** Η παράσταση παίζεται και στη συνέχεια ο joker προσπαθεί με ερωτήσεις να αντλήσει πληροφορίες από το κοινό. Στη συνέχεια, τους ενημερώνει ότι θα ξαναπαιχτεί η παράσταση και όποιος από τους θεατές θέλει να αλλάξει τη δράση μπορεί να πει τη λέξη «στοπ» και να μπει στη θέση του πρωταγωνιστή. Ο θεατής πρέπει να σκεφθεί τι θα έκανε ο ίδιος στη θέση του πρωταγωνιστή και αν έχει μια λύση ώστε να ανατρέψει την καταπίεση.

**Αναστοχασμός:** Η ομάδα συζητάει πάνω στα ακόλουθα ερωτήματα: «Ποιες είναι οι εντυπώσεις μου από το Θέατρο Φόρουμ; Πως ένιωσα σαν θεατής που ανέλαβα δράση; Αν δεν ανέλαβα μήπως ντρεπόμουν να σηκωθώ ή δεν είχα κάποια ιδέα, ώστε να παρέμβω; Πως πρέπει να αντιδράμε σε καθετί που μας καταπιέζει στην πραγματική μας ζωή; Πρέπει να αναλαμβάνουμε δράση, να λέμε τη γνώμη μας και να υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας και τα δικαιώματα των άλλων;».

**12<sup>η</sup> Παρέμβαση - Παράσταση Θεάτρου Φόρουμ με αφορμή μια αληθινή ιστορία καταπίεσης-παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων- Στοπ στη σιωπή! Είναι η δική σου ιστορία! Μίλα!**

**Στόχος:** Να μοιραστούν οι μαθητές, μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, τις προσωπικές τους ιστορίες και μέσα από το Θέατρο Φόρουμ να εξερευνήσουν πιθανές λύσεις, ώστε να ανατρέψουν την καταπίεση. Η ανάληψη δράσης τους ωθεί στο να ενεργοποιηθούν σε θέματα παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να «σπάσουν» τη σιωπή και να αρθρώσουν τον λόγο τους.

**Περπάτημα στον χώρο- Εμπόδια:** Η ομάδα περπατάει ελεύθερα στον χώρο και καλείται κάθε φορά να αντιμετωπίσει ένα εμπόδιο ή μια δυσκολία. Εμπυχωτρία: «Καθώς περπατάμε εμφανίζονται μπροστά μας τεράστιοι τοίχοι και προσπαθούμε να τους περάσουμε, προσπαθούμε να ξεφύγουμε από ένα χταπόδι, που προσπαθεί με τα πλοκάμια του να μας περικυκλώσει, προσπαθούμε να ξεφύγουμε από έναν δεινόσαυρο, ο οποίος μας κυνηγάει, προσπαθούμε να σηκώσουμε πανιά κόντρα στον δυνατό άνεμο, που φυσάει κ.α.».

**Περπάτημα στον χώρο- Στοπ! Αφήγηση ιστορίας καταπίεσης στο ζευγάρι μου:** Η ομάδα περπατάει ελεύθερα στον χώρο, ενώ ακούγεται μουσική. Μόλις σταματήσει η μουσική, καθένας γίνεται ζευγάρι με όποιον έχει δίπλα του. Έπειτα ο ένας αφηγείται στον άλλο μια ιστορία καταπίεσης που βίωσε και δεν μπόρεσε να αντιδράσει. Στη συνέχεια, ακούγεται μουσική και οι μαθητές περπατούν στον χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική, βρίσκουν το ζευγάρι τους και διηγείται ο άλλος τη δική του ιστορία.

**Παρουσίαση όλων των ιστοριών στην ολομέλεια- Αφήγηση με ταυτόχρονη σωματική έκφραση:** Κάθε ζευγάρι πρέπει να παρουσιάσει τις ιστορίες του σε όλη την ομάδα με τον εξής τρόπο. Καθένας αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο την ιστορία καταπίεσης του ζευγαριού του, ενώ ο άλλος δείχνει σωματικά τα συναισθήματα που έχει ως καταπιεζόμενος.

**Θέατρο Φόρουμ- Μίλα! Είναι η δική σου ιστορία!:** Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν το σενάριο μιας αληθινής ιστορίας παραβίασης ενός ανθρώπινου δικαιώματος, που έχουν βιώσει οι ίδιοι. Το θέμα μπορεί να εστιάζει σε θέματα φύλου, φυλής, θρησκείας, έμφυλων στερεοτύπων, βίας, ρατσισμού ή οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την έννοια της καταπίεσης. Σε συζήτηση με την εμπυχωτρία, η ομάδα επιλέγει μια ιστορία και όλοι μαζί δημιουργούν το σενάριο. Η ιστορία παίζεται και στη συνέχεια οι θεατές μπορούν να αλλάξουν τη δράση, λέγοντας «στοπ», ώστε να αλλάξουν την καταπίεση, που βιώνει ο πρωταγωνιστής. Η εμπυχωτρία σε ρόλο joker θέτει τα ερωτήματα και καλεί την ομάδα σε διάλογο και αναστοχασμό σχετικά με την καταπίεση.

**Αναστοχασμός:** Η ομάδα σε κύκλο συζητά σκέψεις, ανησυχίες και προβληματισμούς. Κλείνουμε με τη φράση «ονειρεύομαι έναν κόσμο...».



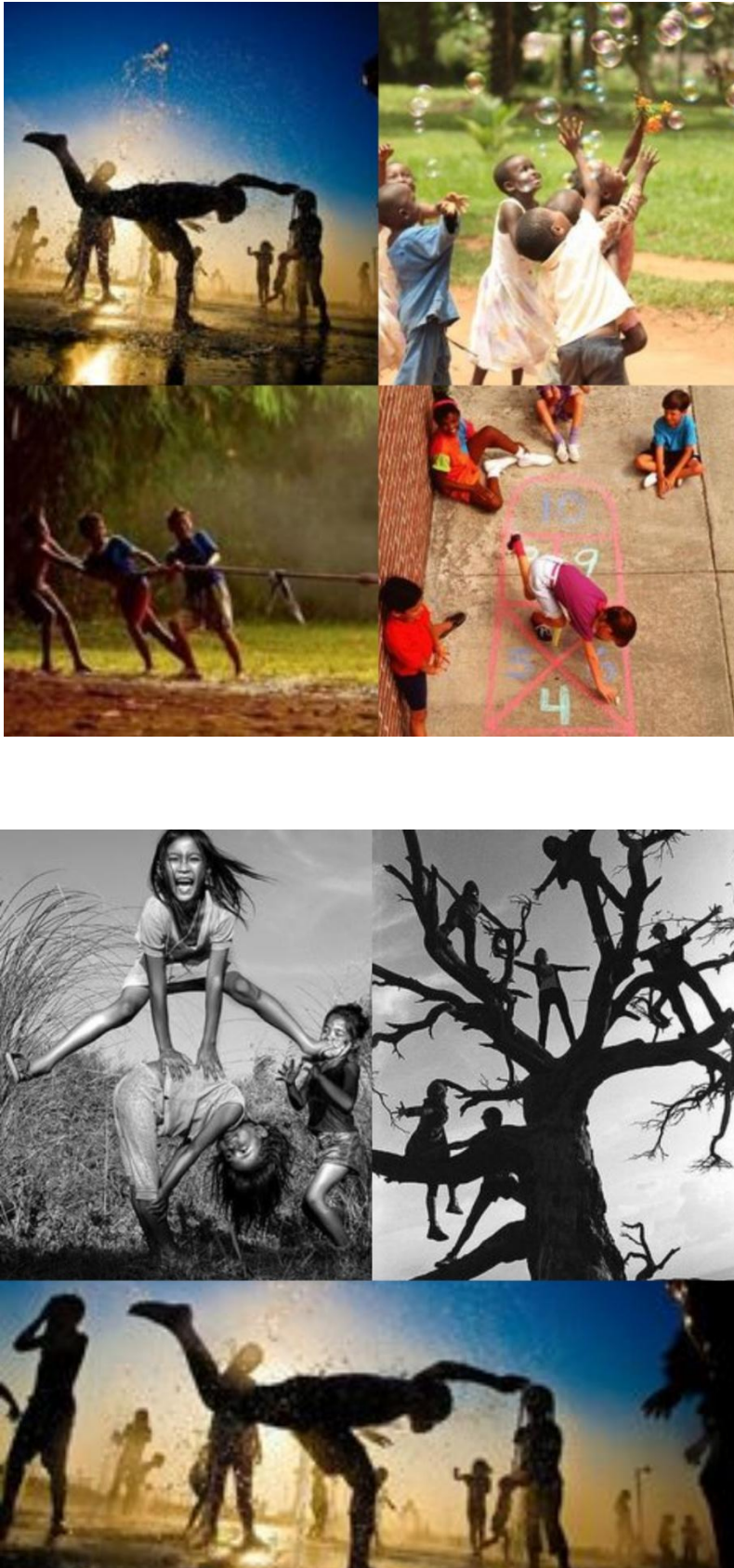
# Παράρτημα 4. Φωτογραφικό Υλικό για τις Παρεμβάσεις

## 1<sup>η</sup> Παρέμβαση



Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2018) *Αφίσα Επιτρόπου "Γνώρισε τα Δικαιώματά σου"*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, [http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/48CFB44E754B0510C2258704003E66D5/\\$file/DIKEOMATA%20POSTER.pdf](http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/48CFB44E754B0510C2258704003E66D5/$file/DIKEOMATA%20POSTER.pdf) (τελευταία πρόσβαση 19/12/2021).

## 4<sup>η</sup> Παρέμβαση





## 5<sup>η</sup> Παρέμβαση

### Κάρτες Ρόλων

Είσαι 8 ετών. Έφυγες από την Ουκρανία μαζί με τη μητέρα σου, λόγω του πολέμου. Σας φιλοξενούν σε ένα σπίτι στην Πολωνία. Ο πατέρας σου έμεινε πίσω να πολεμήσει.

Είσαι 11 ετών. Ζεις στη Νέα Υόρκη σε έναν ουρανοξύστη. Ο πατέρας σου δουλεύει σε μεγάλη πολυεθνική εταιρία και η μητέρα σου είναι παρουσιάστρια. Έχεις μια μεγαλύτερη αδερφή. Είσαι πολύ καλός/ή στο μπάσκετ.

Είσαι 10 ετών. Ζεις σε ένα μικρό χωριό μαζί με τη μητέρα σου, που είναι άνεργη. Σας βοηθάει ο παππούς και η γιαγιά. Ο πατέρας σου είναι στη φυλακή.

Είσαι 12 ετών. Έχεις έναν δίδυμο αδερφό. Δεν βλέπεις. Οι γονείς σου έχουν χωρίσει. Ζεις μαζί με τον πατέρα σου, που είναι οικοδόμος. Η μητέρα σου είναι πωλήτρια και τη βλέπεις λίγες μέρες τον μήνα.

Είσαι 9 ετών. Ζεις σε ένα μεγάλο διαμέρισμα σε μια μεγάλη πόλη. Ο πατέρας σου είναι γιατρός και η μητέρα σου είναι αρχιτέκτονας. Είσαι πολύ καλός/ή στα αθλήματα.

Είσαι 9 ετών. Γεννήθηκες στην Αλβανία και ήρθες στην Ελλάδα όταν ήσουν 2 ετών. Ο πατέρας σου δουλεύει σε ένα εργοστάσιο και η μητέρα σου είναι υπάλληλος σε ένα γραφείο. Είσαι πολύ καλός/ή στη μουσική.

Είσαι 10 ετών. Γεννήθηκες στη Συρία. Έφυγες από τη χώρα σου, λόγω του πολέμου. Μένεις σε μια δομή προσφύγων στην Ελλάδα. Ζεις μαζί με τη μητέρα σου και την αδερφή σου. Δεν γνωρίζεις που βρίσκεται ο πατέρας σου.

Είσαι 11 ετών. Μένεις σε ένα ορφανοτροφείο μαζί με άλλα 12 παιδιά. Οι γονείς σου πέθαναν όταν ήσουν 3 ετών. Δεν γνωρίζεις αν έχεις αδέρφια.

Είσαι 10 ετών. Έχεις έναν αδερφό. Η μητέρα σου είναι αεροσυνοδός και ο πατέρας σου δουλεύει σε ένα εστιατόριο. Είσαι πολύ καλός/ή στις πολεμικές τέχνες.

Είσαι 12 ετών. Έχεις άλλα πέντε αδέρφια. Ο πατέρας σου κάνει δύο δουλειές και λείπει πολλές ώρες από το σπίτι. Η μητέρα σου είναι καθαρίστρια. Είσαι πολύ καλός/ή στο ποδόσφαιρο.

Είσαι 11 ετών. Ζεις σε ένα τεράστιο σπίτι με πισίνα. Ο πατέρας σου είναι ιδιοκτήτης ενός εργοστασίου. Η μητέρα σου είναι φωτογράφος. Έχεις άλλα δύο αδέρφια. Έχεις μαθησιακές δυσκολίες.

Είσαι 9 ετών. Ο πατέρας σου είναι Γάλλος πρέσβης στην Ελλάδα και η μητέρα σου είναι δημοσιογράφος. Πηγαίνεις σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Έχεις κινητικά προβλήματα.

Είσαι 10 ετών. Έχεις μια αδερφή μικρότερη. Έχετε έρθει με τους γονείς σου από το Μπαγκλαντές και μένετε στην Αθήνα σε ένα μικρό διαμέρισμα στο κέντρο. Η μητέρα σου δουλεύει σε ένα μίνι μάρκετ και ο πατέρας σου σε ένα πλυντήριο αυτοκινήτων.

Είσαι 12 ετών. Μένεις σε ένα νησί στην Ελλάδα. Ο πατέρας σου είναι καπετάνιος και τον βλέπεις ελάχιστα. Η μητέρα σου έχει ένα κατάστημα με τουριστικά είδη. Είσαι πολύ καλός/ή στην κολύμβηση.

Είσαι 9 ετών. Έχεις έρθει από την Ινδία στη Γαλλία μαζί με τον πατέρα σου. Η μητέρα σου και τα δύο αδέρφια σου έμειναν πίσω. Μένετε σε ένα μικρό δωμάτιο σε ένα σπίτι στο κέντρο της πόλης. Είσαι πολύ καλός/ή στο σκάκι.

## Δηλώσεις

1. Εσύ και η οικογένεια σου έχετε πάντα αρκετά χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας.
2. Ζεις σε ένα αξιοπρεπές σπίτι με τηλέφωνο και τηλεόραση.
3. Δε σε κοροϊδεύουν και δε σε απομονώνουν λόγω της διαφορετικής σου εμφάνισης ή αναπηρίας.
4. Οι άνθρωποι με τους οποίους ζείτε, ζητούν τη γνώμη σας για σημαντικές αποφάσεις που σας αφορούν.
5. Πηγαίνετε σε ένα καλό σχολείο και λαμβάνετε μέρος σε ομίλους και αθλητικά γεγονότα μετά το σχολείο.
6. Παρακολουθείτε επιπρόσθετα μαθήματα μετά το σχολείο στη μουσική και τη ζωγραφική.
7. Δε φοβάστε μην τυχόν σας σταματήσει η αστυνομία.
8. Ζείτε με ενήλικες που σας αγαπούν και έχουν πάντα υπόψη το καλύτερο για το συμφέρον σας.
9. Δεν έχεις ποτέ βιώσει διάκριση εναντίον σου λόγω της καταγωγής σου ή της καταγωγής των γονιών σου, το υπόβαθρο, τη θρησκεία ή την κουλτούρα σου.
10. Λαμβάνεις συχνούς ιατρικούς και οδοντιατρικούς ελέγχους, ακόμη κι όταν δεν είσαι άρρωστος/άρρωστη.
11. Εσύ και η οικογένεια σου πάτε για διακοπές μια φορά το χρόνο.
12. Μπορείς να καλέσεις φίλους για δείπνο ή για να διανυκτερεύσουν στο σπίτι σου.
13. Όταν μεγαλώσεις, μπορείς να πας πανεπιστήμιο ή να επιλέξεις οποιαδήποτε δουλειά ή επάγγελμα επιθυμείς.
14. Δε φοβάσαι μήπως σε πειράξουν ή σου επιτεθούν στο δρόμο, στο σχολείο ή όπου ζεις.
15. Συνήθως βλέπεις στην τηλεόραση ή σε ταινίες, ανθρώπους που μοιάζουν με εσένα και ζουν όπως ζεις εσύ.
16. Εσύ και η οικογένεια σου πηγαίνετε στον κινηματογράφο, στο ζωολογικό κήπο, στο μουσείο, στην εξοχή ή άλλα διασκεδαστικά μέρη τουλάχιστον μια φορά το μήνα.
17. Οι γονείς σου και ο παππούς και η γιαγιά σου, ή ακόμη και ο προπάππος και η προγιαγιά σου γεννήθηκαν σε αυτή τη χώρα.
18. Λαμβάνεις νέα ρούχα και παπούτσια οποτεδήποτε τα χρειαστείς.
19. Έχεις μπόλικο χρόνο να παίξεις και φίλους να παίζεις μαζί τους.
20. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορείς να χρησιμοποιήσεις το διαδίκτυο.
21. Αισθάνεσαι πως εκτιμάσαι για αυτό που μπορείς να κάνεις και λαμβάνεις ενθάρρυνση να αναπτύξεις όλες τις ικανότητές σου.
22. Πιστεύεις πως θα έχεις ένα ευτυχισμένο μέλλον όταν μεγαλώσεις.

Flowers, N. (2012). *Comrasito, Μικρή Πυξίδα. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά* (Σ. Αγγελίδης, Μτφ.). Λευκωσία, Κύπρος: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.

## 5<sup>η</sup> Παρέμβαση

