



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση
ως μέσο διερεύνησης και διαμόρφωσης των
έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους**

ΣΟΦΙΑ ΓΚΙΤΖΟΥ

A.M. 5052202101003

Επιβλέπων Καθηγητής:

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη:

Κωστή Κατερίνα, μέλος ΕΔΙΠ

Λενακάκης Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΝΑΥΠΛΙΟ 2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα μου, κ. Κώστα Μάγο για τη στήριξη, την πολύτιμη καθοδήγηση, τις συμβουλές και τη συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της εργασίας μου, κα. Κατερίνα Κωστή και κ. Αντώνη Λενακάκη για το χρόνο που διέθεσαν στην αξιολόγηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καλλιτεχνικό Διευθυντή του θεατρικού οργανισμού «Θέατρο ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ», κ. Σπύρο Κολιαβασίλη, και τον θεατροπαιδαγωγό του Εφηβικού Θεατρικού Εργαστηρίου του Θεάτρου ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ, κ. Θανάση Τσόδουλο, για την προσφορά του χώρου, του χρόνου και των μαθητών, όπως και για την πολύτιμη στήριξή τους στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΦΥΛΟΥ.....	10
1.1. Προσδιορισμός έννοιας φύλου.....	10
1.2. Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή	13
1.3. Έμφυλες ταυτότητες.....	14
1.4. Έμφυλες ταυτότητες και εφηβεία	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ	19
2.1. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	19
2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.....	21
2.3. Θέατρο Επινόησης	22
2.4. Θέατρο Ντοκουμέντο	23
2.5. Έμφυλες ταυτότητες και εκπαιδευτικό δράμα	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	29
3.1. Ερευνητική προσέγγιση: Μεικτή	29
3.2. Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης	29
3.3. Σχεδιασμός έρευνας δράσης	30
3.3.i. Αφετηρία - Σκοπός της έρευνας	30
3.3.ii. Πλαίσιο της έρευνας.....	31
3.3.iii. Ερευνητικά ερωτήματα	32
3.3.iv. Στρατηγικές δράσης.....	32
3.3.iv.α. Ποσοτική έρευνα.....	33
3.3.iv.β. Ποιοτική έρευνα.....	34
3.3.iv.γ. Ερευνητικά εργαλεία.....	35
3.3.iv.γ.1. Ποσοτικά εργαλεία	36
3.3.iv.γ.2. Ποιοτικά εργαλεία	37
3.3.iv.δ. Δείγμα.....	38
3.3.iv.ε. Εγκυρότητα έρευνας.....	41
3.3.iv.στ. Δεοντολογία έρευνας.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	44
4.1. Ποσοτική Ανάλυση.....	44
4.1.i. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου – Cronbach’s Alpha.....	45

4.1.ii. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	49
4.1.iii. Επαγωγική στατιστική ανάλυση	50
4.1.iii.α. Έλεγχος υποθέσεων	50
4.1.iii.β. Τυχαιότητα δείγματος.....	51
4.1.iii.γ. Έλεγχος κανονικότητα κατανομής Shapiro-Wilk.....	53
4.1.iii.δ. T-test Εξαρτημένων Δειγμάτων	54
4.1.iv. Ερμηνεία ποσοτικών συμπερασμάτων	67
4.2. Ποιοτική Ανάλυση.....	69
4.2.i. Ανάλυση παρεμβάσεων: Ημερολόγιο ερευνήτριας	70
4.2.i.α. Πρώτος κύκλος παρεμβάσεων.....	70
4.2.i.β. Ανάλυση δεδομένων πρώτου κύκλου παρεμβάσεων	71
4.2.i.γ. Δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων.....	84
4.2.i.δ. Ανάλυση δεδομένων δεύτερου κύκλου παρεμβάσεων.....	85
4.2.ii. Ανάλυση συνέντευξης	91
4.2.iii. Ερμηνεία ποιοτικών συμπερασμάτων.....	98
4.3 Περιορισμοί έρευνας.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	103
5.1 Συμπεράσματα	103
5.2 Προτάσεις για το μέλλον.....	106
Βιβλιογραφία	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	116
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο	116
Παράρτημα 2: Παρεμβάσεις	120
Παράρτημα 3: Οδηγός Συνέντευξης.....	148

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμμετέχει καταλυτικά στην προσπάθεια ανάδειξης και διερεύνησης κοινωνικών ζητημάτων, προτείνει λύσεις και ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια σχεδιασμένα για εφήβους. Το κοινωνικό ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού με βάση το φύλο είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και περισσότερο τους εφήβους στις μέρες μας. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης με αντικείμενο την ανάδειξη του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο για την εξερεύνηση του εγώ και της έκφρασης της ταυτότητας με βάση το φύλο.

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα δράσης που ακολούθησε τη μεικτή ερευνητική μέθοδο συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά έρευνας, πραγματοποιήθηκε σε ομάδα 18 εφήβων ηλικίας 14-17, μέλη εβδομαδιαίου θεατρικού εργαστηρίου στο Μαρκόπουλο Αττικής. Η έρευνα είχε τη μορφή 12 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων των 60 λεπτών. Για τη συλλογή των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολογίου και ημιδομημένης συνέντευξης.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων έδωσε συμπεράσματα ικανά να αναδείξουν το εκπαιδευτικό δράμα ως σημαντικό μέσο διερεύνησης και διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους

Λέξεις κλειδιά: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, έμφυλες ταυτότητες, έρευνα δράσης, έφηβοι

ABSTRACT

Theatre in education participates decisively in efforts being made to feature and examine social issues, proposes solutions, and encourages self-expression in educational frameworks designed for teenagers. The social issue regarding self-determination based on gender is a subject which gradually concerns teenagers these days. This present study is an educational action research with the object to designate educational drama as a means of exploring oneself and self-expressing based on gender identity.

This present educational action research, which followed a mixed research approach combining qualitative and quantitative research features, was conducted on a group of 18 teenagers aged from 14 to 17 years old, participants of a weekly drama workshop in Markopoulo, Attiki. The research was in form of 12, 60-minute, Theatre-in-Education projects. For the gathering of quantitative data, the participants answered a questionnaire before and after the interventions. The qualitative data were collected with the means of participant observation, research diary and semi-structured interview.

The triangulation of the data resulted in findings able enough to designate educational drama as an essential medium in exploring and shaping gender identity in teenagers.

Key words: drama in education, gender identity, action research, teenagers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταυτότητα αποτελεί την προσωπική ιστορία του ατόμου μέσα στον κόσμο (Duggan, 1993). Το άτομο συμμετέχει μέσα στο κοινωνικό σύνολο κατανοώντας το μέσα από την υποκειμενική του εμπειρία. Η ταυτότητα του καθενός έρχεται να ενώσει την εμπειρία του με την κοινωνία που τον περιβάλλει (Duggan, 1993). Οι ταυτότητες που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του, φυλετικές, ταξικές, εθνοτικές, λειτουργούν ως ενωτικό στοιχείο με το χρόνο και ως κίνητρο και πολιτική και πολιτισμική εκπροσώπηση μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Duggan, 1993).

Η ανάγκη αυτή του ατόμου να συμμετέχει σε κοινωνικά περιβάλλοντα δημιουργώντας το προσωπικό του αφήγημα που αφορά την αντίληψη του ίδιου του εαυτού ως φύλο, ήταν μία βασική αφορμή για την ενασχόληση με τη θεματολογία της παρούσας εργασίας. Η ταυτότητα του φύλου αποτελεί μία πτυχή του ατόμου που συνδυάζεται και εκφράζεται συνολικά με τις υπόλοιπες ταυτότητες του. Ωστόσο η ανάγνωση του φύλου και η απόδοσή του πρωτίστως προς τον ίδιο του τον εαυτό, αποτελεί στις μέρες μας ένας αγώνας του ατόμου προς το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης. Η Judith Butler (2009) εξήγησε, *«σε τι ωφελεί η «διάνοιξη δυνατοτήτων»; Οποιος έχει καταλάβει τι σημαίνει να ζεις στον κοινωνικό κόσμο ως κάτι «αδύνατο», δυσανάγνωστο, απραγματοποίητο, μη πραγματικό και παράνομο, μάλλον δεν θα θέσει αυτό το ερώτημα.»*

Η «διάνοιξη των δυνατοτήτων» στη διαμόρφωση και την εκπροσώπηση του φύλου στους εφήβους σε εκπαιδευτικά πλαίσια κρίθηκε ως το σκόπιμο ερευνητικό πλαίσιο για την παρούσα εργασία. Η διαφορετική διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών βασιζόμενη στον έμφυλο διαχωρισμό, επηρεάζει τις μελλοντικές επιλογές τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2010). Ο έφηβος, από την παιδική ηλικία κιόλας, αντιλαμβάνομενος τη δύναμη του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο μεγαλώνει, καταλήγει σε επιλογές έμφυλα προκαθορισμένες (Αγγελή, 2018). Η επιβεβλημένη κυρίαρχη νόρμα σε σχέση με την έκφραση της έμφυλης ταυτότητας, οδηγεί τους εφήβους σε επιλογές σχολικών μαθημάτων που επιβεβαιώνουν την αναμενόμενη κοινωνικά ανδρική ή γυναικεία ταυτότητα (NESSE, 2009).

Ο διαχωρισμός με βάση την έμφυλη ταυτότητα και ουσιαστικά με βάση την απόδοση του κοινωνικού φύλου αποτελεί ουσιώδες κοινωνικό πρόβλημα καθώς ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες και δεσμεύει τα φύλα σε προκαθορισμένους

κοινωνικούς ρόλους (Αγγελή, 2018). Ωστόσο, όπως η υποστήριξε η Judith Butler (1988), το φύλο δεν καταγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα του ατόμου και δεν καθορίζεται από τη φύση ή τη γλώσσα ή την ιστορία που είναι γραμμένη με βάση την πατριαρχική λογική. Αντίθετα, όπως ερεύνησε και υποστήριξε το πρώτο φεμινιστικό κίνημα, το φύλο είναι κάτι ρευστό και διατηρεί μια διαλογική σχέση με την κοινωνία. Η εκπαίδευση επομένως, τα εκπαιδευτικά εργαλεία και ο εκπαιδευτικός, αποτελούν μέρος της λύσης στην προσπάθεια εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων που οδηγούν στην κοινωνική ανισότητα στη ζωή των εφήβων και των μετέπειτα ενηλίκων (EIGE, 2016).

Η θεατροπαιδαγωγική επιστήμη, το θεατρικό παιχνίδι ή το δράμα στην εκπαίδευση όπως χρησιμοποιείται ευρέως, ως εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο διαφέρει από την εκπαιδευτική νόρμα και ως πολυαισθητηριακή και συμπεριληπτική επιστήμη, δημιουργεί δυνατότητες για την επαφή με πολιτισμικά βιώματα που επηρεάζουν θετικά το μαθητή, καλλιεργεί περιβάλλοντα επικοινωνίας και αποδοχής που ενισχύουν την ανάπτυξη της ταυτότητας και τον εναγκαλισμό της διαφορετικότητας (Lenakakis, Kousi, & Panges, 2019). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μελετήσει τον άλλο ως ρόλο και να ανακαλύψει νέους δρόμους προσδιορισμού του εαυτού (Lenakakis, 2004). Με αφορμή τα παραπάνω, και κυρίως την παραδοχή ότι το δράμα στην εκπαίδευση μέσω της διαλογικής του μορφής καλλιεργεί την ανεκτικότητα στη διαφορά και συνεπώς, το σεβασμού του άλλου και τη συμπόρευση (Lenakakis, Kousi, & Panges, 2019), επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα ως το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση και διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να συμβάλει στον διάλογο της διερεύνησης των έμφυλων ταυτοτήτων στην εφηβεία μέσω της δραματικής τέχνη στην εκπαίδευση. Το πρώτο μέρος της εργασίας αφιερώνεται σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στο θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων, στη σημαντικότητα της εκπαίδευσης στο ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους και στην προσφορά της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση πάνω στο ζήτημα. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφιερώνεται στην παρουσίαση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης που διενεργήθηκε και την αποκάλυψη και ανάλυση των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΦΥΛΟΥ

1.1. Προσδιορισμός έννοιας φύλου

Η κρισιμότητα της προσέγγισης του προσδιορισμού της έννοιας του φύλου και της ανάδειξης του διεπιστημονικού χαρακτήρα της έγκειται και στην αναγκαιότητα της αντίληψης του φύλου ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του ατόμου και της πρόσληψης της υποκειμενικότητας. Το άτομο ως «εαυτός» αλληλοεπιδρά με τον κόσμο γύρω του φέροντας πολλαπλές ταυτότητες που το διαμορφώνουν, μέσα σε αυτές και την έμφυλη (Αβδελά, 2006).

Το φύλο ως ορισμός, προερχόμενος από τη βιολογία και τη γλωσσολογία, εντάχθηκε στην κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και την ιστοριογραφία μέσα από τη φεμινιστική σκέψη της δεκαετίας του 60', το λεγόμενο δεύτερο κύμα φεμινισμού (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Ο όρος gender εμφανίστηκε στον ακαδημαϊκό προβληματισμό από τις Αμερικανίδες φεμινίστριες της δεκαετίας του 1960 και 1970, οι οποίες στόχευαν στο να τονίσουν τις ουσιώδεις κοινωνικές διαφορές που βασίζονταν στο βιολογικό όρο του φύλου, sex (Scott, 1986). Οι αγώνες του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, όπως εκφράστηκε στη Βόρειο Αμερική, εκφράζονται στη διακήρυξη της εποχής, «το προσωπικό είναι πολιτικό». Με τη διακήρυξη αυτή αναδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό και το υποκειμενικό, στη θεωρία και την πολιτική (Αθανασίου, 2006). Η αυτοδιάθεση του σώματος, η γυναικεία σεξουαλικότητα, η οικιακή βία, η ποινικοποίηση της άμβλωσης, ο ορισμός της θηλυκότητας, έγιναν αιτήματα που διεκδίκησαν χώρο στο πολιτικό προσκήνιο (Αθανασίου, 2006).

Η Σιμόν ντε Μπωβουάρ με το έργο της «Το Δεύτερο Φύλο», έκανε την αρχή στο διαχωρισμό του κοινωνικού με το βιολογικό φύλο, καθώς τόνισε πως το κοινωνικό φύλο είναι μια πτυχή της ταυτότητας του ατόμου που αποκτάται σταδιακά (Butler, 1986). Η Μπωβουάρ τόνισε πως το βιολογικό φύλο έχει να κάνει με τη γυναικεία ανατομία, ενώ το κοινωνικό φύλο είναι η πολιτισμική σημασία που αποκτά το σώμα (Butler, 1986). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το διαχωρισμό, η κοινωνική διάσταση και έκφραση του γυναικείου φύλου δεν μπορεί πια να υποβληθεί στη βιολογική αναγκαιότητα και κατά συνέπεια δεν υπάρχει φυσιολογική ή μη φυσιολογική συμπεριφορά του κοινωνικού φύλου (Butler, 1986).

Ο όρος gender (κοινωνικό φύλο) κατά το δεύτερο φεμινιστικό κύμα, ουσιαστικά αντικατέστησε τον όρο «γυναίκα» στον ακαδημαϊκό και πολιτικό λόγο

και το πως αυτός ο όρος ταυτίζεται με την τεκνοποίηση (Mitchell, 2004). Ενώ ο όρος «γυναίκα» αναφερόταν σε γυναίκες και παιδιά, ο όρος κοινωνικό φύλο αναφέρεται σε άνδρες και γυναίκες (Mitchell, 2004).

Η κοινωνιολόγος Ann Oakley (1972) συνδέεται επίσης με τον όρο gender. Η Oakley στο έργο της *Sex, Gender and Society* (1972) ορίζει το βιολογικό φύλο ως τη διαφορά ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό όπως αυτή ορίζεται από τη διαφορά στα γεννητικά όργανα και την αναπαραγωγική διαδικασία. Αντίστοιχα, η Oakley (1972) ορίζει το κοινωνικό φύλο ως την πολιτισμική διαφορά ανάμεσα σε ανδρικό και γυναικείο.

Συνεπώς, με βάση το διαχωρισμό που εισάχθηκε από τις φεμινίστριες του δεύτερου κύματος, υπάρχουν τα βιολογικά υποκείμενα, αρσενικό και θηλυκό, που ορίζονται από το αναπαραγωγικό σύστημα και χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, και τα κοινωνικά υποκείμενα, ανδρικό και γυναικείο, ορίζονται από πολιτισμικές και κοινωνικές μεταβολές και επομένως δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Ο διαχωρισμός αυτός ωστόσο, ενίσχυσε σε μεγάλο βαθμό τη διπολικότητα, την ύπαρξη δύο διαφορετικών κόσμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το κοινωνικό φύλο μπορεί να πρότεινε την πολιτισμική θεώρηση του φύλου, ωστόσο δεν απέφευγε να βασιστεί στο δυϊσμό του φύλου με βάση τη βιολογία, δικαιολογώντας την ύπαρξη του «φυσιολογικού» (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Κάθε κίνηση ή πράξη εντάχθηκε σε μία από της δύο κατηγορίες, ανδρική ή γυναικεία, δημιουργώντας στερεοτυπίες που απέρριπταν την ύπαρξη κάθε διαφορετικής έκφρασης έξω από το δίπολο του φύλου (Connell, 2006). Σταδιακά στόχος έγινε η δημιουργία και η εύρεση ακόμη μεγαλύτερων διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, παρά η ανάδυση των ομοιοτήτων (Connell, 2006).

Οι δεκαετίες του 1980 και 1990 και η γαλλική σκέψη οδήγησαν σταδιακά στην αμφισβήτηση των δύο κατηγοριών του κοινωνικού φύλου, οι οποίες διατηρούν την εξάρτησή τους με το βιολογικό φύλο και συντηρούν την ιδέα του ενός βιολογικού φύλου (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Η σκέψη εκείνης της περιόδου μετακίνησε το διάλογο στο ερώτημα του γιατί το βιολογικό φύλο να οδηγεί σε οποιαδήποτε κοινωνική κατηγοριοποίηση (Delphy, 1993). Η απάντηση που υπερίσχυε ως τότε ήταν ότι το βιολογικό φύλο προηγείται χρονικά του κοινωνικού (Delphy, 1993). Η νέα ακαδημαϊκή σκέψη του τρίτου κύματος του φεμινισμού κατέληξε ωστόσο, στο ότι το κοινωνικό φύλο προηγείται του βιολογικού (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Το

βιολογικό φύλο τονίζει έναν κοινωνικό διαχωρισμό που επιτρέπει την κατηγοριοποίηση και τη διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που εξουσιάζουν και στους εξουσιαζόμενους (Delphy, 1993). Η κοινωνία επομένως επιβάλλει έναν κοινωνικό διαχωρισμό βασιζόμενη σε σωματικά χαρακτηριστικά (Delphy, 1993). Καθώς οι βιολόγοι υποστηρίζουν ότι το βιολογικό φύλο ορίζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι συσχετίζονται μέσω ποικίλων μεταβλητών, για να λειτουργήσει το βιολογικό φύλο ως το μοναδικό κριτήριο κοινωνικής κατηγοριοποίησης πρέπει να βασιστεί σε ένα και μόνο στοιχείο (Hurtig & Pichevin, 1986). Αυτή η απομόνωση ενός μοναδικού στοιχείου διαχωρισμού των δύο φύλων είναι μια πράξη κοινωνική (Hurtig & Pichevin, 1986).

Η δεκαετία του 1990 και οι θεωρίες του φύλου σημαδεύονται και από το έργο της μεταμοντέρνας Αμερικανίδας φιλοσόφου, Judith Butler. Μέσα από το έργο της «Αναταραχή του Φύλου» που εκδόθηκε αρχικά το 1990, ήρθε σε αντίθεση με πολλές από τις τάσεις και τις θεωρίες που κυριαρχούσαν ως τότε, κυρίως μέσα στο φεμινιστικό κίνημα. Η Butler άσκησε κριτική στις φεμινιστικές απόψεις που έθεταν όρια και επιτρεπτές εκφράσεις του φύλου αναπαράγοντας αντιλήψεις περί ανδρισμού και θηλυκότητας και οι οποίες οδηγούν σε νέες εκφάνσεις ιεραρχίας (Butler, 2009). Μέσα από το συγγραφικό της έργο προσέγγισε ένα νέο τρόπο λειτουργίας της έμφυλης ζωής όπου ανοίγει το πεδίο των δυνατοτήτων και των λειτουργιών του φύλου οδηγούμενη σε μια οπτική του φύλου πέρα από το δυϊσμό και προς τη ρευστότητα (Butler, 2009). Με την θεωρία της επιτελεστικότητας, η Butler ασχολήθηκε και έφερε στο προσκήνιο την queer θεωρία και παραμέρισε τον αυστηρό δυϊσμό αρσενικού και θηλυκού, καθώς ανάμεσά τους υπάρχει ένα ευρύ φάσμα εκφράσεων όπου οι δυο αυτές όψεις επικαλύπτονται, όπως ο τραβεστισμός (Μπούνα, 2019). Ενώ η αντίληψη του φύλου ως αυστηρό δίπολο και της σεξουαλικότητας με τη μορφή της «φυσιολογικής» ετεροκανονικότητας, είναι κοινωνική κατασκευή βασισμένη στο βιολογικό φύλο, η Butler υποστηρίζει πως αυτό που καλούμε πραγματικό βασίζεται ακριβώς στη «φυσικοποίηση» του φύλου, ενώ πραγματικό δεν είναι παρά το φύλο μέσα από την νόηση της ρευστότητας (Butler, 2009). Το φύλο αναθεωρείται συνεχώς και ανοίγει ώστε να χωρέσει και την queer κοινότητα η οποία περιθωριοποιείται από την αυστηρή διχοτομία του φύλου (Μπούνα, 2019).

Σήμερα τείνουμε να χρησιμοποιούμε τον πληθυντικό αριθμό, φύλα, όταν αναφερόμαστε στο κοινωνικό φύλο ενσωματώνοντας τις διάφορες εκφάνσεις ανδρισμού και θηλυκότητας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

1.2. Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή

Οι φεμινίστριες του δεύτερου κύματος του φεμινισμού όπως είδαμε, κατανόησαν το κοινωνικό φύλο ως μια πολιτισμική κατασκευή του βιολογικού φύλου (Butler, 2009). Χρησιμοποιώντας ωστόσο τον όρο κατασκευή, η Butler τονίζει, αναγκαζόμαστε να αποδεχτούμε έναν ντετερμινισμό έμφυλων σημασιών που αποδίδονται στα σώματα τα οποία ανατομικά διαφέρουν. Το σώμα έτσι μετατρέπεται σε έναν παθητικό δέκτη του πολιτισμού. Ο πολιτισμός κατασκευάζει και αποδίδει συμπεριφορές, έννοιες και κανονικότητες και τείνει να λειτουργήσει σαν «πεπρωμένο» (Butler, 2009).

Οι «νόμοι» που ακολουθούν τις έμφυλες συμπεριφορές και βασίζονται σε μία διάκριση του φύλου, ανδρικό και γυναικείο, αποκλείουν ως αφύσικη κάθε άλλη πρακτική, όπως για παράδειγμα την ομοφυλοφιλία. Οι ιδέες βέβαια που ακολουθούν και καθοδηγούν την έμφυλη συμπεριφορά δεν παράγονται από την ίδια τη φύση, αλλά από τα άτομα που απαρτίζουν την κοινωνία και επωφελούνται από την παγίωση της διαφοράς ανάμεσα στα φύλα, όπως νομοθέτες, ιερείς, δάσκαλοι, γονείς, ΜΜΕ κ.α. (Connell, 2006).

Η Σιμόν ντε Μπωβουάρ με τη φράση της, «γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι», άνοιξε το δρόμο για την ιδέα ότι το φύλο δεν είναι κάτι πάγιο, αλλά μια κατάσταση σε διαρκή εξέλιξη και εναλλαγή (Connell, 2006). Η έννοια του «γίνεσθαι» μέσα σε αυτή τη φράση, υπονοεί την έννοια της κατασκευής του φύλου με το υποκείμενο που το φέρει να δρα πάνω στο φύλο επιλέγοντάς το (Butler, 2009). Για την Μπωβουάρ το άτομο γίνεται το φύλο μέσα από έναν καταναγκασμό, αυτός ο καταναγκασμός όμως δεν προέρχεται από το βιολογικό φύλο, αλλά από τις πολιτισμικές συμπεριφορές που έχουν επιβληθεί στα σώματα (Butler, 2009).

Το άτομο στην πορεία προς την ανάκτηση και την διαμόρφωση του έμφυλου εαυτού κινείται ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, που οριοθετούν το κοινωνικό φύλο. Το κοινωνικό φύλο φέρει ερμηνείες συμπεριφορών με βάση τις επιβεβλημένα από την κοινωνία πολιτισμικές υποχρεώσεις του ατόμου ως άντρα ή γυναίκα (Μπούνα, 2019). Το άτομο αναζητώντας μία θέση σε αυτή την έμφυλη νόρμα υιοθετεί συμπεριφορές που το κατηγοριοποιούν και το οδηγούν στο να δημιουργήσει έμφυλες σχέσεις και να ενταχθεί στην έμφυλη ιεραρχία.

Το κοινωνικό φύλο, εξάλλου εκτός από αναλυτική κατηγορία που σχετίζεται με τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας, είναι και μία πολιτική ιδέα που

αναφέρεται στο σύστημα κοινωνικής ιεράρχησης και ταυτίζεται με την κοινωνική ανισότητα καθώς λειτουργεί καταπιεστικά πάνω στα άτομα (Veur et al., 2007 · Κογκίδου, 2012). Καθώς οι έμφυλοι ρόλοι που αποδίδονται στο κοινωνικό φύλο και βασίζονται στη διχοτομία μεταξύ αρρενωπότητας και θηλυκότητας, συντηρούν τις έμφυλες συμβάσεις και τις αποδεκτές συμπεριφορές για τον άνδρα ή τη γυναίκα, οι οποίες ορίστηκαν με βάση των αναπαραγωγική διαφορά επεκτείνοντας συνθήκες αδικίας, το κοινωνικό φύλο νοείται ως μία πολιτική πράξη (Connell, 2006).

Το κοινωνικό φύλο έχει να κάνει με τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες δομούνται πάνω στην αναπαραγωγική διαφορά και τη διαφορά των σωμάτων μέσα στην κοινωνία (Connell, 2006). Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει το ανθρώπινο σώμα ενσαρκώνεται στην κατασκευή του φύλου (Connell, 2006). Καθώς όμως οι κοινωνικές διαδικασίες δεν είναι σταθερές, το κοινωνικό φύλο είναι μεταβλητό (Connell, 2006). Το κοινωνικό φύλο ως ταυτότητα του ατόμου αποτελεί στοιχείο επιλογής, μια επιλογή σε διαρκή εκμάθηση και επομένως αλλαγής προσδιορισμού (Παπαταξιάρχης, 1997).

Οι West και Zimmerman (1987) εισήγαγαν τη φράση «doing gender» (κάνοντας το φύλο), για να αποδείξουν ότι τα άτομα «κάνουν» το φύλο σαν μία διαδικασία εκπλήρωσης τους μέσα σε μία κοινωνική συνδιαλλαγή, όπου το φύλο αποτελεί το αποτέλεσμα αλλά και η επεξήγηση για τις επιλεγμένες κοινωνικές διαδικασίες.

1.3. Έμφυλες ταυτότητες

Ο Foucault ήταν από τους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν συστηματικά με την έννοια του εαυτού και πως η γνώση του εαυτού δίνει τη δύναμη στο άτομο απέναντι στις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν την κατηγοριοποίηση και το διαχωρισμό και πως τελικά η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται σε σχέση με του κοινωνικούς μηχανισμούς της εξουσίας (Wyk, 2014). Ο Foucault υποστήριξε πως η ιδέα του εαυτού δεν είναι μια ιδέα που προϋπάρχει και δίνεται στο άτομο, αλλά το άτομο το ίδιο δημιουργεί τον εαυτό του (Foucault, 1983). Τα άτομα διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσα από την προσωπική τους εμπειρία και ερμηνεία του κόσμου και μέσα από την επιρροή που δέχονται από τις κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες. Το άτομο δημιουργεί, μέσα από συνεχή δουλειά, τον εαυτό του μόνο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Foucault, 1983). Η Butler (2009) υποστηρίζει ωστόσο ότι είναι

πιο ορθό η συζήτηση για την ταυτότητα ενός ατόμου να έπεται της συζήτησης για την έμφυλη ταυτότητα, καθώς τα άτομα γίνονται κατανοητά μόνο όταν γίνονται έμφυλα.

Το φύλο αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο για τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και την θέση του στο κοινωνικό σύνολο και γίνεται αντιληπτό πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου (Katz, 1986). Οι κοινωνικές επιστήμες ασχολήθηκαν με την προσέγγιση του φύλου όπως και με ζητήματα του φύλου, για παράδειγμα την ταυτότητα του φύλου. Η ταυτότητα φύλου αποτελούσε πάντα ένα ακανθώδες ζήτημα στην ερμηνεία της καθώς αρχικά είναι δύσκολο να οριστεί το προσωπικό βίωμα του ατόμου με βάση την συμπεριφορά του (Katz, 1986). Τείνουμε να ταυτίζουμε τις συμπεριφορές που σχετίζονται με το φύλο του ατόμου με την προσωπική του αντίληψη για την ταυτότητα του φύλου του (Katz, 1986).

Το φύλο ωστόσο, όπως υποστηρίχθηκε και παραπάνω, είναι μια πολύπλοκη κατάσταση και έννοια, η οποία δεν μπορεί ποτέ να γίνει αντιληπτή ως κάτι δεδομένο και πλήρες. Η ταυτότητα του φύλου είναι επομένως μια κατηγορία πάντα ανοιχτή σε προσθήκες και αφαιρέσεις (Butler, 2009). Οι Kessler και McKenna (1978) αναφέρουν πως έχουμε όρους που αναφέρονται στην απόδοση του κοινωνικού φύλου, στην ταυτότητα του φύλου και στον ρόλο του φύλου. Όλοι αυτοί οι όροι και οι εκάστοτε χρήσεις τους έρχονται να συμπληρώσουν τη θέαση ότι η κοινωνία καθορίζει την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά αλλά και εν τέλει τον τρόπο έκφρασης του σώματος (Nicholson, 1994).

Η απόδοση του βιολογικού φύλου γίνεται κατά τη γέννηση και βασίζεται στη βιολογική πραγματικότητα του ατόμου (Paechter, 2008). Το βιολογικό φύλο καθορίζεται από το διαχωρισμό αρσενικού και θηλυκού. Ωστόσο, η βιολογία δεν διχοτομεί το φύλο καθώς υπάρχουν οι περιπτώσεις των μεσοφυλικών (intersex) ατόμων, οι οποίοι γεννιούνται με στοιχεία της αντρικής και της γυναικείας φυσιολογίας (Γαλανού, 2014). Καθώς η ανατομία των ατόμων αυτών δεν κατηγοριοποιείται αυτόματα στο επιβεβλημένο δίπολο του φύλου, οι γονείς παρεμβαίνουν με χειρουργικές επεμβάσεις σε ηλικίες που τα παιδιά δεν έχουν αντίληψη της ταυτότητας του φύλου καθορίζοντας ουσιαστικά το βιολογικό φύλο και τη μετέπειτα απόδοση του κοινωνικού φύλου (Γαλανού, 2014).

Η απόδοση του κοινωνικού φύλου σημαίνει τον πολιτισμικό διαχωρισμό που γίνεται στα άτομα με βάση το βιολογικό τους φύλο (Connell, 2006). Οι άνθρωποι αποδίδουν συνεχώς στους συνανθρώπους τους το κοινωνικό τους φύλο βασιζόμενοι σε χαρακτηριστικά αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Οι διακρίσεις μεταξύ

αρρενωπότητας και θηλυκότητας βρίσκουν την αρχή τους στην εποχή του Διαφωτισμού. Ο Διαφωτισμός δημιούργησε σε πολλά επίπεδα νοήματα δυϊσμών, οι οποίοι διατηρούνται και σήμερα (Paechter, 2008). Οι δυϊσμοί αυτοί διατρέχουν τις έμφυλες σχέσεις και δίνουν αντίστοιχο προσδιορισμό στην έμφυλη ταυτότητα όσον αφορά στα πεδία εξουσίας ή γνώσης, στη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, στην ιδιότητα του ατόμου ως πολίτη, στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και εν τέλει στους ρόλους που έχουν αποδοθεί στα φύλα (Paechter, 2008).

Ο ρόλος του φύλου αφορά το σύνολο των επιταγών αποδεκτής ή μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου με βάση το φύλο που του έχει αποδοθεί (Kessler & McKenna, 1978 · Nicholson, L., 1994). Οι έμφυλοι αυτοί ρόλοι είναι προϊόν της κοινωνικοποίησης, της οποίας φορείς αποτελούν η οικογένεια, η παρέα συνομηλίκων, τα ΜΜΕ, το σχολείο. Το μοντέλο της κοινωνικοποίησης ωστόσο παραπέμπει σε μία σταθερότητα που αποκτά το χαρακτήρα της φυσικής αναπαραγωγής μέσα στο χρόνο, που επιβραβεύει τη συμμόρφωση με τη νόρμα και τιμωρεί την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Connell, 2006).

Η έμφυλη ταυτότητα του ατόμου ορίζεται ως το ατομικό συναίσθημα του καθενός σε σχέση με το φύλο του είτε είναι άντρας ή γυναίκα, αγόρι ή κορίτσι. Ουσιαστικά η έμφυλη ταυτότητα είναι η απόδοση φύλου που το ίδιο το άτομο δίνει στον εαυτό του και αυτή η απόδοση συχνά διαφέρει από την απόδοση φύλου που δίνουν οι άλλοι στο άτομο. Ο μόνος τρόπος να μάθει κανείς την ταυτότητα του φύλου ενός ατόμου είναι να το ρωτήσει. (Kessler & McKenna, 1978).

1.4. Έμφυλες ταυτότητες και εφηβεία

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα γύρω από την διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων και την περίοδο της εφηβείας αποκτά ιδιαίτερη σημαντικότητα. Καθώς οι ταυτότητες φύλου αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και προσωπικότητας, αλλά και ως παράγοντες που διαμορφώνουν τους ρόλους ανδρών και γυναικών στην κοινωνία, η έρευνα αγγίζει την εφηβική ηλικία καθώς είναι μια περίοδος αποφάσεων σε σχέση με το μέλλον του ατόμου, την επίδοση στο σχολείο και τον αυτοπροσδιορισμό (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008).

Η σημαντικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικοποίησης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων που συνοδεύουν το φύλο βρίσκει πολλαπλές αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία. Τα στερεότυπα που συνοδεύουν το κοινωνικό

φύλο και βασίζονται σε κοινωνικές κατασκευές για το ρόλο των φύλων μεταφραζόμενες σε επιτρεπτές συμπεριφορές, διχοτομούν τα φύλα και δημιουργούν διακρίσεις και ανισότητες. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης έρχεται να διαιωνίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα που συνήθως καταλήγουν σε βάρος του γυναικείου φύλου. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ο χώρος της εκπαίδευσης καλλιεργεί στερεοτυπικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη φυσική τάση του ατόμου να αναπτύξει σχέσεις, να επιλέξει τομέα σπουδών ή και επαγγελματικό προσανατολισμό (Κιούση, Φλωράκος, & Παπακίτσος, 2017).

Η φεμινιστική έρευνα των επιστημών ανέδειξε το βαθμό που η επιστήμη και ακαδημαϊκοί κλάδοι έχουν ενσωματώσει στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα. Η πατριαρχική επιρροή πάνω στη γνώση υποβιβάζει ακαδημαϊκά και εργασιακά τη γυναίκα ως πρόσωπο προορισμένο για οικιακές εργασίες και χαμηλούς μισθούς, με στόχο την προώθηση του άνδρα μέσω της ενασχόλησής του με την οικονομία, την πολιτική, το εμπόριο ή τον πόλεμο (Φρόση, 2008).

Η φεμινιστική έρευνα παραδοσιακά ασχολήθηκε με τα ζητήματα φύλου μέσα στην εκπαίδευση έχοντας σαν κέντρο μελέτης τα κορίτσια και αναδεικνύοντας την πατριαρχική σκέψη ως αίτιο της γυναικείας καταπίεσης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008). Ο φεμινισμός της δεκαετίας του '70 έδειξε ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών ήταν χαμηλότερες στα σχολικά μαθήματα σε σχέση με τα αγόρια (Delamont, 1980). Η έρευνα επίσης έδειξε ότι ο χαρακτηρισμός της «καλής μαθήτριας» ήρθε να συμπληρώσει τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο, όπως υπάκουη, πειθήνια, σοβαρή (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή et al., 2008).

Σήμερα όμως, οι ταυτότητες φύλου αποτελούν ένα φαινόμενο με ποικίλες κοινωνικές και ιστορικές προεκτάσεις και παρουσιάζονται ως ξέχωρο βίωμα σε διαφορετικές ομάδες ατόμων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008). Τη μελέτη για τις ταυτότητες φύλου πλέον εμπλουτίζει και η μελέτη της ανδρικής ταυτότητας καθώς είναι πλέον αποδεκτό ότι οι δομές που στοιχειοθετούν τις γυναικείες και ανδρικές ταυτότητες είναι κοινές (Ramazanoglou, 1992). Η έρευνα επεκτείνεται πλέον και στην εφηβική ηλικία συνδυάζοντας την ταυτότητα φύλου με τις επιλογές ζωής αποσκοπώντας να δώσει λύσεις και να συμβάλει στην κατάρρευση κοινωνικών στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008).

Οι τάσεις των εφήβων να χρησιμοποιούν τα προϋπάρχοντα κοινωνικά στερεότυπα σε σχέση με το φύλο όταν προσπαθούν να δημιουργήσουν την εικόνα του μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και όταν αναφέρονται στις επιλογές σπουδών ή όταν

διαχωρίζουν με βάση το φύλο τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σε περισσότερο αντρικά ή γυναικεία, είναι ζητήματα που η μελέτη γύρω από τις ταυτότητες φύλου στην εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή et al., 2008).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και η σύνδεσή του με τη μετέπειτα επαγγελματική ζωή συνδέονται άμεσα με το φύλο ως ταυτότητα και τους ρόλους του. Όσον αφορά στα μαθήματα του σχολείου, η έρευνα έχει δείξει πως παραδοσιακά αυτά διακρίνονται σε ανδρικά και γυναικεία προκαθορίζοντας περαιτέρω τη διάκριση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθήματα αυτά με βάση το φύλο (Arnot, Davies, & Weiner, 1999). Η επέμβαση στη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των σχολείων, έχει επομένως τη δυνατότητα να ενισχύσει την ισότητα ανάμεσα στα φύλα και να συμβάλει στην ανάδειξη ίσων ευκαιριών (Φρόση, 2008).

Η επιρροή που ασκούν τα κοινωνικά στερεότυπα που ακολουθούν τον χώρο της εκπαίδευσης στους έφηβους δεν περιορίζεται μόνο στα παραπάνω. Οι έφηβοι επηρεάζονται και στον επαγγελματικό προσανατολισμό τους με βάση τους δοσμένους ρόλους στις έμφυλες ταυτότητες. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές και των δύο φύλων συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό με τον διαχωρισμό σε αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Ο διαχωρισμός προερχόμενος από τις παραδοσιακές αντιλήψεις στερεοτύπων καθορίζει ποιο φύλο θεωρείται κατάλληλο για το ένα ή το άλλο επάγγελμα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή et al., 2008).

Σήμερα ο χώρος της εκπαίδευσης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποφεύγουν τους δυϊσμούς, τις σεξιστικές πρακτικές, πρότυπα καταπίεσης και καταπιεσμένου, και αντίθετα να παρέχουν εναλλακτικές πρακτικές που θα καταρρίπτουν αναχρονιστικές μεθόδους και ιδέες (Daraki, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

2.1. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) αποτελεί ένα παράγωγο του θεάτρου με παιδαγωγικό χαρακτήρα και χρησιμοποιεί τη θεατρική ιδιότητα ως μορφή τέχνης, ως μέσο κοινωνικής συνδιαλλαγής, ως πολιτιστικό γεγονός, ως μέσο αυτοέκφρασης και επικοινωνίας (Γραμματάς, 2001). Ταυτόχρονα αποτελεί μαθησιακό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το οποίο μπορεί να συνοδεύσει τη διδασκαλία άλλων διδακτικών αντικειμένων, αλλά και να σταθεί αυτόνομο ως μαθησιακό αντικείμενο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η εισαγωγή της δραματικής τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων εντοπίζεται στις αρχές του 20^{ου} αι. στην Αγγλία και τις ΗΠΑ (Παπαδόπουλος, 2014). Η Harriet Finlay-Jonson κατέχει ουσιώδη ρόλο στην κίνηση αυτή καθώς μέσα από την πεποίθησή της ότι η δραματική τέχνη μπορεί να αποτελέσει μαθησιακό κίνητρο για τους μαθητές και να υποστηρίξει ένα αυτόνομο αλληλοδιδακτικό πλαίσιο, εισήγαγε το θέατρο στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Bolton, 2007· Παπαδόπουλος, 2014).

Οι ιδέες και απόψεις για την παιδαγωγική ιδιότητα του θεάτρου βρήκαν εκφραστές στην Προοδευτική Εκπαίδευση στην Αγγλία των μέσων του 20ου αι. Οι εκφραστές του κινήματος αποσκοπούσαν στην μετατροπή της διδασκαλίας σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μέσα από τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Henry Caldwell Cook, εκφραστής του κινήματος, υιοθετεί τον J. Dewey (1921) στο ότι το παιδί πρέπει να γίνει το κέντρο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στρέφεται γύρω από αυτό (Παπαδόπουλος, 2014). Ο Dewey μάλιστα υποστηρίζει ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συντελείται η μάθηση με την ενεργοποίηση της φαντασίας (Bolton, 1985). Για τον Cook επίσης, ο δάσκαλος είναι ένας γνώστης του παιχνιδιού και εμπλέκεται ενεργά σε αυτό (Παπαδόπουλος, 2014). Η σκέψη αυτή έρχεται σε αντίθεση κατά κάποιο τρόπο με την Finlay-Jonson, η οποία δεν επέτρεπε το παιχνίδι και την αυτοέκφραση, αλλά χρησιμοποιούσε τη δραματική τέχνη ως απλό μέσο μεταφοράς της γνώσης. Οι Προοδευτικοί όμως δεν ενδιαφέρονταν για το αποτέλεσμα αλλά για τη διαδικασία (Bolton, 1985). Οι Προοδευτικοί επιθυμούσαν ένα σχολείο όπου το παιδί θα είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει την προσωπικότητά του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τη δεκαετία του '50 ο Peter Slade έρχεται να ενισχύσει τη σχέση του δράματος με το παιχνίδι μιλώντας για το Παιδικό Δράμα (1954). Στο Παιδικό Δράμα, το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και οι συμμετέχοντες λειτουργούν ταυτόχρονα σαν θεατές και ηθοποιοί. Το Παιδικό Δράμα του Slade βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό όπου το παιδί λειτουργεί μέσα από πλήρη συγκέντρωση και ταύτιση με το ρόλο. Ο Slade έφερε το αυθόρμητο παιχνίδι στην τάξη (Bolton, 1985· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στη συνέχεια, ο Brian Way (1967) ενισχύει την εισαγωγή του δράματος στα σχολεία μιλώντας για το συμμετοχικό θέατρο. Μέσα από το συμμετοχικό θέατρο το παιδί εμπλέκεται ενεργά στη θεατρική διαδικασία αναπτύσσοντας την προσωπικότητα και τη φαντασία του (Παπαδόπουλος, 2014). Ο Way δημιούργησε μια σειρά άμεσων, μη συμβολικών, αισθητηριακών ασκήσεων βασισμένων στο Στανισλάφσκι, τις οποίες ενέταξε στη βάση του αυτοσχεδιαστικού μοντέλου του Slade. Στόχος του ήταν η συγκέντρωση και ενεργοποίηση των αισθήσεων, καθώς για τον Way η ουσία βρίσκεται στο βίωμα των συμμετεχόντων (Bolton, 1985· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τη δεκαετία του '70, οι σκέψεις του Vygotsky πάνω στο αναπαραστατικό παιχνίδι αποτελούν μία νέα επιρροή για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε μία εποχή όπου δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία ως μια κοινωνική λειτουργία ομαδικότητας και αλληλεπίδρασης (Ματσαγγούρας, 2006). Για τον Vygotsky (2000), το παιχνίδι βασίζεται σε κανόνες με κοινωνική διάσταση και καταλήγει στη δημιουργία μιας «φαντασιακής κατάστασης». Στην κατάσταση αυτή το παιδί καταφέρνει να έρθει σε επαφή και να κατανοήσει την πραγματικότητα νοητικά και συναισθηματικά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2014).

Ωστόσο ήδη στη δεκαετία του '70 το δράμα, σχεδόν αποστασιοποιημένο πια από την τέχνη του ηθοποιού, είχε μετατραπεί σαν ένα εργαλείο του προοδευτικού δασκάλου για τη δημιουργία μιας ιστορίας, ενισχυμένο με μια σειρά ασκήσεων που στόχευαν στην αυτοέκφραση και τη συγκίνηση. Το δράμα σαν συμβολική πράξη αντικαταστάθηκε από την άμεση αισθητηριακή εμπειρία (Bolton, 1985).

Η Dorothy Heathcote εισήγαγε ένα νέο δρόμο για το δράμα προσπαθώντας να επαναφέρει τη δραματική μορφή στην τάξη και να επαναδιαπραγματευτεί τη σχέση δράματος με την εκπαίδευση (Bolton, 1985). Για την Heathcote η ουσία του δράματος έγκειται στην αναζήτηση και διαπραγμάτευση του νοήματος. Οι

συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά στην κατασκευή του νοήματος και ενδιαφέρονται για αυτό που συμβαίνει αυτή τη στιγμή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Bolton (1985) αναφέρει πως όλον τον 20^ο αι. ήταν κοινός τόπος ανάμεσα στα προοδευτικά μυαλά της εκπαίδευσης, ότι όταν το παιδί εμπλέκεται στην δραματική διαδικασία συντελείται μία μορφή μάθησης. Για πολλούς δασκάλους το δράμα είναι μέσο έκφρασης και αυτογνωσίας, για άλλους είναι ισχυρό μέσο της κοινωνικής διαδικασίας που οδηγεί στη συνεργασία και την ομαδικότητα. Πολλοί δάσκαλοί πιστεύουν ότι το δράμα εξελίσσει τις ικανότητες του ατόμου. Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικές ιδιότητες του δράματος, ωστόσο η δραματική τέχνη στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να νοηθεί μόνο μέσα από την ουσία του δράματος που είναι η δημιουργία προσωπικού νοήματος και η κατανόηση παγκόσμιων ηθικών και κοινωνικών νοημάτων μέσω της δραματικής διαδικασίας (Bolton, 1985).

2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal αφορά σε μια θεατρική μέθοδο που ο ίδιος δημιούργησε τη δεκαετία του '60 στη Βραζιλία. Πρόκειται για μια επαναστατική μορφή θεάτρου που γεννήθηκε ως μέσο αντίστασης και αντίδρασης σε δικτατορίες, καθεστώτα καταπίεσης. Στόχος της μεθόδου είναι η πολιτική αφύπνιση και εγρήγορση του λαού μέσα από ένα ουσιαστικά λαϊκό θέατρο. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου εξαπλώθηκε σε όλη τη Λατινική Αμερική και τη δεκαετία του '70 έφτασε και στην Ευρώπη (Ζώνιου, 2003).

Ο Boal στην ανάπτυξη της θεατρικής μεθόδου του επηρεάστηκε βαθιά από τον Paulo Freire (Παπαδόπουλος, 2014). «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» του Freire πρόταξε την κριτική σκέψη, τη χειραφέτηση και την κοινωνική συνειδητοποίηση, τόνισε την ανάγκη εκπαίδευσης κάθε μορφής καταπιεζόμενου ατόμου. Ο Freire (1976) σημειώνει, *«αυτός είναι ο ανθρωπιστικός και ιστορικός ρόλος των δυναστευόμενων: να λευτερώσουν τους εαυτούς τους αλλά συνάμα και τους δυνάστες τους. Οι δυνάστες που καταπιέζουν, εκμεταλλεύονται και αρπάζουν επειδή έχουν την εξουσία, δεν μπορούν να βρουν σε τούτη την εξουσία τη δύναμη να ελευθερώσουν ούτε τους καταπιεζόμενους ούτε τους ίδιους τους εαυτούς τους. Μόνο η δύναμη που πηγάζει από την αδυναμία του καταπιεζόμενου είναι αρκετά μεγάλη ώστε να λευτερώσει και τους δύο»*.

Ο Boal με το Θέατρο του Καταπιεσμένου προσπάθησε να βάλει το θεατή στο κέντρο της θεατρικής διαδικασίας δίνοντας του τη δυνατότητα να βρει τη λύση του δράματος και με τον ίδιο τρόπο να ανακαλύψει τη λύση στην πραγματική ζωή (Ζώνιου, 2003). Για τον Boal ο καθένας είναι ηθοποιός, παίζει, δρα και ερμηνεύει, καθώς το θέατρο είναι μια διαδικασία που ο καθένας ενέχει μέσα του (Boal, 2013). Με βάση τα παραπάνω, ο Boal καταρρίπτει τις συμβάσεις του παραδοσιακού θεάτρου και σπάει την εξουσία της σκηνής προς το κοινό και αναδεικνύει την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινού και ηθοποιού (Ζώνιου, 2003).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στοχεύει στην αποκάλυψη της κοινωνικής καταπίεσης ατόμων και ομάδων και τη δυνατότητα μετατροπής προς μία συνθήκη πέρα από την καταπίεση. Η συλλογική διερεύνηση, η συμμετοχή, η από κοινού απάντηση σε κοινωνικά ερωτήματα βρίσκονται στο κέντρο αυτής της ανοιχτής θεατρικής μεθόδου. Το κοινό μαζί με τον ηθοποιό αναζητούν μια αλλαγή που επηρεάζει ατομικά αλλά και συλλογικά (Ζώνιου, 2018).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου εμπεριέχει ως παραστατικά είδη το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο της Εικόνας, το Θέατρο της Εφημερίδας, το Αόρατο Θέατρο, το Νομοθετικό Θέατρο, «το ουράνιο τόξο των επιθυμιών». Σαν θεατρική μέθοδος συνεχίζει να εξελίσσεται και να επηρεάζει την εκπαίδευση, την υποκριτική τέχνη αλλά και τα κοινωνικά κινήματα που παλεύουν ακόμη για την κοινωνική αλλαγή πέρα από κάθε καταπίεση (Ζώνιου, 2003).

Η θεατροπαιδαγωγική επιστήμη και τα βιωματικά εργαστήρια βασίζονται σε μεγάλο βαθμό το σχεδιασμό τους στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, όταν ειδικά η θεματολογία κινείται σε ιστορικά, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που βασίζονται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου ενισχύουν την αλληλεπίδραση, την παρέμβαση του κοινού-μαθητών και την έκφραση απόψεων. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου λειτουργεί εναλλακτικά στην προσπάθεια αφύπνισης, ενημέρωσης, εγρήγορσης των μαθητών σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

2.3. Θέατρο Επινόησης

Το Θέατρο της Επινόησης (Devised Theatre) είναι απόρροια πολιτικών ζυμώσεων της δεκαετίας του '60 και του '70 οι οποίες δημιούργησαν ομάδες «συμμετοχικής δημοκρατίας» (Τσίγλη, 2009). Μέσα από την ανάγκη των ομάδων αυτών για αμφισβήτηση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, της καταπίεσης και της

επιβολής της «κανονικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο από κοινωνικούς φορείς, γεννήθηκε η ανάγκη για ένα θέατρο που θα θέτει υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή μορφή του θεάτρου μέσα από την ανάδειξη νέων τεχνικών (Τσίγλη, 2009).

Στο Θέατρο της Επινόησης η μία και μοναδική ιδέα που καθοδηγείται από την παραδοσιακή μορφή του σκηνοθέτη δεν υπάρχει. Το έναυσμα για τη θεατρική διαδικασία μπορεί να προκύψει από το οτιδήποτε και μέσα από συλλογική διαπραγμάτευση και πειραματισμό να προκύψει ένα παραστάσιμο αποτέλεσμα (Τσίγλη, 2009). Η διαδικασία της επινόησης ξεκινώντας από ένα απλό έναυσμα – αντικείμενο, κείμενο, μουσική – γεννιέται μέσα από την ομάδα του επινοητικού θεάτρου μέσα από συλλογικές διεργασίες (Oddey, 1994). Το επινοητικό θέατρο έγκειται ακριβώς στην σωματική και πρακτική ενασχόληση και τον πειραματισμό με ένα αρχικό ερέθισμα, το οποίο συνεχώς τροποποιείται, δοκιμάζεται, αλλάζει εντάσσοντας μέσα την προσωπική αντίληψη του κάθε δημιουργού της ομάδας. Στη βάση της εργασίας του επινοητικού θεάτρου βρίσκεται η έρευνα, ο αυτοσχεδιασμός, ο πειραματισμός, ο αυθορμητισμός και η ομαδική δουλειά (Oddey, 1994).

Το Θέατρο της Επινόησης ως ένα συμμετοχικό θέατρο, θέατρο διαδικασίας και θέατρο που βασίζεται στη συλλογική δουλειά, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο που ενισχύει τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό θέατρο. Η ομάδα επινοητικού θεάτρου Complicite μέσα από εργαστήρια ενέταξε οργανωμένα τις τεχνικές του επινοητικού θεάτρου στην εκπαίδευση (Κολάτση, 2020). Οι Complicite έχουν εκδώσει επίσης ένα εκπαιδευτικό οδηγό που εντάσσει τους μαθητές στην επινοητική διαδικασία (Alexander, 2001). Η προσφορά του επινοητικού θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η ενεργοποίηση της φαντασίας και της περιέργειας, ο πειραματισμός, η αναζήτηση και το επινοητικό παιχνίδι. Για τους Complicite είναι σημαντικό ο μαθητής να επινοήσει και να εφαρμόσει δικούς του κανόνες και διαφορετικούς δρόμους διερεύνησης (Alexander, 2001).

2.4. Θέατρο Ντοκουμέντο

Το Θέατρο Ντοκουμέντο ή το Θέατρο Λόγου ή Θέατρο Πραγματικότητας ως σύγχρονη θεατρική πρακτική προσφέρει μια πληθώρα χαρακτηριστικών και τεχνικών που έχουν ενισχύσει το εκπαιδευτικό δράμα σήμερα.

Ο Peter Weiss το 1968 ήταν ο πρώτος θεατρικός συγγραφέας που αποπειράθηκε να γράψει μία θεωρία για το Θέατρο Ντοκουμέντο. Στο άρθρο του

«Δεκατέσσερεις Θέσεις για το Θέατρο Ντοκουμέντο», ο Weiss (1968) αναφέρει πως το Θέατρο Ντοκουμέντο χρησιμοποιεί αυθεντικό υλικό και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δημόσιας ζωής. Σκοπός είναι η αναζήτηση της αλήθειας και γι' αυτό ακριβώς το λόγο αποτελεί και μια αντίδραση σε καταστάσεις που συμβαίνουν σε παροντικό χρόνο. Το Θέατρο Ντοκουμέντο αντικατοπτρίζει τα γεγονότα αλλά και την αντίδραση σε αυτά. Σκοπός του Θεάτρου Ντοκουμέντο είναι να επιφέρει την αλλαγή και η τεχνική στο βάθος αυτής της αποστολής είναι η μετατροπή του ακατέργαστου υλικού σε τέχνη (Nussbaum, 1981).

Η εξέλιξη του Θεάτρου Ντοκουμέντο από τη δεκαετία του '60, που αποτελεί και την παράδοσή του είδους, μέχρι και την αρχή του 21^{ου} αιώνα διατηρεί το βασικό στοιχείο του, δηλαδή το ότι δεν βασίζεται στη μυθοπλασία ή τον λογοτεχνικό ρεαλισμό αλλά την ακριβή και κατά λέξη χρήση πληροφοριών. Η δεκαετία του '90 πρόσφερε στο Θέατρο Ντοκουμέντο τις συσκευές ηχογράφησης στη συλλογή υλικού που ενίσχυσε την καταγραφή της προφορικής διήγησης, της συνέντευξης. Από τη δεκαετία του '90 και έπειτα το βίντεο, τα ρεπορτάζ, η εθνογραφική μελέτη, το φωτογραφικό υλικό, τα πρακτικά δικών και συνεδριάσεων, το αρχειοθετημένο υλικό κτλ. συμπληρώνουν τον κατάλογο των ντοκουμέντων (Ζώνιου, 2017).

Η τεχνική του Θεάτρου Ντοκουμέντο συνδυάζεται εποικοδομητικά με τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους ενισχύοντας τη διαθεματική διδασκαλία. Μέσω του Θεάτρου Ντοκουμέντου και σε συνδυασμό με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Πληροφορικής δίνεται η δυνατότητα για έρευνα κι εμβάθυνση σε αυθεντικό υλικό και μετατροπή του σε θεατρική μορφή (Ζάγουρα, 2017).

Η χρήση του Θεάτρου Ντοκουμέντο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν και να εκφράσουν την πραγματικότητα που βιώνουν, να ερευνήσουν τον τοπικό πολιτισμό και να συζητήσουν πάνω σε ζητήματα που τους απασχολούν ακολουθώντας μια μέθοδο βιωματική και μαθητοκεντρική (Ζώνιου, 2017). Στόχος μέσα από τη δημιουργία παραστάσεων Θεάτρου Ντοκουμέντο στα σχολικά πλαίσια είναι όχι η στείρα επαναδιατύπωση ιστορικών και άλλων γεγονότων αλλά η δημιουργία μια κριτικής ματιάς από την πλευρά του μαθητή πάνω στην πραγματικότητα ιστορική και μη και μια επαναδιαπραγμάτευση της θέσης του ατόμου στην ιστορία και στην πραγματικότητά του (Ζώνιου, 2017).

2.5. Έμφυλες ταυτότητες και εκπαιδευτικό δράμα

Το εκπαιδευτικό δράμα και η σχολική τάξη στην οποία παράγεται, αποτελεί το κατάλληλο μέρος για την εξερεύνηση εναλλακτικών κόσμων, ιστοριών και ανθρώπων και έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για τον στοχασμό γύρω από την ταυτότητα. Η ερώτηση «ποιος είμαι» επανέρχεται στο εκπαιδευτικό δράμα παίρνοντας κάθε φορά διαφορετικές μορφές, καθώς η ταυτότητα δεν είναι κάτι δεδομένο, τελειωμένο, αλλά μια συνεχόμενη κατάσταση αλλαγής και διαμόρφωσης (Riley, 2022).

Η Simone de Beauvoir (1979) στο έργο της τόνισε πως δεν γεννιέται κάποιος γυναίκα, αλλά γίνεται. Γυναίκα δεν είναι μια κατάσταση του «είναι», αλλά του «γίνεσθαι». Μεταφέροντας την οπτική της Beauvoir στο εκπαιδευτικό δράμα, οι μαθητές «παίζοντας» ταυτότητες σταδιακά γίνονται ο εαυτός τους. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία διαδικασία, όχι ένα προϊόν. Μια κατάσταση που ευνοεί την εξερεύνηση, την αναζήτηση, την κατασκευή (Riley, 2022).

Τα ερωτήματα που αφορούν την ταυτότητα ήταν πάντα δομικά στο εκπαιδευτικό δράμα και οι θεατροπαιδαγωγοί πάντα είχαν ως στόχο την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών και των ίσων ευκαιριών. Οι εκπαιδευτικοί του δράματος από την εποχή του Peter Slade προωθούσαν την προσωπική εξέλιξη, την αυτοέκφραση, τον αυτοπροσδιορισμό. Έτσι, το εκπαιδευτικό δράμα έγινε συνώνυμο της ισότητας στην μάθηση (Nicholson, 1996).

Μια από τις βασικές επιρροές στο εκπαιδευτικό δράμα είναι η ουσιαστική σχέση του δράματος με το παιχνίδι. Η Dorothy Heathcote και Garry Bolton νωρίς αναγνώρισαν ότι το αυθόρμητο παιχνίδι είναι ουσιώδες στο δράμα και οδηγεί στην ανάπτυξη του χαρακτήρα, την αυτοέκφραση και την κατανόηση του εγώ (Nicholson, 1996). Οι Heathcote και Bolton (1995) υποστήριξαν ότι το παιχνίδι ρόλων οδηγεί στην ανακάλυψη του αυθεντικού εγώ, των αληθινών συναισθημάτων και κατ' επέκταση του ουσιαστικού εαυτού. Πάνω στην παραπάνω θεωρία, η Nicholson (1996) αναφέρει ότι το δραματικό παιχνίδι οδηγεί επίσης το παιδί στο να ανακαλύψει τους παραδοσιακούς ρόλους που αποδίδονται στα φύλα. Η Nicholson, μέσα από τη φεμινιστική της προσέγγιση ωστόσο, τονίζει πως η ουσιοκρατική αντίληψη του εαυτού από τους Heathcote και Bolton αναπαράγει την πατριαρχική αντίληψη και χρησιμοποιεί το δράμα χωρίς την εξερεύνηση διαφορετικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών (Nicholson, 1995). Οι Heathcote και Bolton καλούν το παιδί να

εξερευνήσει τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται και να τον βελτιώσει μέσα από την έννοια ενός «εγώ» ουσιωδώς καλού (Nicholson, 1995). Καθώς όμως η Butler τονίζει πως το εγώ και η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από μια σειρά παραστατικών διαδικασιών, η φεμινιστική άποψη πάει ένα βήμα παρακάτω την αναζήτηση της ταυτότητας. Η Butler (1988) ήταν εκείνη που ανέφερε ότι ταυτότητα είναι μια παράσταση. Η έμφυλη ταυτότητα για την Butler είναι κάτι που παρασταίνεται, γεγονός που σημαίνει ότι είναι πραγματική από τη στιγμή που παρουσιάζεται. Η πράξη συχνά ταυτίζεται με την έκφραση του φύλου και έτσι κάποιες πρακτικές και δράσεις συμφωνούν με τους ρόλους του φύλου και άλλοτε τους προκαλούν. Με βάση την παραπάνω θεωρία, η ταυτότητα δεν είναι μια απλή έκφραση του φυσικού εαυτού, και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει ακριβώς στην ανάπτυξη του υποκειμενικού εαυτού (Nicholson, 1996).

Η σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία εμπλουτίζεται συνεχώς με έρευνες γύρω από τη δυναμική επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ευρύτερη θεματολογία των ταυτοτήτων φύλου στην παιδική, εφηβική αλλά και νεανική ηλικία.

Η Vivienne Griffiths (1984· 1990) με το ερευνητικό της έργο τη δεκαετία του 1980 προσπάθησε να συμβάλει στη φεμινιστική έρευνα εντάσσοντας το θέατρο στην εκπαίδευση ως ερευνητικό εργαλείο. Δουλεύοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με ομάδες έφηβων κοριτσιών χρησιμοποιώντας το δράμα για την εξερεύνηση του φύλου, κατέληξε στο ότι τα κορίτσια ήταν ήδη πολύ συνειδητοποιημένα με τους κοινωνικούς περιορισμούς που βιώνουν στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και πηγάζουν από το φύλο τους (Griffiths, 1984· Griffiths, 1990). Το εκπαιδευτικό δράμα κατά την Griffiths (1984) έδωσε τη δυνατότητα στα κορίτσια να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια τους με αυτή την κοινωνική συνθήκη και ταυτόχρονα βρήκαν τη δύναμη και την ενθάρρυνση που χρειαζόνταν για να προσπαθήσουν να παίξουν ρόλο στις κοινωνικές αλλαγές. Κατά την Griffiths (1990), το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας καθώς οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά, αποκαλύπτουν τον ιδιωτικό τους κόσμο και απελευθερώνονται ώστε να συζητήσουν ανοιχτά, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκτήσει μια ευρεία εικόνα του ζητήματος που ερευνά.

Ο Sam Olliff (2001), στο άρθρο του “Differentiating for Gender in the Drama Classroom” βασισμένο στη μεταπτυχιακή του έρευνα, αναφέρεται στην σημαντικότητα του δράματος στην εκπαίδευση για την εξερεύνηση της πολιτικής του φύλου σε εφήβους. Ο Olliff καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση των τεχνικών του

θεάτρου στην εκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο παρέχει το πεδίο δημιουργίας και εξέλιξης οπτικών και απόψεων πάνω στην ταυτότητα και πιο συγκεκριμένα στην ταυτότητα του φύλου.

Η έρευνα των Oliveira, Monteiro και Ferreira (2019) είχε σαν στόχο να αναδείξει την επιρροή των τεχνικών του εφαρμοσμένου θεάτρου στη συνειδητοποίηση του φύλου σε ομάδα ενήλικων γυναικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες, με την ευελιξία, την κριτική επεξεργασία και τη διαλογική μορφή των τεχνικών του εφαρμοσμένου θεάτρου, είχαν τη δυνατότητα να ερευνησουν τον εαυτό τους μέσω της ενδοσκόπησης αλλά και της παρατήρησης των άλλων. Η έρευνα κατέληξε στο ότι το εφαρμοσμένο θέατρο συνέβαλε στην περαιτέρω κατανόηση της ισότητας των φύλων, την αυτογνωσία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Oliveira et al., 2019).

Στη μεταπτυχιακή της εργασία, «Performing gender: Using Drama-in-Education to explore gender identity in the grade 10 life skills curriculum», η Laetitia van Wyk (2014) χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα για να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι έφηβοι της Νοτίου Αφρικής διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου. Η Wyk πραγματοποίησε μία ποιοτική έρευνα 9 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στην οποία διερεύνησε και το φύλο ως φάσμα. Η έρευνα της κατέληξε στο ότι ενώ αρχικά οι μαθητές της αντιλαμβάνονταν το φύλο μόνο μέσα από τη βιολογική διαφορά και δυαδικά, στην πορεία αντιλήφθηκαν, εξερεύνησαν την κοινωνική διάσταση του φύλου και άρχισαν να αντιλαμβάνονται κατηγορίες του φύλου που δεν εντάσσονταν στη δυαδικότητα.

Το ερευνητικό έργο που συνδυάζει τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με την κατάρτιση έμφυλων στερεοτύπων βρίσκει μεγάλη απήχηση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Η έρευνα των Λενακάκη, Κούση και Παγγές (2019) εστιάζει στην επιρροή της θεατροπαιδαγωγικής στη διαχείριση των έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Σύμφωνα με την έρευνα, ο παιγνιώδης χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση σε συνάρτηση με το ασφαλές περιβάλλον διαμοιρασμού που προσφέρει, έπαιξε σημαντικό ρόλο στη μετακίνηση της στάσης των μαθητών σε σχέση με τα στερεότυπα του φύλου.

Οι μεταπτυχιακές εργασίες στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου των Κούση (2017), Ασουμανάκη (2020), Κολάτση (2020) και Μανώλη (2023) πάνω στα στερεότυπα του φύλου καταλήγουν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην αναγνώριση των στερεοτύπων και στη μετακίνηση των

συμμετεχόντων σε σχέση με αυτά. Η έρευνα της Ασουμανάκη (2020) είχε ως δείγμα φοιτητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και στόχος ήταν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση να προσφέρει το πεδίο για προβληματισμό και κριτική κοινωνικών φαινομένων μέσα από τον παιγνιώδη χαρακτήρα της. Κατά την Ασουμανάκη (2020), οι συμμετέχοντες της έρευνας επηρεάστηκαν θετικά από τις παρεμβάσεις και εντάχθηκαν σε μία λογική συνεχούς επαναδιαπραγμάτευσης των στερεοτύπων που αναπαράγονται σε σχέση με το φύλο. Οι έρευνες των Κούση (2017), Κολάτση (2020) και Μανώλη (2023) πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές δημοτικού. Και οι τρεις έρευνες καταλήγουν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλει στη μετακίνηση της στάσης των μαθητών σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα, στην άμβλυνση των στερεοτύπων και στη διαπραγμάτευση των έμφυλων αναπαραστάσεων από την κοινωνία.

Τον παραπάνω ερευνητικό διάλογο φιλοδοξεί να εμπλουτίσει και η παρούσα εργασία εστιάζοντας στη διερεύνηση του έμφυλου εαυτού των εφήβων μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα. Το θέατρο στην εκπαίδευση λειτουργεί παραγωγικά όταν αμφισβητεί μέσα από τη διαπολιτισμική και ενδοσκοπική προσέγγιση τις στερεοτυπικές συμβάσεις. Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω των τεχνικών του, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ανατρέψει και να σκεφτεί πέρα από τις δοσμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις με βάση το φύλο χωρίς το φόβο του στιγματισμού (Terret, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική προσέγγιση: Μεικτή

Μέσα από την ανάλυση της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας, στόχος είναι η παρουσίαση των διαδικασιών, των μεθόδων και των τεχνικών που ακολουθήθηκαν μέσα από ορθολογικά σχεδιασμένα βήματα για την παραγωγή ενός πρωτότυπου αποτελέσματος επιστημονικής μελέτης και διερεύνησης (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής έρευνας καθώς ορίζει σαν αφετηρία την κάλυψη μιας συγκεκριμένης ανάγκης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Mertler & Charles, 2005). Σε μία εκπαιδευτική έρευνα, ο ερευνητής είναι συνήθως και ο δάσκαλος. Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει πως όταν μία εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή είναι πιο αποτελεσματική και πρακτικά χρήσιμη στο μέλλον από τον αν διεξαγόταν από έναν ανεξάρτητο ερευνητή (Mertler & Charles, 2005). Στην παρούσα εργασία ερευνάται η θετική συμβολή των τεχνικών δράματος και δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην διερεύνηση και διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων σε έφηβους.

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα στηρίχθηκε στη μεικτή ερευνητική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές διαδικασίες οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται. Η μεικτή ερευνητική προσέγγιση προτιμάται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές έρευνες καθώς οι αυστηροί πειραματικοί σχεδιασμοί των ποσοτικών ερευνών δεν ευδοκιμούν στα πλαίσια πραγματικών σχολικών πλαισίων (Mertler, 2012). Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων επιτρέπει την ανάλυση ενός φαινομένου μέσα από ενεργή παρατήρηση και στατιστική επαλήθευση (Mertler, 2012). Στις μεικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, οι περιορισμοί της κάθε μεθόδου ξεχωριστά βρίσκουν διέξοδο από την άλλη μέθοδο και τα δεδομένα που συλλέγονται από την κάθε μέθοδο ξεχωριστά ενσωματώνονται σε ένα πλαίσιο και αλληλοκαλύπτονται (Creswell, 2009).

3.2. Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης όπως συνηθίζεται σε εκπαιδευτικές έρευνες. Καθώς μια εκπαιδευτική έρευνα συνήθως διεξάγεται σε μικρά πλαίσια, η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ευέλικτο πλάνο, όπου δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτή να σχεδιάσει να εφαρμόσει και να αξιολογήσει παρεμβάσεις με

στόχο να βελτιώσει μια κατάσταση σε μικρής κλίμακας περιβάλλοντα (Cohen et al., 2007).

Η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα του συνδυασμού της πράξης και της έρευνας, προωθεί την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων ενδυναμώνοντας την κριτική σκέψη, και τη συνεργασία μέσα από τη διττή λειτουργία τους ως συμμετέχοντες και ερευνητές (Cohen et al., 2007).

Η δυνατότητα του παρεμβατικού χαρακτήρα της έρευνας δράσης ενισχύει τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό και ευδοκιμεί στο ίδιο το περιβάλλον το οποίο γεννά το φαινόμενο. Σε μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης τα αποτελέσματα δεν μπορούν να αναχθούν στον γενικό πληθυσμό, διατίθενται ωστόσο στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως πεδία για περαιτέρω έρευνα ή έλεγχο (Altrichter et al., 2001).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης και κυρίως η κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση, τον αναστοχασμό μέσα σε πλαίσια συνεργασίας και ενεργού συμμετοχής του συμμετέχοντα-ερευνητή, είναι που οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής στην παρούσα έρευνα.

3.3. Σχεδιασμός έρευνας δράσης

3.3.i. Αφετηρία - Σκοπός της έρευνας

Το 2016 με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας εφαρμόστηκε στους μαθητές Γυμνασίου «Θεματική Εβδομάδα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων» σύμφωνα με το απόσπασμα του πρακτικού αρ. πρ. 44/03-11-2016 του ΔΣ του ΙΕΠ με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Φ20.1/220480/Δ2, 2016). Ωστόσο, το 2020 με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και σύμφωνα με το αρ. 1/03-01-2020 απόσπασμα πρακτικού του ΔΣ του ΙΕΠ, οι θεματικές εβδομάδες καταργήθηκαν (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Φ1/14332/Δ2, 2020). Ταυτόχρονα, το 2016 η Θεατρική Αγωγή καταργήθηκε σαν μάθημα από τις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (ΦΕΚ/αρ.1324/Φ11-5-2016 το οποίο μετατράπηκε σε Π.Δ. 79/2017, ΦΕΚ 109/α/1-8-2017), ενώ στο γυμνάσιο δεν υπήρξε ποτέ αντίστοιχο μάθημα.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις, οι οποίες υπήρξαν ένα βασικό έναυσμα για την επιλογή της συγκεκριμένης έρευνας, τονίζουν πως η σύγχρονη εκπαίδευση στη χώρα

είτε αντιμετωπίζει τους μαθητές ως τόπους εναπόθεσης της γνώσης σε ποσότητες και στοχεύει σε μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν αριθμητικά (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2018), είτε απομακρύνει τους μαθητές από οποιοδήποτε είδους εναλλακτική γνώση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καταργεί από τη σχέση δασκάλου και μαθητή και κατά συνέπεια από τον τρόπο διδασκαλίας, την κριτική σκέψη, τη δυναμικότητα της δράσης, το διαλεκτικό χαρακτήρα, και τη συντηρεί σε ένα επίπεδο μεταφοράς δεδομένων από το δάσκαλο στο μαθητή (Freire, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, αφετηρία της έρευνας υπήρξε η ανάγκη να διατηρηθεί, μέσω της ανάδειξης της, η δύναμη της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας στη μάθηση, στην έκφραση ιδεών, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του προβληματισμού, και κυρίως στη συνεχή αναζήτηση του εαυτού σε κάθε ηλικία. Επιλέχθηκε ωστόσο η εφηβική ηλικία για τη διερεύνηση της θεματολογίας των ταυτοτήτων φύλου καθώς οι σημερινοί έφηβοι βρίσκονται στο μεταίχμιο της ενηλικίωσης σε μια εποχή που ο προσωπικός προσδιορισμός και η ελεύθερη έκφρασή του, και ιδιαίτερα σε μια χώρα σαν την Ελλάδα, ανάγεται σε βασικό δικαίωμα που τα άτομα παλεύουν να κατακτήσουν.

3.3.ii. Πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των θεατρικών ομάδων εφήβων του θεατρικού οργανισμού «Θέατρο ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ» που εδρεύει στο Δήμο Μαρκοπούλου Μεσογαίας στην Αττική. Ο θεατρικός οργανισμός «Θέατρο ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ» δραστηριοποιείται στο χώρο του θεάτρου διατηρώντας επαγγελματικές θεατρικές σκηνές και εβδομαδιαία θεατρικά εργαστήρια όλων των ηλικιών. Η ερευνήτρια έχει συνεργαστεί με το συγκεκριμένο θεατρικό οργανισμό ως θεατροπαιδαγωγός χωρίς ωστόσο να είναι υπεύθυνη κάποιου θεατρικού εργαστήριου την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα. Επομένως για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, η ερευνήτρια λειτούργησε ως θεατροπαιδαγωγός - επισκέπτης.

Στο συγκεκριμένο θεατρικό οργανισμό λειτουργούν δύο θεατρικές ομάδες εφήβων ηλικίας 14-17 ετών. Η μία ομάδα 18 συμμετεχόντων ορίστηκε ως η πειραματική ομάδα και η δεύτερη ομάδα 15 συμμετεχόντων ορίστηκε ως η ομάδα ελέγχου. Τα εβδομαδιαία μαθήματα των ομάδων είναι τρίωρα. Στα πλαίσια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις των 60 λεπτών κάθε Σάββατο από τον Ιανουάριο του 2023 έως και τον Απρίλιο του 2023 στην πειραματική ομάδα. Η ομάδα

ελέγχου συνέχισε τις δραστηριότητες του εργαστηρίου της που ήταν η προετοιμασία της ετήσιας θεατρικής παράστασης. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν την τελευταία ώρα του μαθήματος από την ερευνήτρια.

3.3.iii. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αφετηρία της έρευνας προκύπτει η υπόθεση ότι: *Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διερεύνηση και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου σε εφήβους.*

Με βάση την παραπάνω υπόθεση, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

- α) η απόδειξη της επιρροής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διερεύνηση και διαμόρφωση έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους,
- β) η απόδειξη της επιρροής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην κατανόηση ορισμών και στερεοτύπων γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες,
- γ) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της έρευνας σε εφήβους 14-17 χρονών.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιθυμεί να συμμετάσχει στον επιστημονικό διάλογο γύρω από τη διαμόρφωση και διερεύνηση των ταυτοτήτων φύλου των εφήβων με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

A) Μπορεί, και σε ποιο βαθμό, η χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να συμβάλει στον προσωπικό προσδιορισμό με βάση το φύλο;

B) Μπορεί, και σε ποιο βαθμό, το εκπαιδευτικό δράμα να αποσαφηνίσει τις έννοιες που συνοδεύουν τις ταυτότητες φύλου;

Γ) Είναι δυνατό, και σε ποιο βαθμό, μέσω της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση να αναγνωριστούν και να καταρριφθούν στερεότυπα ή ταμπού που πλαισιώνουν τη θεματολογία των έμφυλων ταυτοτήτων;

3.3.iv. Στρατηγικές δράσης

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε, όπως τονίστηκε παραπάνω, χρήσιμη η χρήση μεικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση είναι πάντα προτιμότερη όταν η ποσοτική ή η ποιοτική προσέγγιση μεμονωμένα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του ερευνητικού προβλήματος (Creswell, 2009).

Με δεδομένη τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, σαν πιο κατάλληλο σχήμα συγκέντρωσης των ευρημάτων ορίστηκε η *ταυτόχρονη τριγωνοποίηση δεδομένων* (concurrent triangulation), κατά την οποία ο ερευνητής έχει

τη δυνατότητα να συλλέγει ταυτόχρονα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και να καθορίζει που συγκλίνουν και που διαφέρουν (Creswell, 2009).

3.3.iv.a. Ποσοτική έρευνα

Η ποσοτική έρευνα, μέσα από τη χρήση μεταβλητών, ορισμών και επιστημονικού πειραματισμού, προσπαθεί να δημιουργήσει μία θεωρία η οποία απαντά σε ένα ερευνητικό ερώτημα (Creswell, 2009). Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύονται με μαθηματικό τρόπο μέσω της στατιστικής (Mertler & Charles, 2005). Στόχος μιας ποιοτικής έρευνας είναι να αποκαλύψει τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και να καθορίσει την πιθανότητα αναγωγής των ευρημάτων του δείγματος στο γενικό πληθυσμό (Mertler & Charles, 2005).

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε η εφαρμογή του *οιονεί πειραματικού* (quasi-experimental design). Πρόκειται για μια μορφή πειραματικής έρευνας η οποία προσιδιάζει στο πραγματικό πείραμα, αλλά εφαρμόζεται όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα τυχαίας επιλογής δείγματος (Creswell, 2009· Mertler, 2012). Το *οιονεί πειραματικό* σχέδιο δεν μπορεί να δώσει αποτελέσματα που ανάγονται στο γενικό πληθυσμό, περιγράφουν το φαινόμενο σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Mertler & Charles, 2005). Το *οιονεί πειραματικό* σχέδιο με τη *χρήση δυο ομάδων με έλεγχο πριν και μετά* (two-group-pretest-treatment-posttest design) είναι το πιο δημοφιλές στην εκπαιδευτική έρευνα και έχει λιγότερες πιθανότητες σφαλμάτων (Mertler & Charles, 2005). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο σχέδιο, μία ομάδα είναι η *πειραματική*, η οποία ελέγχεται πριν την παρέμβαση, δέχεται την παρέμβαση και ελέγχεται και μετά το πέρας αυτής. Η δεύτερη ομάδα είναι η *ομάδα ελέγχου* η οποία ελέγχεται πριν και μετά το πέρας της διαδικασίας χωρίς να δέχεται παρεμβατικό χειρισμό (Mertler & Charles, 2005).

Στην παρούσα εργασία έγινε κλήρωση ανάμεσα στις δύο θεατρικές ομάδες εφήβων του θεατρικού οργανισμού «Θέατρο ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ». Η μία ομάδα ορίστηκε ως η πειραματική και η άλλη ομάδα ως η ομάδα ελέγχου. Στις δύο ομάδες δόθηκε το ερωτηματολόγιο για εφήβους που κατασκεύασε η Ευδοξία Π. Μαζηρίδου (2007) για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής της, «Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: Γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων». Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να ερευνήσει τις απόψεις των εφήβων για τα δύο φύλα με έμφαση στην ανάδειξη

στερεοτυπικών απόψεων. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά στις δύο ομάδες μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Η *ανεξάρτητη μεταβλητή* της έρευνας, η οποία επηρεάζει μία ή περισσότερες μεταβλητές, είναι η χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης (Εμβαλωτής et al., 2006). *Εξαρτημένη μεταβλητή*, η οποία δίνει τιμές που εξαρτώνται από τις μεταβολές της ανεξάρτητης μεταβλητής, είναι η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων στην πειραματική ομάδα (Εμβαλωτής et al., 2006). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, η εξαρτημένη μεταβλητή μοιράστηκε σε δύο εξαρτημένες μεταβλητές:

A) Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση του φύλου.

B) Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων.

Παρεμβαλόμενες μεταβλητές, οι οποίες συνήθως παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια μίας έρευνας και δεν είναι δυνατόν να περιοριστούν (Εμβαλωτής et al., 2006), ήταν το ετερογενές περιβάλλον καταγωγής των συμμετεχόντων και οι απρογραμμάτιστες απουσίες των συμμετεχόντων. Για τον περιορισμό των παρεμβαλόμενων μεταβλητών, επιλέχθηκαν σαν λύσεις η επιλογή ομάδων μιας τοπικής κοινότητας με ηλικιακή και μορφωτική ομοιογένεια, η σύνδεση της θεματολογίας της προηγούμενης με την επόμενη παρέμβαση και η εφαρμογή παρεμβάσεων σε θεματικούς κύκλους.

3.3.iv.β. Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα ορίζεται καλύτερα μέσα από την ανάλυση του τι μπορεί να θεωρηθεί ποιοτικό. Σύμφωνα με την Mason (2003), η ποιοτική έρευνα εστιάζει στον τρόπο που κατανοούμε τον κοινωνικό κόσμο, χρησιμοποιεί ευέλικτες μεθόδους συλλογής δεδομένων μέσα στο ίδιο το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο ερευνάται, έχει σαν στόχο μια «ολιστική» ερμηνεία των δεδομένων και αποφεύγει την παραγωγή στατιστικών μοντέλων και τάσεων. Ο ερευνητής της ποιοτικής έρευνας δεν μπορεί να διατηρήσει εύκολα την απόσταση από τη γνώση που παράγεται καθώς αποτελεί μέρος της διαδικασίας (Mason, 2003). Ο διαρκής αναστοχασμός και αυτοέλεγχος των συμμετεχόντων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό μιας ποιοτικής έρευνας (Mason, 2003).

Για την συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* (constant

comparative), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα τα οποία αναλύονται συνεχώς κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κωδικοποιεί τα δεδομένα, συνθέτει κατηγορίες, και συνεχίζει τη συλλογή δεδομένων μέχρι αυτά να σταματήσουν να δίνουν νέα στοιχεία (Robson, 2010). Με βάση τη σταθερή συγκριτική ανάλυση, η λήψη των δεδομένων και η ανάλυσή τους γίνεται σχεδόν ταυτόχρονα (Mertler, 2012).

Η παραγωγή δεδομένων της ποιοτικής έρευνας στην παρούσα εργασία προήλθε από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Συνολικά εφαρμόστηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα των 60 λεπτών σε εφήβους 14-17 ετών. Στην πειραματική ομάδα, οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια - θεατροπαιδαγωγό με θεματολογία γύρω από τις ταυτότητες φύλου και με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, του Θεάτρου της Επινόησης και του Θεάτρου Ντοκουμέντο. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το κανονικό πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων χωρίς συγκεκριμένη θεματολογία από τον θεατροπαιδαγωγό – εμπυχωτή της ομάδας.

3.3.iv.γ. Ερευνητικά εργαλεία

Η επίτευξη συλλογής δεδομένων που ενέχουν όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία βασίζεται στην κατάλληλη επιλογή ερευνητικών εργαλείων και είναι ένα από τα βασικά βήματα που πρέπει να καλύψει ένας ερευνητής (Μάγος, 2005). Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής έρευνας ως κομμάτι της κοινωνικής έρευνας εμπλέκονται ενεργά στο διάλογο όσον αφορά στα πλεονεκτήματα μεταξύ ποσοτικών εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο, και των ποιοτικών εργαλείων, όπως για παράδειγμα η συμμετοχική παρατήρηση ή η συνέντευξη (Μάγος, 2005).

Ο θεατροπαιδαγωγός είναι μια ιδιαίτερη μορφή εκπαιδευτικού που ενσωματώνει στη διδασκαλία του τις αρχές του παιχνιδιού και του θεάτρου (Λενακάκης, 2014). Ο θεατροπαιδαγωγός επιθυμεί να δημιουργεί και να διδάσκει σε περιβάλλοντα που ευνοούν την ανοικτότητα, την ανάπτυξη της ατομικότητας αλλά και της ομαδικότητας. Ο θεατροπαιδαγωγός ως ερευνητής σε σχολική τάξη δεν μπορεί επομένως να επωφεληθεί από αποκλειστικά ποσοτικά κριτήρια έρευνας. Η ουσιαστικά πολυαισθητηριακή μαθησιακή εμπειρία που προσφέρει στους μαθητές βρίσκει διεξόδους καταγραφής σε ποιοτικά μέσα (Λενακάκης, 2014).

Στην παρούσα εργασία, καθώς η ερευνητική μέθοδος ακολουθεί τη μεικτή προσέγγιση, τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν ήταν ποιοτικά και ποσοτικά. Τα ποιοτικά εργαλεία ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο του ερευνητή. Το ποσοτικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο.

3.3.iv.γ.1. Ποσοτικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο

Τα ερωτηματολόγια κρατούν ουσιαστική θέση στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων καθώς μπορούν να αναλυθούν στατιστικά και να εμφανίσουν τάσεις που συμπληρώνουν τα στατιστικά μοντέλα. Ωστόσο η κατασκευή τους ή η εύρεσή τους αποτελεί ένα δύσκολο και κομβικό εγχείρημα. Ένα σωστά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να δώσει πολύ καλά δεδομένα (Hanke, 2009). Υπάρχει πάντα φυσικά η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε μία έρευνα ένα ήδη κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο ή να τροποποιηθεί με την άδεια του δημιουργού του (Creswell, 2009). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, τα ερωτηματολόγια είναι κατασκευασμένα να ελέγχουν ερευνητικές υποθέσεις, έτσι όταν ξεκινάει η έρευνα με ερωτηματολόγια η ατομικότητα της απάντησης χάνεται και τα δεδομένα αποκτούν αυτονομία (Hanke, 2009).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου «Γονείς και έφηβοι II» που κατασκεύασε η Ευδοξία Π. Μαζηρίδου (2007) για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής της, «Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: Γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων». Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εφήβους με σκοπό να ερευνηθούν οι απόψεις τους για τα φύλα.

Η Μαζηρίδου (2007), για την κατασκευή του τρίτου μέρους ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, βασίστηκε:

A) σε ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες των Youniss & Smollar (1985) και Frosh et. Al (2002) για την ενότητα «Κατάλληλη ηλικία».

B) στο ερωτηματολόγιο «Εφηβεία και επιλογές ζωής» των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σακκά και Ψάλτη (2002), το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες του ερευνητικού προγράμματος «Ταυτότητες φύλου κι επιλογές ζωής» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή et al., 2002), στις ενότητες «Απόψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες», «Απόψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια» και «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του να είσαι αγόρι/κορίτσι».

Γ) στις απαντήσεις των μαθητών του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Ευόσμου (Α' και Γ' τάξη) και του Διαπολιτισμικού Λυκείου Ευόσμου (Α' και Β' τάξη), για την ενότητα «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του να είσαι αγόρι/κορίτσι» (Μαζηρίδου, 2007).

Το ερωτηματολόγιο «Απόψεις για τα φύλα» αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες (Μαζηρίδου, 2007):

Α) «Απόψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες». Η ενότητα αυτή είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου η οποία περιλαμβάνει 15 υπο-ερωτήματα όπου οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε σχέση με τα παραδοσιακά στερεότυπα αλλά γύρω από τα φύλα, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

Β) «Απόψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια». Η ενότητα αυτή είναι μία ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου με 10 υπο-ερωτήματα όπου οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και την έκφραση φύλου, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

Γ) «Κατάλληλη ηλικία». Η ενότητα αυτή είναι μια ανοιχτού τύπου ερώτηση με 8 υπο-ερωτήματα όπου οι απαντήσεις αφορούν την κατάλληλη ηλικία, ξεχωριστά για το κάθε φύλο, που οι έφηβοι μπορούν να πάρουν αποφάσεις για τον εαυτό τους (Μαζηρίδου, 2007).

Δ) «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του να είσαι αγόρι/κορίτσι». Η ενότητα αυτή είναι μία ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου με 21 υπο-ερωτήματα όπου οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που θα είχαν αν ανήκαν στο αντίθετο φύλο, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, καθώς το ερευνητικό σχέδιο περιλαμβάνει δυο ομάδες με έλεγχο πριν και μετά, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μοιράστηκε ξανά με το τέλος των παρεμβάσεων. Συνολικά απαντήθηκαν 66 ερωτηματολόγια.

3.3.iv.γ.2. Ποιοτικά εργαλεία

Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα ουσιώδες ποιοτικό εργαλείο που επιτρέπει στον ερευνητή να βιώσει εμπειρικά το κοινωνικό περιβάλλον που ερευνά ως συμμετέχων σε αυτό (Μάγος, 2005). Η άμεση παρατήρηση επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των λειτουργιών και διεργασιών του κοινωνικού συνόλου που ερευνάται

και οδηγεί σε μια «ολιστική» αντιμετώπιση των ευρημάτων (Μάγος, 2005). Έτσι ο ερευνητής δεν αποτελεί ξένο σώμα στις καταστάσεις που δημιουργούνται αλλά αποτελεί μέρος αυτών (Μάγος, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια συμμετείχε στην ομάδα ως η εμπυχώτρια των 12 παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα.

Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφοριών καθώς δίνει την ικανότητα να αντικατοπτριστεί όχι μόνο η εξέλιξη της δράσης, αλλά και η εξέλιξη του σκεπτικού και των συμπερασμάτων που συνοδεύουν τη δράση (McNiff & Whitehead, 2002). Μέσα στο ημερολόγιο διατηρούνται καταγραφές και εκφράζεται η αλλαγή της αντίληψης των πεπραγμένων μέσα στη δράση (McNiff & Whitehead, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα που προκύπταν από τις παρεμβάσεις, σκέψεις, προβληματισμοί και λεπτομέρειες καταγράφονταν σε εβδομαδιαίο ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα σημαντικό ποιοτικό εργαλείο το οποίο επιτρέπει την άμεση επαφή με τις απόψεις των ατόμων που ταυτόχρονα κινητοποιεί την πορεία και τον εμπλουτισμό των δεδομένων (Woods, 1991). Πιο συγκεκριμένα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παρέχουν στον ερευνητή μια ευελιξία στο περιεχόμενο και στη σειρά των ερωτήσεων και ταυτόχρονα προσφέρει στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να απαντήσει με σχετική ελευθερία σε σχέση με τις εμπειρίες και τις απόψεις του (Μάγος, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια μια λίστα ερωτήσεων συνέντευξης με στόχο να εκφραστούν οι συμμετέχοντες γύρω από τον προσωπικό τους προσδιορισμό σε σχέση με το φύλο, την έκφραση του φύλου τους και τους υποστηρικτικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εξωστρέφειά τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στη μέση της περιόδου των παρεμβάσεων.

3.3.iv.δ. Δείγμα

Ο ερευνητής μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης συνήθως επιλέγει τη βολική δειγματοληψία καθώς δεν έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τον ερευνητικό του πληθυσμό. Βολικό δείγμα είναι εκείνο στο οποίο ο ερευνητής έχει άμεση πρόσβαση

και μπορεί να βρίσκεται κοντά σε αυτό μέχρι να αντλήσει το απαραίτητο ποσοστό δεδομένων (Cohen et al., 2007). Εξαιτίας της φύσης του δείγματος, το οποίο δεν συλλέγεται τυχαία και άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό κανενός άλλου συνόλου, τα αποτελέσματα που δίνει δεν μπορούν να γενικευθούν (Cohen et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα, η ηλικιακή ομάδα στόχος ήταν εκείνη των εφήβων 14-17 ετών. Η ηλικιακή ομάδα αυτή επιλέχθηκε εξαιτίας των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωσιακών της χαρακτηριστικών ώστε να διαχειριστούν το ζήτημα των ταυτοτήτων του φύλου από την πλευρά της προσωπικής έκφρασης, τα στερεότυπα που συνοδεύουν τα φύλα και τη σύγχρονη ορολογία γύρω από αυτά.

Ο έφηβος των 14-17 ετών είναι πιο εξωστρεφής στην έκφραση των απόψεων του και επιθυμεί να αντιμετωπίζεται σαν ισότιμος από τους ενηλίκους. Λειτουργεί μέσα σε ομάδες που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, αλλά ταυτόχρονα επιθυμεί να ιδωθεί και ξεχωριστά σαν ατομικότητα (Hargreaves et al., 2002). Οι ομάδες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, ωστόσο σε αυτή την ηλικία έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται μέσα από πολλαπλές ταυτότητες, δοκιμάζοντας κάποιες ή απορρίπτοντας άλλες (Hargreaves et al., 2002). Αυτός παραμένει και ένας ουσιώδης λόγος για την προσέγγιση αυτής της ηλικιακής ομάδας, η διάθεσή τους να είναι ανοιχτοί στην έκφραση της ταυτότητάς τους στο βαθμό που το περιβάλλον τους υποστηρίζει. Σ' αυτή την ηλικία ο έφηβος έχει αυξημένη αντίληψη του εαυτού του σε σχέση με τους περιορισμούς και τις ικανότητές του, γι' αυτό επιθυμεί και να λογίζεται σαν άτομο ικανό να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του (Hargreaves et al., 2002). Οι έφηβοι 14-17 ετών έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται δύο όψεις ενός ζητήματος και σε μεγάλο βαθμό αυτοκαθορίζονται (Hargreaves et al., 2002).

Ο ερευνητικός πληθυσμός προέρχεται από τις δύο θεατρικές ομάδες εφήβων του θεατρικού οργανισμού «Θέατρο ΠΕΡΙΑΚΤΟΙ» που εδράζει στο Μαρκόπουλο Μεσογαίας στην Αττική. Η ερευνήτρια αποτελεί μόνιμος συνεργάτης του συγκεκριμένου θεατρικού οργανισμού και στο παρελθόν έχει υπάρξει θεατροπαιδαγωγός σε ομάδες στο συγκεκριμένο χώρο.

Οι ομάδες ορίστηκαν με κλήρωση. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 18 συμμετέχοντες (βλέπε Πίνακα 1 και Γράφημα 1), 5 αγόρια (ποσοστό 27,8%) και 13 κορίτσια (ποσοστό 72,8%) (βλέπε Πίνακα 2). Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 15 συμμετέχοντες (βλέπε Πίνακα 3 και Γράφημα 2), 4 αγόρια (ποσοστό 26,7%) και 11 κορίτσια (ποσοστό 73,3%) (βλέπε Πίνακα 4).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την τελευταία ώρα από τις τρεις ώρες που διαρκεί το εβδομαδιαίο εργαστήρι. Η ερευνήτρια, όπως έχει τονιστεί δεν ήταν και η μόνιμη θεατροπαιδαγωγός των ομάδων, παρόλο που η βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως σε μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης, ο ερευνητής είναι σκόπιμο να είναι και ο βασικός διδάσκων ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να αποκτήσουν μεγαλύτερη ουσία και χρησιμότητα (Neelands, 2006).

Statistics		
Φύλο		
N	Valid	18
	Missing	0

Πίνακας 1: Πειραματική Ομάδα

Statistics		
Φύλο		
N	Valid	15
	Missing	0

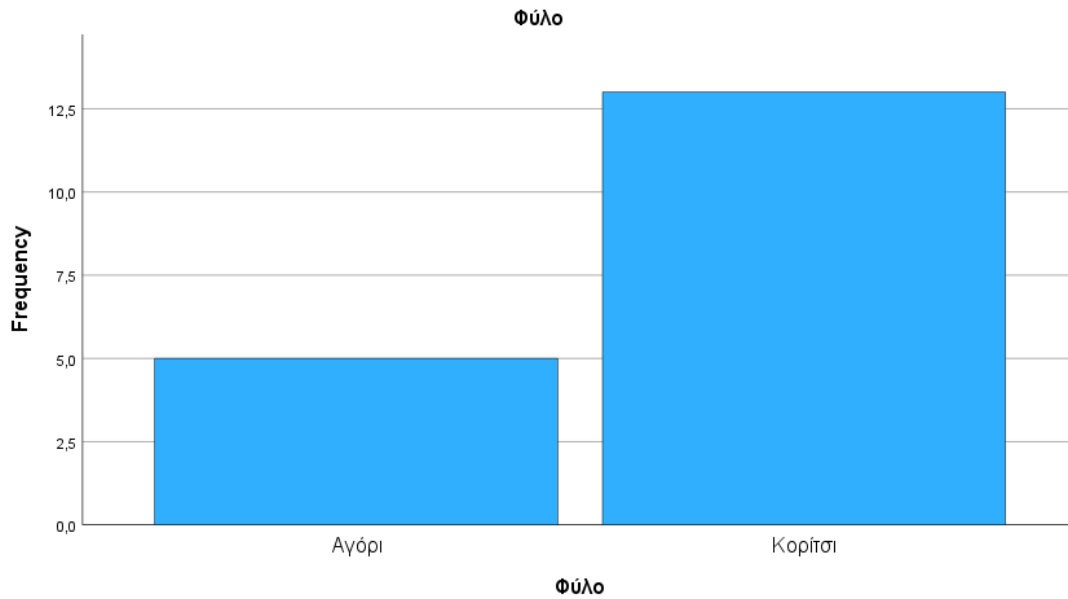
Πίνακας 2: Ομάδα Ελέγχου

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	5	27,8	27,8	27,8
	Κορίτσι	13	72,2	72,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

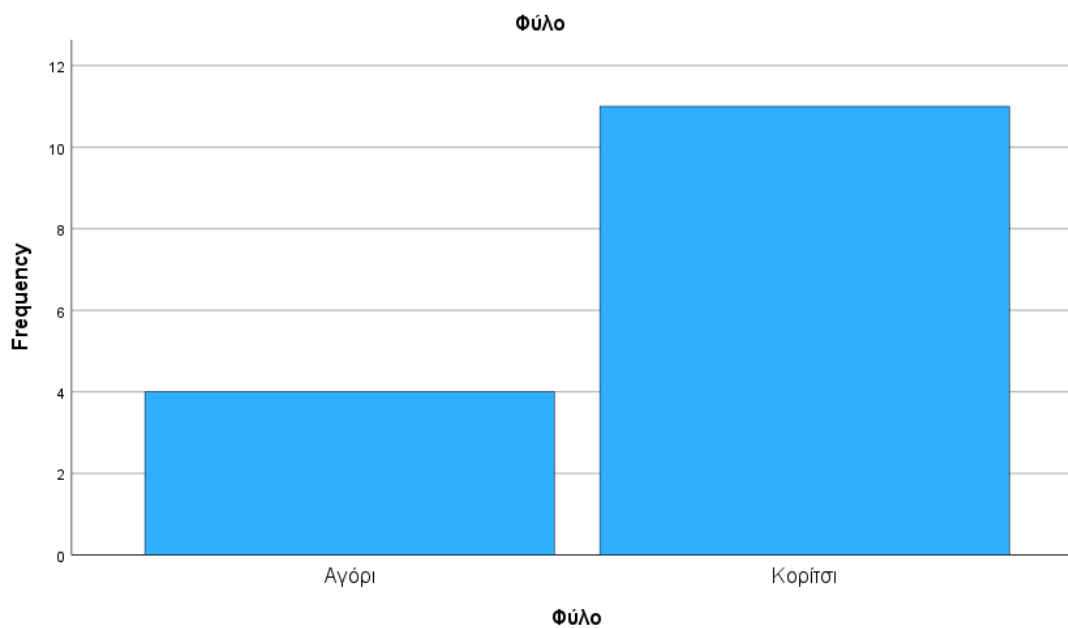
Πίνακας 3: Κατανομή πειραματικής ομάδας ανά φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	4	26,7	26,7	26,7
	Κορίτσι	11	73,3	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή ομάδας ελέγχου ανά φύλο



Γράφημα 1: Κατανομή πειραματικής ομάδας ανά φύλο



Γράφημα 2: Κατανομή ομάδας ελέγχου ανά φύλο

3.3.ιν.ε. Εγκυρότητα έρευνας

Η εγκυρότητα είναι ουσιώδες στοιχείο σε μία έρευνα, καθώς χωρίς εγκυρότητα και αξιοπιστία, μία έρευνα χάνει την αξία και τη χρησιμότητά της (Cohen et al., 2007). Η εγκυρότητα δύναται να εξασφαλιστεί με πολλούς τρόπους που σχετίζονται με τους τρόπους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και της πληθώρας των δεδομένων. Ωστόσο καθώς σε ποσοτικές έρευνες υπάρχουν οι πιθανότητες των στατιστικών

σφαλμάτων και στις ποιοτικές έρευνες υπάρχει ο παράγοντας της υποκειμενικότητας όσων συμμετέχουν στην έρευνα, η εγκυρότητα έγκειται στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού βαθμού αξιοπιστίας (Cohen et al., 2007).

Στην παρούσα έρευνα, οι τρόποι εξασφάλισης όσο το δυνατόν μεγαλύτερου βαθμού εγκυρότητας περιλάμβαναν την *επανάληψη του κύκλου των δράσεων με συνεχή παρατήρηση* και την *τριγωνοποίηση των δεδομένων* (Mertler, 2012 · Creswell, 2009).

Η επανάληψη του κύκλου των δράσεων με συνεχή παρατήρηση ευδοκιμεί μέσα σε μία έρευνα δράσης καθώς φέρει το χαρακτηριστικό της κυκλικής διαδικασίας. Στο σχήμα αυτό η αξιοπιστία επιτυγχάνεται όταν η έρευνα σχεδιάζεται σε κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού (Mertler, 2012). Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις ανεπτυγμένες σε δύο θεματικούς κύκλους. Η οργάνωση αυτή επέτρεψε το συνεχή εμπλουτισμό κάθε κύκλου με στόχο των κορεσμό των δεδομένων και την επαλήθευσή τους.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων αποτελεί μία τεχνική έρευνας η οποία σχετίζεται με τη συλλογή και την ανάλυση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων που εφαρμόζονται ταυτόχρονα σε μία έρευνα (Cohen et al., 2007). Με την τριγωνοποίηση των δεδομένων γίνεται δυνατή η συλλογή δεδομένων ποιοτικά και ποσοτικά δίνοντας το προνόμιο των διαφορετικών οπτικών, πράγμα που καθιστά την τριγωνοποίηση ένα ισχυρό εργαλείο εγκυρότητας (Cohen et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα, τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου και τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω της παρατήρησης, του ημερολογίου και των συνεντεύξεων, διασταυρώθηκαν ώστε να δώσουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στα συμπεράσματα της έρευνας.

3.3.iv.στ. Δεοντολογία έρευνας

Τα δεοντολογικά ζητήματα που προκύπτουν σε μία έρευνα βρίσκονται σε εξάρτηση με το είδος της έρευνας, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και τον τρόπο αξιοποίησης αυτών (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Βασικό στοιχείο και προαπαιτούμενο μιας έρευνας είναι η *συναίνεση των συμμετεχόντων* (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Η συναίνεση των συμμετεχόντων αλλά και όσων πλαισιώνουν την έρευνα - όπως για παράδειγμα σε μια εκπαιδευτική έρευνα, η συναίνεση της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων - εξασφαλίζει σε πρώτο επίπεδο τη δεοντολογία της έρευνας (Mertler, 2012). Η συναίνεση αυτή προϋποθέτει

τα υποκείμενα της έρευνας να είναι ενημερωμένα για τη θεματολογία, το σκοπό της έρευνας και τις τεχνικές λήψεις και αξιοποίησης των δεδομένων. Εξασφαλίζεται η αρχή προστασίας ιδιωτικών δεδομένων και η δυνατότητα αποχώρισης από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο αυτής (Mertler, 2012; Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, έγινε γραπτή και προφορική ενημέρωση για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας, και τις τεχνικές λήψης δεδομένων. Οι συμμετέχοντες επιβεβαιώθηκαν ότι δεν θα πραγματοποιηθεί κανενός είδους μαγνητοσκόπηση ή ηχογράφηση, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα γίνει με πλήρη ανωνυμία και κατά τη διάρκεια λήψης και ανάλυσης της συνέντευξης, τα υποκείμενα θα λάβουν κωδικό (Σ1, Σ2 κ.τ.λ) για την εκπροσώπηση των απόψεων τους στην παρουσίαση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1. Ποσοτική Ανάλυση

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τη συγκέντρωση ποσοτικών στοιχείων σε έρευνες δράσης (Χαλικιάς et al., 2015). Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι ευκολότερο να αναλυθούν στατιστικά (Χαλικιάς et al., 2015).

Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόζεται οιοσδήποτε πειραματικό σχέδιο σε δύο ομάδες με έλεγχο πριν και μετά. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου απάντησαν το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μετά το τέλος αυτών. Συνολικά απαντήθηκαν 66 ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα 1) που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου «Γονείς και έφηβοι II» που κατασκεύασε η Ευδοξία Π. Μαζηρίδου (2007) για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής της, «Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: Γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων». Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εφήβους με σκοπό να ερευνηθούν οι απόψεις τους για τα φύλα. Το ερωτηματολόγιο όπως μοιράστηκε στην παρούσα έρευνα περιείχε μια συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας και εξασφάλιζε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται και μία βιογραφική ερώτηση σε σχέση με το φύλο του κάθε ερωτώμενου.

Το ερωτηματολόγιο «Απόψεις για τα φύλα» αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες (Μαζηρίδου, 2007):

A) «Απόψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες». Η ενότητα αυτή είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου η οποία περιλαμβάνει 15 υπο-ερωτήματα σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

B) «Απόψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια». Η ενότητα αυτή είναι μία ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου με 10 υπο-ερωτήματα σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

Γ) «Κατάλληλη ηλικία». Η ενότητα αυτή είναι μια ανοιχτού τύπου ερώτηση με 8 υπο-ερωτήματα (Μαζηρίδου, 2007).

Δ) «Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του να είσαι αγόρι/κορίτσι». Η ενότητα αυτή είναι μία ακόμη ερώτηση κλειστού τύπου με 21 υπο-ερωτήματα σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (Μαζηρίδου, 2007).

Για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics v.29.

Η κεντρική μεταβλητή της έρευνας είναι η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων. Η κεντρική μεταβλητή χωρίστηκε σε δύο εξαρτημένες μεταβλητές με βάση τις οποίες έγινε η ανάλυση του ερωτηματολογίου:

- A) Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση του φύλου.
- B) Η διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων.

4.1.i. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου – Cronbach’s Alpha

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο Cronbach’s alpha το οποίο φανερώνει την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Ο δείκτης κυμαίνεται από 0,00 ως και 1,00. Τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 0,7 ή 0,8 φανερώνουν υψηλή αξιοπιστία (Μάρκος, 2012).

Αρχικά ο δείκτης χρησιμοποιήθηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου για την πειραματική ομάδα πριν και μετά τον χειρισμό (βλέπε Πίνακες 5 & 6).

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,747	46

Πίνακας 5: Δείκτης Cronbach's Alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου στην πειραματική ομάδα πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,833	,805	45

Πίνακας 6: Δείκτης Cronbach's Alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου στην πειραματική ομάδα μετά το χειρισμό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη, το ερωτηματολόγιο για την πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,74 και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,83. Και οι δύο μετρήσεις κρίνονται αρκετά αξιόπιστες και ικανοποιητικές. Στον μετά - έλεγχο για την πειραματική ομάδα αφαιρέθηκε η μεταβλητή «Οι παντρεμένες γυναίκες είναι πολύ

απασχολημένες για να ασχολούνται με θέματα εκτός σπιτιού. Αυτά είναι δουλειά των αντρών», καθώς δεν παρουσίασε διαφορά στις αξίες.

Στη συνέχεια ο δείκτης εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά το χειρισμό (βλέπε Πίνακες 7 & 8). Η ομάδα ελέγχου δεν υποβλήθηκε σε χειρισμό.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,757	46

Πίνακας 7: Δείκτης Cronbach's Alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου στην ομάδα ελέγχου πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,433	,427	46

Πίνακας 8: Δείκτης Cronbach's Alpha για το σύνολο του ερωτηματολογίου στην ομάδα ελέγχου μετά το χειρισμό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη, το ερωτηματολόγιο για την ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,75 και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,43. Η πρώτη μέτρηση κρίνεται αρκετά αξιόπιστη ενώ η δεύτερη έχει χαμηλή αξιοπιστία.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για τις εξαρτημένες μεταβλητές «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση φύλου» (βλέπε Πίνακες 9 & 10) και «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων» (βλέπε Πίνακες 11 & 12) στην πειραματική ομάδα πριν και μετά το χειρισμό.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,649	,712	22

Πίνακας 9: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην πειραματική ομάδα πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,862	,874	22

Πίνακας 10: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην πειραματική ομάδα μετά το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,678	,634	23

Πίνακας 11: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην πειραματική ομάδα πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,511	,389	23

Πίνακας 12: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην πειραματική ομάδα μετά το χειρισμό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη, η μεταβλητή «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση φύλου» για την πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,64 και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,86. Η πρώτη μέτρηση έχει μέτρια αξιοπιστία ενώ η δεύτερη κρίνεται ως αρκετά αξιόπιστη. Η μεταβλητή «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων» για την πειραματική ομάδα πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,67, ενώ

μετά τις παρεμβάσεις η αξιοπιστία φτάνει στο 0,51. Και οι δύο μετρήσεις παρουσιάζουν μέτρια ως χαμηλή αξιοπιστία.

Τέλος, εφαρμόστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha για τις εξαρτημένες μεταβλητές «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση φύλου» (βλέπε Πίνακες 13 & 14) και «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων» (βλέπε Πίνακες 15 & 16) στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά το χειρισμό.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,692	,712	22

Πίνακας 13: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην ομάδα ελέγχου πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,550	,545	22

Πίνακας 14: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην ομάδα ελέγχου μετά το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,532	,380	24

Πίνακας 15: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην ομάδα ελέγχου πριν το χειρισμό

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,361	,262	24

Πίνακας 16: Δείκτης Cronbach's Alpha για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην ομάδα ελέγχου μετά το χειρισμό

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη, η μεταβλητή «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση φύλου» για την ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,69 και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,55. Οι μετρήσεις παρουσιάζουν μέτρια αξιοπιστία. Η μεταβλητή «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων» για την ομάδα ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας 0,53, ενώ μετά τις παρεμβάσεις η αξιοπιστία φτάνει στο 0,36. Και οι δύο μετρήσεις παρουσιάζουν μέτρια ως χαμηλή αξιοπιστία.

4.1.ii. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων συνεχίζεται με περιγραφική στατιστική ανάλυση. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση δίνει τη δυνατότητα της συνοπτικής περιγραφής των μεταβλητών ως προς το μέσο όρο, την τυπική απόκλιση και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση στις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την έκφραση φύλου» και «διερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων» στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά το χειρισμό (βλέπε Πίνακα 17).

Οι μέσοι όροι στην περιγραφική ανάλυση στην πειραματική ομάδα εμφανίζουν σχετική σταθερότητα σε σχέση με τη μεταβλητή της έκφρασης του φύλου, ενώ η μεταβλητή αναγνώρισης των έμφυλων στερεοτύπων παρουσίασε αύξηση. Στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι των μεταβλητών πριν και μετά τον χειρισμό παρουσίασαν σταθερότητα.

Descriptive Statistics					
Πειραματική Ομάδα	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Έκφραση φύλου (πριν)	18	2,52	4,00	3,2005	,35358
Έκφραση φύλου (μετά)	18	1,95	4,09	3,1843	,52721
Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	18	2,29	3,33	2,8403	,32156
Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	18	2,54	3,63	3,0394	,25823
Valid N (listwise)	18				
Ομάδα Ελέγχου					
Έκφραση φύλου (πριν)	15	2,45	3,82	3,0515	,38679
Έκφραση φύλου (μετά)	15	2,59	3,68	3,0394	,32772
Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	15	2,38	3,33	2,9083	,26125
Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	15	2,33	3,42	2,8917	,26717
Valid N (listwise)	15				

Πίνακας 17: Περιγραφική στατιστική ανάλυση μεταβλητών

4.1.iii. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

4.1.iii.a. Έλεγχος υποθέσεων

Στην επαγωγική στατιστική μας ενδιαφέρει η σύγκριση των ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τη διαφορά που παρουσιάζουν οι μέσοι όροι. Αρχικά διατυπώνονται υποθέσεις, ο έλεγχος των οποίων βοηθά τον ερευνητή να βγάλει συμπεράσματα για τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Για να γίνει η επεξεργασία των υποθέσεων δημιουργούνται δυο μαθηματικές προτάσεις, οι υποθέσεις. Οι υποθέσεις αυτές περιλαμβάνουν τη μηδενική υπόθεση που εκφράζει σταθερότητα και ισότητα και την εναλλακτική υπόθεση η οποία παρουσιάζει την στατιστική διαφορά (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ο έλεγχος γίνεται πάντα ως προς την κατάρριψη ή επιβεβαίωση της μηδενικής υπόθεσης (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ωστόσο επιθυμητό αποτέλεσμα για έναν ερευνητή είναι η

στατιστική σημαντικότητα, ώστε να μπορέσει να επαληθεύσει την εναλλακτική υπόθεση (Εμβαλωτής et al., 2006).

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις για κάθε μεταβλητή:

H₀: Η έκφραση του φύλου στους εφήβους ΔΕΝ επηρεάζεται θετικά από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

H₁: Η έκφραση του φύλου στους εφήβους επηρεάζεται θετικά από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

και,

H₀: Η αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων από τους εφήβους ΔΕΝ επηρεάζεται από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

H₁: Η αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων από τους εφήβους επηρεάζεται από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

Στον στατιστικό έλεγχο που ακολουθεί ορίζουμε τιμή κάτω του 5% ή 0,05 ώστε να αποδεχθούμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικού ευρήματος (Εμβαλωτής et al., 2006), και για να επιβεβαιωθεί η σχέση μεταξύ εφαρμογής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και έκφρασης φύλου και αναγνώρισης των έμφυλων στερεοτύπων. Αν η τιμή είναι >5% τότε δεν υπάρχει στατιστική διαφορά και γίνεται αποδεκτή μηδενική υπόθεση (Εμβαλωτής et al., 2006).

Η παρούσα έρευνα αφορά σε εξαρτημένες μεταβλητές και ο έλεγχος των μέσων όρων θα γίνει με το παραμετρικό κριτήριο t-test, το οποίο εξετάζει την πιθανότητα της «τυπικής» διαφοράς των μέσων όρων (Μπατσίδης, 2014). Για την εκτέλεση του t-test πρέπει να πληρούνται οι προϋποθέσεις της τυχαιότητας του δείγματος και της κανονικότητας της κατανομής των τιμών των μεταβλητών (Εμβαλωτής et al., 2006). Στην περίπτωση που δεν υπάρχει κανονική κατανομή τότε εφαρμόζεται το Wilcoxon signed rank (Εμβαλωτής et al., 2006).

4.1.iii.β. Τυχαιότητα δείγματος

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται οιονεί πειραματικό σχέδιο, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει τυχαία δειγματοληψία (Mertler & Charles, 2005). Ωστόσο για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων έγινε έλεγχος της τυχαιότητας του δείγματος με το κριτήριο ροών (runs test) στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου στις δύο μεταβλητές πριν και μετά τον χειρισμό (Boutsikas, 2004) (βλέπε Πίνακες 18 & 19).

Από τον έλεγχο με το κριτήριο ροών παρατηρείται ότι η τιμή p-value για κάθε μεταβλητή σε σχέση με τις δύο ομάδες, πειραματικής και ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα (>5%) και άρα αποτελούν τυχαίο δείγμα.

Runs Test				
Πειραματική Ομάδα	Έκφραση φύλου (πριν)	Έκφραση φύλου (μετά)	Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	Έμφυλα στερεότυπα (μετά)
Test Value ^a	3,24	3,20	2,90	3,04
Cases < Test Value	9	9	9	9
Cases >= Test Value	9	9	9	9
Total Cases	18	18	18	18
Number of Runs	9	10	11	10
Z	-,243	,000	,243	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,808	1,000	,808	1,000
a. Median				

Πίνακας 18: Τυχειότητα Δείγματος Πειραματική Ομάδα

Runs Test				
Ομάδα ελέγχου	Έκφραση φύλου (πριν)	Έκφραση φύλου (μετά)	Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	Έμφυλα στερεότυπα (μετά)
Test Value ^a	3,14	2,95	2,92	2,92
Cases < Test Value	7	5	7	5
Cases >= Test Value	8	10	8	10
Total Cases	15	15	15	15
Number of Runs	8	6	8	8
Z	,000	-,710	,000	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	,478	1,000	1,000
a. Median				

Πίνακας 19: Τυχειότητα Δείγματος Ομάδα Ελέγχου

4.1.iii.γ. Έλεγχος κανονικότητα κατανομής Shapiro-Wilk

Ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών με το τεστ Shapiro-Wilk είναι το επόμενο στάδιο της ανάλυσης. Το τεστ Shapiro-Wilk χρησιμοποιήθηκε καθώς το δείγμα της πειραματικής ομάδας (βλέπε Πίνακες 20 & 21) και της ομάδας ελέγχου (βλέπε Πίνακες 22 & 23) ήταν μικρότερο του 50 (Μπατσίδης, 2014).

Το τεστ Shapiro-Wilk έδειξε πως οι τιμές p-value είναι μεγαλύτερες του 0,05 (το στατιστικό όριο που έχει δοθεί από την ερευνήτρια), επομένως βγαίνει συμπέρασμα κανονικής κατανομής των τιμών (Μπατσίδης, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση:

H_0 : Η κατανομή ΔΕΝ είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική (Εμβλωτής et al., 2006).

Tests of Normality			
Πειραματική Ομάδα	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Έκφραση φύλου (πριν)	,969	18	,787
Έκφραση φύλου (μετά)	,974	18	,872
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Πίνακας 20: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην πειραματική ομάδα

Tests of Normality			
Πειραματική Ομάδα	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	,955	18	,513
Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	,977	18	,907
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Πίνακας 21: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην πειραματική ομάδα

Tests of Normality			
Ομάδα Ελέγχου	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Έκφραση φύλου (πριν)	,965	15	,772
Έκφραση φύλου (μετά)	,933	15	,298
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Πίνακας 22: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τη μεταβλητή έκφραση φύλου στην ομάδα ελέγχου

Tests of Normality			
Ομάδα Ελέγχου	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	,967	15	,818
Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	,968	15	,829
*. This is a lower bound of the true significance.			
a. Lilliefors Significance Correction			

Πίνακας 23: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τη μεταβλητή έμφυλα στερεότυπα στην ομάδα ελέγχου

4.1.iii.δ. T-test Εξαρτημένων Δειγμάτων

Οι παραπάνω έλεγχοι εξασφάλισαν την τυχαιότητα του δείγματος και την κανονική κατανομή των τιμών και επομένως πληρούνται οι προϋποθέσεις για τον έλεγχο t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων (Εμβαλωτής et al., 2006).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε τον μέσο όρο τιμών πριν και μετά τον χειρισμό των ομάδων και άρα πραγματοποιούμε t-test εξαρτημένων δειγμάτων (Μπατσίδης, 2014). Στο τεστ αυτό η μηδενική υπόθεση αφορά στην ισότητα των μέσων όρων και η εναλλακτική στη διαφορά τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Όταν το t είναι μεγαλύτερο, τότε η σημαντικότητα είναι μικρότερη (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ορίζουμε όπως συνηθίζεται το όριο της σημαντικότητας να αγγίζει το 0,05. Αν το p-value, η *στάθμη της σημαντικότητας*, είναι μικρότερο τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Αρχικά, εφαρμόστηκε το t-test εξαρτημένων δειγμάτων στις μεταβλητές έκφραση φύλου και έμφυλα στερεότυπα στην πειραματική πριν και μετά τον χειρισμό (βλέπε Πίνακες 24 & 25).

Paired Samples Statistics					
Πειραματική Ομάδα		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Έκφραση φύλου (πριν)	3,2005	18	,35358	,08334
	Έκφραση φύλου (μετά)	3,1843	18	,52721	,12426
Pair 2	Έμφυλα στερεότυπα (πριν)	2,8403	18	,32156	,07579
	Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	3,0394	18	,25823	,06086

Πίνακας 24: Μέσοι όροι μεταβλητών στην πειραματική ομάδα

Από τον έλεγχο προέκυψε ο πίνακας (Πίνακας 24) των μέσων όρων στη μετακίνηση της στάσης των συμμετεχόντων σε σχέση με τις μεταβλητές. Παρατηρείται στασιμότητα στο συντελεστή της διερεύνησης των ταυτοτήτων φύλου ως προς την έκφραση του φύλου. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα καθώς η ομάδα των συμμετεχόντων είχε υψηλό επίπεδο συνειδητοποίησης σε σχέση με τον προσωπικό προσδιορισμό με βάση το φύλο και εξέφραζε ήδη ένα επίπεδο ελευθερίας σε σχέση με την προσωπική έκφραση του φύλου. Τα αποτελέσματα της μεταβλητής θα συγκριθούν και θα συν-ερμηνευτούν και με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης.

Όσον αφορά στη μεταβλητή της διερεύνησης των ταυτοτήτων φύλου ως προς την αναγνώριση των στερεοτύπων φύλου παρατηρείται αύξηση του συντελεστή μετά τις παρεμβάσεις, η οποία ερμηνεύεται σαν μια τάση μεγαλύτερης συνειδητοποίησης των στερεοτύπων που συνοδεύουν τα φύλα και αλλαγή της στάσης με βάση αυτά.

Στον Πίνακα 25 ακολουθούν τα αποτελέσματα του t-test και απεικονίζονται οι στατιστικές διαφορές.

Paired Samples Test										
Πειραματική Ομάδα		Paired Differences					t	df	Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	Έκφραση φύλου (πριν) – Έκφραση φύλου (μετά)	,01614	,67381	,15882	-,31894	,35122	,102	17	,460	,920
Pair 2	Έμφυλα στερεότυπα (πριν) – Έμφυλα στερεότυπα (μετά)	-,19907	,38575	,09092	-,39091	-,00724	-2,189	17	,021	,043

Πίνακας 25: T-test εξαρτημένων δειγμάτων πειραματικής ομάδας

Τα αποτελέσματα του t-test (Πίνακας 25) αποκαλύπτουν ότι στην μεταβλητή έκφραση φύλου, η τιμή p-value (0,92) είναι μεγαλύτερη του ορίου σημαντικότητας 0,05 και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, δηλαδή υπάρχει ισότητα μεταξύ των μέσων όρων.

Για τη μεταβλητή στερεότυπα φύλου, το t-test φανέρωσε στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς η τιμή p-value (0,043) είναι μικρότερη του ορίου σημαντικότητας 0,05 και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση, δηλαδή δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ των μέσων όρων.

Στην συνέχεια έγινε έλεγχος t-test εξαρτημένων δειγμάτων στην ανοιχτή τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου «Κατάλληλη Ηλικία». Η συγκεκριμένη ερώτηση ενισχύει τη μεταβλητή της προσωπικής έκφρασης του φύλου. Στους παρακάτω πίνακες (βλέπε Πίνακες 26 & 27) παρατίθενται οι συγκρίσεις των μέσων όρων και τα αποτελέσματα του t-test.

Paired Samples Statistics					
Πειραματική Ομάδα		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν).	15,9444	18	1,43372	,33793
	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (μετά).	15,8889	18	1,13183	,26678
Pair 2	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν).	16,0556	18	1,39209	,32812
	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (μετά).	15,9444	18	1,16175	,27383
Pair 3	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (πριν).	14,4444	18	2,50229	,58979
	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (μετά).	14,5556	18	1,88562	,44444
Pair 4	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (πριν).	14,5556	18	2,57184	,60619
	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (μετά).	14,6111	18	1,88302	,44383
Pair 5	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι - πριν).	8,1667	18	4,82944	1,13831
	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι - μετά).	8,1111	18	5,23438	1,23375
Pair 6	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι - πριν).	8,3889	18	5,03095	1,18581
	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι - μετά).	8,2222	18	5,31984	1,25390
Pair 7	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι - πριν).	12,5556	18	3,41661	,80530
	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι - μετά).	11,7778	18	4,64702	1,09531
Pair 8	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι - πριν).	12,6111	18	3,39790	,80089
	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι - μετά).	11,7778	18	4,64702	1,09531
Pair	Να κάνει μόνος του διακοπές	16,9444	18	,72536	,17097

9	(πριν).				
	Να κάνει μόνος του διακοπές (μετά).	16,8333	18	,70711	,16667
Pair 10	Να κάνει μόνη της διακοπές (πριν).	16,9444	18	,72536	,17097
	Να κάνει μόνη της διακοπές (μετά).	16,8333	18	,70711	,16667
Pair 11	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον (πριν).	15,4444	18	1,58011	,37243
	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον (μετά).	15,2222	18	1,62899	,38396
Pair 12	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της μέλλον (πριν).	15,4444	18	1,58011	,37243
	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της μέλλον (μετά).	15,2222	18	1,62899	,38396
Pair 13	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (αγόρι – πριν).	16,2778	18	1,27443	,30039
	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (αγόρι – μετά).	15,8889	18	1,23140	,29024
Pair 14	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (κορίτσι – πριν).	16,2222	18	1,00326	,23647
	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (κορίτσι – μετά).	15,8889	18	1,23140	,29024
Pair 15	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν).	11,3889	18	4,11795	,97061
	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (μετά).	11,1667	18	4,39585	1,03611
Pair 16	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν).	11,3889	18	4,11795	,97061
	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (μετά).	11,1111	18	4,35064	1,02546

Πίνακας 26: Μέσοι όροι της ανοιχτού τύπου ερώτησης "Κατάλληλη Ηλικία" για την πειραματική ομάδα

Από τον Πίνακα 26 γίνεται αντιληπτό ότι ο μέσος όρος ηλικίας που οι έφηβοι προτείνουν για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων για τον εαυτό τους δεν αλλάζει ανάμεσα στα φύλα, αλλά ούτε και πριν και μετά το χειρισμό και κυμαίνεται κατά πλειοψηφία μεταξύ των 15 – 16 ετών. Σε κάποιες περιπτώσεις όπως η επιλογή της παρέας και η φιλία με το αντίθετο φύλο, ο μέσος όρος κυμαίνεται μεταξύ 10-12 ετών.

Paired Samples Test										
		Paired Differences					t	df	Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι.(πριν) - (μετά)	,05556	1,76476	,41596	-,82204	,93315	,134	17	,448	,895
Pair 2	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι.(πριν) – (μετά).	,11111	1,56765	,36950	-,66846	,89068	,301	17	,384	,767
Pair 3	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (πριν). – (μετά).	- ,11111	3,21557	,75792	-1,71017	1,4879 5	- ,147	17	,443	,885
Pair 4	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (πριν). – (μετά).	- ,05556	3,22622	,76043	-1,65992	1,5488 1	- ,073	17	,471	,943

Pair 5	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι- πριν). – (αγόρι - μετά).	,05556	5,20715	1,2273 4	-2,53390	2,6450 1	,045	17	,482	,964
Pair 6	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι πριν). – (κορίτσι – μετά).	,16667	5,24965	1,2373 5	-2,44392	2,7772 6	,135	17	,447	,894
Pair 7	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι- πριν). – (αγόρι - μετά).	,77778	4,45310	1,0496 0	-1,43669	2,9922 5	,741	17	,234	,469
Pair 8	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου. (κορίτσι πριν). – (κορίτσι – μετά).	,83333	4,42254	1,0424 0	-1,36594	3,0326 1	,799	17	,218	,435
Pair 9	Να κάνει μόνος του διακοπές (πριν). – (μετά).	,11111	1,07861	,25423	-,42527	,64749	,437	17	,334	,668
Pair 10	Να κάνει μόνη της διακοπές (πριν). – (μετά).	,11111	1,07861	,25423	-,42527	,64749	,437	17	,334	,668
Pair 11	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον (πριν). – (μετά).	,22222	1,59247	,37535	-,56969	1,0141 4	,592	17	,281	,562

Pair 12	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της μέλλον (πριν). – (μετά).	,22222	1,59247	,37535	-,56969	1,0141 4	,592	17	,281	,562
Pair 13	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις. (αγόρι - πριν). – (αγόρι - μετά).	,38889	1,78684	,42116	-,49969	1,2774 7	,923	17	,184	,369
Pair 14	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις. (κορίτσι πριν). – (κορίτσι - μετά).	,33333	1,57181	,37048	-,44831	1,1149 8	,900	17	,190	,381
Pair 15	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς. (πριν). – (μετά).	,22222	6,16017	1,4519 7	-2,84116	3,2856 0	,153	17	,440	,880
Pair 16	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς. (πριν). – (μετά).	,27778	6,14344	1,4480 2	-2,77728	3,3328 4	,192	17	,425	,850

Πίνακας 27: T-test της ανοιχτού τύπου ερώτησης "Κατάλληλη Ηλικία" για την πειραματική ομάδα

Τα αποτελέσματα του t-test (Πίνακας 27) αποκαλύπτουν ότι στην ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου «Κατάλληλη Ηλικία», όλες οι τιμές p-value είναι μεγαλύτερες του ορίου σημαντικότητας 0,05 και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, δηλαδή υπάρχει ισότητα μεταξύ των μέσων όρων.

Τέλος, οι ίδιοι έλεγχοι για τις μεταβλητές Έκφραση Φύλου (βλέπε Πίνακες 28 & 29) και Έμφυλα Στερεότυπα, όπως και στην ανοιχτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου «Κατάλληλη Ηλικία» (βλέπε Πίνακες 30 & 31) εφαρμόστηκαν και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά το χειρισμό.

Paired Samples Statistics					
Ομάδα Ελέγχου		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Έκφραση Φύλου (πριν)	3,0515	15	,38679	,09987
	Έκφραση Φύλου (μετά)	3,0394	15	,32772	,08462
Pair 2	Έμφυλα Στερεότυπα (πριν)	2,9083	15	,26125	,06746
	Έμφυλα Στερεότυπα (μετά)	2,8917	15	,26717	,06898

Πίνακας 28: Μέσοι όροι μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου

Paired Samples Test										
Ομάδα Ελέγχου		Paired Differences					t	df	Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	Έκφραση Φύλου (πριν) - Έκφραση Φύλου (μετά)	,01212	,29027	,07495	-,14863	,17287	,162	14	,437	,874
Pair 2	Έμφυλα Στερεότυπα (πριν) - Έμφυλα Στερεότυπα (μετά)	,01667	,30285	,07819	-,15104	,18438	,213	14	,417	,834

Πίνακας 29: T-test μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου

Οι Πίνακες 28 και 29 φανερώνουν πως στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι των μεταβλητών είναι ίσοι, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από το t-test όπου η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη του στατιστικού ορίου 0,05. Επομένως και για τις δύο μεταβλητές στην ομάδα ελέγχου γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση.

Paired Samples Statistics					
Ομάδα Ελέγχου		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν).	16,5333	15	1,40746	,36341
	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (μετά).	16,5333	15	1,12546	,29059
Pair 2	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν).	16,8000	15	1,26491	,32660
	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (μετά).	16,3333	15	1,29099	,33333
Pair 3	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (πριν).	14,9333	15	1,94447	,50206
	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (μετά).	15,7333	15	1,79151	,46257
Pair 4	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (πριν).	15,2667	15	1,75119	,45216
	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (μετά).	15,8000	15	1,85934	,48008
Pair 5	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι – πριν).	10,2667	15	3,23964	,83647
	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι - μετά).	11,2667	15	4,80278	1,24007
Pair 6	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι – πριν).	10,3333	15	3,28778	,84890
	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι – μετά).	11,4667	15	4,89704	1,26441

Pair 7	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι – πριν).	11,6667	15	2,55417	,65949
	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι – μετά).	10,8667	15	5,11115	1,31969
Pair 8	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι – πριν).	12,0000	15	2,82843	,73030
	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι – μετά).	10,8667	15	5,09715	1,31608
Pair 9	Να κάνει μόνος του διακοπές (πριν).	17,6667	15	1,34519	,34733
	Να κάνει μόνος του διακοπές (μετά).	17,6667	15	,89974	,23231
Pair 10	Να κάνει μόνη της διακοπές (πριν).	17,8000	15	1,14642	,29601
	Να κάνει μόνη της διακοπές (μετά).	17,7333	15	,96115	,24817
Pair 11	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον (πριν).	16,6000	15	2,32379	,60000
	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον (μετά).	15,5333	15	2,26358	,58445
Pair 12	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της μέλλον (πριν).	16,3333	15	2,63674	,68080
	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της μέλλον (μετά).	15,5333	15	2,26358	,58445
Pair 13	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (αγόρι - πριν).	17,0000	15	2,20389	,56904
	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (αγόρι – μετά).	17,2667	15	1,27988	,33046
Pair 14	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις	17,2667	15	1,94447	,50206

	(κορίτσι – πριν).				
	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (κορίτσι – μετά).	17,2000	15	1,26491	,32660
Pair 15	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν).	11,6000	15	3,88771	1,00380
	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (μετά).	9,2000	15	3,87667	1,00095
Pair 16	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν).	11,5333	15	3,85202	,99459
	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (μετά).	9,2000	15	3,87667	1,00095

Πίνακας 30: Μέσοι όροι της ανοιχτού τύπου ερώτησης "Κατάλληλη Ηλικία" για την ομάδα ελέγχου

Paired Samples Test										
Ομάδα Ελέγχου		Paired Differences					t	df	Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				One-Sided p	Two-Sided p
					Lower	Upper				
Pair 1	Να αποφασίζει μόνος του για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν). – (μετά)	,00000	2,00000	,51640	-1,10756	1,10756	,000	14	,500	1,000
Pair 2	Να αποφασίζει μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι (πριν). – (μετά)	,46667	1,72654	,44579	-,48946	1,42279	1,047	14	,156	,313

Pair 3	Να αποφασίζει μόνος του για το αν θα βγει έξω (πριν). – (μετά)	-,80000	2,21037	,57071	-2,02406	,42406	-1,402	14	,091	,183
Pair 4	Να αποφασίζει μόνη της για το αν θα βγει έξω (πριν). – (μετά)	-,53333	2,29492	,59255	-1,80422	,73755	-,900	14	,192	,383
Pair 5	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (αγόρι – πριν). – (αγόρι – μετά)	- 1,00000	5,98808	1,54612	-4,31609	2,31609	-,647	14	,264	,528
Pair 6	Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου (κορίτσι – πριν). – (κορίτσι – μετά)	- 1,13333	6,04586	1,56103	-4,48142	2,21475	-,726	14	,240	,480
Pair 7	Να έχει σχέση με άτομο του άλλου φύλου (αγόρι – πριν). – (αγόρι – μετά)	,80000	5,32112	1,37391	-2,14674	3,74674	,582	14	,285	,570
Pair 8	Να έχει σχέση με άτομα του άλλου φύλου. (κορίτσι – πριν). – (κορίτσι – μετά)	1,13333	5,09715	1,31608	-1,68938	3,95604	,861	14	,202	,404
Pair 9	Να κάνει μόνος του διακοπές (πριν). – (μετά)	,00000	1,41421	,36515	-,78317	,78317	,000	14	,500	1,000
Pair 10	Να κάνει μόνη της διακοπές (πριν). – (μετά)	,06667	1,38701	,35813	-,70144	,83477	,186	14	,427	,855
Pair 11	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του μέλλον. (πριν). – (μετά)	1,06667	3,08143	,79562	-,63977	2,77311	1,341	14	,101	,201
Pair 12	Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό της	,80000	3,14416	,81182	-,94118	2,54118	,985	14	,171	,341

	μέλλον (πριν). – (μετά)									
Pair 13	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (αγόρι – πριν). – (αγόρι – μετά)	-,26667	2,18654	,56456	-1,47753	,94420	-,472	14	,322	,644
Pair 14	Να έχει σεξουαλικές σχέσεις (κορίτσι – πριν). – (κορίτσι – μετά)	,06667	2,08624	,53866	-1,08865	1,22199	,124	14	,452	,903
Pair 15	Να επιλέγει μόνος του τις παρέες του χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν). – (μετά)	2,40000	6,00952	1,55165	-,92796	5,72796	1,547	14	,072	,144
Pair 16	Να επιλέγει μόνη της τις παρέες της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς (πριν). – (μετά)	2,33333	6,21825	1,60555	-1,11022	5,77689	1,453	14	,084	,168

Πίνακας 31: T-test της ανοιχτού τύπου ερώτησης "Κατάλληλη Ηλικία" για την ομάδα ελέγχου

Οι Πίνακες 30 και 31 φανερώνουν πως στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι της ανοιχτού τύπου ερώτησης του ερωτηματολογίου «Κατάλληλη Ηλικία» είναι ίσοι και ανάμεσα στα φύλα και ως προς τον έλεγχο πριν και μετά, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από το t-test όπου η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη του στατιστικού ορίου 0,05. Επομένως και για τις δύο μεταβλητές στην ομάδα ελέγχου γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου οι μέσοι όροι των ηλικιών τείνουν να δείχνουν μικρότερο ηλικιακό όριο (μεταξύ 10-15 ετών) στις περισσότερες ερωτήσεις σε σχέση με τις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας, με εξαίρεση την ερώτηση για την κατάλληλη ηλικία έναρξης των σεξουαλικών σχέσεων που το ηλικιακό όριο φτάνει τα 17,5 και στα δύο φύλα.

4.1.iv. Ερμηνεία ποσοτικών συμπερασμάτων

Η βασική θεματολογία της παρούσας έρευνας είναι η προσέγγιση ενός κοινωνικού ζητήματος όπως αυτό της διερεύνησης και διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους μέσα από την επιρροή της δραματικής τέχνης και μεταγενέστερα, η

ουσιαστική διεύρυνση της δύναμης της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Η παρούσα έρευνα είχε ένα δείγμα εφήβων έξω από τα σχολικά πλαίσια και μέσα στα πλαίσια ενός θεατρικού εργαστηρίου. Από την αρχή της έρευνας επομένως, το δείγμα έχει κάνει μια συνειδητή επιλογή προς ένα διαφορετικό και ουσιαστικά καλλιτεχνικό τρόπο έκφρασης που έχει τη δυνατότητα να διαλεχθεί με κοινωνικά, συναισθηματικά και καθημερινά ζητήματα. Επίσης το δείγμα ήταν οικείο με τη θεατρική διαδικασία ως παραστατικό είδος, αλλά όχι με τα είδη της δραματικής τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν ή το πλαίσιο μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης. Η οικειότητα των συμμετεχόντων με τη θεατρική διαδικασία έκανε ευκολότερη τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας μέσω του σώματος ως πολιτισμική έκφραση (Butler J. , 1988).

Όπως αναφέρθηκε στο σχεδιασμό της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο «Απόψεις για τα φύλα» (Μαζηρίδου, 2007), πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μετά το τέλος αυτών. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από την πειραματική ομάδα που δέχθηκε τον χειρισμό και από μια ομάδα ελέγχου που δεν δέχθηκε χειρισμό.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης σε σχέση με τη μεταβλητή της διερεύνησης και διαμόρφωσης της ταυτότητας φύλου ως προς την έκφραση του φύλου έδειξαν υψηλή συνειδητότητα και από τις δύο ομάδες. Οι συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες έδειξαν να έχουν μια σαφή εικόνα για την έκφραση του φύλου τους, τον προσωπικό τους προσδιορισμό και την κατάλληλη ηλικία που οι ίδιοι κρίνουν ότι μπορούν να εξασκήσουν συγκεκριμένες δράσεις σε σχέση με το φύλο τους. Στο σύνολο τους αναγνώριζαν θεωρητικά την ισότητα ανάμεσα στα φύλα ως προς την έκφραση και τα δικαιώματα. Ο στατιστικός έλεγχος απέρριψε την εναλλακτική υπόθεση και διατήρησε τη μηδενική υπόθεση, ότι η έκφραση του φύλου στους εφήβους δεν επηρεάζεται καταλυτικά από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτά θα συνεκτιμηθούν με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας στην τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης σε σχέση με τη μεταβλητή της διερεύνησης και διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων ως προς την αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων έδειξαν ικανοποιητική συνειδητότητα αλλά όχι επαρκή για την κατάρριψη τους. Οι συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες έδειξαν ότι αναγνωρίζουν αρκετές στερεοτυπικές μορφές αλλά όχι όλες ειδικότερα σε σχέση με

το ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια. Ο στατιστικός έλεγχος στην πειραματική ομάδα απέρριψε τη μηδενική υπόθεση και υιοθέτησε την εναλλακτική υπόθεση, ότι η αναγνώριση των έμφυλων στερεοτύπων επηρεάζεται θετικά από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Ο στατιστικός έλεγχος στην ομάδα ελέγχου δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα.

Συμπεραίνουμε με βάση τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου, ότι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους εφήβους στο θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων και κυρίως των στερεοτύπων που συνοδεύουν τα φύλα. Τα αποτελέσματα αυτά θα συνεκτιμηθούν και με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας.

4.2. Ποιοτική Ανάλυση

Η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις παρεμβάσεις (βλέπε Παράρτημα 2) και συγκεντρώθηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, η οποία συμμετείχε ενεργά στη δράση ως εμπυχωτρία των παρεμβάσεων, και στην ημιδομημένη συνέντευξη (βλέπε Παράρτημα 3) στην πειραματική ομάδα.

Καθώς η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε στη σταθερή συγκριτική ανάλυση (βλέπε Κεφάλαιο 3, 3.3.iv.β.), η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε άμεσα με τη συλλογή τους. Τα δεδομένα καθώς συλλέγονταν εξετάζονταν αρχικά με σκοπό την ανάδυση θεμάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στις θεματολογίες που προέκυψαν βασίστηκε η δημιουργία κατηγοριών, τα στοιχεία των οποίων περιεγράφηκαν και εξετάστηκαν. Η συγκέντρωση και η ανάλυση των δεδομένων συνεχίστηκε μέχρι να κορεστούν οι κατηγορίες (Mertler, 2012).

Οι 12 παρεμβάσεις που έγιναν στην πειραματική ομάδα είχαν διάρκεια 60 λεπτών. Οι παρεμβάσεις διενεργήθηκαν σε δύο βασικούς κύκλους οι οποίοι κάλυπταν περισσότερες θεματικές κατηγορίες. Ο πρώτος κύκλος αφορούσε τις παρεμβάσεις 1-6 και η κατηγορία – ομπρέλα ήταν: *διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες και στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων*. Οι υποκατηγορίες ήταν: *διαχωρισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου, το φύλο ως φάσμα, αναγνώριση και αναπαραγωγή στερεοτύπων, καταπίεση από την οικογένεια, τις ομάδες συνομήλικων, το σχολείο*. Ο δεύτερος κύκλος αφορούσε στις παρεμβάσεις 7-12 και η κατηγορία – ομπρέλα ήταν: *έκφραση ταυτότητας φύλου*. Οι υποκατηγορίες ήταν: *έμφυλη βία, απελευθέρωση έκφρασης φύλου, φύλο και ηθική*.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ακολούθησε το οργανωτικό πλάνο, εισαγωγή – ανάπτυξη – αναστοχασμός. Ο σχεδιασμός κάθε παρέμβασης ακολουθούσε τη βασική στοχοθεσία της έρευνας και ταυτόχρονα βασιζόταν στα ευρήματα που έδινε η προηγούμενη παρέμβαση, καθώς όταν υπάρχει θεματική σειρά παρεμβάσεων, ο εμπυχωτής πρέπει να μελετά και να δημιουργεί πάνω στα δεδομένα που έδωσε η ομάδα πηγαίνοντας από το ένα μάθημα στο άλλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η ανάλυση κάθε παρέμβασης βασίστηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας το οποίο προέκυψε από σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά από αυτή.

Οι παρεμβάσεις χτίστηκαν πάνω σε τεχνικές του Κοινωνικού Θεάτρου, και πιο συγκεκριμένα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου με έμφαση στο Θέατρο Εικόνας, Εφημερίδας και Φόρουμ, του Θεάτρου Ντοκουμέντο, του Επινοητικού Θεάτρου, και στις βασικές αρχές ανάπτυξης δράματος στην εκπαίδευση. Οι πηγές για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων των παρεμβάσεων υπήρξαν τα βιβλία: «Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση» των Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, «Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς» του Α. Boal, «Teachers notes – Devising» των Complicite, «Drama games for devising» της J. Swale.

Το τελευταίο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη στην πειραματική ομάδα η οποία πραγματοποιήθηκε μετά την έβδομη παρέμβαση. Ένας βασικός κανόνας για τη χρονική στιγμή πραγματοποίησης μια συνέντευξης είναι να γίνει όταν ο ερευνητής νιώθει έτοιμος (Hanke, 2009). Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή για την πραγματοποίηση της συνέντευξης κρίθηκε ως η κατάλληλη καθώς βρισκόταν στη μέση της ερευνητικής διαδικασίας και οι συμμετέχοντες είχαν εξοικειωθεί με τον τρόπο δουλειάς και τη θεματολογία και ταυτόχρονα, τα στοιχεία που προκύψαν από την έρευνα βοήθησαν ώστε ο επόμενος κύκλος των παρεμβάσεων να στοχεύσει καλύτερα στις ανάγκες της ομάδας.

Η συνέντευξη περιλάμβανε μια λίστα 16 ερωτήσεων με στόχο να εκφραστούν οι συμμετέχοντες γύρω από τον προσωπικό τους προσδιορισμό σε σχέση με το φύλο, την έκφραση του φύλου τους και τους υποστηρικτικούς ή ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εξωστρέφειά τους.

4.2.i. Ανάλυση παρεμβάσεων: Ημερολόγιο ερευνήτριας

4.2.i.a. Πρώτος κύκλος παρεμβάσεων

Ο πρώτος κύκλος παρεμβάσεων αφορούσε στις παρεμβάσεις 1-6 (βλέπε Παράρτημα 2) και πέρα από τον εισαγωγικό και διερευνητικό χαρακτήρα τους, βασικός στόχος

ήταν η προσέγγιση των δύο κατηγοριών της παρούσας έρευνας δράσης, *διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες και στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων* μέσα από την εφαρμογή πρακτικών του Θεάτρου Επινόησης, του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, και πιο συγκεκριμένα Θεάτρου Εικόνας, Εφημερίδας και Φόρουμ, και του Θεάτρου Ντοκουμέντο. Οι συμμετέχοντες ήταν από την αρχή αρκετά θετικοί στη θεματολογία της έρευνας. Ιδιαίτερα τα κορίτσια εκφράσαν χαρά και ικανοποίηση με τη θεματολογία. Τα αγόρια ήταν θετικά αλλά πιο συγκρατημένα.

Οι διδακτικοί στόχοι του πρώτου κύκλου ήταν να εισαχθούν οι συμμετέχοντες στην αποσαφήνιση των όρων βιολογικό και κοινωνικό φύλο, μέσω μιας προσωπικής πορείας και ανακάλυψης, χρησιμοποιώντας την προσωπική τους εμπειρία ως καμβά διερεύνησης διατηρώντας ταυτόχρονα μία ασφαλή συγκινησιακή απόσταση, να διερευνηθεί ο παράγοντας φύλο σε στιγμές καταπίεσης στην καθημερινότητα των εφήβων και να αναδειχθεί ως ζήτημα, να εξασκηθούν πρακτικές αναγνώρισης και εμπάθυνσης στα έμφυλα στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί και δημιουργούν τις λεγόμενες «φυλακές του φύλου» και τέλος, να έρθουν σε επαφή με τους όρους διεμφυλικός - trans, intersex, non-binary και να αντιληφθούν το φύλο ως φάσμα.

Παράλληλα, ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η πειραματική ομάδα να δουλέψει και να εξοικειωθεί πάνω σε θεατρικές τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και του Θεάτρου της Επινόησης που αναδεικνύουν και εξασκούν την ευρηματικότητα, τη φαντασία και την κριτική σκέψη. Ένα από τα επιθυμητά αποτελέσματα της έρευνας ήταν οι συμμετέχοντες να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από το βίωμα και τη συμμετοχική διαδικασία, καθώς η διαδικασία της μάθησης και η κατάκτηση γνώσης επιτελείται ακριβώς σε σωματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο (Μουτσιάνα, 2018).

Η ομάδα αποτελούνταν από άτομα τα οποία συμμετείχαν ήδη στο θεατρικό εργαστήρι από την αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν μακρά πορεία συμμετοχής στα θεατρικά εργαστήρια και μεμονωμένα και σαν ομάδα. Ωστόσο, δεν είχαν δουλέψει ποτέ με αντίστοιχο σχεδιασμό παρεμβάσεων.

4.2.1.β. Ανάλυση δεδομένων πρώτου κύκλου παρεμβάσεων

Ο πρώτος κύκλος παρεμβάσεων εισήγαγε τους συμμετέχοντες στο θέμα της έρευνας και συνέχισε με τη μελέτη του φαινομένου. Οι κατηγορίες που απασχόλησαν τον πρώτο κύκλο παρεμβάσεων αφορούσαν σε δύο από τα ερευνητικά ερωτήματα και ήταν η *διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες και τα στερεότυπα*

έμφυλων ταυτοτήτων. Μέσα από την ανάλυση του ημερολογίου της ερευνήτριας προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: διαχωρισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου, το φύλο ως φάσμα, αναγνώριση και αναπαραγωγή στερεοτύπων, καταπίεση από την οικογένεια, τις ομάδες συνομήλικων, το σχολείο.

(α) Διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες:

Διαχωρισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου

Η προσέγγιση των εννοιών του βιολογικού και κοινωνικού φύλου, κρίθηκε σκόπιμο να επεξεργαστεί και να διασαφηνιστεί από τις πρώτες παρεμβάσεις, καθώς πάνω σε αυτό το διαχωρισμό βασίζεται η έκφραση του φύλου και τα στερεότυπα που αναπαράγονται σε σχέση με τις έμφυλες ταυτότητες.

Στη **δεύτερη παρέμβαση** έγινε η πρώτη προσπάθεια κατανόησης των εννοιών βιολογικό και κοινωνικό φύλο και ο διαχωρισμός τους μέσω του Θεάτρου της Επινόησης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν κείμενο μέσω μιας λίστας σουπερμάρκετ. Οι συμμετέχοντας επέλεξαν να γράψουν προϊόντα διαφόρων κατηγοριών, από προϊόντα προσωπικής περιποίησης μέχρι τρόφιμα. Δημιούργησαν λίστα με ψώνια από σουπερμάρκετ με βάση τις ανάγκες του βιολογικού τους φύλου με τρόπο που θα κάλυπτε όλες σχεδόν τις σωματικές τους ανάγκες. Έτσι έγραψαν προϊόντα όπως γιαούρτι, νερό, σαμπουάν, σερβιέτες, κρέμες σώματος, αφρό ξυρίσματος, ξυραφάκια, αποσμητικά, ντεμακιγιάζ, οδοντόκρεμα, φρούτα, καφέ, αφρόλουτρο, οδοντόβουρτσα, στοματικό διάλυμα κ.α. Παρατηρήθηκε ότι τα προϊόντα καθαρισμού σώματος και στοματικού καθαρισμού όπως και διάφορα προϊόντα αποτρίχωσης, επαναλαμβάνονταν σε όλες τις λίστες. Τρόφιμα επίσης υπήρχαν σε όλες τις λίστες. Κάποιες από τις λίστες περιείχαν σερβιέτες, ταμπόν και λιγότερες προϊόντα σχετικά με μακιγιάζ προσώπου.

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως όλες οι λίστες που περιείχαν σερβιέτες ήταν γραμμένες από κορίτσια και οι υπόλοιπες από αγόρια. Όλοι συμφώνησαν, στην πορεία, ότι ο διαχωρισμός του βιολογικού φύλου βασίζεται καθαρά στη βιολογία και πρωτίστως στο αναπαραγωγικό σύστημα. Συμφώνησαν επίσης, ότι οι βασικές ανάγκες είναι κοινές και ίσες και στα δύο φύλα, όπως και το ενδιαφέρον για τη φροντίδα και την υγεία του σώματος και της εξωτερικής εμφάνισης είναι κοινό και στα δύο φύλα.

Στον αυτοσχεδιασμό σε σουπερμάρκετ που στήθηκε αυθόρμητα χωρίς καμία προετοιμασία, αναδείχθηκε η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα αντικείμενα ανεξάρτητα από το βιολογικό τους φύλο. Ξεχώρισαν κυρίως, οι παρουσίες των

αγοριών οι οποίοι είχαν αναλάβει λίστα που είχε φτιαχτεί από κορίτσια. Στην ανάλυση που ακολούθησε, τα αγόρια τόνισαν πως είχαν σαν σύμβαση μέσα τους ότι ψώνιζαν για όλη την οικογένεια, άρα τα ψώνια τους είχαν μια ποικιλία αντικειμένων. Το ίδιο δεν παρατηρήθηκε στα κορίτσια τα οποία τόνισαν ότι ψώνιζαν τα προσωπικά τους αντικείμενα.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν γράψουν λίστες με επαγγέλματα στα οποία θα έβλεπαν τον εαυτό τους. Στη συζήτηση που προέκυψε για το πως ορίζεται το κοινωνικό φύλο με βάση τα επαγγέλματα, οι συμμετέχοντες κατέληξαν πως το κοινωνικό φύλο είναι η εξωτερική έκφραση με βάση τις κοινωνικές επιταγές. Συνειδητοποιήσαν ότι το επάγγελμα δεν έχει φύλο και ότι όλα τα επαγγέλματα μπορούν να γίνουν από όλα τα φύλα. Ωστόσο, αυτή η κατάληξη δεν τους έβρισκε όλους σύμφωνους, καθώς ένα αγόρι σημείωσε ότι το επάγγελμα του οικοδόμου δεν μπορεί να το κάνει μία γυναίκα λόγω σωματικής διάπλασης και λιγότερης μυϊκής δύναμης και εκεί επικαλέστηκε τις ιδιότητες του βιολογικού φύλου.

Τα επαγγέλματα που επαναλαμβάνονταν στις περισσότερες λίστες ήταν κυρίως καλλιτεχνικά, με το επάγγελμα του ηθοποιού να εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις λίστες. Η επανάληψη αυτή κρίνεται ως αποτέλεσμα της μορφής του δείγματος, το οποίο αποτελείται από εφήβους θεατρικής ομάδας που είναι μέρος ενός θεατρικού οργανισμού με έντονη θεατρική δραστηριότητα και διευθύνεται αμιγώς από ηθοποιούς. Η φιλοσοφία του θεατρικού οργανισμού βρίσκεται πιο κοντά στο θέατρο ως αποκλειστικά παραστατική τέχνη.

Η λίστα με τα επαγγέλματα οδήγησε σε έναν αυτοσχεδιασμό όπου οι συμμετέχοντες αποφάσισαν να είναι συγκέντρωση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με βασικό θέμα συζήτησης το ωράριο του ολοήμερου. Οι συμμετέχοντες είχαν ποικιλία στην επιλογή επαγγελμάτων και παρατηρήθηκε πως κάποια κορίτσια επέλεξαν το επάγγελμα του οδηγού φορτηγού και αστυνομικού.

Η συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος της συνάντησης αποκάλυψε πως η συμμετέχοντες είχαν μια επικοινωνιακή πρώτη επαφή με τους όρους βιολογικό και κοινωνικό φύλο. Άρχισαν να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα που ακολουθούν το κοινωνικό φύλο. Τόνισαν ότι βλέπουν πιο ανοιχτά όλα τα επαγγέλματα και ότι η προσωπική τους επιλογή για το μελλοντικό τους επάγγελμα αφορά την προσωπική τους προτίμηση.

Στην **τέταρτη παρέμβαση** αναγνώστηκαν δηλώσεις που ακούγονται συχνά σε σχέση διαχωρισμό του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο. Οι δραστηριότητες γύρω

από το διαχωρισμό των εννοιών είχαν ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες. Στο διάδρομο του φύλου, στην πλειοψηφία οι συμμετέχοντες είχαν κοινές απαντήσεις και διέκριναν σωστά τι εκφράζει το βιολογικό φύλο και τι το κοινωνικό. Στη φράση ωστόσο, «τα κορίτσια είναι συνήθως ντροπαλά, χαριτωμένα και συνεσταλμένα, ενώ τα αγόρια είναι πιο άταχτα», ένα αγόρι της ομάδας διάλεξε την πλευρά του βιολογικού φύλου. Στο σημείο αυτό άρχισε μια διερευνητική συζήτηση ώστε να αποκαλυφθεί από που πρόκυπτε η άποψη. Ο ίδιος παραδέχτηκε ότι αυτό είναι που βλέπει συνέχεια άρα το αποδίδει στη φύση. Το ενδιαφέρον είναι ότι ήταν ένα αγόρι που αυτό φέρει τα χαρακτηριστικά του συνεσταλμένου και του ντροπαλού στη ζωή του.

(β) Διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες:

Το φύλο ως φάσμα

Η διεύρυνση του λεξιλογίου γύρω από τις ταυτότητες φύλου ήταν σημαντική για την ουσιαστική κατανόηση ότι το φύλο είναι φάσμα και έτσι την αποδοχή της κάθε έκφρασης ταυτότητας του φύλου.

Στην **πέμπτη παρέμβαση**, η εισαγωγική συζήτηση είχε ως σκοπό να αναδείξει κατά πόσο οι συμμετέχοντες ήταν οικείοι με τους ορισμούς διεμφυλικός - trans, intersex, non-binary και κατά πόσο αντιλαμβάνονταν το φάσμα ως φύλο. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν οι οικείοι με τον όρο transgender. Στην ερώτηση αν συγγέουν τον όρο αυτό με τον όρο ομοφυλόφιλος, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως γνώριζαν πως ο πρώτος όρος αφορά στην ταυτότητα του φύλου και τον αυτοπροσδιορισμό με βάση το φύλο, ενώ ο δεύτερος τη σεξουαλική προτίμηση των ατόμων.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν ήταν οικείοι με τους όρους intersex και non-binary, επομένως ακολούθησε μια εξήγηση και συζήτηση, η οποία ξεκίνησε από ένα από τα κορίτσια της ομάδας. Το συγκεκριμένο κορίτσι μοιράστηκε πως ο κύκλος των φύλων της περιέχει άτομα από όλα τα φύλα. Εξήγησε επομένως τον όρο non-binary. Ταυτόχρονα, ενημέρωσε την ομάδα πως εκείνες τις μέρες ψηφίστηκε ένας νόμος όπου το ελληνικό κράτος αποφάσισε να χορηγεί δωρεάν φάρμακα ορμονοθεραπείας απαραίτητα για τη φυλομετάβαση των ατόμων, μόνο σε ασθενείς με καρκίνο του προστάτη. Συζητήθηκε με την ομάδα, ο άδικος διαχωρισμός και το γεγονός ότι το κράτος δεν αναγνωρίζει ισάξια όλους τους πολίτες.

Τα άρθρα τα οποία μοιράστηκαν, στη συνέχεια, αφορούσαν ένα γεγονός που συνέβη ακριβώς ένα χρόνο πριν και που όλοι οι συμμετέχοντες θυμόντουσαν. Οι

συμμετέχοντες εργάστηκαν με διάθεση και καθ' όλη τη διάρκεια της δουλειάς τους ήταν εμφανής ο βαθμός οικειότητας που αισθάνονταν με το γεγονός.

Κατά τη διαδικασία δημιουργίας και στησίματος των σκηνών, παρατηρήθηκε ότι ένα αγόρι αρνήθηκε να αναλάβει το ρόλο του κεντρικού ήρωα που θα φορούσε τη φούστα και το ίδιο αγόρι έπαιξε το ρόλο του καθηγητή. Στην άλλη ομάδα το αγόρι φόρεσε τη φούστα, αλλά τα σχόλια του έδειχναν ότι δεν ένιωθε απόλυτα άνετα. Τα μέλη της ομάδας δεν πίεσαν κανέναν σε ρόλο που δεν ένιωθε καλά και είχαν έτοιμες εναλλακτικές λύσεις.

Και οι δύο ομάδες έστησαν τρεις σκηνές, μία με το γεγονός του άρθρου, μία με τη συνάντηση των γονέων στο γραφείο της διευθύντριας και μία με την αντίδραση της μαθητικής κοινότητας απέναντι στο γεγονός. Στη σκηνή του γεγονότος μέσα στην τάξη, οι ομάδες πρόβαλαν επιχειρήματα ενάντια στον καθηγητή που αφορούσαν το δικαίωμα στην επιλογή του ρούχου, αναφέρθηκαν στο ιστορικό παρελθόν και στις φουστανέλες του 1821. Στην πρώτη ομάδα, η αντίσταση στον καθηγητή δεν ήταν άμεση και φαινόταν πως κάποιοι περίμεναν να μιλήσουν όταν θα μιλούσε η πλειοψηφία. Στη δεύτερη ομάδα, η αντίσταση ήταν πιο σθεναρή και πολλά παιδιά ακολούθησαν τον μαθητή όταν τον έβγαλε έξω από την τάξη ο καθηγητής.

Στη σκηνή της συνάντησης των γονέων με την διευθύντρια και οι δύο ομάδες παρουσίασαν τους γονείς εξοργισμένους να ζητούν εξηγήσεις και να απαιτούν από τη διευθύντρια να προβεί σε ενέργειες τονίζοντας το θέμα της στοχοποίησης του παιδιού τους. Στην μία από τις δύο ομάδες, οι γονείς απείλησαν και με μήνυση. Η διευθύντρια και στις δύο ομάδες προσπαθούσε να διατηρήσει τις ισορροπίες χωρίς να δικαιολογεί ανοιχτά τον καθηγητή.

Στην τελευταία σκηνή της διαμαρτυρίας, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν ρούχα από το βεστιάριο του θεάτρου δημιουργώντας διάφορα σύνολα, άλλοτε τονίζοντας την ανδρική ενδυμασία σε κορίτσια και τη γυναικεία ενδυμασία σε αγόρια, και άλλοτε δημιουργώντας εντελώς αλλοπρόσαλλα σύνολα. Η βασική διαφορά στις δύο ομάδες είναι ότι στην πρώτη ομάδα ο μαθητής που δέχτηκε την επίθεση από τον καθηγητή εμφανίστηκε με παντελόνι ενώ στη δεύτερη ομάδα, ο μαθητής συνέχισε να φοράει φούστα. Η επιλογή αυτή συνάδει δραματουργικά με τις παρουσιάσεις της κάθε ομάδας καθώς στην πρώτη ομάδα, ο μαθητής έκλαιγε κι ένιωθε εντελώς αδύναμος να αντισταθεί στον καθηγητή. Στη δεύτερη ομάδα, ο μαθητής δεν έδειξε να επηρεάζεται και αντιμιλούσε στον καθηγητή.

Στη συζήτηση που ακολούθησε το κλείσιμο της παρέμβασης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως θυμόντουσαν το περιστατικό και κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε διαμαρτυρίες που έγιναν στα σχολεία τους. Στη συνέχεια της συζήτησης, κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αν γινόταν κάτι τέτοιο στο σχολείο τους θα αντιδρούσαν δυναμικά παίρνοντας ανοιχτά το μέρος του μαθητή. Ωστόσο μία κοπέλα τόνισε πως θα ήθελε και αυτή να αντιδράσει σε ανάλογη περίπτωση, αλλά δεν θα το έκανε αν ήταν η μόνη, μόνο στα πλαίσια μιας μαζικής αντίδρασης. Τέλος, οι συμμετέχοντες τόνισαν πως υπάρχουν καθηγητές στο σχολείο τους που θα αντιδρούσαν όπως ο καθηγητής του περιστατικού κατά τη γνώμη τους, αλλά και ότι οι συμμαθητές τους δεν θα ήταν στο σύνολό τους υποστηρικτικοί.

(γ) Στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων:

Αναγνώριση και αναπαραγωγή στερεοτύπων

Η αναγνώριση των στερεοτύπων σε σχέση με την ταυτότητα του φύλου, εκούσια ή ακούσια αναπαραγωγή τους, αλλά και η προέλευση τους (οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων κτλ.), απασχόλησαν τη θεματολογία σχεδόν όλων των παρεμβάσεων του πρώτου κύκλου είτε ως κεντρικό θέμα είτε ως επιλογή των συμμετεχόντων.

Στην **πρώτη παρέμβαση**, στη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων με θέμα τους υπερήρωες, το σύνολο των συμμετεχόντων παρουσίασε γνωστούς υπερήρωες του ανδρικού φύλου (π.χ. Hulk, Dr Strange, Superman κτλ). Στη συνέχεια, με προτροπή της εμπυχωτριάς να σκεφτούν και πέρα από τα όρια του ανδρικού φύλου, παρουσιάστηκαν και γυναικείες μορφές (π.χ. Wonder Woman, Catwoman, Black Widow). Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους παραδέχθηκαν ότι η πρώτη τους σκέψη ήταν ανδρικές φιγούρες υπερηρώων καθώς είναι πιο προβεβλημένες στην καθημερινότητά τους. Παραδέχθηκαν επίσης ότι χρειάστηκε να σκεφτούν για να βρουν γυναικείες φιγούρες. Στη συζήτηση μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, αποδείχθηκε πως οι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν πολλές γυναικείες μορφές υπερηρώων και εντόπισαν την στερεοτυπική προβολή ανδρικών μορφών υπερηρώων ως κάτι που είναι πιο εμπορεύσιμο και απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά σε ανδρικό κοινό.

Στη **δεύτερη παρέμβαση**, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν λίστες με επαγγέλματα στα οποία θα έβλεπαν τον εαυτό τους. Οι λίστες περιείχαν μια ποικιλία επιλογών όπως δασκάλα, πωλήτρια, αεροσυνοδός, δημοσιογράφος, προγραμματιστής, αρχιτέκτονας, ζωγράφος, σκηνοθέτης, ηθοποιός, καθηγητής, ψυχολόγος, ερευνητής, οικοδόμος, κοινωνικός λειτουργός, διατροφολόγος,

χορεύτρια, πυροσβέστης, νταλικέρης, barwoman, υπάλληλος, καθαρίστρια, καθηγήτρια αγγλικών, γιατρός, πιλότος, μάγαιρας, αστυνομικός, στρατιωτικός, μεσίτης, ζωγράφος κ.α.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιούργησε πολλά ερωτηματικά και συζητήσεις. Στην αρχική ερώτηση, αν διακρίνουν τι γράφτηκε από αγόρια και τι από κορίτσια, οι περισσότεροι τόνισαν ότι όσα επαγγέλματα ήταν γραμμένα σε θηλυκό γένος μαρτυρούσαν ποιος το έγραψε. Ωστόσο, παραδέχτηκαν ότι αυτά που ήταν γραμμένα σε αρσενικό γένος δεν ήταν σίγουροι αν ήταν γραμμένα από αγόρι ή κορίτσι. Ξεκίνησε έτσι μια συζήτηση που τονίζει τις φυλετικές διακρίσεις που ως επί το πλείστον ισχύουν στην ελληνική γλώσσα. Σε πολλά επαγγέλματα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος και για τα δύο φύλα και ή δεν υπάρχει ή δεν χρησιμοποιείται ευρέως το θηλυκό γένος. Η συνειδητοποίηση αυτή οδήγησε στην παρατήρηση ότι όταν δεν γνωρίζουμε το γένος κάποιου χρησιμοποιούμε αυτόματα το αρσενικό και πως πολλές γενικές λέξεις όπως η λέξη «άνθρωπος», είναι γένους θηλυκού. Τονίστηκε έτσι η σημαντικότητα να χρησιμοποιούνται και τα δύο γένη όταν δεν είναι γνωστό το φύλο, και πως η λέξη «άτομο» αντί για τη λέξη «άνθρωπος» είναι πιο συμπεριληπτική. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σημασία της γλώσσας στις ταυτότητες φύλου και δήλωσαν την επιθυμία τους να εντάξουν αυτή την πρακτική στην καθημερινότητά τους.

Τα στερεότυπα με βάση το φύλο τα οποία έρχονται ως συστήματα πίστης όπως διαμορφώνονται στο περιβάλλον του καθενός, ήταν εμφανή και στη συζήτηση γύρω από το αν το επάγγελμα έχει φύλο. Οι συμμετέχοντες μέσα από τη συζήτηση συνειδητοποίησαν ότι το επάγγελμα δεν έχει φύλο και ότι όλα τα επαγγέλματα μπορούν να γίνουν από όλα τα φύλα. Ωστόσο, αυτή η κατάληξη δεν τους έβρισκε όλους σύμφωνους, καθώς για επαγγέλματα όπως πιλότος, μια ομάδα συμμετεχόντων, ενώ παραδέχτηκε ότι θα μπορούσε να τα κάνει μία γυναίκα, ωστόσο δεν θα την εμπιστευόνταν γιατί δεν συνηθίζεται. Αντίστοιχα, ένα κορίτσι τόνισε ότι για το επάγγελμα της νταντάς δεν θα διάλεγε ποτέ έναν άντρα, παρόλο που παραδέχτηκε ότι θα μπορούσε να το κάνει και ένας άντρας. Ήταν και για εκείνη θέμα εμπιστοσύνης. Παρατηρήθηκε ότι η επιρροή των στερεοτύπων φύλου επηρεάζει τις ιδέες των νέων στην επιλογή επαγγέλματος αλλά και στο πως αντιμετωπίζουν τους εκάστοτε επαγγελματίες.

Στην **τέταρτη παρέμβαση** προσεγγίστηκαν οι φυλακές του φύλου που δημιουργούνται από την αναπαραγωγή στερεοτύπων. Η δραστηριότητα «Παίρνω

Θέση», όπου οι συμμετέχοντες άκουγαν συγκεκριμένες δηλώσεις, ανέδειξε πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία. Κατά πλειοψηφία, τα κορίτσια είχαν ακούσει, είτε γενικά είτε να τους απευθύνονται, όλες τις δηλώσεις. Ειδικά στις δηλώσεις που απευθύνονται στα κορίτσια, η αντίδραση τους ήταν ένθερμη και εκφράζαν έντονα την δυσαρέσκεια και την καταπίεση που νιώθουν κάθε φορά που ακούν παρόμοιες φράσεις. Τα αγόρια δεν έκαναν πολλά βήματα μπροστά. Έδειχναν να μην έχουν ακούσει τις περισσότερες από τις φράσεις που απευθύνονται σε κορίτσια και πολλές από αυτές που απευθύνονται σε αγόρια. Συγκεκριμένα, ένα αγόρι δεν έκανε κανένα βήμα προς τον κύκλο. Όταν ρωτήθηκε αν πράγματι δεν έχει ακούσει καμία τέτοια δήλωση, είπε πως στον κύκλο του δεν έχει ακουστεί κάτι παρόμοιο. Στην παρότρυνση της εμψυχώτριας, αν τις ξέρει τουλάχιστον ως δηλώσεις, παραδέχτηκε πως τις έχει ακούσει, «όχι στην πραγματική ζωή, αλλά στο διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής δικτύωσης». Εκεί ξεκίνησε μία νέα συζήτηση κατά πόσο η ζωή του διαδικτύου είναι πραγματική ή όχι. Η ομάδα κατέληξε πως εφόσον στο διαδίκτυο και στα μέσα μαζικής δικτύωσης βρίσκονται πραγματικοί άνθρωποι και μεταφέρουν τις ιδέες τους, τότε είναι ένα μέρος του πραγματικού μας κόσμου.

Οι επόμενες δραστηριότητες είχαν σαν στόχο την ενασχόληση με το ίδιο θέμα, αλλά αυτή τη φορά με την ενεργή εφαρμογή της σκέψης των συμμετεχόντων και την κριτική σκέψη τους. Αρχικά οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και η κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας τα κινητά τηλέφωνα των συμμετεχόντων, έψαξε στο διαδίκτυο για διαφημίσεις που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα. Χρησιμοποιήθηκε κυρίως η εφαρμογή Youtube.

Στη συνέχεια οι ομάδες προετοίμασαν την αναπαράσταση των διαφημίσεων που διάλεξαν όσο πιο πιστά γίνεται. Οι διαφημίσεις που επιλέχθηκαν ήταν:

- Διαφήμιση απορρυπαντικού ρούχων όπου ένας άντρας όμορφος και πολύ γυμνασμένος, γυμνός από τη μέση και πάνω, βγάζει μία μπλούζα από το πλυντήριο και τη μυρίζει πριν τη φορέσει.
- Διαφήμιση υγρού πιάτων όπου δύο γυναίκες ψωνίζουν από το σουπερμάρκετ και η μία εξηγεί στην άλλη πως με την αγορά του συγκεκριμένου υγρού, θα εξοικονομήσει χρήματα.
- Διαφήμιση ηλεκτρονικής εφαρμογής τυχερών παιχνιδιών και στοιχημάτων, όπου δείχνει μόνο άντρες σε διάφορα μέρη της καθημερινότητας τους να εκθειάζουν

την εφαρμογή και στο τέλος παρουσιάζονται όλοι μαζί σε έναν καναπέ με μία γυναίκα στο βάθος να γελάει.

- Διαφήμιση με κούκλες για κορίτσια, όπου οι κούκλες έχουν διάφορα επαγγέλματα που αποδίδονται στα κορίτσια.

Αφού έγινε συζήτηση σε σχέση με το ποιο ήταν το κοινό που στόχευε η κάθε διαφήμιση και ποια στερεότυπα αναπαρήγαγε, η επόμενη δραστηριότητα είχε σαν στόχο οι υπάρχουσες διαφημίσεις να γίνουν πιο συμπεριληπτικές και να λειτουργήσουν έξω από τα έμφυλα στερεότυπα. Οι ομάδες δεν έπρεπε να ξεχάσουν ότι εξακολουθούν να παρουσιάζουν διαφημίσεις, όποτε κειμενικά και σκηνικά έπρεπε να λειτουργήσουν αναλόγως. Οι ομάδες δούλεψαν και παρουσίασαν σκηνές αλλάζοντας τα πρόσωπα της ιστορίας, το κείμενο ή τη δραστηριότητα που διαφήμιζε το προϊόν. Στην πλειοψηφία τους οι ομάδες έδειξαν σκηνές όπου το προϊόν απευθύνεται και στα δύο φύλα.

Στη διαφήμιση με το απορρυπαντικό ρούχων έφτιαξαν μια ιστορία που να αφορά και τα δύο φύλα αφαιρώντας το στοιχείο της αντικειμενοποίησης της σεξουαλικότητας. Στη διαφήμιση με το υγρό πιάτων, αλλάξαν επίσης το φύλο σε έναν από τους χαρακτήρες. Στην διαφήμιση με την εφαρμογή τυχερών παιχνιδιών, έδειξαν ισάξια άντρες και γυναίκες σε διαφορετικούς χώρους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, να επωφελούνται από το προϊόν. Τέλος, στη διαφήμιση με τις κούκλες άλλαξαν το είδος της κούκλας και τους διαλόγους και δημιούργησαν και μία κούκλα για αγόρια, εντάσσοντας τον χαρακτήρα του αγοριού.

Στο κλείσιμο της παρέμβασης έγινε ανασκόπηση και αναστοχασμός όσων προηγήθηκαν, και οι μαθητές ανέφεραν και άλλα παραδείγματα διαφημίσεων αλλά και ταινιών και τηλεοπτικών σειρών που αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα. Συζητήθηκε επίσης ο λόγος και η χρησιμότητα μιας τέτοιας αναπαραγωγής από δημιουργούς περιεχομένου.

Στην **έκτη παρέμβαση** προσεγγίστηκαν τα στερεότυπα του φύλου όπως αυτά αναπαράγονται από γενιά σε γενιά. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν το βίντεο «Στερεότυπα από κούνια», το οποίο οδήγησε σε μία σύντομη συζήτηση για το από που προέρχονται και πώς συντηρούνται τα στερεότυπα και ότι πολλά στερεότυπα δημιουργούν περιορισμούς στην εκφραστικότητα του φύλου. Η ομάδα συμφώνησε ότι τα στερεότυπα περνάνε από γενιά σε γενιά και η μόρφωση και η ενημέρωση μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην κατάρριψή τους.

Η επόμενη δραστηριότητα δημιούργησε συζήτηση σε επίπεδο μικρότερων ομάδων καθώς κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία εικόνα από την παιδική ηλικία των ηρώων του βίντεο που να δείχνει πως κατέληξαν με τις συγκεκριμένες απόψεις. Οι εικόνες που δημιούργησαν είχαν έντονη φόρτιση. Η εικόνα από την παιδική ηλικία της γυναίκας έδειχνε ένα κορίτσι καθισμένο με δεμένα χέρια και ανέκφραστη όψη και τρία κορίτσια γύρω της να φροντίζουν την εμφάνιση της. Τα τρία κορίτσια συμβόλιζαν τη μητέρα η οποία την κυκλώνει και της επιβάλει ένα τρόπο εμφάνισης. Η εικόνα από την παιδική ηλικία του άντρα έδειχνε μια ομάδα κυνηγών που κυνηγούσαν ένα ζώο. Το ζώο επίσης το υποδούταν ένας από τους συμμετέχοντες. Το παιδί της εικόνας κρατάει όπλο και ο πατέρας του το διδάσκει πως να πυροβολήσει.

Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν να ζωντανέψουν της εικόνες για λίγα λεπτά με ένασμα από την εμψυχώτρια. Οι σκηνές που δημιουργήθηκαν είχαν αρκετή ένταση και φόρτιση και οι κεντρικοί ήρωες – παιδιά, και στις δύο σκηνές έδειχναν δυσφορία για αυτό που βίωναν. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν σαν στόχο να διερευνήσουν τις αιτίες και την ευθύνη των ανθρώπων σε σχέση με την αναπαραγωγή στερεοτύπων.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν η δημιουργία μιας σκηνής με τους ήρωες στο σήμερα σαν συνέχεια του βίντεο, όπου το δοσμένο κείμενο έρχεται να ταράξει τις απόψεις των ηρώων. Η οδηγία ήταν οι συμμετέχοντες που έπαιζαν το ζευγάρι να αντιδράσουν όπως οι ίδιοι θεωρούσαν σωστό. Οι ομάδες ενώθηκαν και δημιούργησαν μία σκηνή όπου φίλοι του ζευγαριού προσπαθούν να εκφράσουν την άποψη της ελεύθερης έκφρασης του φύλου και την ελευθερία του αυτοπροσδιορισμού. Οι συμμετέχοντες που έπαιζαν το ζευγάρι έδειχναν να μην καταλαβαίνουν τι τους λένε και στο τέλος να είναι αρνητικοί στη συνέχεια της συζήτησης. Ο αυτοσχεδιασμός της ομάδας τελείωσε με το ζευγάρι να μην αλλάζει στάση.

Στη συζήτηση που ακολούθησε οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν εικόνες από την προσωπική τους ζωή όπου στο σχολείο ή στην οικογένεια αναπαράγονται παρόμοια στερεότυπα. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι ανέφερε ότι η μητέρα της της είπε να φορέσει πιο θηλυκά ρούχα για να δοκιμαστικό βίντεο που ετοιμάζε. Τα περισσότερα παιδιά τόνισαν ότι οι ίδιοι προσπαθούν να μην αναπαράγουν στερεότυπα σε σχέση με το φύλο, αλλά κάποιοι επηρεάζονται όταν τους απευθύνονται.

(δ) Στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων:

Καταπίεση από την οικογένεια, τις ομάδες συνομήλικων, το σχολείο

Το θέμα της κοινωνικής καταπίεσης συνδέεται άρρηκτα με τις ταυτότητες φύλου σε σχέση με την έκφραση και τα στερεότυπα. Είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο αγγίζεται σε όλες τις παρεμβάσεις. Ωστόσο κάποιες παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, στόχευαν πιο συγκεκριμένα στην ανάδυση και κατανόηση της καταπίεσης στους εφήβους από το περιβάλλον, κυρίως σε σχέση με το κοινωνικό φύλο.

Στην **πρώτη παρέμβαση**, οι συμμετέχοντες δούλεψαν βασισμένοι στις τεχνικές του Θεάτρου Εικόνας και κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες των τριών και να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που θα εκφράζει μια μορφή καταπίεσης όπως οι ίδιοι τη βιώνουν με βάση την ηλικία, τις εμπειρίες και το φύλο τους. Υπήρχε μια τάση ομαδοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών χωριστά. Η εμπυχώτρια έκρινε ότι δεν θα επέμβει στη δημιουργία των ομάδων στην πρώτη συνάντηση. Οι εικόνες καταπίεσης που δημιουργήθηκαν αφορούσαν θεματικά τη σχολική ζωή, τη φιλία, το βάρος της γνώμης των τρίτων, το άγχος, τις σχέσεις εξουσίας κυρίως στη σχέση δασκάλου - μαθητή. Οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν αρμονικά και εύκολα κατέληξαν σε κοινές ιδέες.

Η εικόνα ευτυχίας, η οποία ανατέθηκε σε διαφορετικές ομάδες από αυτές που είχαν την κάθε εικόνα, δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες. Παρατηρήθηκε ότι αδυνατούσαν να βρουν τι θα τους απελευθέρωνε από την καταπίεση. Χρειάστηκαν να γίνουν διερευνητικές ερωτήσεις από την εμπυχώτρια που αφορούσαν την ανάλυση των ρόλων στην εικόνα, την ανάλυση των επιπέδων της εικόνας και τον συνδυασμό τους με μορφές εξουσίας και καταπίεσης και την ανάλυση των ρόλων των φύλων σε σχέση με τους δοσμένους ρόλους, για να καταλήξουν οι ομάδες στη δημιουργία εικόνων ευτυχίας.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, αλλά και κατά τη διάρκεια, οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν ότι η θεματολογία των εικόνων που επέλεξαν αφορούσε ζητήματα προσωπικών προβληματισμών και καθημερινότητας που όμως δεν συνδέονταν με το φύλο τους. Όλα τα φύλα είχαν σημείο ταύτισης με σχεδόν όλες τις εικόνες καταπίεσης που παρουσιάστηκαν. Παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εικόνων ήταν επηρεασμένη αρχικά από την ηλικία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και δευτερευόντως από τον παράγοντα φύλο.

Στην **τρίτη παρέμβαση**, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δουλέψουν πάνω στη μνήμη, την επίκλησή της και την ερμηνεία της. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εξιστορήσουν μία δυνατή ανάμνηση που έχουν, λόγω της ύπαρξης μιας ισχυρής

καταπίεσης μέσα σε αυτή, στον διπλανό τους, ο οποίος γίνεται ο συνοδηγός τους. Στόχος ήταν η αναπαράσταση της μνήμης. Τα ζευγάρια, αλλά και οι μετέπειτα ομάδες, συνεργάστηκαν αρμονικά και αυτόνομα. Συζήτησαν πρώτα σε επίπεδο ζευγαριού και απομονωμένοι από το σύνολο την ανάμνηση και έπειτα σε επίπεδο ομάδας υπήρξε δημιουργική καθοδήγηση από τον εκάστοτε σκηνοθέτη.

Οι περισσότερες ιστορίες που δημιουργήθηκαν ανταποκρίνονταν ως ένα βαθμό στο ζητούμενο της καταπίεσης και μόνο μία δεν ήταν ιστορία καταπίεσης, αλλά μια απλώς δυσάρεστη στιγμή του ατόμου που έκανε τη διήγηση. Μία ιστορία ήταν η έξοδος μίας κοπέλας με την παρέα της και το ξαφνικό τηλεφώνημα του πατέρα της που της ζητούσε να επιστρέψει σπίτι ενώ είχαν συνεννοηθεί διαφορετικά. Μία άλλη ιστορία αφορούσε τη διαμαρτυρία ενός μαθητή προς την καθηγήτριά του καθώς δεν πίστευε τα λεγόμενά του. Μια άλλη ιστορία αφορούσε τη συζήτηση δύο φίλων και την απόρριψη της κοπέλας από το αγόρι στη διάθεσή της η σχέση τους να αποκτήσει ρομαντική διάσταση και ο εξευτελισμός του κοριτσιού από το αγόρι μετά. Μια ακόμη ιστορία αφορούσε την αδυναμία μιας κοπέλας να εξελιχθεί στην ομάδα μάσκατος καθώς ο προπονητής δεν της έδινε ευκαιρίες και σωστή καθοδήγηση.

Η αλλαγή στα φύλα των κεντρικών χαρακτήρων ανέδειξε διαφορετικές συμπεριφορές από τους συμμετέχοντες στην ίδια ιστορία. Εκεί που ο καταπιεσμένος παίχτηκε από αγόρι αντί για κορίτσι, το αγόρι δεν ήταν δεκτικό προς την εκάστοτε επιβολή και πρόβαλε πιο σθεναρή αντίσταση σε σχέση με το κορίτσι. Εκεί που ο καταπιεστής γινόταν κορίτσι αντί για αγόρι, οι συμμετέχοντες ερμήνευαν το ρόλο με λιγότερη ένταση και επιβολή. Η δραστηριότητα αυτή κύλησε ομαλά με εξαίρεση έναν μαθητή που όταν κλήθηκε να κάνει το αγόρι που του τηλεφωνεί η μητέρα του, ένιωσε δύσκολα να παίζει το ρόλο καθώς η μητέρα του μαθητή είχε πεθάνει πριν δύο χρόνια. Η ομάδα και εμψυχώτρια αμέσως αντιλήφθηκαν τη δυσκολία και έγινε άμεσα αντικατάσταση.

Η τελευταία δραστηριότητα που έφερνε τη λύση στο πρόβλημα των σκηνών προέκυψε μετά από συζήτηση των ομάδων. Οι περισσότερες λύσεις αφορούσαν στην κατάργηση της εξουσιαστικής παρουσίας μέσω συνεννόησης και συζήτησης. Παρατηρήθηκε πως οι έφηβοι έχουν ανάγκη το διάλογο, την εξήγηση και ανάλυση των κινήσεων από την πλευρά των ενηλίκων που λειτουργούν ως εξουσιαστικές μορφές στη ζωή τους.

Η συζήτηση πριν το κλείσιμο της παρέμβασης οδήγησε στη συνειδητοποίηση πως πολλές μορφές καταπίεσης εκφράζονται μέσα από τα στερεότυπα φύλου με τα

οποία κινούνται τα άτομα μέσα σε μια κοινωνία. Οι συμμετέχοντες παραδέχθηκαν ότι οι αναμνήσεις που έφεραν στην ολομέλεια δεν βασιζόνταν στον παράγοντα φύλο, αλλά παρατήρησαν πως το κοινωνικό φύλο θα μπορούσε να επηρεάσει την έκβαση μιας κατάστασης, όχι ωστόσο απαραίτητα θετικά.

(ε) Θεατρικές τεχνικές

Η επαφή των συμμετεχόντων με τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, ενώ αρχικά αποτέλεσε τομέα πρόκλησης, σταδιακά λειτούργησε δημιουργικά ως μια άλλη προσέγγιση της θεατρικής διαδικασίας και θετικά στην αντίληψη της θεατρικής λειτουργίας ως τρόπο συνδιαλλαγής με τον εαυτό και την κοινωνία. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες γρήγορα αντιλήφθηκαν ότι ο παιγνιώδης χαρακτήρας των πρακτικών είναι ουσιώδες κομμάτι της εκφραστικότητας.

Στις παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου, οι εισαγωγικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα περπάτημα ή παιχνίδια με τη μπάλα, οδήγησαν στην ενεργοποίηση του σώματος και την απελευθέρωση της εκφραστικότητας αυτού και την εξάσκηση της ετοιμότητας. Οι συμμετέχοντες διασκέδαζαν με τα παιχνίδια, ενεργοποίησαν την παιγνιώδη διάθεσή τους και έδειχναν να χαλαρώνουν. Οι συμμετέχοντες ήταν πάντα θετικοί στις δραστηριότητες και συμμετείχαν με διάθεση, ωστόσο δεν κατάφεραν όλοι να φτάνουν πάντα στον επιθυμητό βαθμό συγκέντρωσης. Δραστηριότητες, όπως η ανάκληση της μνήμης ή η Φρουτοσαλάτα κατάφεραν συγκεκαλυμμένα να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να ξεκινήσουν ένα πρώτο επίπεδο ασφαλούς μοιράσματος προσωπικών σκέψεων.

Οι παρεμβάσεις βασισμένες στο Θέατρο της Επινόησης κατάφεραν να αποδομήσουν τη δημιουργία ενός αυτοσχεδιασμού και να δώσουν στους συμμετέχοντες μια άλλη οπτική. Οι αυτοσχεδιασμοί που προκύπταν μετά από τεχνικές του Θεάτρου Επινόησης ήταν περισσότερο πλούσιοι σκηνικά και ερμηνευτικά.

Το Θέατρο Φόρουμ και το Θέατρο Εικόνων από την εργαλειοθήκη του Θεάτρου του Καταπιεσμένου αποτελούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων πάντα μία πρόκληση για τους συμμετέχοντες. Όταν τους ζητούνταν να ανακαλέσουν μία μνήμη ή μια ιστορία με μια μορφή καταπίεσης και να καταφέρουν να εντοπίσουν τη στιγμή της απόλυτης έκφρασης της αποδίδοντάς τη παραστατικά, οι περισσότερες ιστορίες που δημιουργήθηκαν ανταποκρίνονταν ως ένα βαθμό στο ζητούμενο, ωστόσο κάποιες δεν ήταν ιστορίες καταπίεσης, αλλά μια απλώς δυσάρεστες στιγμές του ατόμου που έκανε τη διήγηση. Φάνηκε πως οι συμμετέχοντες αρχικά δεν

κατανοούσαν την έννοια της κοινωνικής καταπίεσης και έτσι όταν καλούνταν να φτιάξουν μία σκηνή άρσης της καταπίεσης συχνά αδυνατούσαν να βρουν τη λύση.

Η επεξεργασία πραγματικών πηγών όπως αυτές χρησιμοποιούνται στο Θέατρο Εφημερίδας και στο Θέατρο Ντοκουμέντο αντιμετωπίστηκαν με μεγάλη διάθεση για δουλειά από τους συμμετέχοντες. Ο καμβάς του προσωπικού γεγονότος τους βοήθησε να οικειοποιηθούν το αντικείμενο της έρευνας.

4.2.ι.γ. Δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων

Ο δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων αφορούσε στις παρεμβάσεις 7-12 (βλέπε Παράρτημα 2). Βασικός στόχος ήταν η προσέγγιση της τρίτης κατηγορίας της παρούσας έρευνας δράσης, *έκφραση ταυτότητας φύλου* μέσα από την εφαρμογή πρακτικών του Θεάτρου Επινόησης, του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος.

Ο πρώτος κύκλος παρεμβάσεων μετά την ανάλυση του ανέδειξε τη θετική πορεία των παρεμβάσεων, καθώς η ανάλυση των κατηγοριών αναδείκνυε τη θετική επιρροή των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες ήταν πολύ δεκτικοί στην αποσαφήνιση των εννοιών σε σχέση με τις ταυτότητες φύλου και φάνηκε στην πορεία των παρεμβάσεων ότι διατηρούσαν αυτή τη γνώση. Όσον αφορά στα έμφυλα στερεότυπα, οι συμμετέχοντες είχαν πριν από τις παρεμβάσεις έναν μηχανισμό αναγνώρισης τους, ωστόσο οι παρεμβάσεις άνοιξαν νέους δρόμους αναγνώρισης και ευαισθητοποίησης. Οι συμμετέχοντες έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο κομμάτι των στερεοτύπων και σταδιακά ανέσυραν γεγονότα από την προσωπική τους ζωή.

Ο δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων χτίστηκε πάνω στα αποτελέσματα του προηγούμενου κύκλου και αποφασίστηκε να δοθεί περαιτέρω έμφαση στην καταπίεση του ατόμου και στην ανελευθερία της έκφρασης φύλου εξαιτίας της αναπαραγωγής στερεοτύπων.

Επιπλέον, βασικοί διδακτικοί στόχοι του δεύτερου κύκλου παρεμβάσεων ήταν να διερευνηθούν οι μορφές που μπορεί να πάρει η έμφυλη βία με βάση την προσωπική απόδοση του φύλου προς τα έξω, να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές με βάση την έκφραση του φύλου, να προσεγγιστούν η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα μέσα από τις καθημερινές λειτουργίες και οι αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο των χρόνων και την εξέλιξη του πολιτισμού, να ερευνηθεί η έννοια της ηθικής σε σχέση με τα φύλα και ο βαθμός

σύνδεσης με την εξουσία που κατέχουν τα άτομα απέναντι σε άλλα άτομα, να εμβαθύνουν περισσότερο στο συναίσθημα δυσφορίας που μπορεί να προκληθεί σε άτομα που καταπιέζονται από εξωτερικούς παράγοντες στο να μην εκφράζονται με βάση την ταυτότητα του φύλου τους όπως οι ίδιοι το νιώθουν, δουλεύοντας πάνω στο τι θεωρείται «φυσιολογικό».

4.2.i.δ. Ανάλυση δεδομένων δεύτερου κύκλου παρεμβάσεων

Ο δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων χτίστηκε πάνω στη θετική διάθεση των συμμετεχόντων να διερευνήσουν ακόμη πιο βαθιά το ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων και με βάση την παρατήρηση ότι σταδιακά όλα τα άτομα ένιωθαν πιο άνετα και ασφαλή πάνω σε θέματα που τους δυσκόλευαν στην αρχή των παρεμβάσεων.

Οι κατηγορίες που απασχόλησαν το δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων αφορούσαν σε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα και ήταν η *έκφραση της ταυτότητας φύλου*. Μέσα από την ανάλυση του ημερολογίου της ερευνήτριας προέκυψαν οι εξής υποκατηγορίες: *έμφυλη βία, απελευθέρωση έκφρασης φύλου, φύλο και ηθική*.

(α) Έμφυλη βία

Τα φαινόμενα της έμφυλης βίας ως μορφή καταπίεσης της έκφρασης και του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου και ως έκφραση ρατσιστικής συμπεριφοράς, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που απασχόλησαν τις παρεμβάσεις. Μέσω του Θεάτρου της Επινόησης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, οι συμμετέχοντες διερεύνησαν τα φαινόμενα με αναγωγές στη δική τους πραγματικότητα και παρουσιάζοντας το πρόβλημα παραστατικά. Έντονη, παρατηρήθηκε, η συχνότητα αντίστοιχων φαινομένων με αυτά που συζητήθηκαν, στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων.

Στην **έβδομη παρέμβαση** έγινε ανάγνωση του σεναρίου όπου παρουσίαζε ένα γεγονός ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπου η εμψυχώτρια έδωσε την οδηγία να αποφασίσουν ποιος απ' όλους θα πάρει το ρόλο του «Πάνου». Οι συμμετέχοντες όταν διάβασαν το σενάριο ζήτησαν να αλλάξουν το όνομα σε «Νίκος». Σε ερώτηση της εμψυχώτριας για το λόγο της αλλαγής, απάντησαν ότι τους θυμίζει ένα συμμαθητή από το σχολείο. Μετά από τη συζήτηση που ακολούθησε αποφάσισαν να κρατήσουν το όνομα του σεναρίου, καθώς η αντιστοίχιση με πραγματικό πρόσωπο δεν βοηθούσε στην επινόηση των άλλων χαρακτήρων. Έπαιξαν αυτοσχεδιαστικά μία σκηνή ο καθένας από το δικό του προσωπικό χώρο παριστάνοντας ότι μιλούν σε μέσω της εφαρμογής Instagram. Οι χαρακτήρες αρχικά μιλούσαν για θέματα του σχολείου.

Στην πορεία το άτομο που έπαιζε το ρόλο του Πάνου ξεκίνησε να λέει ρατσιστικά αστεία και οι υπόλοιποι άρχισαν να δημιουργούν ιδιωτικές συνομιλίες σταδιακά αφήνοντας τον μόνο του. Κανένας ωστόσο δεν του μίλησε ανοιχτά για το πως νιώθει. Ο «Πάνος» τους έδειξε ότι κατάλαβε γιατί απομακρύνθηκαν και τους θεώρησε υπερβολικούς.

Στη συζήτηση που ακολούθησε για το αν ένα αντίστοιχο άτομο θα ανήκε στην παρέα τους στην πραγματική ζωή, απάντησαν συγκεκριμένα ότι έχουν ένα φίλο που θεωρούν ακροδεξιό όμως στις παρέες του σχολείου είναι ευχάριστος, με χιούμορ και συμπαθητικός χωρίς να εκφράζει ακροδεξιές απόψεις. Οι ίδιοι γνωρίζουν τις απόψεις του γιατί τις εκφράζει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δεν μπόρεσαν να απαντήσουν ξεκάθαρα αν θα απομάκρυναν ένα άτομο από τις παρέες τους αν αυτό το άτομο δεν προκαλούσε με τις απόψεις τους σε θέματα καταπάτησης δικαιωμάτων.

Στην **όγδοη παρέμβαση**, δόθηκαν ξανά δύο σενάρια ρατσιστικών συμπεριφορών, τα οποία οι συμμετέχοντες δούλεψαν σε ομάδες. Στόχος ήταν η διερεύνηση της έκφρασης με βάση το φύλο και του περιορισμού της ελευθερίας αυτής από τους συνομηλίκους. Οι συμμετέχοντες βρήκαν κοινά σημεία με τα σενάρια όχι τόσο στον προσωπικό τους προσδιορισμό με βάση το φύλο, αλλά σε άλλες προσωπικές επιλογές. Στην πρώτη δραστηριότητα της αναπαράστασης του σεναρίου, οι ομάδες δούλεψαν αρκετή ώρα, δημιουργώντας διαλόγους, στήνοντας το σκηνικό και ορίζοντας το χώρο. Οι σκηνές έδιναν αρκετό χρόνο αναπαράστασης στην αρνητική αντίδραση και στην επίπτωση αυτής στον κεντρικό χαρακτήρα.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις ομάδες να δουλέψουν πάνω στην άρση αυτής της καταπιεστικής συμπεριφοράς προς τους κεντρικούς ήρωες. Οι ομάδες συζήτησαν και έστησαν ξανά τις σκηνές. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας η κάθε ομάδα δούλεψε διαφορετικές λύσεις μέχρι να καταλήξει. Οι δοκιμές αυτές δεν παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Η εμπυχωτρία παρακολουθούσε τις ομάδες με τη μορφή επιτήρησης και συζητούσε ή πρότεινε λύσεις.

Στην ολομέλεια παρουσιάστηκε η τελική δουλειά των ομάδων. Το πρώτο σενάριο στο οποίο η κοπέλα δέχεται σεξιστικά σχόλια και το αγόρι το οποίο δεν συμμετέχει σε αυτή τη συμπεριφορά στοχοποιείται από τους συνομηλίκους του ως ομοφυλόφιλος, η ομάδα επέλεξε να αλλάξει τη στάση του αγοριού που δεχόταν τα κοροϊδευτικά σχόλια, απαντώντας στην παρέα του και προσπαθώντας να τους κάνει να καταλάβουν το λάθος της στάσης τους.

Η ομάδα που δούλευε τη σκηνή με το κορίτσι που ήθελε να συμμετέχει στους αγώνες ποδοσφαίρου, στην αρχική σκηνή είχε παρουσιάσει τον προπονητή που αρνιόταν τη συμμετοχή της κοπέλας στους αγώνες. Στην τελική σκηνή, η ομάδα αποφάσισε να αλλάξει τη στάση του προπονητή, οποίος αποφάσισε να στείλει μικτή ομάδα στους αγώνες ώστε να συμμετέχει και η κοπέλα.

Παρατηρήθηκε πως οι αλλαγές που πρότειναν οι ομάδες στόχευαν στην αλλαγή της στάσης των ατόμων γύρω από τα άτομα που παρουσίαζαν αρνητική συμπεριφορά. Το ίδιο το θύμα δεν αντέδρασε σε καμία από τις δύο ομάδες αλλά μέσα από την αλλαγή της σκηνής, απέκτησε συμπαράσταση εκεί που στην αρχή δεν υπήρχε. Στην περίπτωση ωστόσο της πρώτης ομάδας, καθώς τα θύματα κρίθηκαν ως δύο, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, το αγόρι υπεραμύνθηκε της θέσης του.

Παρ' όλο που στόχος των ομάδων αποδείχθηκε πως ήταν η στήριξη και η δύναμη που προκύπτει από τη συμπαράσταση, και στις δύο ομάδες τη δύναμη να αλλάξει τις συνθήκες είχε η αντρική παρουσία.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα κορίτσια της ομάδας ανέφεραν πως έχουν βρεθεί πολλές φορές σε παρόμοιες θέσεις με τα δύο σενάρια και η καταπιεστική παρουσία προέρχεται από αντρικές μορφές. Από τη συζήτηση προέκυψε πως η υποστήριξη σε παρόμοιες στιγμές είναι πολύ σημαντική στους εφήβους.

(β) Απελευθέρωση έκφρασης φύλου

Η ελεύθερη έκφραση του φύλου και η αποδοχή του φύλο ως φάσμα ως μία πραγματικότητα, ανήκει στους βασικούς άξονες της παρούσας έρευνας. Ο στόχος τα φύλα να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς ταμπέλες και στιγματισμό, ήταν ουσιώδης για το χτίσιμο των παρεμβάσεων.

Στην **ένατη παρέμβαση**, έγινε η ανάγνωση του αποσπάσματος από το μυθιστόρημα «Popular Music from Vittula» του Mikael Niemi, και ακολούθησε μία συζήτηση σε σχέση με το τι θεωρείται πράξη μόνο για άντρες και πράξη μόνο για γυναίκες. Οι συμμετέχοντες έδειχναν να καταλαβαίνουν τη λογική πίσω από το διαχωρισμό στην παλιά εποχή. Αναγνώριζαν ωστόσο ότι αυτά τα όρια δεν είναι ευδιάκριτα πια. Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν και να γράψουν τι στην σημερινή εποχή είναι απόλυτα αντρική πράξη και απόλυτα γυναικεία και να τα προσθέσουν σε ξεχωριστά κουτιά του φύλου, τότε δυσκολεύτηκαν πολύ. Ένας από τους συμμετέχοντες ζήτησε να υπάρξει και τρίτο κουτί για πράξεις που δεν έχουν φύλο. Όταν ανοίχτηκαν τα κουτιά και διαβάστηκαν οι πράξεις, καμία απ' αυτές δεν μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανήκει απόλυτα στο ένα ή στο άλλο φύλο. Οι

συμμετέχοντες αναγνώριζαν πως στη σημερινή εποχή τα όρια ανάμεσα στα φύλα δεν είναι ευδιάκριτα και ότι ο όποιος διαχωρισμός στηρίζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες έμπλεξαν τα χαρτιά και διάλεξαν, χωρίς να βλέπουν, μία πράξη. Με βάση την αυτοσχεδιαστική άσκηση της εισαγωγής, άρχισαν να αυτοσχεδιάζουν πάνω στην πράξη και ενώθηκαν αυθόρμητα σε έναν κοινό χώρο. Κατέληξαν να είναι φοιτητές που ζούσαν μαζί σε φοιτητική εστία. Πολλές πράξεις δεν ήταν ξεκάθαρο από ποιο κουτί αντλήθηκαν.

Η τελική συζήτηση οδήγησε τους συμμετέχοντες να παραδεχτούν ότι για αυτούς δεν υπάρχουν πράξεις «νάψου» και στο οικογενειακό τους περιβάλλον δεν υπάρχουν τέτοιοι ευδιάκριτοι διαχωρισμοί, ωστόσο στο φιλικό περιβάλλον αναγνωρίζουν τέτοιους περιορισμούς που νιώθουν ότι τους επιβάλλονται.

Το κυρίως μέρος της **ενδέκατης παρέμβασης** περιλάμβανε αφήγηση βασισμένη στο παραμύθι «Perfectly Norman» χωρίς να δοθούν περαιτέρω λεπτομέρειες πάνω στο αυθεντικό παραμύθι. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να φανταστούν τον Νόρμαν στην δική τους ηλικία. Έτσι οι φράσεις που προέκυψαν από την πρώτη αφήγηση βασιζόταν σε πράξεις της δικής τους καθημερινότητας, όπως το διάβασμα στο σπίτι, απασχόληση στο κινητό, βόλτα με φίλους κτλ.

Οι δραστηριότητες του ρόλου στον τοίχο και της ζωγραφικής βοήθησαν τους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τις δύο οπτικές που έπρεπε να διατηρούν στη διάρκεια της παρέμβασης, αυτής του κεντρικού ήρωα και εκείνης της εξωτερικής ματιάς. Τα φτερά που ζωγράφισαν οι συμμετέχοντες διέφεραν σε ποικιλία και χρώμα. Στην πορεία, ο κινητικός αυτοσχεδιασμός με τα υφάσματα, βοήθησε τους συμμετέχοντες να σωματοποιήσουν στον εαυτό τους την αλλαγή. Ο τρόπος που κινήθηκαν ταίριαζε με την αφήγηση. Κινούνταν ανέμελα και με χαρά. Όταν η αφήγηση διέκοψε τον αυτοσχεδιασμό και ο κεντρικός ήρωας έπρεπε να αντιμετωπίσει τους άλλους, οι συμμετέχοντες έμειναν για αρκετοί ώρα παγωμένοι μην ξέροντας πως να κινηθούν.

Στη δραστηριότητα του συλλογικού ρόλου ακούστηκαν πολλές απόψεις. Κάποιοι συμμετέχοντες ως Νόρμαν, υποστηρίζαν πως θα γυρνούσαν σπίτι χωρίς να κρυφτούν βασιζόμενοι στο επιχείρημα ότι αυτό είναι κάτι που τους συνέβη. Άλλοι υποστήριζαν ότι πρέπει να βρουν τρόπο να κρυφτούν γιατί δεν είναι κάτι φυσιολογικό και θα ταράζουν τους ανθρώπους γύρω τους. Κάποιοι άλλοι υποστήριζαν ότι πρέπει

κάπως να κρυφτούν γιατί αλλιώς θα βρουν τρόπο οι γονείς να τους πάρουν τα φτερά που δημιούργησαν τόση χαρά στους ίδιους.

Η σκηνή που ακολούθησε με τη νέα πραγματικότητα του ήρωα που έπρεπε να κρύβεται, βρήκε τους συμμετέχοντες να υποδύονται τον ήρωα απομακρυσμένο από τον κόσμο, θλιμμένο, νευριασμένο, απότομο, να ασχολείται μόνο με το κινητό.

Το τέλος της ιστορίας, δεν δόθηκε από την αφήγηση αλλά από τους συμμετέχοντες. Μέσα από τον κύκλο συνείδησης και από τις απόψεις που ακούστηκαν, υπερίσχυσε η άποψη ο κεντρικός ήρωας να αποκαλύψει τον εαυτό του στο άμεσο περιβάλλον του. Οι συμμετέχοντες έφτιαξαν μια σειρά σκηνών όπου έκλεινε την ιστορία. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν να δείξουν τον κεντρικό ήρωα να ανοίγεται στο περιβάλλον του, να εξηγεί για το ποιος είναι ως κάτι που συμβαίνει στη φύση. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ένα κομμάτι του περιβάλλοντος του ήρωα να τον δέχεται και ένα άλλο να τον απορρίπτει.

Η συζήτηση που έκλεισε την παρέμβαση καλούσε τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον ήρωα στο μέλλον. Κάποιοι τον σκέφτηκαν να ανήκει και να συναναστρέφεται ανθρώπους που είχαν αντιστοίχως φτερά. Άλλοι τον φαντάστηκαν γενικά μέσα στο σύνολο χωρίς πρόβλημα να συνεχίζει τη ζωή του. Άλλοι περιέγραψαν μια ζωή που πάντα είχε κινδύνους και πάντα έπρεπε να εξηγεί τη θέση του. Παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες μπορούσαν να καταλάβουν πως στο θέμα φύλο δεν τίθεται θέμα επιλογής ή απλώς αισθητικής εξωστρέφειας, αλλά θέμα φύσης και βιώματος, ωστόσο δεν νιώθουν το περιβάλλον τους έτοιμο να αποδεχτεί τις ίδιες σκέψεις.

(γ) Φύλο και ηθική

Η δέκατη παρέμβαση ασχολήθηκε με το ζήτημα της ηθικής και της εξουσίας που φέρουν τα άτομα σε σχέση με το φύλο και πως αυτό εμβαθύνει τη φυλετική ανισότητα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν οι ίδιοι να αναλογιστούν τις δικές τους ηθικές αξίες και τα κριτήρια ηθικότητας που η κοινωνία τους επιβάλλει σε σχέση με το φύλο.

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την ανάγνωση της ιστορίας «Στέλλα», η οποία κέντρισε πολύ το ενδιαφέρον και έγινε έναυσμα για πολλές συζητήσεις. Στην αρχική ανάγνωση δεν αποκαλύφθηκε το φύλο των ηρώων, ωστόσο μετά το τέλος της ανάγνωσης και σε ερώτηση προς τους συμμετέχοντες, όλοι μάντεψαν σωστά το φύλο των χαρακτήρων. Μετά την ανάγνωση ξεκίνησε μία συζήτηση που απέδειξε ποσό διαφέρει η αντίληψη της ηθικότητας σε σχέση με τα φύλα.

Οι συμμετέχοντες, σχεδόν αυθόρμητα και χωρίς μεγάλη καθυστέρηση στη λήψη απόφασης, αποφάσισαν ότι σε μια νοητή γραμμή ηθικού φάσματος αυτός που φέρθηκε με μεγαλύτερη ανηθικότητα ήταν ο Ραλφ που εκβίασε την κοπέλα και ο χαρακτήρας με τη λιγότερη δυνατή ηθική ευθύνη ήταν η κεντρική ηρωίδα. Συγκεκριμένα τοποθέτησαν τους χαρακτήρες ως εξής: Γ, Β, Ε, Δ, Α. Όταν τους ζητήθηκε να φανταστούν όλα τα φύλα της ιστορίας αντίθετα τότε άλλαξαν και την ηθική ευθύνη σχεδόν κάθε χαρακτήρα, πιο συγκεκριμένα ανεβάζοντας την ανηθικότητα του κεντρικού ήρωα αν αυτός ήταν άντρας.

Η συζήτηση γύρω από το ηθικό φάσμα και την τοποθέτηση των ηρώων σε αυτό, αποκάλυπτε συνέχεια την επιρροή που ασκούσε το φύλο στην απόφασή τους. Αναγνώριζαν το γυναικείο φύλο ως αδύναμο απέναντι στον εκβιασμό και άρα με μικρότερη ηθική ευθύνη, ενώ αντιμετώπιζαν σε κάθε εκδοχή το αντρικό φύλο ως αυτό με τη μεγαλύτερη εξουσία και άρα τη μεγαλύτερη πτώση ηθικά. Ασυναίσθητα οι συμμετέχοντες ταύτιζαν την εξουσία με την έλλειψη ηθικής. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι αν ο κεντρικός χαρακτήρας ήταν άντρας, δεν θα πρόκυπτε θέμα διλήμματος για το τι θα κάνει, ούτε και κανείς θα του ζητούσε ευθύνες.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες χωρισμένοι σε δύο ομάδες παρουσίασαν την ιστορία μέσα από το στήσιμο μίας σκηνής. Και οι δύο ομάδες είχαν ελευθερία επιλογών ως προς την παρουσίαση της ιστορίας και αποφάσισαν να παρουσιάσουν τη σκηνή χωρίς λόγια, παρά μόνο με κινήσεις. Μετά την παρουσίαση των σκηνών, οι ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν ξανά τη σκηνή, αυτή τη φορά δίνοντας μία λύση απέναντι στην καταπιεστική δύναμη του ηθικού διλήμματος. Η δουλειά των ομάδων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες αδυνατούσαν να παρουσιάσουν ικανοποιητική λύση στο πρόβλημα μέσα στα πλαίσια της ιστορίας, καθώς και στις δύο ομάδες η κοπέλα έκανε αυτό που της ζητήθηκε με τη διαφορά ότι υπήρξε συγχώρεση στο τέλος.

Η συζήτηση στο τέλος της παρέμβασης, ανέδειξε την άποψη ότι δεν υπάρχει ισότητα στην ανάδειξη των πράξεων ως ηθικές ή μη ανάμεσα στα φύλα. Τα κορίτσια της ομάδας επέμειναν στην άποψη ότι οι ίδιες πράξεις μπορεί να θεωρηθούν ανήθικες από ένα κορίτσι και ηθικές ή και αδιάφορες από ένα αγόρι.

(δ) Θεατρικές τεχνικές

Η επαφή των συμμετεχόντων με τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, συνεχίστηκε και στο δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων, οποίος εμπλουτίστηκε με διαφορετική ποικιλία εισαγωγικών δραστηριοτήτων και

δραστηριοτήτων ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, εισάχθηκαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και η παρακολούθηση αποσπάσματος θεατρικής παράστασης.

Οι δραστηριότητες βασισμένες στο Θέατρο της Επινόησης στο δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων είχαν σαν στόχο να αναδειχθεί η αξία του παιχνιδιού στη διαδικασία της δημιουργίας. Μέσα από το παιχνίδι ενισχύθηκε η ομαδικότητα των συμμετεχόντων και η εξωστρέφειά τους. Σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα όπου οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα δικό τους παιχνίδι με μία μπάλα και χαρτοταινία, κινητοποιήθηκαν ώστε να συνεχίσουν να επινοούν μέχρι το τέλος της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες έφτιαξαν ένα μικρό τετράγωνο από χαρτοταινία στην άκρη της αίθουσας και από την άλλη άκρη προσπαθούσαν να στείλουν τη μπάλα στο τετράγωνο αυτό. Δοκίμασαν το παιχνίδι με διάφορες παραλλαγές. Συμμετείχαν όλοι πολύ ενεργητικά και με κέφι. Η χαρτοταινία παρέμεινε ως εργαλείο επινόησης του χώρου σε όλες τις δραστηριότητες. Στην επόμενη δραστηριότητα οι συμμετέχοντες δημιούργησαν ένα χώρο μέσα στον οποίο στεκόντουσαν με βάση την οδηγία της εμπυχωτριάς. Έγιναν αρκετές εναλλαγές χώρων, όπως ασανσέρ, λεωφορείο, αίθουσα αναμονής κτλ. Οι συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν στην εκφραστικότητα του σώματος και δοκίμασαν τους περιορισμούς του χώρου που δημιούργησαν. Αυτό τους βοήθησε μέχρι το τέλος της παρέμβασης καθώς δεν εγκατέλειψαν ποτέ αυτό το χώρο.

Σε δραστηριότητες όπως της μεταφοράς ενέργειας και του παιχνιδιού με κλειστά μάτια, της συμπλήρωσης εικόνων, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερη συγκέντρωση και ετοιμότητα από ό,τι στον πρώτο κύκλο. Η επικέντρωση στις αισθήσεις πέρα από την όραση, στην παρατηρητικότητα και στην ενίσχυση της αντίληψης της παρουσίας του άλλου, βοήθησαν τους συμμετέχοντες στη δημιουργική δουλειά των παρεμβάσεων.

Οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου εξακολούθησαν να αποτελούν πρόκληση, όμως το γεγονός ότι σε αυτό τον κύκλο δούλευαν πάνω σε δοσμένα σενάρια, η εξάσκηση της κριτικής ματιάς τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα την καταπίεση.

4.2.ii. Ανάλυση συνέντευξης

Η συνέντευξη (βλέπε Παράρτημα 3) πραγματοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα μετά το τέλος του πρώτου κύκλου. Τα ευρήματα του πρώτου κύκλου και η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη θεματολογία της έρευνας οδήγησαν στη χρονική τοποθέτηση της συνέντευξης.

Στόχος της συνέντευξης ήταν να συγκριθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την έναρξη των παρεμβάσεων και να δοθούν παραπάνω στοιχεία για το χτίσιμο των παρεμβάσεων σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό και την έκφραση φύλου.

Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη και περιλάμβανε μια λίστα 16 ερωτήσεων. Κατά τη διάρκεια της κάθε συνέντευξης κάποιες ερωτήσεις μπορεί να παραλείπονταν στο βαθμό που προκαλούσαν δυσκολία στους συνεντευξιαζόμενους. Οι περισσότερες ερωτήσεις αντιμετωπίζονταν με ευκολία, σε κάποιες άλλες, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι δυσκολεύονταν να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με τη μέθοδο της *θεματικής ανάλυσης*. Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο, έγινε αρχικά καταγραφή των λεγόμενων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τη μορφή σημειώσεων. Στην πορεία, εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα εκείνα που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων τα οποία συνοψίζουν το νόημα σε συγκεκριμένα τμήματα των δεδομένων. Την κωδικοποίηση ακολούθησε η δημιουργία θεμάτων. Τα θέματα προέκυψαν από την συγχώνευση των κωδικών δημιουργώντας μεγαλύτερες εννοιολογικές ενότητες (Τσιώλης, 2017).

Η πρώτη μεγάλη θεματική κατηγορία αφορά το **σχολείο**. Παρατηρήθηκε από τις παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου ότι η δυσκολία στην επικοινωνία και η σύγκρουση των απόψεων στο χώρο του σχολείου ήταν πολύ ισχυρές και προβληματίζαν ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες.

(α) Ο έφηβος στο σχολείο

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δείχνουν μία μέτρια προς το κακό σχέση με το σχολείο από την άποψη της επίδοσης στα μαθήματα και τη γενικότερη διάθεση (65% των συνεντευξιαζόμενων) και σχετικά καλή προς πολύ καλή επίδοση χωρίς όμως να χαίρονται στο σχολείο (35% των συνεντευξιαζόμενων). Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων απάντησε πως η επίδοσή τους είναι μέτρια ή σχετικά καλή σε ορισμένα μαθήματα. Μόνο δύο απάντησαν ότι η επίδοσή τους στα μαθήματα είναι πολύ καλή. Ωστόσο σχεδόν όλοι απάντησαν ότι το σχολείο δεν τους αρέσει. Κάποιοι έδωσαν αιτιολογίες («Δεν μου αρέσει γιατί το σύστημα είναι ό,τι να 'ναι», Σ4. «Το μόνο που μου αρέσει είναι οι παρέες», Σ11) και κάποιοι άλλοι ήταν μονολεκτικοί εκφράζοντας απλώς δυσαρέσκεια. Δύο συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν μόνο ότι τους αρέσει το σχολείο γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν πράγματα («Μ' αρέσει μόνο όταν

γίνεται σωστά το μάθημα και οι καθηγητές κάνουν σωστά τη δουλειά τους», Σ6. «Μ' αρέσει να μορφώνομαι αλλά το σύστημα είναι πολύ αγχωτικό», Σ5).

Παρατηρήθηκε από τη συνέντευξη ότι οι έφηβοι δεν νιώθουν σύνδεση με το σχολείο σε ό,τι αφορά στα ζητήματα που τους απασχολούν σήμερα και με τα εφόδια που παίρνουν για το μέλλον. Το 70% απάντησε ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να τους προσφέρει εφόδια για το μέλλον αλλά αυτό δεν επιτυγχάνεται απόλυτα λόγω της μεθόδου («Σε γενικές γραμμές πολλά πράγματα είναι ανούσια και δεν σκέφτονται να μειώσουν τις ώρες αυτών και να βάλουν στη θέση τους σημαντικότερα μαθήματα όπως ας πούμε σεξουαλική αγωγή», Σ11. «Ελάχιστα απ' αυτά που μαθαίνω στο σχολείο πιστεύω πως θα μου χρησιμεύσουν στην καθημερινή μου ζωή», Σ8. «Νομίζω ότι η πλειονότητα των μαθημάτων δεν ωφελεί τους μαθητές, παρ' όλα αυτά, υπάρχουν μαθήματα τα οποία ενισχύουν νοητικά τους μαθητές», Σ2. «Έχουν τόσα σημαντικά θέματα και μαθήματα και αντί να τους δίνουν βάθος και νόημα, απλά μας πιέζουν», Σ9). Το 70% επίσης απάντησε ότι ένα μέρος των καθηγητών τους, αλλά όχι όλοι, συζητούν μαζί τους πράγματα που αφορούν τους εφήβους («Ορισμένοι συζητάνε και άλλοι το θεωρούν άσκοπο. Καλό είναι βέβαια να γίνονται τέτοιες συζητήσεις γιατί μας βοηθούν όλους», Σ6. «Ναι, υπάρχουν συζητήσεις», Σ2. «Βοηθάνε για να καταλάβουμε τις απόψεις μιας άλλης γενιάς», Σ3. «Πολλές φορές το κάνουν, είναι ενδιαφέρον να μιλάμε γι' αυτά», Σ10). Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως το σχολείο δεν τους προσφέρει κάτι για το μέλλον και οι καθηγητές τους δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προβλήματά τους («Πολλές φορές επιβάλλουν τις γνώμες τους και δεν τις λες και ακριβώς φιλελεύθερες», Σ9. «Συζητήσεις γίνονται μόνο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, διότι είναι στα πλαίσια του μαθήματος, όχι επειδή θέλουν οι ίδιοι οι καθηγητές», Σ5. «Προσπαθούν να συζητήσουν τέτοια ζητήματα, τις περισσότερες φορές όμως αποτυχημένα, γιατί αδυνατούν να μας καταλάβουν ή μπορεί να μη θέλουν, όποτε δεν με βοηθούν», Σ12).

Οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων φανερώνουν την αντίληψή πως το σχολείο ως σύστημα είναι κάτι που είναι απαραίτητο στη ζωή τους δεν ανταποκρίνεται όμως απόλυτα στις ανάγκες τους. Επιθυμούν το σχολείο και τους καθηγητές τους πιο κοντά τους και πιο ανοιχτούς στις ανάγκες τους.

(β) Κοινωνία συνομήλικων στο σχολείο

Οι παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου έδειξαν ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές επηρεάζουν τους εφήβους είτε θετικά είτε αρνητικά ειδικά όταν πρέπει να πάρουν θέση σε κοινωνικά ζητήματα. Το 50% των συνεντευξιαζόμενων απάντησε ότι δεν

επηρεάζεται από τις απόψεις των συμμαθητών του. Οι λόγοι φάνηκε να είναι δύο, η ισχυρή εμπιστοσύνη στην προσωπική τους άποψη («Πιστεύω ότι δεν επηρεάζομαι. Έχω τις δικές μου απόψεις και τις υπερασπίζομαι», Σ11. «Δεν αφήνω κανέναν να επηρεάζει τις απόψεις μου, αλλά πάντα ακούω τη γνώμη των άλλων», Σ4.), και η άποψη ότι έχουν πολύ αρνητική στάση απέναντι στους συμμαθητές του («Επηρεάζουν αρνητικά τις ελπίδες μου για το μέλλον του πλανήτη», Σ3. «Δε νομίζω. Με τα ρατσιστικά και σεξιστικά τους αστεία, ξέρω ότι δεν θέλω να έχω καμία ουσιαστική σχέση μαζί τους», Σ13. «Μερικές φορές ακούω απάνθρωπες γνώμες που ξεπερνούν κάθε όριο λογικής και συμπόνιας από συμμαθητές που παπαγαλίζουν τους γονείς τους και χάνω κάθε ελπίδα για τη γενιά μου, την κοινωνία και την ανθρωπότητα», Σ9).

Οι υπόλοιποι απάντησαν θετικά στην επιρροή των συμμαθητών τους με γνώμονα τη συζήτηση και την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων («Γενικά είμαι δεκτικός και αλλάζω τη γνώμη μου αν κάποιος με πείσει με σωστά επιχειρήματα, οπότε, ναι κάποιες φορές έχω επηρεαστεί σε πολλά ζητήματα», Σ12. «Η ανταλλαγή απόψεων με τους συμμαθητές είναι κάτι υγιές και αλίμονο αν μέναμε αμετάβλητοι», Σ14.)

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων περιέγραψε τα δημοφιλή παιδιά στο σχολείο ως άτομα με πλήρη ανυπακοή στους κανόνες, αδιάφορους και υποκριτικούς, ταυτόχρονα όμως και εξωστρεφείς, με μεγάλες παρέες και προσαρμοστικούς. Οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν αρνητικοί στάση απέναντι στα δημοφιλή άτομα του σχολείου τους και τόνιζαν την προβληματική συμπεριφορά τους παρ' όλη τη δημοφιλία τους.

Οι συνεντευξιαζόμενοι σχεδόν στο σύνολό τους έδειξαν να έχουν πρόβλημα επικοινωνίας και διάσταση απόψεων και στάσεων με μεγάλη μερίδα των συνομήλικων στο σχολείο τους.

Δεύτερη μεγάλη θεματική κατηγορία ήταν η **φιλία**. Η συνέντευξη ήθελε σταδιακά να αποκαλύψει κατά πόσο οι έφηβοι βρίσκονται σε περιβάλλοντα στα οποία μπορούν να εκφραστούν αυθεντικά. Το σχολείο φάνηκε να λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό καταπιεστικά.

(γ) Χαρακτηριστικά παρέας φίλων σε σχέση με το φύλο

Το 72% των συνεντευξιαζόμενων απάντησαν ότι συμμετέχουν σε μικρές παρέες. Οι περισσότεροι εξήγησαν ότι βρίσκουν τις μεγάλες παρέες «χαοτικές».

Το 50% των ατόμων απάντησαν ότι οι παρέες τους περιλαμβάνουν μέλη και από τα δύο φύλα καθώς το φύλο δεν είναι για αυτούς κριτήριο στην επιλογή φίλων («Προτιμώ την παρέα των ατόμων που με κάνουν να αισθάνομαι ωραία και είναι εκεί

όταν τους χρειάζομαι. Δεν έχει να κάνει με το φύλο», Σ6. «Δεν με ενδιαφέρει το φύλο, μόνο η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας, το ήθος, η συμπεριφορά», Σ9).

Το υπόλοιπο 50% απάντησε πως προτιμά την παρέα του ίδιου φύλου με τους ίδιους. Χωρίς να αποκλείουν και τα δύο φύλα, οι παρέες τους απαρτίζονται κυρίως από άτομα του ίδιου φύλου καθώς νιώθουν ότι συνεννοούνται καλύτερα (*«Προτιμώ την παρέα των αγοριών, γιατί αισθάνομαι πιο οικεία»*, Σ2. *«Τα κορίτσια σε καταλαβαίνουν καλύτερα»*, Σ11).

Σε γενικές γραμμές, οι συνεντευξιαζόμενοι δίνουν περισσότερο σημασία στο πως νιώθουν μέσα στις παρέες παρά στη διαφορά ανάμεσα στα φύλα.

(δ) Επιλογές φίλων

Οι απόψεις όλων των συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με τις επιλογές που κάνουν για τους πιο στενούς τους φίλους και το πόσο στενή σχέση έχουν, σχεδόν ταυτίζονται.

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά σ' αυτό που οι ίδιοι αναζητούν σε μία καλή φίλια: υποστήριξη, κατανόηση, αποδοχή, διαθεσιμότητα, σεβασμό, παρουσία για συζητήσεις ή στα δύσκολα, νοιάξιμο. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους τόνισαν την ανάγκη της ύπαρξης του χιούμορ σε μια καλή φίλια και της διασκέδασης.

Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν τι πράγματα μοιράζονται με τους φίλους τους, οι απαντήσεις τους δόθηκαν με μεγαλύτερη δυσκολία. Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι μοιράζονται τους προβληματισμούς τους και τις σκέψεις τους. Πιο προσωπικό μοίρασμα προϋποθέτει να νιώθουν άνετα και συνήθως δεν συμπεριλαμβάνουν σ' αυτό ζητήματα οικογενειακά (*«Σκέψεις, προβληματισμούς, εμπειρίες, αστεία»*, Σ10. *«Μοιράζομαι αυτά με τα οποία είμαι άνετη, ερωτικά ή οικογενειακά, ανάλογα με το πόσο άνετη είμαι»*, Σ6. *«Δεν μιλάω για προσωπικά θέματα παρά μόνο με 2 άτομα, που λέω σχεδόν τα πάντα»*, Σ3. *«Δεν ανοίγομαι εύκολα οπότε συνήθως κάποιες απόψεις πάνω στη συζήτηση που μπορεί να έχουμε και με πολύ λίγους τα προβλήματά μου»*, Σ7. *«Προσωπικά προβλήματα και εμπειρίες, αλλά και ό,τι άλλη ανησυχία έχουμε ή κάτι που μας απασχολεί»*, Σ12).

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων φάνηκε πως οι φίλοι είναι ένα σημαντικό κομμάτι στη ζωή τους, αναζητούν στους φίλους τους αξίες που συνάδουν με τη συντροφικότητα και προτεραιότητα για αυτούς είναι να νιώθουν οικεία. Παρατηρείται επίσης ότι η άνεση να μιλήσουν σε πιο προσωπικό επίπεδο δεν επιτυγχάνεται πάντα στις φιλίες τους.

Η τρίτη μεγάλη θεματική ενότητα αφορούσε στην **ταυτότητα του φύλου**, στο πόσο ελεύθεροι νιώθουν στο να εκφραστούν ανοιχτά σαν προσωπικότητες στο περιβάλλον τους. Η αυτή θεματική κατηγορία έδωσε πολλά δεδομένα που βοήθησαν στην κατεύθυνση των παρεμβάσεων του δεύτερου κύκλου.

(ε) Στερεότυπα φύλου

Οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν αν οι ίδιοι κρίνουν ότι υπάρχουν διαφορετικές συμπεριφορές στην καθημερινότητα των δύο φύλων. Όλα τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα είτε δήλωσαν δυσκολία να απαντήσουν στην ερώτηση ακόμα και μετά από επεξήγηση, είτε απάντησαν ότι όλοι συμπεριφέρονται το ίδιο (*«Ένα αγόρι κάνει ό,τι ένα κορίτσι με διαφορετική αναλογία συνηθειών»*, Σ2). Στην ερώτηση αν κατά τη γνώμη τους υπάρχει σωστός τρόπος συμπεριφοράς για το κάθε φύλο, στο σύνολό τους τα αγόρια απάντησαν αρνητικά, σημειώνοντας ότι τα ίδια ισχύουν για όλα τα φύλα χωρίς να μπορούν να εμβαθύνουν στην απάντηση.

Τα κορίτσια της ομάδας έδωσαν συγκεκριμένες απαντήσεις σε σχέση με τις συμπεριφορές των δύο φύλων διατηρώντας μία επικριτική στάση. Τα κορίτσια τόνισαν κυρίως στοιχεία που θεωρούσαν αρνητικά στις συμπεριφορές των ατόμων σε σχέση με το φύλο. Όσον αφορά στη συμπεριφορά των αγοριών επαναλαμβάνονταν χαρακτηριστικά, όπως η ενασχόληση με τον υπολογιστή, τα ομαδικά αθλήματα, ρατσιστική συμπεριφορά, θυμός, νεύρα, ανωριμότητα, παρόρμηση, ενοχλητική συμπεριφορά προς τα κορίτσια (*«Τα περισσότερα αγόρια είναι τόσο ξεκάθαρα, αυτά που αισθάνονται εκείνη τη στιγμή, τα λένε»*, Σ14. *«Πολλές φορές τα αγόρια είναι κλειστόμυαλα ή μεγαλωμένα λάθος από σεξιστές πατέρες για να μη γίνουν αδερφές, φέρονται πολύ σκληρά και μειώνουν τους πιο αδύναμους και τις γυναίκες για να φανεί ο δικός τους ανδρισμός και η τεστοστερόνη»*, Σ9. *«Θυμώνει, γκομενίζι, νευριάζει, βαράει. Α και κάποιοι το παίζουν όμορφοι»*, Σ7. *«Ασχολείται με το ποδόσφαιρο ή το μπάσκετ, σχολιάζει ό,τι περνάει από μπροστά του, σχολιάζει την εμφάνιση μια κοπέλας, βρίσκει συνέχεια αστεία να πει»*, Σ5. *«Συνήθως έχουν ρατσιστικές αντιλήψεις»*, Σ6.)

Οι απαντήσεις που αφορούσαν συμπεριφορές κοριτσιών επαναλάμβαναν πρακτικές όπως ότι ασχολούνται με την εμφάνισή τους και επενδύουν περισσότερο στα πράγματα, εννοούμενο είτε αρνητικά είτε και θετικά (*«Είναι πιο ευαίσθητα και δουλεύουν πιο σκληρά»*, Σ6. *«Τα κορίτσια συνήθως κάθονται στο σπίτι και αν έχουν όρεξη κάνουν μισή ώρα για να ετοιμαστούν για να βγουν»*, Σ4. *«Προσέχουν πολύ τον εαυτό τους, περνούν ώρες μπροστά στον καθρέφτη. Είναι παρατηρητικές και*

υπεραναλυτικές», Σ10. «Προσέχουν τις λεπτομέρειες σχεδόν στα πάντα και έχουν την ωριμότητα να κάνουν πιο σοβαρές συζητήσεις», Σ11.)

Όταν τα κορίτσια της ομάδας ρωτήθηκαν αν υπάρχει σωστός τρόπος συμπεριφοράς για το κάθε φύλο, απάντησαν ότι δεν υπάρχει ξεχωριστός τρόπος και τόνισαν όλοι ότι ο σωστός τρόπος είναι ο «ανθρώπινος» για όλα τα φύλα. Κάποιοι εξήγησαν περισσότερο τη λέξη «ανθρώπινος», αναφέροντας ότι η σωστή συμπεριφορά για όλα τα φύλα είναι αυτή που εμπεριέχει σεβασμό και ευγένεια.

Παρατηρήθηκε πως οι συνεντευξιαζόμενοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν συμπεριφορές που αναπαράγουν τα άτομα με βάση τις κοινωνικές προσδοκίες από αυτά και με βάση τις στερεοτυπικές μορφές τις οποίες μεγαλώνουν. Δεν εντοπίζουν απαραίτητα τον εαυτό τους μέσα σε αυτές. Επίσης διατηρούν μία επικριτική και επιθετική στάση απέναντι στα άτομα τα οποία αναπαράγουν στερεοτυπικές συμπεριφορές.

(στ) ελεύθερη έκφραση φύλου

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων στόχευε στη διερεύνηση της προσωπικής σχέσης του ατόμου με το φύλο του και κατά πόσο το άτομο εκφράζεται ελεύθερα ή βιώνει κοινωνική καταπίεση.

Όταν οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν κατά πόσο οι «υποχρεώσεις» σε σχέση με το φύλο καταπιέζουν τους εφήβους, το 80% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά («Μπορεί πολλοί συνομήλικοί μου, εξαιτίας των οικογενειών τους να πρέπει να έχουν συγκεκριμένη συμπεριφορά. Όπως για παράδειγμα πολλοί γονείς δεν αφήνουν τις κόρες τους να φοράνε ό,τι θέλουν», Σ5. «Ναι, σε όλους τους τρόπους, συμπεριφορά, έκφραση, εμφάνιση, σκέψη. Σε όλα», Σ9. «Ναι, γιατί πολλοί πιστεύουν ότι πρέπει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο φύλο», Σ8. «Σε ορισμένες περιπτώσεις ναι, αφού τους αποτρέπουν από το να κάνουν ή να βάλουν κάτι», Σ6).

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε στο κατά πόσο οι ίδιοι οι ερωτώμενοι νιώθουν υποχρεωμένοι σε συμπεριφορές λόγω του φύλου τους. Σε αντίθεση με την προηγούμενη πιο γενική ερώτηση, εδώ το 85% απάντησε αρνητικά, δεν νιώθει υποχρεωμένο. Η αρνητική απάντηση σε κάποιους ήταν καθαρή, σε κάποιους φάνερωνε την ύπαρξη μιας καταπίεσης την οποία νιώθουν ότι αντιμετωπίζουν με τη στάση ζωής τους («Προσωπικά νιώθω ελευθερία να συμπεριφέρομαι όπως επιθυμώ, με δικά μου κριτήρια που έχω διαμορφώσει από μικρή», Σ5. «Παλιότερα ναι, όμως τώρα αποδέχτηκα πως η κοινωνία είναι τοξική και ντύνομαι όπως θέλω», Σ9.

«Ένιωθα έτσι αλλά πλέον το έχω ξεπεράσει και αποδέχομαι τον εαυτό μου», Σ6. «Όχι, νιώθω άνετα να είμαι ο εαυτός μου μέχρι στιγμής. Ίσως καμιά φορά να προσπαθώ να μιλάω λιγότερο για να μην με παρεξηγούν οι άλλοι», Σ11. «Ναι, αλλά δεν το κάνω γιατί δεν νιώθω ο εαυτός μου. Αλλά ακούω από άλλους να μου το λένε συνέχεια», Σ7).

Το επόμενο και τελευταίο ερώτημα αφορούσε στο αν υπάρχουν τρόποι που οι ίδιοι θα ήθελαν να φερθούν αλλά φοβούνται την κριτική, προσπαθώντας έτσι να διερευνηθεί ακόμη πιο συγκεκριμένα το πόσο ελεύθερα εκφράζονται στο περιβάλλον τους. Σ' αυτό το ερώτημα τα ποσοστά άλλαξαν σε σχέση με το προηγούμενο, το 50% απάντησε θετικά και το άλλο 50% αρνητικά (*«Η οικογένειά μου και οι φίλοι μου είναι πολύ υποστηρικτικοί σε όλες τις επιλογές μου, οπότε ευτυχώς δεν αντιμετωπίζω τέτοια προβλήματα», Σ10. «Ναι, μερικές φορές», Σ13. «Γενικά όχι, αλλά ίσως έχει τύχει», Σ12. «Υπάρχουν πολλά που μπορεί να θέλω να κάνω κάποια στιγμή, αλλά λόγω των ανθρώπων που με παρακολουθούν προτιμώ να μην τα κάνω», Σ1. «Ναι, φοβάμαι την κριτική δεν θα το κρύψω», Σ14. «Πλέον δέχομαι τον εαυτό μου και δεν με ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων ιδιαίτερα», Σ6).*

Παρατηρήθηκε ότι οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν τις κοινωνικές πιέσεις σε σχέση με το φύλο γύρω τους και προσπαθούν όσο το δυνατό να διατηρήσουν την αυθεντικότητά του εαυτού τους, στο βαθμό που αντιλαμβάνονται ότι διακυβεύεται.

4.2.iii. Ερμηνεία ποιοτικών συμπερασμάτων

Η παρούσα ποιοτική έρευνα δράσης βασίστηκε πάνω στην εργαλειοθήκη της δραματικής τέχνης για να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την υπόθεση, ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει θετικά στη διερεύνηση και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου σε εφήβους. Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια ουσιαστική εμπειρία κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν καταστάσεις οι οποίες μπορούν να ταυτιστούν με την ζωή τους αλλά και να μεταφερθούν σε συνθήκες μακριά από το άμεσο περιβάλλον τους, θέτοντας έτσι ερωτήματα και μπαίνοντας στη διαδικασία εξερεύνησης της δικής τους πραγματικότητας (Pascoe, 2022). Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει τη δυνατότητα της ολιστικής εξερεύνησης ενός ζητήματος, νοητικά, σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, παρέχοντας ταυτόχρονα έναν ασφαλή χώρο ανακάλυψης του εαυτού και κατανόησης των βιωμάτων του ατόμου (Pascoe, 2022). Οι δυνατότητες αυτές του δράματος ως εκπαιδευτικής μεθόδου οδήγησαν στην επιλογή του για το κοινωνικό ζήτημα της διαμόρφωσης της ταυτότητας φύλου σε εφήβους.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την συνεχή παρατήρηση και καταγραφή 12 παρεμβάσεων και μίας συνέντευξης. Η συνεχής συγκέντρωση ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στον κατακερματισμό του κεντρικού θέματος σε τρεις θεματικές κατηγορίες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα: *διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες, στερεότυπα έμφυλων ταυτοτήτων και έκφραση ταυτότητας φύλου*. Οι παρεμβάσεις όπως και η συνέντευξη έδωσαν δεδομένα για τις τρεις θεματικές με που χωρίστηκαν στις εξής υπό-ενότητες, οι οποίες αδιάλειπτα συνδιαλέγονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας: *διαχωρισμός βιολογικού και κοινωνικού φύλου, το φύλο ως φάσμα, αναγνώριση και αναπαραγωγή στερεοτύπων, καταπίεση από την οικογένεια, τις ομάδες συνομήλικων και το σχολείο, έμφυλη βία, απελευθέρωση έκφρασης φύλου, φύλο και ηθική*.

Όσον αφορά στην κατανόηση και διερεύνηση εννοιών γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες, πριν τις παρεμβάσεις οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν μια γενική αντίληψη των εννοιών βιολογικό και κοινωνικό φύλο χωρίς όμως να μπορούν να τα χωρίσουν επακριβώς. Πριν τις παρεμβάσεις επίσης, σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων γνώριζε όρους όπως transgender, φυλομετάβαση, και λιγότεροι γνώριζαν τους όρους non-binary και intersex. Οι συμμετέχοντες πριν τις παρεμβάσεις αντιλαμβάνονταν κυρίως το φύλο δυαδικά και ήταν αρκετά συνειδητοποιημένοι για την σημαντικότητα της ισότητας των φύλων. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε εξέλιξη στην αντίληψη της διαφοράς βιολογικού και κοινωνικού φύλου και της αναπαραγωγής της γνώσης αυτής σε συζητήσεις και αυτοσχεδιασμούς. Επίσης, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε επαρκής κατανόηση από τους συμμετέχοντες ότι το φύλο δεν είναι δυαδικό, αλλά φάσμα, το οποίο εκφράζεται και βιολογικά και κοινωνικά. Δεν ένταξαν στις δημιουργίες τους άλλες παραλλαγές του φύλου πέρα από το ανδρικό και το γυναικείο, έδειξαν όμως ότι τις κατανοούν ως πραγματικότητα.

Η αναγνώριση και αναπαραγωγή στερεοτύπων ήταν από τις κατηγορίες της έρευνας που έδωσε τα πιο σημαντικά αποτελέσματα. Πριν τις παρεμβάσεις, οι συμμετέχοντες ήταν ήδη αρκετά συνειδητοποιημένοι με τις έννοιες των στερεοτύπων και την αναπαραγωγή τους, η οποία ξεκινάει από το περιβάλλον, ωστόσο δεν είχαν αντιληφθεί πόσες από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που βίωναν οι ίδιοι και έβλεπαν γύρω τους βασιζόταν στο φύλο. Επίσης, αντιλαμβάνονταν πιο εύκολα τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που αφορούσαν το γυναικείο φύλο, αλλά δεν αναγνώριζαν πως αντίστοιχες φυλακές φύλου βιώνει και το ανδρικό φύλο. Κατά τη

διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες είχαν μεγάλο ενδιαφέρον για την αναγνώριση και καταπολέμηση των στερεοτύπων. Οι συζητήσεις και οι αυτοσχεδιασμοί αναδείκνυαν ότι μπορούσαν να εντοπίσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές αλλά και να τις ανασύρουν από τη μνήμη τους. Μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε μεγάλη ευαισθητοποίηση γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα και σχεδόν όλα τα μέλη εντόπισαν τον εαυτό τους ως θύμα τέτοιων συμπεριφορών.

Η κοινωνική καταπίεση που προκύπτει από την αναπαραγωγή στερεοτύπων στο άμεσο περιβάλλον απασχόλησε τη θεματολογία των παρεμβάσεων. Πριν τις παρεμβάσεις τα κορίτσια της ομάδας ήταν πιο συνειδητοποιημένα και ένιωθαν περισσότερο την καταπίεση που προκύπτει από τα έμφυλα στερεότυπα. Τα αγόρια της ομάδας δεν μπορούσαν ακριβώς να ταυτίσουν τον εαυτό τους ως θύματα έμφυλων στερεοτύπων, ούτε να συνδέσουν συμπεριφορές γύρω τους με τα έμφυλα στερεότυπα. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες και κυρίως τα αγόρια της ομάδας, επένδυσαν πολύ στις συζητήσεις και στις δημιουργίες τους στο να αναδεικνύουν τις καταπιεστικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, τα δεδομένα της συνέντευξης κατέδειξαν πως ενώ μπορούν να αναγνωρίσουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές γύρω τους, δεν τις αναπαράγουν και προσπαθούν να μην γίνονται θύματά τους.

Η έμφυλη βία η οποία ξεκινά από την αφαίρεση του δικαιώματος τα άτομα να εκφράζονται όπως νιώθουν και από την ανισότητα των φύλων, απασχόλησε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες καθώς καθημερινά την αντιμετωπίζουν στον περιβάλλον του σχολείου. Πριν τις παρεμβάσεις, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της έμφυλης βίας αλλά όχι σε όλες τις μορφές της. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν πάνω σε μορφές βίας με βάση τις ταυτότητες φύλου, αναγνώρισαν και ανέδειξαν στις δημιουργίες τους το δικαίωμα στην ισότητα και το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση, απενοχοποίησαν την έννοια του «φυσιολογικού». Κατά την πορεία των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες λάμβαναν μια στάση αντίστασης στη βία που εκφράζεται σε τρίτους και στη συμπαράσταση και αντίσταση ως ομάδα. Αναδείχτηκε ιδιαίτερα η σημασία της αποδοχής ως προστασία απέναντι στην έμφυλη βία.

Η σχέση της ηθικότητας με το φύλο ανέδειξε σημαντικά την ανισότητα των φύλων. Οι συμμετέχοντες πριν τις παρεμβάσεις είχαν παγιωμένες αντιλήψεις σε σχέση με το στάτους της ηθικής που βρίσκεται το κάθε φύλο, αναγνωρίζοντας την ανισότητα. Μέσα από τις παρεμβάσεις οι συμμετέχοντες προσπάθησαν κρίνουν της

πράξεις αφαιρώντας το πρόσημο του φύλου. Ωστόσο στο τέλος των παρεμβάσεων, δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στο πως θα μπορούσαν οι έφηβοι να αλλάξουν τις συσχετίσεις της ηθικότητας με το φύλο.

Όσον αφορά στην προσωπική διερεύνηση σε σχέση με την ταυτότητα φύλου και την προσωπική έκφραση, οι συμμετέχοντες πριν τις παρεμβάσεις ένιωθαν ήδη αρκετά άνετοι και ελεύθεροι να εκφράσουν την ταυτότητα του φύλου τους. Δήλωναν ότι έχουν δεχτεί κριτική ή συμβουλές από το περιβάλλον τους για συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης, αλλά ως επί το πλείστον δήλωναν αρκετά συνεπής σε σχέση με αυτό που νιώθουν. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και μέσω της βοήθειας των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών βρέθηκαν στη θέση χαρακτήρων που δεν μπορούσαν να εκφράσουν την ταυτότητα του φύλου τους. Παρατηρήθηκε πως οι παρεμβάσεις ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, δημιούργησαν αιτίες για συζήτηση.

Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση και διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλων

4.3 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν έγινε με τυχαία δειγματοληψία, αντίθετα χρησιμοποιήθηκε βολικό δείγμα. Το βολικό ή διαθέσιμο δείγμα δεν δύναται να δώσει συμπεράσματα που μπορούν να αναχθούν στο γενικό πληθυσμό (Cohen et al., 2007). Ο χαρακτήρας του δείγματος αποτελεί και τον πιο βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από ένα μικρό δείγμα 18 ατόμων ηλικίας 14-17 χρονών, επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας με τη συγκεκριμένη ομάδα δεν μπορούν να γενικευθούν.

Ένας βασικός περιορισμός που επηρεάζει τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι το δείγμα δεν προέρχεται από το σχολικό πλαίσιο όπου θα συνδύαζε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, άτομα με μεγαλύτερη διάσταση απόψεων και τέλος άτομα που μπορεί να μην είχαν επαφή με τη δραματική τέχνη ή να είχαν μικρή επαφή. Αντίθετα το δείγμα αποτελεί θεατρική ομάδα στο Μαρκόπουλο Μεσογαίας Αττικής. Οι συμμετέχοντες, παρ' όλο που προέρχονται από την ίδια πόλη και είναι συμμαθητές οι περισσότεροι στο σχολείο, δεν παύουν να αποτελούν μια ομάδα που έχει επιλέξει συνειδητά την ενασχόληση με την τέχνη ως εξωσχολική δραστηριότητα, επομένως είχαν αρκετή εμπειρία στην διαπραγμάτευση ζητημάτων μέσω της δραματικής τέχνης. Ταυτόχρονα, ως ομάδα, η οποία διανύει μια πορεία

χρόνων, έχει αναπτύξει κοινές απόψεις από κοινές προσλαμβάνουσες στο περιβάλλον τους.

Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι η ερευνήτρια και εμπυχώτρια των παρεμβάσεων δεν ήταν και ο θεατροπαιδαγωγός της ομάδας και δανειζόταν μία ώρα από τις τρίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Παρ' όλο που η ομάδα ήταν πολύ θετική στη δουλειά που γινόταν στις παρεμβάσεις, αν η έρευνα δράσης πραγματοποιούνταν από το θεατροπαιδαγωγό της ομάδας θα υπήρχαν μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια επεξεργασίας των δεδομένων και πιο άμεση επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δράσης είχε σαν στόχο να αναδείξει τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο διερεύνησης και διαμόρφωσης των ταυτοτήτων σε εφήβους, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως εναλλακτικό αλλά απαραίτητο τρόπο διδασκαλίας, συμπληρωματικό προς την κλασσική εκπαίδευση, αλλά και αυτόνομο εκπαιδευτικό εργαλείο, που αναδεικνύει τη βιωματική μάθηση.

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα αναδείχθηκε ο όγκος του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από την ισότητα των φύλων και την κατάρριψη έμφυλων στερεοτύπων σε εκπαιδευτικά πλαίσια όλων των βαθμίδων. Η παρούσα έρευνα επιθυμεί να συμβάλει στη βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο και ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλει θετικά στη διερεύνηση και διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με σκοπό να ενταχθεί η έρευνα στη βιβλιογραφία των ταυτοτήτων φύλου ήταν,

A) Μπορεί, και σε ποιο βαθμό, η χρήση τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση να συμβάλει στον προσωπικό προσδιορισμό με βάση το φύλο;

B) Μπορεί, και σε ποιο βαθμό, το εκπαιδευτικό δράμα να αποσαφηνίσει τις έννοιες που συνοδεύουν τις ταυτότητες φύλου;

Γ) Είναι δυνατό, και σε ποιο βαθμό, μέσω της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση να αναγνωριστούν και να καταρριφθούν στερεότυπα ή ταμπού που πλαισιώνουν τη θεματολογία των έμφυλων ταυτοτήτων;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε με την ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο, την παρατήρηση των παρεμβάσεων μέσω του ημερολογίου της ερευνήτριας και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η αξιοπιστία των συμπερασμάτων εξασφαλίστηκε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Τα δεδομένα της έρευνας απέδειξαν πως οι συμμετέχοντες ήταν ήδη κατασταλαγμένοι στον αυτοπροσδιορισμό τους με βάση την ταυτότητα του φύλου τους, πράγμα που επιβεβαιώθηκε από τη μη σημαντικά στατιστική διαφορά στην ποσοτική έρευνα, την παρατήρηση των παρεμβάσεων και τη συνέντευξη. Ωστόσο, όσον αφορά στην ελεύθερη έκφραση του φύλου, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της

παρούσας θέσης των ατόμων και μεγαλύτερη αποφασιστικότητα για τη διεκδίκηση της ελεύθερης έκφρασης του φύλου προς τον κοινωνικό περίγυρο, μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Με βάση τα παραπάνω η παρούσα έρευνα κατέληξε στο ότι η δραματική τέχνη έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στον προσωπικό προσδιορισμό με βάση το φύλο και σε μεγαλύτερο βαθμό σε ζητήματα έκφρασης του φύλου στον κοινωνικό περίγυρο.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με τα συμπεράσματα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, βρήκε συμφωνία στο ερευνητικό έργο της Vivienne Griffiths (1984· 1990), η οποία, τη δεκαετία του 1980, ανέδειξε τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού δράματος στη κατανόηση της θέσης του γυναικείου φύλου από κορίτσια εφηβικής ηλικίας και της αφύπνισής τους σε σχέση με μελλοντικές κοινωνικές διεκδικήσεις.

Τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν επίσης με τον Sam Olliff (2001), στο άρθρο του “Differentiating for Gender in the Drama Classroom” όπου καταλήγει πως η χρήση των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση στο σχολικό πλαίσιο λειτουργεί σαν πλαίσιο αναζήτησης της ταυτότητας του φύλου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας γύρω από τον προσωπικό προσδιορισμό σε σχέση με την ταυτότητα φύλου συγγενεύουν και με την έρευνα των Oliveira, Monteiro και Ferreira (2019), η οποία κατέληξε στο ότι το εφαρμοσμένο θέατρο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην περαιτέρω κατανόηση της ισότητας των φύλων, την αυτογνωσία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση και την αποσαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με την ταυτότητα του φύλου απαντήθηκε μέσα από τη συνεχή παρατήρηση επαναλαμβανόμενων κύκλων των παρεμβάσεων. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις αρχικά εισήγαγαν τους συμμετέχοντες στις έννοιες βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο, transgender, non-binary, intersex, και εκτιμήθηκε ο βαθμός εξοικείωσης τους με αυτούς. Στη συνέχεια των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να έρθουν αρκετές φορές σε επαφή και να διαπραγματευτούν τους όρους μέσα από θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Στο τέλος των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος στη γνώση των όρων και της αντίληψης του φύλου έξω από τη δυαδικότητα. Με βάση τα παραπάνω η παρούσα έρευνα κατέληξε στο ότι η δραματική τέχνη έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σε ικανοποιητικό βαθμό στην αποσαφήνιση εννοιών που συνοδεύουν τις ταυτότητες φύλου.

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τη μεταπτυχιακή εργασία “Performing gender: Using Drama-in-Education to explore gender identity in the grade 10 life skills curriculum” της Laeticia van Wyk (2014), η οποία κατέληξε στο οι μαθητές της μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ξεπέρασαν την οπτική του φύλου με βάση βιολογική διαφορά και το δυϊσμό, εξερεύνησαν την κοινωνική διάσταση του φύλου και άρχισαν να αντιλαμβάνονται το φύλο ως φάσμα.

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας που αναφέρεται στην αναγνώριση και κατάρριψη έμφυλων στερεοτύπων απαντήθηκε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης του ερωτηματολογίου, της παρατήρησης των παρεμβάσεων και της συνέντευξης. Η ποσοτική έρευνα επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλει θετικά στην αναγνώριση και κατάρριψη στερεοτύπων με βάση την ταυτότητα φύλου, καθώς παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας επιβεβαιώνει και η ποιοτική έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν από την αρχή αρκετά ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα των στερεοτύπων και ως θύματα αυτών και ως αναπαραγωγείς άθελά τους. Ωστόσο, πολλές πτυχές του προβλήματος δεν ήταν συνδεδεμένες με την ταυτότητα του φύλου. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν όλο και αυξανόμενη συνειδητοποίηση των έμφυλων στερεοτύπων που αναπαράγονται στο οικογενειακό πλαίσιο, στο σχολικό πλαίσιο και στις ομάδες συνομήλικων. Η δημιουργική δουλειά τους κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων φανέρωσε πως οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν μία στάση διακοπής αναπαραγωγής στερεοτύπων μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας και της παραδοχής της κάθε πραγματικότητας των ατόμων και το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης. Οι ίδιοι, όπως φανερώθηκε και από τη συνέντευξη, έχουν υπάρξει θύματα στερεοτυπικών αντιλήψεων αλλά έχουν την επιθυμία να εναντιωθούν στο μέλλον αποδεχόμενοι κυρίως τον εαυτό τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για τα στερεότυπα του φύλου συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Λενακάκη, Κούση και Παγγές (2019), η οποία κατέληξε πως μέσα από το παιχνίδι που στήνεται με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές παρατηρήθηκε σημαντική μετακίνηση της στάσης των μαθητών της ΣΤ’ Δημοτικού σε σχέση με τα στερεότυπα του φύλου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα στερεότυπα του φύλου βρίσκουν συμφωνία και με τις μεταπτυχιακές έρευνες των Κούση (2017), Ασουμανάκη (2020), Κολάτση (2020) και Μανώλη (2023) στο Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου με θέμα τα στερεότυπα του φύλου. Οι τέσσερις αυτές έρευνες που καλύπτουν την παιδική και νεανική ηλικία συμφωνούν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην αναγνώριση των στερεοτύπων και στη μετακίνηση των συμμετεχόντων σε σχέση μ' αυτά.

Συνοψίζοντας, το θέατρο στην εκπαίδευση μέσα από την ανάδειξη του βιωματικού χαρακτήρα της μάθησης που τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας, δημιουργεί ένα ασφαλές πεδίο έκφρασης, διαπραγμάτευσης ιδεών, συνομιλίας με το άτομο και την κοινωνία. Τα χαρακτηριστικά αυτά κατέστησαν την επιλογή του θεάτρου στην εκπαίδευση ως χρήσιμη μέθοδο διερεύνησης και διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων σε εφήβους. Η παρούσα έρευνα κατέληξε στο ότι οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα που επηρέασε τη διαπραγμάτευση της θέσης των φύλων στην κοινωνία, την κατάρριψή στερεοτυπικών αντιλήψεων, την κατανόηση του φύλου ως φάσμα και το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό και την ελεύθερη έκφραση της ταυτότητας του φύλου σε εφήβους.

5.2 Προτάσεις για το μέλλον

Το ζήτημα της ταυτότητας του φύλου εμπλουτίζεται στη βιβλιογραφία των ανθρωπιστικών επιστημών ολοένα και περισσότερο. Ειδικότερα το ζήτημα της ταυτότητας του φύλου σε εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ένας τομέας που ερευνάται συνεχώς. Παρ' όλο που η παρούσα έρευνα δεν δύναται να δώσει γενικευμένα αποτελέσματα, τα ευρήματα της μπορούν να συμμετέχουν με προτάσεις σε μελλοντικές έρευνες.

Προτείνεται η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερα χρονικά πλαίσια και σε περισσότερους επαναλαμβανόμενους κύκλους ώστε να δοθεί η δυνατότητα μεγαλύτερου χρόνου εξοικείωσης και δημιουργίας ασφαλούς πεδίου για πιο ουσιαστική ενδοσκόπηση των συμμετεχόντων.

Προτείνεται επίσης η επέκταση της έρευνας σε όλα τα στάδια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, ώστε να διερευνηθεί η έκφραση του φύλου και τα έμφυλα στερεότυπα σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης.

Τέλος, προτείνεται η εφαρμογή της παρούσας έρευνας σε σχολικά περιβάλλοντα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλομορφία στο δείγμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, C. (2001). *Complicite. Teachers notes - Divising*. Complicite.
- Altrichter, H., Somekh, B., & Posch, P. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnot, M., Davies, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. (Μ. Παπαδήμα, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), σσ. 151-157. Ανάκτηση από <http://www.jstor.org/stable/1477034>
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. Στο L. Bresler (Επιμ.), *International handbook of research in education* (σσ. 45-62). Springer: Dordrecht.
- Boutsikas, M. (2004). Σημειώσεις μαθήματος. "Στατιστικά προγράμματα". (ΠΑ.ΠΕΙ.). Πειραιάς. Ανάκτηση από http://www.unipi.gr/faculty/mbouts/statprog/SPSS_lesson5-6.pdf
- Butler, J. (1986). Sex and gender in Simone de Beauvoir's *Second Sex*. *Yale French Studies*(72), σσ. 35-49. Ανάκτηση από <https://www.jstor.org/stable/2930225>
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), σσ. 519-531.
- Butler, Judith. (2009). *Αναταραχή φύλου. Φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. (Γ. Καραμπέλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Butler, Judith. (2009). Πρόλογος (1999). Στο J. Butler, *Αναταραχή φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (Γ. Καραμπέλας, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, R. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.
- Creswell, J. (2009). *Research Design; Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Daraki, E. (2007). "Re-constructing" boys and girls in the primary classroom: Making 12-year-old pupils sensitive to gender symmetry issues through a project. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Έμφυλοι μετασχηματισμοί / Gendering transformations* (σσ. 46-57). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Methuen.

- Delphy, C. (1993). Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Forum*, 16(1), σσ. 1-9.
- Dewey, J. (1921). *The school and society*. Chicago: University Chicago Press.
- Duggan, L. (1993). The trials of Alice Mitchell. Sensationalism, sexology and the lesbian subject in turn-of-the-century America. *Signs*, 18(4), σσ. 791-814.
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2016). *Gender in education and training*. Vilnius: EIGE.
- Foucault, M. (1983). On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. Στο Η. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Μ. Νταμπαράκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. New York: Palgrave.
- Griffiths, V. (1984). Feminist research and the use of drama. *Women's Studies International Forum*, 7(6), σσ. 511-519.
- Griffiths, V. (1990). Using drama to get at gender. Στο L. Stanley (Επιμ.), *Feminist Praxis: Research, Theory, and Epistemology in Feminist Sociology* (σσ. 221-235). Routledge.
- Hanke, B. (2009). *Intelligent Research Design. A guide for beginning researchers in the social studies*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, J., McIntyre, A., Morris, G., Mullis, V., Roberts, M., Spence, D., Smith, E. & Broomhead, C. (2002). *Start with the child: The needs and motivations of young people*. Manchester: Morris Hargreaves McIntyre.
- Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1986). *La difference des sexes*. Paris: Tierce.
- Katz, P. (1986). Gender identity: Development and consequences. Στο R. Ashmore, & F. Del Boca (Επιμ.), *The social psychology of female–male relations* (σσ. 21-67). Academic Press.
- Kessler, S., & McKenna, W. (1978). *Gender: An ethno-methodological approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Expanded potential for teacher action through drama/theatre pedagogy*. Berlin: Schibri.
- Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. (2019). 'Do women know how to drive?' A research on how theatre pedagogy contributes to dealing with gender stereotypes. *Preschool and Primary Education*, 7(1), σσ. 53-80. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.19347>

- Martin, C. (2010). Introduction: Dramaturgy of the real. Στο C. Martin (Επιμ.), *Dramaturgy of the real on the world stage* (σσ. 1-14). Palgrave Macmillan: Basingstoke & New York.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Mertler, C. (2012). *Action research. Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks: Sage.
- Mertler, C., & Charles, C. (2005). *Introduction to Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mitchell, J. (2004). Procreative mothers (sexual difference) and child free sisters (gender): Feminism and fertility. *European Journal of Women Studies*, 11(4), σσ. 415-426.
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the reflective practitioner: Towards a philosophy of critical praxis. Στο J. Ackroyd (Επιμ.), *Research methodologies for drama education* (σσ. 15-48). London: Trentham Books Limited.
- NESSE, n. (2009). *Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications for women and men*. European Commission.
- Nicholson, H. (1995). Performative acts: Drama, education and gender. *N.J.*, 19(1), σσ. 27-37.
- Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Signs*, 20(1), σσ. 79-105.
- Niemi, M. (2003). *Popular music from Vittula*. (L. Thompson, Μεταφρ.) New York: Seven Stories Press.
- Nussbaum, L. (1981, May). The German documentary theater of the sixties: a stereopsis of contemporary history. *German Studies Review*, 4(2), σσ. 237-255. Ανάκτηση από <https://www.jstor.org/stable/1429271>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Temple Smith.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. Practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Oliveira, C., Monteiro, A., & Ferreira, S. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), σσ. 77-92. Ανάκτηση από <https://rela.ep.liu.se/article/view/352/2763>
- Olliff, S. (2001). Differentiating for gender in the Drama Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6(2), σσ. 223-229.
- Paechter, C. (2008). Χρησιμοποιώντας τις ιδέες του μεταδομισμού στη θεωρία και την έρευνα για το κοινωνικό φύλο. Στο C. Skelton, & B. Francis (Επιμ.),

Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση (Γ. Κωστοπούλου, Μεταφρ., σσ. 65-81). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

- Paget, D. (1987). Verbatim theatre: Oral history and documentary techniques. *New Theatre Quarterly*, 3(12), σσ. 317-336.
- Pandea, A.-R., Grzemny, D., & Keen, E. (2019). Stella. Στο R. Gomes (Επιμ.), *Gender matters: A manual on addressing gender-based violence affecting young people* (Second εκδ., σσ. 160-163). Strasbourg: Council of Europe. Ανάκτηση από <https://rm.coe.int/gender-matters-a-manual-on-addressing-gender-based-violence-affecting-/16809e1c34>
- Pascoe, R. (2022). Κολυμπώντας στην infinity pool της θεατροπαιδαγωγικής: Σκέψεις για την κατάσταση του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*(23), σσ. 8-13. Ανάκτηση από https://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/%CE%A423/2_%20T23_GR_2022_WEB_21-11.pdf?ver=glbh9_UxHeJXVf2hPDYxOg%3d%3d
- Percival, T. (2017). *Perfectly Norman*. London: Bloomsbury Children's Books.
- Ramazanoglou, C. (1992). What can you do with a man? Feminism and the critical appraisal of masculinity. *Women's Studies International Forum*, 15(3), σσ. 339-350.
- Riley, J. (2022). *Teaching drama with, without and about gender: Resources, ideas and lesson plans for students 11–18*. New York: Routledge.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Ν. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), σσ. 1053-1075. Ανάκτηση από <https://www.jstor.org/stable/1864376>
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University London Press.
- Swale, J. (2012). *Drama games for devising*. London: Nick Hern Books.
- Terret, L. (2013). The boy in the dress: queering mantle of the expert. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*(18), σσ. 192-195. doi:doi.org/10.1080/13569783.2013.787264
- Veur, D., Vrethem, K., Titley, G., & Toth, G. (2007). *Gender matters. A manual on addressing gender-based violence affecting young people*. Hungary: Council of Europe.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), σσ. 125-151. Ανάκτηση από https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf
- Woods, P. (1991). *Inside schools. Ethnography in education research*. London: Routledge.
- Wyk, L. (2014). *Performing gender: Using drama-in-education to explore gender identity in the grade 10 life skills curriculum*. University of Pretoria, Faculty of Humanities, Department of Drama.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Αβδελά, Έ. (2006). Το φύλο στην ιστοριογραφία. Ένα δύο πράγματα που ξέρω γι' αυτό. *Σύγχρονα Θέματα*(94), σσ. 38-42. Ανάκτηση από <https://www.researchgate.net/publication/318921651>
- Αγγελή, Μ. (2018). *GenderEd. Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση*. Μεσογειακό Ινστιτούτο Μελετών Κοινωνικού Φύλου.
- Αθανασίου, Α. (2006). Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το "δεύτερο κύμα". Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κρίση* (σσ. 13-138). Αθήνα: νήσος.
- Ασουμανάκη, Φ. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέες και νέους. Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλανού, Μ. (2014). *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2010). 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. Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας* (σσ. 9-16). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2001). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής. Στο Ν. Γκόβας, & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1η διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση* (σσ. 65-75). Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης & Γ.Γ. Νέα Γενιάς.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2008). Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2010). *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (2002). Εφηβεία και επιλογές ζωής: ερωτηματολόγιο για αγόρια και κορίτσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Στογιαννίδου, Α. & Ψάλτη Α. (2008). Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση απόψεων και πεποιθήσεων κατά την εφηβική ηλικία. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Α. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζάγουρα, Ε. (2017). Θέατρο-ντοκουμέντο και τοπική ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: δύο εκπαιδευτικά προγράμματα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*(18), σσ. 60-66.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, σσ. 66-74.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση & Θέατρο*(18), σσ. 42-49.
- Ζώνιου, Χ. (2018). Προσεγγίσεις της υποκριτικής του κοινωνικού θεάτρου: Η περίπτωση του ηθοποιού-εμψυχωτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου: Θέατρο και Δημοκρατία* (σσ. 511-526). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., & Παπακίτσος, Ε. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σσ. 95-11. doi:10.12681/hjre.10876
- Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. *Ανάκτηση από*

https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_tafotites_doc.pdf

- Κογκίδου, Δ., & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (σσ. 1-29). Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.
- Κολάτση, Λ. (2020). *Το θέατρο της επινόησης ως μέσο αλλαγής στερεοτύπων φύλου σε παιδιά της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Κούση, Δ. (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε μαθητές/τριες ΣΤ' δημοτικού σχολείου*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2018). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών. Πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης* (σσ. 422-433). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Λέστα, Σ., & Παπαγεωργίου, Κ. (2012). Βιωματικές ασκήσεις για την ομοφοβία. *Ασπίδα κατά της ομοφοβίας στην εκπαίδευση*.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ. 5-19.
- Μαζηρίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μανώλη, Ζ. (2023). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο άμβλυνσης των έμφυλων στερεοτύπων σε μαθητές Δ' Δημοτικού: Μια έρευνα δράσης*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών εργαλείων SPSS. Αλεξανδρούπολη. Ανάκτηση από <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουτσιάνα, Χ. (2018). Η βιωματική παιδαγωγική της δημοκρατικής συμμετοχής και η αναστοχαστική κουλτούρα στο σχολείο. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας,

- & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 513-521). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπατσίδης, Α. (2014). Στατιστική ανάλυση με το SPSS. Διδακτικές σημειώσεις. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών. Ανάκτηση από <http://users.uoi.gr/abatsidis/SPSSClassNotes2014.pdf>
- Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουσκάλια, Λ. (1988). *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*. (Μ. Λώμη, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.
- Μπωβουάρ, Σ. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Σιμόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Σημειώσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την ιστορία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 147-176). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία): Ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων*, 19, σσ. 201-210.
- Πολύχρωμο Σχολείο. (2017). *Έμφυλες ταυτότητες - ολοκληρωμένη δραστηριότητα*. Ανάκτηση από Πολύχρωμο Σχολείο: <https://rainbowschool.gr/educational-material/16/emfyles-taytotites-olokliromeni-drastiriotita>
- Πολύχρωμο Σχολείο. (2017). *Κοινωνικό φύλο ή βιολογικό*. Ανάκτηση από Πολύχρωμο σχολείο: <https://rainbowschool.gr/educational-material/4/koinoniko-fylo-i-biologiko>
- Τσίχλη, Α. (2009). Η "ελληνική" ιστορία της επινόησης. Στο *Devised Theatre Festival*. Θέατρο του Νέου Κόσμου.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής". Ανάκτηση από http://www.amarkos.gr/material/Thematic_Analysis.pdf
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Ε. Κ. (2016). Φ20.1/220480/Δ2. Μαρούσι. Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/thematiki_week.pdf
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, Ε. Κ. (2020). Φ1/14332/Δ2. Μαρούσι. Ανάκτηση από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/enimerosi_gia_ti_thematiki_evdomada_.pdf
- ΦΕΚ, 109/Α.1-8-2017. (2017). Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανάκτηση από

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>

Φρέιρε, Π. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Φρόση, Λ. (2008). Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και ο παράγοντας φύλο. Στο *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας για Θέματα Ισότητας.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΦΥΛΑ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά μέρος μια έρευνας που στόχο έχει να μελετήσει την επίδραση που έχει η δραματική τέχνη στην κατανόηση των ταυτοτήτων φύλου, στον αυτοπροσδιορισμό και την αναγνώριση των στερεοτύπων με βάση το φύλο.

Σε παρακαλούμε, αφού διαβάσεις προσεκτικά τις οδηγίες που δίνονται για κάθε ερώτηση, να απαντήσεις σε κάθε ερώτηση εκφράζοντας τη γνώμη σου.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες σου οι απαντήσεις είναι αυστηρά εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους επιστημονικούς σκοπούς της έρευνας.

Σοφία Γκίτζου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Τμήματος Θεατρικών Σπουδών

Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Μέρος 3^ο : Απόψεις για τα φύλα.

- Απόψεις για τους άνδρες και τις γυναίκες

1. Οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν απόψεις για το τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες στην ιδιωτική και τη δημόσια ζωή. Ποια είναι η δική σου άποψη για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις; Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα.

1= συμφωνώ απόλυτα 2= μάλλον συμφωνώ 3= δεν ξέρω
4=μάλλον διαφωνώ 5= διαφωνώ απόλυτα

Οι γυναίκες νιώθουν πιο ολοκληρωμένες όταν εργάζονται και είναι ανεξάρτητες οικονομικά.	1	2	3	4	5
Οι σύζυγοι πρέπει να μοιράζονται τα έξοδα του σπιτιού και της οικογένειας.	1	2	3	4	5
Ο άνδρας πρέπει να μοιράζεται τις δουλειές του σπιτιού και να είναι εξίσου υπεύθυνος για το σπίτι.	1	2	3	4	5
Οι άνδρες δεν τα καταφέρνουν στις δουλειές του σπιτιού το ίδιο καλά με τις γυναίκες.	1	2	3	4	5
Οι άνδρες πρέπει να παίρνουν τις αποφάσεις για τα οικονομικά θέματα της οικογένειας.	1	2	3	4	5
Δεν είναι σωστό μια γυναίκα να έχει περισσότερες αποδοχές από τον άνδρα της. Δημιουργεί πρόβλημα στο ζευγάρι.	1	2	3	4	5
Η γυναίκα οφείλει να ακολουθεί τον άνδρα της.	1	2	3	4	5
Οι παντρεμένες γυναίκες είναι πολύ απασχολημένες για να ασχολούνται με θέματα εκτός σπιτιού, όπως π.χ συμμετοχή σε συλλόγους, κοινοτικό/δημοτικό συμβούλιο. Αυτά είναι δουλειά των ανδρών.	1	2	3	4	5
Ο λόγος της γυναίκας πρέπει να ακούγεται εξίσου με το λόγο του άνδρα, όταν παίρνονται αποφάσεις για θέματα που αφορούν την οικογένεια.	1	2	3	4	5
Το πιο σημαντικό καθήκον στη ζωή μιας παντρεμένης γυναίκας είναι να φροντίζει τον άνδρα της και τα παιδιά της	1	2	3	4	5
Η συντήρηση της οικογένειας βαρύνει κυρίως τον άνδρα.	1	2	3	4	5
Το πιο σημαντικό καθήκον του παντρεμένου άνδρα είναι η οικονομική εξασφάλιση της γυναίκας του και των παιδιών του.	1	2	3	4	5
Οι γυναίκες θα έπρεπε να είναι ικανές να πηγαίνουν οπουδήποτε πάει κι ένας άνδρας και να κάνουν οτιδήποτε κάνει ένας άνδρας, όπως π.χ να πηγαίνουν μόνες τους σε κάποιο μπαρ.	1	2	3	4	5
Μια γυναίκα θα έπρεπε να είναι τόσο ελεύθερη όσο και ένας άνδρας να προτείνει γάμο.	1	2	3	4	5
Μια γυναίκα θα έπρεπε να είναι τόσο ελεύθερη όσο και ένας άνδρας να προτείνει σχέση.	1	2	3	4	5

- Απόψεις για τα αγόρια και τα κορίτσια

2. Στη συνέχεια θα διαβάσεις απόψεις για το πώς είναι τα αγόρια και τα κορίτσια. Θέλουμε να μάθουμε τι πιστεύεις εσύ ο ίδιος. Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που ταιριάζει περισσότερο σε κάθε πρόταση που ακολουθεί.

**1= συμφωνώ απόλυτα 2= μάλλον συμφωνώ 3= δεν ξέρω
4= μάλλον διαφωνώ 5= διαφωνώ απόλυτα**

Ένα κορίτσι πρέπει να συνοδεύεται όταν γυρίζει αργά στο σπίτι του το βράδυ.	1 2 3 4 5
Τα κορίτσια δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστικά γιατί τα αγόρια δε συμπαθούν τα κορίτσια που ανταγωνίζονται.	1 2 3 4 5
Τα αγόρια είναι πιο διεκδικητικά από τα κορίτσια.	1 2 3 4 5
Είναι επικίνδυνο να κυκλοφορεί μια έφηβη μόνη της τη νύχτα.	1 2 3 4 5
Όταν ένα κορίτσι συγκρούεται με ένα αγόρι το πιο φρόνιμο για το κορίτσι είναι να υποχωρήσει.	1 2 3 4 5
Στα κορίτσια επιτρέπεται η αδυναμία, εξάλλου είναι από τη φύση τους πιο ευάλωτα, πιο αδύναμα από τα αγόρια	1 2 3 4 5
Το να κυκλοφορεί ένας έφηβος μόνος του τη νύχτα είναι λιγότερο επικίνδυνο από το να κυκλοφορεί μια έφηβη μόνη της.	1 2 3 4 5
Ένα κορίτσι στην εφηβεία αντιμετωπίζει περισσότερους κινδύνους από ένα αγόρι.	1 2 3 4 5
Τα κορίτσια κινδυνεύουν περισσότερο από τα αγόρια να πέσουν θύματα βίας (φυσικής ή σεξουαλικής), γι' αυτό τους επιβάλλονται περισσότεροι περιορισμοί όσον αφορά τις εξόδους τους.	1 2 3 4 5
Τα κορίτσια πρέπει να είναι πιο προσεκτικά από τα αγόρια στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο.	1 2 3 4 5

- Κατάλληλη ηλικία

3. Σε ποια ηλικία νομίζεις ότι ένα αγόρι-ένα κορίτσι θα μπορούσε να κάνει τα παρακάτω; Συμπλήρωσε την ηλικία που θεωρείς κατάλληλη. Απάντησε και για τα δύο φύλα στην αντίστοιχη στήλη.

	Αγόρι	Κορίτσι
Να αποφασίζει μόνος του/ μόνη της για το τι ώρα θα επιστρέψει το βράδυ στο σπίτι.
Να αποφασίζει μόνος του/ μόνη της για το αν θα βγει έξω.
Να βγαίνει με άτομα του άλλου φύλου.
Να έχει σχέση με άτομο του άλλου φύλου.
Να κάνει μόνος του/ μόνη της διακοπές.
Να παίρνει αποφάσεις για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του/της μέλλον.
Να έχει σεξουαλικές σχέσεις.
Να επιλέγει μόνος του/ μόνη της τις παρέες του/της χωρίς παρεμβάσεις από τους γονείς.

- Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του να είσαι αγόρι/ κορίτσι

4. Πολλές φορές θεωρούμε ότι εξαιτίας του φύλου μας (δηλαδή επειδή είμαστε αγόρια ή κορίτσια) δε μας επιτρέπουν οι γονείς μας να κάνουμε κάποια πράγματα ή απαιτούν από εμάς να συμπεριφερθούμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Τι από τα παρακάτω πιστεύεις πως θα συνέβαινε αν ανήκες στο αντίθετο φύλο; Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις.

1= σίγουρα 2= μάλλον ναι 3= μάλλον όχι 4= όχι

Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα έβγαينا έξω περισσότερο.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα μπορούσα να γυρίσω πιο αργά στο σπίτι το βράδυ.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα είχα μηχανάκι από μικρή ηλικία.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα χρειαζόταν να μάθω να κάνω κάποιες δουλειές στο σπίτι (σκουπίσμα, σφουγγάρισμα κτλ).	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, οι γονείς μου θα αποδεχόταν πιο εύκολα μια σχέση μου με το άλλο φύλο.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα έπαιρνα περισσότερες αποφάσεις για τον εαυτό μου.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα με άφηναν να κάνω εκδρομές με τους φίλους μου.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα ήμουν πιο δυνατός /ή μυϊκά.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα έκανα δουλειές στο σπίτι.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα είχαν την απαίτηση να προσέχω τα μικρότερα αδέρφια μου.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα μου απαγόρευαν οι γονείς μου να κάνω παρέα με άτομα του άλλου φύλου.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα κινδύνευα λιγότερο να πέσω θύμα σεξουαλικής βίας.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα έδινα λογαριασμό για το πού πάω.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα μπορούσα να περιποιούμαι περισσότερο τον εαυτό μου.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα μου έλεγαν διαρκώς να προσέχω.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα χρειαζόταν αργότερα να βρω οπωσδήποτε μια δουλειά.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα με προέτρεπαν να σχετιστώ με άτομα του άλλου φύλου	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα μπορούσα να πάρω την πρωτοβουλία και να κάνω πρόταση σε άτομο του άλλου φύλου	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα είχα καβγάδες με τους γονείς μου σε περίπτωση που δημιουργούσα σχέση με άτομο του άλλου φύλου και το μάθαιναν.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, δε θα κινδύνευα να πέσω θύμα σεξουαλικής βίας.	1 2 3 4
Αν ανήκα στο αντίθετο φύλο, θα με άφηναν να εργαστώ τα καλοκαίρια ή τα Σαββατοκύριακα για να βγάλω το χαρτζιλίκι μου.	1 2 3 4

Παράρτημα 2: Παρεμβάσεις

ΚΥΚΛΟΣ 1: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ – ΕΜΦΥΛΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 14/01/2023

ΘΕΜΑ: Εισαγωγή στη θεματολογία της έρευνας – Τεχνικές Θεάτρου Καταπιεσμένου (Θέατρο Εικόνας)

Διάρκεια: 90 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορεί το Θέατρο Εικόνας να βοηθήσει στην αυθόρμητη έκφραση καταπίεσης σε σχέση με το φύλο;

Στόχος: Να εισαχθούν οι συμμετέχοντες στη θεματολογία της έρευνας.

Να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα επαφή των συμμετεχόντων με το θέμα.

Να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τις πρώτες σκέψεις τους γύρω από την έκφραση του φύλου.

Να εκφράσουν οι συμμετέχοντες εικόνες καταπίεσης από την καθημερινότητά τους.

Υλικά: καρέκλες

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή

Γνωριμία - Ερωτηματολόγιο

Οι συμμετέχοντες κάθισαν σε κύκλο μοιράστηκαν το ονόματά τους με την εμπυχώτρια και ένα λόγο που ο καθένας έχει επιλέξει να βρίσκεται στην θεατρική ομάδα. Οι συμμετέχοντες στην πορεία ενημερώθηκαν για την θεματολογία της έρευνας και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Με το τέλος της διαδικασίας απάντησης του ερωτηματολογίου, ξεκίνησε η παρέμβαση.

Βάδισμα

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαδίσουν και να κινηθούν στο χώρο με την οδηγία να μην ακουμπούν ο ένας τον άλλον. Στην πορεία η οδηγία άλλαξε και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν όταν ακουμπούν κάποιον άλλο να μένουν ακίνητοι.

Κολομβιανός υπνωτισμός

Σε συνέχεια από την προηγούμενη δραστηριότητα, τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν καλούνται να ορίσουν έναν υπνωτιστή και έναν που ακολουθεί. Ο υπνωτιστής τοποθέτησε το χέρι του 40 εκατοστά από το πρόσωπο του ζευγαριού του. Το δεύτερο μέλος του ζευγαριού ακολούθησε το χέρι του υπνωτιστή σαν υπνωτισμένος όπου

αυτός τον πάει. Δοκιμάστηκαν πολλές θέσεις που προκαλούσαν την ετοιμότητα και την ισορροπία του υπνωτιζόμενου. Στη συνέχεια, το ζευγάρι άλλαξε θέσεις.

Ανάπτυξη

Παγωμένες εικόνες

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ατομικά μια παγωμένη εικόνα με θέμα «Superheroes». Οι συμμετέχοντες αναπαρέστησαν τον υπέρ-ήρωα της επιλογής τους και υπόλοιποι προσπάθησαν να καταλάβουν και να αποκωδικοποιήσουν την εικόνα. Στη συνέχεια δόθηκε νέα οδηγία όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να δημιουργήσουν έναν δικό τους υπέρ-ήρωα με δυνάμεις που θα ήθελαν να έχουν στη ζωή τους. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την κάθε εικόνα του κάθε συμμαθητή μαντεύοντας τις δυνάμεις. Ο καθένας και η καθεμιά έπειτα εξήγησαν τη δύναμη και γιατί την επέλεξαν.

Θέατρο Εικόνων: Εικόνα καταπίεσης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες των τριών και να δημιουργήσουν σε κάθε ομάδα μια παγωμένη εικόνα που θα εκφράζει μια μορφή καταπίεσης όπως οι ίδιοι τη βιώνουν με βάση την ηλικία, τις εμπειρίες και το φύλο τους. Οι ομάδες δούλεψαν και έστησαν τις εικόνες τις οποίες έδειξαν μετά στην ολομέλεια.

Θέατρο Εικόνων: Εικόνα ευτυχίας

Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν να μετατρέψουν την εικόνα καταπίεσης σε εικόνα ευτυχίας, μια εικόνα στην οποία η καταπίεση έχει αρθεί. Αυτή τη φορά ωστόσο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες των άλλων ομάδων να οραματιστούν την εικόνα ευτυχίας στις εικόνες των συμμαθητών τους και να τους πλάσουν αντίστοιχα ώστε να στηθεί η εικόνα. Η δράση έγινε σε όλες τις ομάδες.

Θέατρο Εικόνων: Εικόνα μετάβασης

Με την εικόνα καταπίεσης και την εικόνα ευτυχίας έτοιμες, οι ομάδες κλήθηκαν να δουλέψουν πάνω στις εικόνες μετάβασης. Κάθε ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει δύο ή τρεις εικόνες μετάβασης που οδηγούν από την εικόνα καταπίεσης στην εικόνα της ευτυχίας.

Θέατρο Εικόνων: Αλληλουχία εικόνων

Όταν όλες οι ομάδες είχαν καταλήξει στις εικόνες τους και έκριναν πως η ιστορία τους παρουσιάζεται ικανοποιητικά, κλήθηκαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στην

ολομέλεια μέσα από μία αλληλουχία εικόνων από την εικόνα καταπίεσης μέχρι την εικόνα της ευτυχίας.

Κλείσιμο - Συζήτηση

Στο τέλος, η ομάδα κλήθηκε να καθίσει σε κύκλο και να συζητήσει τις σκέψεις που γεννήθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες. Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Σε σχέση με τις παγωμένες εικόνες των υπερηρώων, κατά πόσο η δύναμη που εμπνευστήκαν έχει να κάνει με μία πραγματική προσωπική τους ανάγκη.
- Σε σχέση με την εικόνα καταπίεσης που δουλεύτηκε απ' την ομάδα, κατά πόσο πιστεύουν ότι το φύλο τους παίζει ρόλο στην καταπίεση που αναπαρέστησαν.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 21/01/2023

ΘΕΜΑ: Εισαγωγή στις έννοιες βιολογικό και κοινωνικό φύλο – Τεχνικές Θεάτρου Επινόησης

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές θεάτρου επινόησης να βοηθήσουν στην κατανόηση των εννοιών «βιολογικό και κοινωνικό φύλο»;

Στόχος: Να διαχωρίσουν οι συμμετέχοντες τις έννοιες βιολογικό και κοινωνικό φύλο. Να δουλέψουν οι συμμετέχοντες πάνω σε κειμενικά είδη και στη σύνδεσή τους με την επινόηση.

Υλικά: καρέκλες, χαρτιά, μολύβια

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Ζιπ-Ζαπ-Ζουπ

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σταθούν σε κύκλο. Βρισκόμενοι συνεχώς σε ετοιμότητα, ο πρώτος παίχτης, που όρισε η εμπυχωτρία, έδειξε κάποιον άλλο λέγοντας «Ζιπ». Αυτός που δέχθηκε το «Ζιπ», σήκωσε τα χέρια ψηλά φωνάζοντας «Ζαπ» και οι διπλανοί του έπρεπε να του κάνουν μια κίνηση «μαχαιρώματος» προς τη μέση του φωνάζοντας «Ζουπ». Αφού ακούστηκε το «Ζουπ», ο παίχτης που δέχτηκε το «Ζιπ» το έστειλε σε άλλο παίχτη και η διαδικασία επαναλαμβανόταν. Όποιος έχανε τη ροή και δεν απαντούσε, έβγαινε εκτός.

Πιστολέρο

Οι συμμετέχοντες βρέθηκαν πάλι σε κύκλο και η εμπυχωτρία όρισε πάλι ένα παίκτη πρώτο ο οποίος έπρεπε να «πυροβολήσει» με τα χέρια κάποιον άλλο. Ο δεύτερος παίκτης που δέχθηκε τη σφαίρα έπρεπε να σκύψει για να την αποφύγει και οι παίχτες δεξιά του και αριστερά του έπρεπε να πυροβολήσουν ο ένας τον άλλο. Όποιος προλάβει να σκοτώσει τον άλλο έμεινε στο παιχνίδι, ο άλλος έβγαινε. Η διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι που έμειναν δύο παίχτες οι οποίοι έπαιζαν σε μονομαχία για να αναδειχθεί νικητής. Κάθε πυροβολισμός έπρεπε να συνοδεύεται από ένα ηχητικό μπαμ.

Ανάπτυξη

Δημιουργία Κειμένου: Λίστα – Βιολογικό φύλο

Η εμπυχωτρία μοίρασε στους συμμετέχοντες από ένα κομμάτι χαρτί και μολύβι. Στη συνέχεια, κάλεσε τους συμμετέχοντες να φτιάξουν μια λίστα με ψώνια από το σουπερμάρκετ βασισμένη σε ανάγκες που καλύπτουν το βιολογικό τους φύλο. Η λίστα έπρεπε να είναι ανώνυμη. Στη συνέχεια, τα χαρτιά ανακατεύτηκαν και αφέθηκαν τυχαία σε διάφορα σημεία στη σκηνή.

Εμπύχωση Κειμένου

Στη συνέχεια, ανά τρεις οι συμμετέχοντες ανέβαιναν στη σκηνή, διάλεγαν τυχαία ένα χαρτί και διάβαζαν το περιεχόμενο, απλά χωρίς καμία σκηνική οδηγία. Μετά από κάθε ανάγνωση, οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να καταλάβουν από τα αντικείμενα της λίστας, αν αυτή είχε γραφτεί από αγόρι ή κορίτσι. Η συζήτηση αυτή κατέληξε στην αποσαφήνιση του όρου «βιολογικό φύλο». Στη συνέχεια, δόθηκε η οδηγία να ανεβούν όλοι ταυτόχρονα στη σκηνή, να επιλέξουν ένα χαρτί και να σταθούν στη σκηνή όπως νομίζουν. Έπειτα, δόθηκε η οδηγία να διαβάζουν το κείμενό τους βρισκόμενοι σε ένα νοητό συνεχή διάλογο με τους άλλους. Μπορούσαν να κάνουν παύσεις, επαναλήψεις, αλλαγές ρυθμού, να μπαίνουν στα λόγια κάποιου άλλου ή να μιλούν ταυτόχρονα. Στην πορεία, καθώς ακούγονταν τα κείμενα, η εμπυχωτρία έδινε οδηγίες ανάγνωσης (π.χ. διαβάζουμε σαν σε διαφήμιση, σαν καθηγητής που κάνει μάθημα, σαν να μιλάμε στο τηλέφωνο, κτλ).

Αυτοσχεδιασμός

Μετά το τέλος της αυτοσχεδιαστικής ανάγνωσης, η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν έναν αυτοσχεδιασμό με μόνες δύο συμβάσεις ότι

βρίσκονται σε σουπερμάρκετ και έχουν σαν στόχο να ψωνίσουν τα προϊόντα μιας από τις λίστες που ήταν διαθέσιμες.

Δημιουργία Κειμένου: Λίστα – Κοινωνικό φύλο

Μετά τον αυτοσχεδιασμό, η εμπυχωτρία μοίρασε ξανά στους συμμετέχοντες από ένα κομμάτι χαρτί και τους κάλεσε να φτιάξουν μια λίστα με επαγγέλματα στα οποία θα μπορούσαν να φανταστούν τον εαυτό τους. Η λίστα έπρεπε να είναι ανώνυμη. Στη συνέχεια, τα χαρτιά ανακατεύτηκαν και αφέθηκαν τυχαία σε διάφορα σημεία στη σκηνή.

Εμπύχωση Κειμένου

Στη συνέχεια, ανά τρεις οι συμμετέχοντες ανέβαιναν στη σκηνή, διάλεγαν τυχαία ένα χαρτί και διάβαζαν το περιεχόμενο, απλά χωρίς καμία σκηνική οδηγία. Μετά από κάθε ανάγνωση, οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να καταλάβουν από τα επαγγέλματα της λίστας αν αυτή είχε γραφτεί από αγόρι ή κορίτσι. Η συζήτηση αυτή κατέληξε στην αποσαφήνιση του όρου «κοινωνικό φύλο» και της επιρροή που έχει στην επιλογή επαγγέλματος σε ένα άτομο. Στη συνέχεια, δόθηκε η οδηγία να ανεβούν όλοι ταυτόχρονα στη σκηνή, να επιλέξουν ένα χαρτί και να σταθούν στη σκηνή και να διαβάζουν το κείμενό τους βρισκόμενοι σε ένα νοητό συνεχή διάλογο με τους άλλους. Μπορούσαν να κάνουν παύσεις, επαναλήψεις, αλλαγές ρυθμού, να μπαίνουν στα λόγια κάποιου άλλου ή να μιλούν ταυτόχρονα.

Αυτοσχεδιασμός

Μετά το τέλος της αυτοσχεδιαστικής ανάγνωσης, η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν έναν αυτοσχεδιασμό με τη σύμβαση να επιλέξουν ένα επάγγελμα από μία από τις λίστες το οποίο θα αποκαλυφθεί στην πορεία του αυτοσχεδιασμού και όχι από την αρχή.

Κλείσιμο - Συζήτηση

Στο τέλος, η ομάδα κλήθηκε να καθίσει σε κύκλο και να συζητήσει τις σκέψεις που γεννήθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες. Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Πόσο άνετα νιώθουν να συζητούν τις διαφορές των ατόμων με βάση το βιολογικό φύλο;
- Νιώθουν ότι υπάρχουν «γυναικεία» και «αντρικά» επαγγέλματα;
- Νιώθουν ότι θα ήθελαν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που κατά παράδοση θεωρείται «αντρικό» ή «γυναικείο»;

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 28/01/2023

ΘΕΜΑ: Μνήμη και Αναπαράσταση – Τεχνικές Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές θεάτρου του Καταπιεσμένου να βοηθήσουν τους έφηβους να αναγνωρίσουν στη μνήμη τους και ανασύρουν προσωπικές στιγμές καταπίεσης;

Στόχος: Να εντοπίσουν στα βιώματά τους και να ξεχωρίσουν στιγμές καταπίεσης με βάση το φύλο.

Να εργαστούν, να αντιμετωπίσουν και να αντικρίσουν προσωπικές στιγμές καταπίεσης και να αναζητήσουν απτές διεξόδους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Υλικά: καρέκλες, μπάλα

Μουσική: «Tell me», ερμηνευμένο από την Johnny Jewel και γραμμένο από τους John Padgett και Nathaniel Miller.

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Βάδισμα με μπάλα

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαδίσουν ελεύθερα στο χώρο. Καθώς βάδιζαν, η εμπυχωτρία εισήγαγε μία μπάλα πετώντας την σε έναν από τους συμμετέχοντες. Η νέα οδηγία ήταν, ο καθένας να πετάει την μπάλα σε κάποιον αφού πρώτα έχει δημιουργήσει βλεμματική επαφή. Στόχος η μπάλα να αλλάζει χέρια χωρίς να πέφτει κάτω. Η δράση συνεχίστηκε για λίγη ώρα και έπειτα εισάχθηκε ο περιορισμός του χρόνου που μπορούν να κρατούν την μπάλα στα χέρια. Αρχικά πέντε δεύτερα και στη συνέχεια δύο.

Ανάμνηση κι Αισθήσεις

Σ' αυτή τη δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετήσουν τις καρέκλες τους σε κύκλο με την πλάτη να κοιτάζει το κέντρο του κύκλου και όσο πιο κοντά γίνεται μεταξύ τους. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία, ζήτησε από τους συμμετέχοντες να καθίσουν στην καρέκλα και να κλείσουν τα μάτια. Η εμπυχωτρία έδωσε την οδηγία, καθώς οι συμμετέχοντες ακούν το τραγούδι που αναγράφεται στην ταυτότητα της παρέμβασης, να φέρουν στη μνήμη τους με όσο μεγαλύτερη λεπτομέρεια γίνεται μια κοντινή ανάμνηση. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να θυμηθούν πέρα από όσα έγιναν, χρώματα, μυρωδιές, κινήσεις. Κατά τη διάρκεια της ανάμνησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ενεργοποιούν με απαλές κινήσεις ένα

μέρος του σώματος τους. Η ανάμνηση ήταν προσωπική και δεν συζητήθηκε στην ολομέλεια.

Ανάπτυξη

Εξιστορήση ανάμνησης

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εξιστορήσουν μία δυνατή ανάμνηση που έχουν λόγω της ύπαρξης μιας ισχυρής καταπίεσης μέσα σε αυτή, στον διπλανό τους, ο οποίος γίνεται ο συνοδηγός τους. Ο συνοδηγός ακούει την ανάμνηση και ταυτόχρονα κάνει ερωτήσεις ώστε να συνθέσει μέσα τους την πορεία μιας ιστορίας και να κατανοήσει τη δυνατή στιγμή έντασης.

Ανάμνηση, Φαντασία και Αναπαράσταση

Μετά την εξιστορήση της ανάμνησης, οι συνοδηγοί πήραν το ρόλο του σκηνοθέτη και είχαν την ευθύνη να δημιουργήσουν ένα «θίασο» με άλλα μέλη και αναπαραστήσουν την ανάμνηση που άκουσαν. Η αναπαράσταση ήταν ευθύνη του σκηνοθέτη και έπρεπε να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη ιστορία. Είχαν τη δυνατότητα να εντάξουν φανταστικά πρόσωπα, βοηθητικούς χαρακτήρες, επινοημένες σκηνές για την προώθηση του μηνύματος της ιστορίας. Το άτομο που διηγήθηκε την ιστορία, δεν θα έπαιζε στην αναπαράστασή της, αλλά μπορούσε να συμμετέχει σε άλλες ομάδες ως ηθοποιός. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια οι ιστορίες και έγινε συζήτηση με αυτούς που τις διηγήθηκαν με βασικό ερώτημα τη διερεύνηση των συναισθημάτων τους και κατά πόσο το συναίσθημα τους από την ανάμνηση ταυτίζεται με την αναπαράστασή της.

Παραλλαγές Ανάμνησης

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν συνέχεια της προηγούμενης. Οι ομάδες κλήθηκαν να παίξουν ξανά τις σκηνές αλλάζοντας αυτή τη φορά το φύλο του καταπιεστή και του καταπιεσμένου. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα φύλα αντιστράφηκαν. Μετά το τέλος της αναπαράστασης, οι συμμετέχοντες συζήτησαν τις διαφορές που προκάλεσε η αλλαγή των φύλων στις αντιδράσεις και τι μπορεί να σήμαινε αυτό.

Στη δεύτερη παραλλαγή, οι ομάδες κλήθηκαν να παίξουν ξανά τις αρχικές σκηνές τους και αυτή τη φορά το ρόλο του καταπιεσμένου ανέλαβε το ίδιο το πρόσωπο στο οποίο ανήκε η ανάμνηση. Ταυτόχρονα, η ομάδα έπρεπε να επέμβει με μία λύση που να αφαιρεί την καταπίεση.

Κλείσιμο - Συζήτηση

Στο τέλος της παρέμβασης ακολούθησε συζήτηση με την ομάδα να κάθεται σε κύκλο.

Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Κατά πόσο η ανάμνηση της καταπίεσης πίστευαν ότι βασίζεται σε μια φυλετική διάκριση;
- Αν δεν είχαν κάνει σκεφτεί τη φυλετική διάκριση ως μορφή καταπίεσης, θα τη συνδύαζαν επιπροσθέτως τώρα;
- Με τι είδους καταπίεση είχαν συνδυάσει τις αναμνήσεις που ακούστηκαν;

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 04/02/2023

ΘΕΜΑ: Βιολογικό και κοινωνικό φύλο: Στερεότυπα – Τεχνικές Θεάτρου του Ντοκουμέντο

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές θεάτρου του Ντοκουμέντο να βοηθήσουν τους έφηβους να αναγνωρίσουν στερεότυπα σε σχέση με το βιολογικό ή το κοινωνικό φύλο στην καθημερινότητά τους;

Στόχος: Να εντοπίσουν τα στερεότυπα που βασίζονται στο βιολογικό φύλο και επηρεάζουν το κοινωνικό.

Να εντοπίσουν κατά πόσο οι ίδιοι αναπαράγουν στερεοτύπων ή τους επιβάλλονται τα στερεότυπα.

Υλικά: καρτέκλες, τυχαία αντικείμενα στο χώρο

Βίντεο: Διαφημίσεις απορρυπαντικών, παιχνιδιών, εταιρείας στοιχημάτων

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Φρουτοσαλάτα

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να τοποθετήσουν τις καρτέκλες σε έναν αρκετά ανοιχτό κύκλο. Στον κύκλο υπήρχε μία καρτέκλα λιγότερη σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Όλοι κάθισαν στην καρτέκλα και ένας όρθιος στο κέντρο. Η οδηγία ήταν, το άτομο που είναι όρθιο στο κέντρο να φτιάξει μια δήλωση που να ξεκινά ως εξής: «Να αλλάξει θέση όποιος...». Η δήλωση αυτή θα έπρεπε να τον αφορά και τον ίδιο. Για παράδειγμα, «να αλλάξει θέση όποιος φοράει σκουλαρίκι». Όσους αφορούσε αυτή η δήλωση έπρεπε γρήγορα να αλλάξουν θέση και να καθίσουν σε μία από τις κενές καρτέκλες που δημιουργήθηκαν. Αυτός που δεν προλάβαινε να

καθίσει, έμενε στο κέντρο του κύκλου και η διαδικασία επαναλαμβανόταν. Η εμπυχωτρια προέτρεψε τους συμμετέχοντες να μην σταθούν μόνο σε δηλώσεις που έχουν σχέση την εξωτερική εμφάνιση, αλλά να επεκταθούν και σε θέματα που αφορούν το σχολείο, τη φιλία, τις ικανότητες, τα χόμπι, την οικογένεια.

Διαχωριστικοί Διάδρομοι

Η εμπυχωτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν με τις καρτέκλες μία γραμμή που θα χώριζε την αίθουσα σε δύο διαδρόμους. Ο ένας διάδρομος θα ήταν το βιολογικό φύλο και ο άλλος το κοινωνικό. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρια διάβαζε δηλώσεις και καλούσε τους συμμετέχοντες να μεταφέρονται στην πλευρά του διαδρόμου που αντιστοιχούσε η δήλωση. Οι φράσεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής:

«Οι γυναίκες μπορούν να γεννήσουν παιδιά, αλλά οι άνδρες όχι.»

«Τα κορίτσια δεν είναι τόσο καλά στα μαθηματικά όσο τα αγόρια.»

«Οι γυναίκες θηλάζουν, ενώ οι άντρες δίνουν γάλα στα μωρά από το μπιμπερό.»

«Τα κορίτσια είναι συνήθως ντροπαλά, χαριτωμένα και συνεσταλμένα, ενώ τα αγόρια είναι πιο άταχτα.»

«Τα αγόρια ενδιαφέρονται περισσότερο για τα σπορ από ό,τι τα κορίτσια.»

«Τα κορίτσια έχουν πιο καλή 'λεπτή' κίνηση απ' ό,τι τα αγόρια, δηλαδή είναι καλύτερες στη γραφή.»

«Οι γυναίκες μένουν έγκυες, ενώ οι άντρες όχι.»

«Οι γυναίκες δεν οδηγούν νταλίκες.»

«Η φωνή των αγοριών γίνεται πιο χοντρή στην εφηβεία.»

«Στην Ινδία, είναι σύνηθες για τις γυναίκες να πληρώνονται 40-60% λιγότερο από τους άνδρες για την ίδια/ισότιμη εργασία.»

Οι δηλώσεις αντλήθηκαν από τις «Βιωματικές ασκήσεις για την ομοφοβία» των Στάλως Λέστα και Κωνσταντίνου Παπαγεωργίου. (Πολύχρωμο Σχολείο, 2017· Λέστα & Παπαγεωργίου, 2012).

Παίρω Θέση

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να σταθούν όρθιοι σε κύκλο. Εξήγησε ότι θα αναφέρει διάφορες δηλώσεις και οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να κάνουν ένα βήμα μπροστά κάθε φορά που ακούν μία δήλωση που έχουν ξανακούσει είτε να τους απευθύνεται στο παρελθόν, είτε γενικά στο περιβάλλον τους.

Οι δηλώσεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής, με διαφορετική σειρά:

«Κλαίει. Άφησέ τον κάτω, θα τον κάνεις αδερφή.»

«Είσαι άντρας. Οι άντρες δεν κλαίνε.»

«Μην κουνιέσαι όταν περπατάς. Μη φοράς φανταχτερά χρώματα, τι είσαι, καμιά αδελφή;»

«Πρέπει να είσαι δυνατός.»

«Οι άνδρες δεν πλένουν πιάτα.»

«Οι άνδρες είναι "κυνηγοί".»

«Οι άνδρες δε δίνουν λογαριασμό.»

«Πώς θα πας φαντάρος;»

«Όταν πας στρατό, θα ισιώσεις.»

«Μην έχεις πολλά-πολλά με τις γυναίκες. Μην σου πάρουν τον αέρα. Πέρνα καλά, αλλά κοίτα μη σε τυλίζει καμιά.»

«Μην κλαις ρε. Σκασίλα σου, άμα σ' άφησε. Υπάρχουν κι αλλού πορτοκαλιές. Όλες ίδιες είναι.»

«Έτσι κάνουν τα καλά κορίτσια;»

«Τα καλά κορίτσια δε βρίζουν!»

«Μην κάνεις σαν αγοροκόριτσο.»

«Κλείσε τα πόδια σου.»

«Η καλή νοικοκυρά είναι δούλα και κυρά.»

«Να είσαι ευγενική και υπάκουη και να χαμογελάς, κορίτσι είσαι!»

«Τα κορίτσια δεν ξενυχτάνε.»

«Μέχρι να παντρευτείς, θα γιάνει.»

«Να μου τα λες όλα.»

«Να προσέχεις τα αγόρια.»

«Κοίτα να τυλίζεις κανέναν.»

«Ολόκληρη κοπέλα και δεν έχεις μάθει ακόμα τις δουλειές του σπιτιού;»

«Μην τρως, στους άντρες δεν αρέσουν οι χοντρές.»

«Φάε, είσαι γάλια τόσο αδύνατη, στους άντρες αρέσουν οι γυναίκες με καμπύλες.»

«Ντύσου λίγο πιο θηλυκά. Κάνε και κανένα νάζι.»

«Τα καλά κορίτσια δεν έχουν πολλά-πολλά με τους άντρες. Μην τους εμπιστεύεσαι.

Να το παίζεις δύσκολη.»

«Μην το παίζεις έξυπνη, οι άντρες ξενερώνουν με τις έξυπνες.»

«Να περιμένεις να ερωτευτείς. Να περιμένεις να κάνει αυτός το πρώτο βήμα.»

Να παντρευτείς. Έναν έξυπνο, όμορφο, πλούσιο, να σε ζει, να τον κάνεις ότι θες, να σου κάνει παιδιά.»

Οι δηλώσεις αντλήθηκαν από την δραστηριότητα του Πολύχρωμου Σχολείου, «Έμφυλες Ταυτότητες – ολοκληρωμένη δραστηριότητα» (Πολύχρωμο Σχολείο, 2017).

Στη συνέχεια έγινε μια παραλλαγή της δραστηριότητας, όπου οι δηλώσεις ακούστηκαν ξανά και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να πουν αν η κάθε δήλωση ακούγεται ακόμα από άτομα της ηλικίας τους και της ηλικίας των γονιών τους ή από παλαιότερες γενιές, όπως οι παππούδες.

Ανάπτυξη

Έρευνα στο διαδίκτυο - Διαφημίσεις

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκε η οδηγία να ψάξουν στο ίντερνετ για να βρουν διαφημίσεις οι οποίες αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα, ή που ανάγουν στοιχεία του κοινωνικού φύλου σε βιολογικό. Η κάθε ομάδα θα κατέληγε σε μία διαφήμιση.

Αναπαράσταση

Όταν οι ομάδες κατέληξαν σε μία διαφήμιση η κάθε μία, έλαβαν την οδηγία να προετοιμάσουν και να αναπαραστήσουν τη διαφήμιση όσο πιο πιστά γίνεται. Είχαν στη διάθεσή τους αντικείμενα από το υλικό του θεάτρου. Όταν όλες οι ομάδες παρουσίασαν τη σκηνή τους, έγινε συζήτηση πάνω στο κοινό με βάση το φύλο στο οποίο απευθύνεται η διαφήμιση και ποιο στερεότυπο αναπαράγεται.

Αυτοσχεδιασμός

Στη συνέχεια δόθηκε η οδηγία στους μαθητές, να αναπαράγουν ξανά τη σκηνή των διαφημίσεων τους παρεμβαίνοντας με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν πιο συμπεριληπτικές και να απευθύνονται και στα δύο φύλα. Αν δεν ήταν δυνατή η απεύθυνση και στα δύο φύλα, τότε θα έπρεπε να αφαιρέσουν τα ενταγμένα έμφυλα στερεότυπα. Βασική οδηγία ήταν ότι η σκηνή δεν παύει να είναι διαφήμιση, επομένως θα έπρεπε να έχει τα χαρακτηριστικά μιας διαφήμισης που προωθεί ένα προϊόν, όπως σλόγκαν, μουσική κτλ. Οι ομάδες εργάστηκαν ξανά και παρουσίασαν στην ολομέλεια τη δουλειά τους.

Κλείσιμο - Συζήτηση

Στο τέλος της παρέμβασης ακολούθησε συζήτηση με την ομάδα να κάθεται σε κύκλο. Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Κατά πόσο αναγνώριζαν πάντα τα στερεότυπα που αναπαράγονται στις διαφημίσεις κι αν τώρα θα τις αντιμετωπίζουν με πιο κριτική ματιά.
- Έχουν βρεθεί στη θέση να αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα γιατί δεν τα έχουν αναγνωρίσει;

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 11/02/2023

ΘΕΜΑ: Αυτοπροσδιορισμός & Τρίτο φύλο – Τεχνικές Θεάτρου Καταπιεσμένου (Θέατρο Εφημερίδας)

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου Εφημερίδας να ενισχύσουν την κριτική σκέψη των εφήβων και την απάντησή τους σε κοινωνικά φαινόμενα;

Στόχος: Να έρθουν σε επαφή με το φύλο ως φάσμα.

Να πάρουν θέση σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας και απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα.

Υλικά: καρτέκλες, ρούχα από το βεστιάριο του θεάτρου

Άρθρα: Εφημερίδα Πρώτο Θέμα: «Καθηγητής του μουσικού σχολείου στο Ίλιον έβγαλε από την τάξη μαθητή που πήγε ντυμένος με φούστα»

<https://www.protothema.gr/greece/article/1208108/kathigitis-tou-mousikou-sholeiou-sto-ilion-evgale-apo-tin-taxi-mathiti-pou-pige-dumenos-me-fousta/>

Περιοδικό Antivirus: «Το ΣΥΔ για το ρατσιστικό περιστατικό σε Γυμνάσιο στο Ίλιον Αττικής»

<https://avmag.gr/to-syd-gia-to-ratsistiko-peristatiko-se-gymnasio-sto-ilion-attikis/>

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή

Η παρέμβαση ξεκίνησε με μία εισαγωγική συζήτηση πάνω στο φύλο ως φάσμα. Διερευνήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες μπορούσα να δουν έξω από το δίπολο του φύλου. Διερευνήθηκαν και συζητήθηκαν οι όροι διεμφυλικός - trans, intersex, non-binary.

Ανάπτυξη

Ανάγνωση Άρθρων

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα από τα άρθρα που αναφέρονται στην ταυτότητα της παρέμβασης. Τα άρθρα αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, αλλά προέρχονται από διαφορετικές πηγές.

Ακριβής Αναπαράσταση

Στη συνέχεια δόθηκε η οδηγία, οι δύο ομάδες να αναπαραστήσουν με ακρίβεια το γεγονός που περιέγραφε το άρθρο. Οι ομάδες επικεντρώθηκαν στο κεντρικό γεγονός του άρθρου και δημιούργησαν από μία σκηνή η κάθε ομάδα.

Ανάλυση Άρθρων – Επέκταση δραματουργίας

Μετά την πρώτη αναπαράσταση, δόθηκε η οδηγία τους συμμετέχοντες να επιστρέψουν στα άρθρα και να αναλύσουν το άρθρο με στόχο την αναπαράσταση του γεγονότος αλλά και τι θα μπορούσε να έχει συμβεί πριν και μετά το γεγονός. Οι ομάδες δούλεψαν δραματουργικά, έκαναν χωρισμό σκηνών, ανάλυση σκηνών, δημιουργία χαρακτήρων. Σε απορίες που προκύπταν σε σχέση με τα γεγονότα, η οδηγία ήταν να ακολουθήσαν πιστά ό,τι δηλωνόταν στο άρθρο. Μπορούσαν να δημιουργούν ελεύθερα όταν δεν υπήρχε σαφής πληροφορία στο κείμενο.

Αναπαράσταση

Η επεξεργασία των άρθρων οδήγησε σε μία συνολική δημιουργία τριών σκηνών και για τις δύο ομάδες. Οι ομάδες παρουσίασαν τη δουλειά τους στην ολομέλεια. Στη συνέχεια συζητήθηκαν ομοιότητες και διαφορές και οι ομοιότητές στις παρουσιάσεις και οι δραματουργικές και σκηνικές επιλογές των ομάδων.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση με όλη την ομάδα με αφορμή το γεγονός που επεξεργάστηκαν και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα τέθηκαν τα ερωτήματα:

- Πώς θα αντιμετώπιζαν και θα αντιδρούσαν οι ίδιοι σε ένα παρόμοιο γεγονός στο σχολείο τους;
- Πώς θα αντιμετώπιζαν οι συμμαθητές τους ένα τέτοιο γεγονός;
- Αν υπάρχουν καθηγητές στο σχολείο τους που θα αντιδρούσαν όπως ο καθηγητής του άρθρου.
- Τέλος, ρωτήθηκαν συμμετείχαν σε διαμαρτυρίες την εποχή που συνέβη το γεγονός.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 18/02/2023

ΘΕΜΑ: Φυλακές του Φύλου – Τεχνικές Θεάτρου Καταπιεσμένου (Θέατρο Εικόνας)

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου του Εικόνας να βοηθήσουν τους εφήβους να κατανοήσουν τι σημαίνουν οι φυλακές του φύλου;

Στόχος: Να έρθουν σε επαφή με την ορολογία φυλακές του φύλου.

Να αναγνωρίσουν στην καθημερινότητά περιορισμούς που συνδέονται με το φύλο.

Υλικά: διάφορα τυχαία αντικείμενα

Βίντεο: Στερεότυπα από κούνια: https://www.youtube.com/watch?v=IGzR3KYee_U

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Δραστηριότητες ρυθμού

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να καθίσουν σε κύκλο στο πάτωμα. Έδωσε την οδηγία ο πρώτος στον κύκλο να δημιουργήσει ένα σύντομο ηχητικό ρυθμό με τα χέρια ή και όποιο άλλο μέρος του σώματος ή και το πάτωμα. Ο επόμενος στον κύκλο θα πρέπει να μιμηθεί τον ηχητικό ρυθμό και να προσθέσει έναν δικό του. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι την ολοκλήρωση του κύκλου και όλοι οι ρυθμοί να φτάσουν στον πρώτο.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία οδήγησε σε μία παραλλαγή της προηγούμενης δραστηριότητας. Ο πρώτος στον κύκλο έπρεπε να δημιουργήσει έναν ηχητικό ρυθμό και οι υπόλοιποι να τον μιμηθούν διασκευάζοντάς τον ακουστικά, δηλαδή να τον αναπαράγουν χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα δοκιμάζοντας διάφορους ήχους. Στη συνέχεια, ο ίδιος ρυθμός με τα ίδια «μουσικά όργανα» εμπλουτίστηκε και με άλλους ρυθμούς.

Παγωμένη Εικόνα

Η εμπυχωτρία σταμάτησε απότομα την αναπαραγωγή του ρυθμού και ζήτησε από τους συμμετέχοντες να φτιάξουν μια εικόνα όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και πιο αυθόρμητα γινόταν, εμπνευσμένη από τον ήχο που είχαν δημιουργήσει.

Ανάπτυξη

Προβολή βίντεο

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν το πρώτο μέρος του βίντεο «Στερεότυπα από κούνια», μέρος της καμπάνιας «Αποδομώντας έμφυλα

στερεότυπα» της Gender Alliance Initiative, χωρίς να δουν πως τελειώνει. Στη συνέχεια έγινε συζήτηση γύρω από τους συμβολισμούς του βίντεο.

Παγωμένες Εικόνες

Στη συνέχεια η εμπυχωτέρα κάλεσε τους συμμετέχοντες να φανταστούν την παιδική ηλικία των δύο χαρακτήρων του βίντεο και τα βιώματα που τους οδήγησαν στην τωρινή στάση ζωής. Έπειτα να χωριστούν ελεύθερα σε ομάδες και να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα από την παιδική ηλικία του πατέρα και μία από την παιδική ηλικία της μητέρας, οι οποίες να δείχνουν μια στιγμή που να δικαιολογεί τις τωρινές τους απόψεις ή μια συμβολική εικόνα των βιωμάτων τους.

Ζωντάνεμα Εικόνας

Το επόμενο στάδιο της παρέμβασης περιλάμβανε έναν αυτοσχεδιασμό που ακολουθούσε το ξαφνικό ζωντάνεμα των εικόνων που είχαν προηγηθεί. Η εικόνα ζωντάνεψε αυθόρμητα χωρίς προετοιμασία από τους συμμετέχοντες.

Δημιουργία Σκηνης – Εικόνας

Στο επόμενο στάδιο, η εμπυχωτέρα έδωσε στους συμμετέχοντες το παρακάτω κείμενο:

«Ξέρω γιατί απελπίζομαι τόσο συχνά. Είναι γιατί θέλω να με αγαπούν όλοι κι αυτό δεν είναι ανθρωπίνως δυνατόν. Θα μπορούσα να είμαι το πιο ζουμερό, το πιο γευστικό, το πιο συναρπαστικό ροδάκινο του κόσμου και να προσφέρομαι σε όλους. Υπάρχουν όμως άνθρωποι που είναι αλλεργικοί στα ροδάκινα. Αυτοί θα θελήσουν ίσως να γίνω μπανάνα». Πόσο συχνά δε γινόμαστε μπανάνες για άλλους, που θέλουν ροδάκινα! Τι θλιβερή φρουτοσαλάτα. Είναι προτιμότερο να πεις στον άλλο: «Λυπάμαι πολύ που δεν μπορώ να είμαι μπανάνα, θα το ήθελα πολύ να ήμουνα μπανάνα για εσένα. Βλέπεις όμως, είμαι ροδάκινο". Και ξέρετε τι θα συμβεί; Αν περιμένετε αρκετά, θα βρείτε κάποιον που του αρέσουν τα ροδάκινα. Και μετά θα μπορείτε να ζήσετε σαν ροδάκινο κι όχι σαν μπανάνα. Σκεφτείτε χάσιμο ενέργειας που έχει κανείς προσπαθώντας να γίνει μπανάνα, όταν είναι ροδάκινο!» (Μπουσκάλια, 1988)

Αφού οι συμμετέχοντες διάβασαν το κείμενο κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία σκηνή ή μια αλληλουχία εικόνων όπου οι χαρακτήρες του βίντεο στο σήμερα θα έρχονταν σε επαφή με το παραπάνω κείμενο. Μετά την παρουσίαση των σκηνών, οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν το τέλος του αρχικού βίντεο.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση γύρω από την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων σε σχέση με στερεότυπα που οι ίδιοι βιώνουν και συνδέονται με τον τρόπο που εκφράζουν προς τα έξω το φύλο τους.

ΚΥΚΛΟΣ 2: ΕΚΦΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 25/02/2023

ΘΕΜΑ: Μη ανεκτικότητα στην έμφυλη βία – Τεχνικές Θεάτρου Επινόησης

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου Επινόησης να βοηθήσουν τους εφήβους να διαμορφώσουν στάση μη ανεκτικότητας σε γεγονότα διακρίσεων με βάση το φύλο;

Στόχος: Να αποκωδικοποιήσουν περιστατικά έμφυλης βίας από συνομήλικους.

Να συμμετέχουν και να δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον αυτοέκφρασης για όλους

Υλικά: μπάλα, χαρτοταινία

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Επινόηση παιχνιδιού

Η εμπυχωτρία έδωσε στους συμμετέχοντες ένα ρολό χαρτοταινίας και μία μπάλα και τους ζήτησε να επινοήσουν ένα δικό τους παιχνίδι με δικούς τους κανόνες και να παίξουν.

Επινόηση χώρου

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία έδωσε ξανά τη χαρτοταινία στους συμμετέχοντες και ζήτησε από τον καθένα να διαμορφώσει ένα χώρο στο δάπεδο με την χαρτοταινία και να μείνει μέσα σ' αυτό το χώρο. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν με τη σειρά τη χαρτοταινία. Μέχρι να δημιουργήσουν όλοι τους χώρους τους, όσοι τελείωναν συνέχιζαν να παίζουν με την μπάλα στέλνοντάς την απ' τον έναν στον άλλο. Όταν όλοι δημιούργησαν το χώρο τους, η εμπυχωτρία τους ζήτησε να σταθούν μέσα σ' αυτόν αλλάζοντας κάθε φορά τη φύση του χώρου. Εναλλαγές χώρου που ακούστηκαν ήταν ασανσέρ, αίθουσα αναμονής, λεωφορείο, αίθουσα σχολείου κ.α.

Ανάπτυξη

Ανάγνωση Σεναρίου

Στη συνέχεια μοιράστηκε το παρακάτω σενάριο και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να το διαβάσουν:

«Ο Πάνος σου λέει ανέκδοτα για «αδελφές» και trans (ομοφοβία/τρανσφοβία). Δεν αισθάνεσαι άνετα, αλλά δεν ξέρεις πώς να αντιδράσεις χωρίς να φανείς περίεργος.»

Το σενάριο αντλήθηκε από το εκπαιδευτικό υλικό του Πολύχρωμου Σχολείου και επιμελήθηκε η Έλενα Σκαρπίδου (Πολύχρωμο Σχολείο).

Αυτοσχεδιασμός

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμμετέχουν σε έναν αυτοσχεδιασμό βασισμένο σε αυτό το σενάριο. Οι συμβάσεις που θα συνόδευαν τον αυτοσχεδιασμό ήταν ότι οι συμμετέχοντες δεν έπρεπε να βγουν από τον προσωπικό χώρο που είχαν ορίσει με την χαρτοταινία, αλλά μπορούσαν να δώσουν οι ίδιοι όποια ιδιότητα ήθελαν στο χώρο. Τέλος, ήταν δεδομένο λόγω του διαχωρισμού ότι δεν βρίσκονταν στον ίδιο χώρο επομένως έπρεπε να βρουν ένα τρόπο επικοινωνίας. Ο αυτοσχεδιασμός παρουσιάστηκε άμεσα χωρίς προετοιμασία.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση με όλη την ομάδα. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στην ομοφοβία και τρανσφοβία και στα περιστατικά έμφυλης βίας. Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: Αν θα μπορούσαν οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν φιλία με ένα άτομο με παρόμοιες απόψεις και αντιδράσεις όπως το άτομο του σεναρίου.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 04/03/2023

ΘΕΜΑ: Οι προσωπικές επιλογές δεν έχουν φύλο – Τεχνικές Θεάτρου Καταπιεσμένου

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου να βοηθήσουν τους εφήβους να κατανοήσουν πως οι προσωπικές επιλογές δεν έχουν φύλο;

Στόχος: Να εφαρμόσουν την ισότητα των φύλων στις επιλογές και στις αντιδράσεις.

Να απορρίπτουν εκφράσεις περιορισμού ελευθερίας έκφρασης.

Υλικά: μαντήλια

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή - Ζέσταμα

Μεταφορά ενέργειας

Η εμπυλωτρία κάλεσε την ομάδα να σταθεί σε κύκλο. Η εμπυλωτρία έδωσε την οδηγία πως στο χέρι της βρίσκεται μια αόρατη μπάλα ενέργειας που θα την στείλει στο διπλανό της και η μπάλα θα κάνει το γύρω του κύκλου. Οι συμμετέχοντες έπρεπε αρχικά να στέλνουν την ενέργεια κάνοντας τον γύρω του κύκλου, στη συνέχεια όμως δόθηκε η οδηγία η ενέργεια να στέλνεται σε διάφορες κατευθύνσεις και επίπεδα.

Παιχνίδι Τυφλών: Γάτα και ποντίκι

Η εμπυλωτρία κάλεσε την ομάδα να σταθεί σε κύκλο κλειστό με ενωμένα χέρια. Μέσα στον κύκλο βρίσκονταν δύο άτομα. Το ένα άτομο είχε τα μάτια κλειστά με ένα μαντήλι. Η οδηγία που δόθηκε ήταν το άτομο με τα μάτια κλειστά να καταφέρει να πιάσει το άλλο άτομο που βρίσκεται μέσα στον κύκλο. Τα άτομα που σχηματίζουν τον κύκλο έχουν σαν αρμοδιότητα να μην βγουν οι δυο συμμετέχοντες έξω από τον κύκλο και να προστατεύουν το άτομο με τα κλειστά μάτια. Η ησυχία και η συγκέντρωση από όλους ήταν απαραίτητα.

Ανάπτυξη

Ανάγνωση Σεναρίου

Στη συνέχεια η συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην κάθε ομάδα δόθηκε ένα από τα παρακάτω σενάρια τα οποία και κλήθηκαν να μελετήσουν:

- *«Η Ιουλία πηγαίνει στη Γυμνασίον. Κάθε φορά που έχει μάθημα Αγγλικών, πρέπει να περάσει από ένα διάδρομο δίπλα στο γυμναστήριο. Μερικές φορές έξω από στο γυμναστήριο βρίσκεται μια παρέα αγοριών και κάθε φορά που τη βλέπουν αρχίζουν να κάνουν αστεία και να «πετάνε» σεξουαλικά υπονοούμενα. Δεν της μιλάνε απευθείας, αλλά κάνουν σχόλια σεξουαλικού χαρακτήρα, όπως «Κοίτα τον πισινό της» ή «Θα το έκανα μαζί της». Συμμετέχουν όλα τα αγόρια, εκτός από τον Γιάννη που δε δείχνει να του αρέσει αυτή η συμπεριφορά. Η υπόλοιπη παρέα αρχίζει να πειράζει τον Γιάννη λέγοντας ότι προφανώς δεν του αρέσουν οι γυναίκες και ότι είναι πολύ παράξενος.»*
- *«Η Δανάη είναι 14 χρονών και από τα 10 της παίζει ποδόσφαιρο. Στο σχολείο τη φωνάζουν «αγοροκόριτσο» και «λεσβία» και η μόνη της παρηγοριά είναι οι προπονήσεις και οι αγώνες με την ομάδα της. Σήμερα είναι πολύ στενοχωρημένη.*

Έγινε η μαθητική ομάδα ποδοσφαίρου για το πρωτάθλημα σχολείων και θα συμμετάσχουν μόνο αγόρια.»

Τα σενάρια αντλήθηκαν από το εκπαιδευτικό υλικό του Πολύχρωμου Σχολείου και επιμελήθηκε η Έλενα Σκαρπίδου (Πολύχρωμο Σχολείο).

Δημιουργία Σκηνής

Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν να δημιουργήσουν μία σκηνή βασισμένη στο σενάριο που είχαν στα χέρια τους με έμφαση στην ανάδειξη της καταπίεσης του κεντρικού ήρωα. Είχαν την δυνατότητα να προσθέσουν όσα πρόσωπα επιθυμούσαν στην ιστορία. Όταν η προετοιμασία των σκηνών ολοκληρώθηκε, οι ομάδες παρουσίασαν τη δουλειά τους στην ολομέλεια.

Ακολούθησε συζήτηση πάνω στη στάση των ηρώων και τις αιτίες των φαινομένων.

Δημιουργία Σκηνής – Λύση προς άρση της καταπίεσης

Στη συνέχεια, δόθηκε η οδηγία στους συμμετέχοντες να φανταστούν μια ιδανική κατάσταση όπου η καταπίεση των ηρώων των προηγούμενων σεναρίων δεν θα υπάρχει. Οι ομάδες κλήθηκαν να συζητήσουν και να δημιουργήσουν μεταβατικές σκηνές μέχρι να καταλήξουν στη λύση. Η εμπυκώτρια παρακολουθούσε τη δουλειά των ομάδων. Όταν κατέληξαν στη δημιουργία της νέα σκηνής, παρουσίασαν τη δουλειά τους στην ολομέλεια.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση γύρω από την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων σε αντίστοιχα περιστατικά είτε ως θεατές είτε ως θύματα τέτοιων συμπεριφορών.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 11/03/2023

ΘΕΜΑ: Απελευθέρωση του Φύλου – Τεχνικές Θεάτρου Επινόησης

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου του Επινόησης να βοηθήσουν τους εφήβους να απελευθερώσουν το φύλο ως προς την έκφρασή του;

Στόχος: Να απελευθερώσουν τις δραστηριότητες και την εμφάνιση των ατόμων από το φύλο.

Υλικά: χαρτιά, μολύβια, κουτιά

Πηγή Κειμένου: http://eycb.coe.int/gendermatters/chapter_1/1.html#5

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή – Ζέσταμα

Συμπλήρωμα εικόνων

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα κινείται ελεύθερα στο χώρο και η άλλη περιμένει. Με το σήμα της εμπυχωτριάς, οι συμμετέχοντες σταματούν το περπάτημα και παίρνουν μια παγωμένη στάση. Τα άτομα από την ομάδα που συμμετέχει διαλέγουν ένα από τα υπάρχοντα γλυπτά και με μία στάση δίπλα του το συμπληρώνουν φτιάχνοντας ένα σύνολο. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε μερικές φορές.

Μπίνγκο Αυτοσχεδιασμού

Η εμπυχωτρία έφτιαξε σε ένα χαρτί ένα πίνακα με οχτώ κελιά οριζόντια και επτά κάθετα. Στην πρώτη οριζόντια στήλη με νούμερα από το 1 ως το 8 γράφτηκαν δράσεις που μπορεί να κάνει κάποιος (πλέκει, οδηγεί, ζωγραφίζει κτλ.). Στην πρώτη κάθετη στήλη, από το α-ζ γράφτηκαν ιδιότητες ή επαγγέλματα. Ανά ζευγάρια οι συμμετέχοντες συνδύαζαν ένα νούμερο με ένα γράμμα και αναπαριστούσαν το ρόλο που πρόκυπτε. Τα ζευγάρια μέσα από τον αυτοσχεδιασμό του ρόλου, έπρεπε να αρχίζουν να ενώνονται βρίσκοντας έναν τρόπο να συνυπάρξουν στη ίδια σκηνή. Η ένωση πρέπει να γίνει αυθόρμητα, χωρίς κάποια συνεννόηση.

Ανάπτυξη

Ανάγνωση Κειμένου – Κουτιά Φύλου

Η εμπυχωτρία διάβασε στους συμμετέχοντες το παρακάτω κείμενο από το μυθιστόρημα του Mikael Niemi, «Popular Music from Vittula»:

«Τον πρώτο καιρό ο Νίλα κι εγώ συχνά συζητούσαμε για τον αν η ροκ μουσική θα μπορούσε να θεωρηθεί «νάπσου». Η λέξη αυτή είναι Φιλανδικά του Tornedalen και σημαίνει «θηλυπρεπές» (unmanly), κάτι που κάνουν μόνο οι γυναίκες. Θα μπορούσες να πεις πως στο Tornedalen ο ανδρικός ρόλος συνοψίζεται σε ένα πράγμα: να μην είναι νάπσου. Ακούγεται απλό και προφανές, αλλά γίνεται πολύπλοκο από διάφορους ειδικούς κανόνες που παίρνουν χρόνια για να τους μάθει κανείς, κάτι με το οποίο οι άντρες που φτάνουν βόρεια από τη νότια Σουηδία, έρχονται συχνά αντιμέτωποι. Συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι βασικά νάπσου και γι' αυτό πρέπει να αποφεύγονται από τους άντρες. Το να κρεμάς τις κουρτίνες, για παράδειγμα. Πλέξιμο, το να υφαίνεις χαλιά, το να αρμέγεις με το χέρι, να ποτίζεις τα φυτά κι άλλα τέτοια. Άλλες δραστηριότητες είναι δεδομένα αντρικές, όπως κόψιμο των δέντρων, το κυνήγι

της άλκης, το να χτίζεις καλύβες, να ρίχνεις κορμούς στο ποτάμι και να παλεύεις στις αίθουσες χορού. Ο κόσμος έχει χωριστεί στα δύο από την αρχαιότητα κι όλοι γνώριζαν το σκορ.

Μετά όμως ήρθε η ευημερία. Και ξαφνικά πολλές νέες δραστηριότητες και επαγγέλματα ήρθαν να μπερδέψουν τις έννοιες. Καθώς η έννοια του νάπσου είχε αναπτυχθεί μέσα στα χρόνια, σαν υποσυνείδητη διαδικασία στη σκέψη γενεών, οι έννοιες δεν μπορούσαν πλέον να ακολουθήσουν. Εκτός από συγκεκριμένα πεδία. Οι μηχανές για παράδειγμα, είναι αντρικές. Πετριολομηχανές είναι πιο αντρικές από τις ηλεκτρικές μηχανές. Τα αυτοκίνητα, οι χιονομηχανές και τα ηλεκτρικά πριόνια δεν ήταν επομένως νάπσου. Μπορεί όμως ένας άντρας να ράψει με ραπτομηχανή. Να χτυπήσει την κρέμα στο ηλεκτρικό μίξερ; Να αρμέξει αγελάδες με μηχανή αρμέγματος; Να αδειάσει το πλυντήριο πιάτων; Μπορεί ένας αληθινός άντρας να κάνει ηλεκτρική σκούπα στο αυτοκίνητό του και να διατηρήσει την αξιοπρέπειά του; Αυτά είναι μερικά ερωτήματα για να τα σκεφτείτε. Και το πράγμα γίνεται πιο δύσκολο με τις νέες μόδες. Για παράδειγμα, είναι νάπσου να τρως μαργαρίνη με μειωμένα λιπαρά; Να έχεις καλοριφέρ στο αυτοκίνητο σου; Να αγοράζεις τζελ για τα μαλλιά; Να διαλογίζεσαι; Να κολυμπάς με αναπνευστήρα; Να χρησιμοποιείς χανζπλάστ; Να μαζεύεις τις ακαθαρσίες του σκύλου σου σε πλαστική σακούλα;» (Niemi, 2003)

Μετά την ανάγνωση του κειμένου τοποθετήθηκαν στο χώρο δυο κουτιά. Ονομάστηκαν κουτιά του φύλου, ένα για τους άντρες και ένα για τις γυναίκες. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σκεφτούν τι είναι «νάπσου» στη σημερινή εποχή και αν υπάρχει στις μέρες μας αυτός ο διαχωρισμός. Στη συνέχεια, κατέγραψαν σε κομμάτια χαρτί πράγματα που κάνουν μόνο άντρες και υποδηλώνουν αρρενωπότητα, και πράγματα που κάνουν μόνο γυναίκες και αρά χαρακτηρίζονται από θηλυκότητα, και τα έριξαν στα κουτιά. Τα κουτιά ανοίχτηκαν και διαβάστηκε το περιεχόμενο.

Αυτοσχεδιασμός

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία έβαλε τα περιεχόμενα των δυο κουτιών σε ένα και τα ανακάτεψε. Κάλεσε τους συμμετέχοντες να πάρουν τυχαία ένα χαρτί και να δημιουργήσουν ένα ρόλο χωρίς να αλλάξουν το βιολογικό τους φύλο με βάση την οδηγία που υπήρχε στο χαρτί. Όταν όλοι δημιούργησαν ένα χαρακτήρα, με το σύνθημα της εμπυχωτριάς όλοι οι ρόλοι βρέθηκαν στο ίδιο χώρο. Αυτοσχεδίασαν τους διαλόγους και τους λόγους για τους οποίους βρίσκονταν στον ίδιο χώρο.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση με βασική ερώτηση αν οι ίδιοι υπάρχουν πράγματα που θεωρούν «νάπσου» ή όχι.

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 18/03/2023

ΘΕΜΑ: Ηθική και Φύλο – Τεχνικές Θεάτρου Καταπιεσμένου

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορούν οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου να βοηθήσουν τους εφήβους να κατανοήσουν το πως η ηθική συνδέεται με το φύλο ως παράγοντας αύξησης της ανισότητας στα φύλα;

Στόχος: Να συλλογιστούν πως οι αξίες συνδέονται με την ηθική και το φύλο.

Να αναλυθούν οι ρόλοι των φύλων σε σχέση με την ηθική της κοινωνίας

Υλικά: τραπέζι, καρέκλες, μπουκάλι

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή – Ζέσταμα

Παιχνίδι Εξουσίας

Η εμπυχωτρία είχε αφήσει τυχαία στην αίθουσα ένα τραπέζι, έξι καρέκλες και ένα μπουκάλι. Στη συνέχεια, κάλεσε τους συμμετέχοντες, ένας ένας να σηκώνονται και να τοποθετούν τα δοσμένα έπιπλα και αντικείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε μία από τις καρέκλες να βρίσκεται θέση με περισσότερη εξουσία σε σχέση με τα υπόλοιπα αντικείμενα. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να μετακινήσουν ελεύθερα όλα τα δοσμένα αντικείμενα. Κάθε παραλλαγή βασιζόταν πάντα σε μια δομή εξουσίας.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να σκεφτούν μία δομή εξουσίας. Ένας ένας θα έπρεπε να παίρνουν μία θέση μέσα στο χώρο και να στοχεύουν πάντα στην κατοχή της εξουσίας. Ο καθένας που εισερχόταν στην εικόνα έπρεπε να ξεπερνά την εξουσία των προηγούμενων.

Ανάπτυξη

Ανάγνωση ιστορίας

Η εμπυχωτρία διάβασε την παρακάτω ιστορία στους συμμετέχοντες παραλείποντας τα ονόματα και τα φύλα. Κωδικοποίησε τους χαρακτήρες με γράμματα (Α, Β, Γ Δ, Ε).

«Κάπου πολύ, πολύ μακριά, ζει ένα πολύ όμορφο κορίτσι, η Στέλλα. Αγαπάει τον όμορφο Βιτάλι που ζει απ' την άλλη πλευρά του ποταμού. Στις αρχές της άνοιξης μια

φοβερή πλημμύρα κατέστρεψε όλες τις γέφυρες που ένωναν τον ποταμό, και μόνο μία βάρκα είχε μείνει ανέπαφη στο ποτάμι. Η Στέλλα ζητάει από τον Ραλφ, τον ιδιοκτήτη της βάρκας, να την περάσει την άλλη πλευρά του ποταμού. Ο Ραλφ συμφωνεί, αλλά έχει έναν όρο: επιμένει η Στέλλα να κοιμηθεί μαζί του. Η Στέλλα είναι μπερδεμένη. Δεν ξέρει τι να κάνει και τρέχει να ζητήσει τη συμβουλή της μητέρας της. Η μητέρα της της λέει ότι δεν θέλει να ανακατευτεί στις προσωπικές υποθέσεις της Στέλλας. Απελπισμένη η Στέλλα κοιμάται με τον Ραλφ και εκείνος με τη σειρά του την περνά στην άλλη πλευρά του ποταμού. Η Στέλλα τρέχει και αγκαλιάζει χαρούμενη τον Βιτάλι και του εξομολογείται όλα όσα συνέβησαν. Ο Βιτάλι την σπρώχνει βίαια μακριά και η Στέλλα φεύγει κλαίγοντας. Όχι πολύ μακριά από το σπίτι του Βιτάλι, η Στέλλα συναντά τον Γκόραν, τον καλύτερο φίλο του Βιτάλι. Του λέει ό,τι συνέβη. Ο Γκόραν χτυπάει τον Βιτάλι για ό,τι έκανε στη Στέλλα και φεύγει μαζί της...» (Pandeia et al., 2019).

Ανάλυση Ιστορίας: Εξουσία, ηθική και φύλα

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας πραγματοποιήθηκε συζήτηση. Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μαντέψουν τα φύλα των ηρώων. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν τους χαρακτήρες της ιστορίας σε σειρά σε σχέση με το βαθμό εξουσίας που κατέχει ο καθένας, από το μεγαλύτερο στο μικρότερο.

Έπειτα οι συμμετέχοντες συζήτησαν την ηθική των ηρώων και τους τοποθέτησαν πάλι σε σειρά από αυτόν που χαρακτηρίζεται από τη μεγαλύτερη έλλειψη ηθικής ως τη μικρότερη.

Τέλος, η εμψυχώτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες να φανταστούν τα φύλα της ιστορίας ανάποδα και να τοποθετήσουν ξανά τους ήρωες στις ίδιες κατηγορίες.

Παντομίμα

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα κλήθηκε να παρουσιάσει σε παντομίμα την ιστορία ακριβώς όπως γράφτηκε. Η δεύτερη ομάδα κλήθηκε να παίξει σε παντομίμα την ιστορία αλλάζοντας τη στάση ενός μόνο χαρακτήρα. Τέλος, η τρίτη ομάδα κλήθηκε να αλλάξει τους χαρακτήρες με τέτοιο τρόπο ώστε να άλλαζε το τέλος της ιστορίας υπέρ του πιο αδύναμου.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Στο τέλος της παρέμβασης η ομάδα συζήτησε απατώντας κυρίως στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς διαμορφώνονται οι προσωπικές αξίες των ανθρώπων σε σχέση με την ηθική και το φύλο;

- Πως κρίνουν άτομα της ηλικίας τους το τι είναι ηθικό ή μη ηθικό σε σχέση με τα φύλα;

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 01/04/2023

ΘΕΜΑ: Τι είναι «φυσιολογικό»; – Τεχνικές Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Μπορεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση να βοηθήσει τους εφήβους να διαπραγματευτούν την έννοια του φυσιολογικού σε σχέση με τον προσωπικό προσδιορισμό με βάση το φύλο;

Στόχος: Να διαπραγματευτούν την έννοια του φυσιολογικού.

Να αναλογιστούν το ψυχικό κόστος για ένα άτομο που δεν εκφράζει ανοιχτά την ταυτότητά του.

Υλικά: χαρτιά, χρώματα, υφάσματα

Πηγή: “Perfectly Norman”, Tom Percival

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή – Ζέσταμα

Περπάτημα – Στάσεις σώματος

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο. Το περπάτημα τους έπρεπε να είναι απλό. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία έλεγε συγκεκριμένους χώρους και οι συμμετέχοντες έπρεπε να κινούνται σαν να βρίσκονται στους χώρους αυτούς. Με χτύπημα των χεριών, οι συμμετέχοντες έπρεπε να ακινητοποιούνται. Η στάση του σώματος έπρεπε να είναι εντελώς απλή.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τη λέξη «φυσιολογικό». Τι θα πει «φυσιολογικό» για έναν έφηβο της ηλικίας τους. Τους ζήτησε να εστιάσουν μόνο στο κομμάτι της κίνησης και να κινούνται στο χώρο σαν να βρίσκονται στο σπίτι, στο σχολείο σε βόλτα με φίλους. Η οδηγία ήταν να κινούνται στο χώρο με την έννοια του «φυσιολογικού» στο μυαλό τους.

Στην πορεία, η εμπυχωτρία έδωσε τους ίδιους χώρους και κάλεσε τους συμμετέχοντες να φανταστούν το «μη φυσιολογικό» και να κινηθούν ανάλογα.

Ανάπτυξη

Αφήγηση – Καταιγισμός Ιδεών – Παγωμένη Εικόνα

Η εμπυχωτρία ενημέρωσε τους συμμετέχοντες πως η παρέμβαση αυτή θα βασιζόταν στο παιδικό παραμύθι «Perfectly Norman». Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία ξεκίνησε την αφήγηση της ιστορίας: «*Ο Νόρμαν ήταν πάντα ένα απόλυτα φυσιολογικό παιδί*».

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να πουν γρήγορα και αυθόρμητα λέξεις ή φράσεις που τους έρχονταν στο μυαλό με βάση τη φράση που άκουσαν. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν με βάση αυτά που άκουσαν και σκέφτηκαν να φτιάξουν μία ομαδική παγωμένη εικόνα στην οποία η παραπάνω φράση θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν περιγραφή.

Ρόλος στον τοίχο

Η εμπυχωτρία κρέμασε στον τοίχο ένα μεγάλο χαρτί με σχεδιασμένη μια ανθρώπινη φιγούρα. Κάλεσε τους συμμετέχοντες να γράψουν έξω από τη φιγούρα, λέξεις που απεικονίζουν συναισθήματα ή σκέψεις των φίλων και της οικογένειας του Νόρμαν για τον ίδιο. Μέσα στη φιγούρα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να γράψουν λέξεις για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του Νόρμαν για τον εαυτό του.

Αφήγηση – Ζωγραφική – Κινητικός αυτοσχεδιασμός

Η εμπυχωτρία συνέχισε την αφήγηση: «*Μια μέρα ξαφνικά φύτρωσε στην πλάτη του Νόρμαν ένα ζευγάρι φτερά. Ο Νόρμαν περίμενε αλλαγές στο σώμα του. Περίμενε να ψηλώσει, να μεγαλώσουν τα γένια του όπως του πατέρα του. Αλλά φτερά; Τα φτερά ήταν κάτι που δεν περίμενε. Να όμως που είχε φτερά! Κι αποφάσισε να τα δοκιμάσει αμέσως! Σύντομα βρισκόταν στον ουρανό πετούσε ανέμελος κι ήταν η πιο διασκεδαστική στιγμή στη ζωή του.*»

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να γράψουν μέσα στη φιγούρα του ρόλου στον τοίχο, νέες λέξεις για τα συναισθήματα του Νόρμαν. Η εμπυχωτρία έδωσε στους συμμετέχοντες χαρτιά και χρώματα και τους ζήτησε να απεικονίσουν στο χαρτί πως φαντάζονταν τα φτερά του Νόρμαν.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία μοίρασε υφάσματα στους συμμετέχοντες. Τους ζήτησε να φανταστούν ότι αυτά είναι τα «φτερά» του καθενός- το διαφορετικό αυτό στοιχείο που υπάρχει στο σώμα τους- όπως εκείνοι τα φαντάζονταν και να τα φορέσουν όπως ήθελαν πάνω τους. Με τη συνοδεία μουσικής, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κινηθούν στο χώρο ελεύθερα εκφράζοντας τη χαρά που ένιωθε ο Νόρμαν. Στο σταμάτημα της μουσικής έπρεπε να παγώσουν όλοι στο σημείο που βρίσκονταν.

Δάσκαλος σε ρόλο – Συλλογικός ρόλος

Η εμπυυχώτρια κάλεσε τους να σπάσουν την παγωμένη εικόνα αντιδρώντας αυθόρμητα στην επόμενη αφήγηση. Η εμπυυχώτρια στο ρόλο της μαμά του Νόρμαν, φώναξε: «*Νόρμαν, ώρα για φαγητό*».

Οι συμμετέχοντες στη συνέχεια κλήθηκαν να κάτσουνε κύκλο και με τη σειρά να κάνουν ένα σύντομο μονόλογο ως Νόρμαν εκφράζοντας τις σκέψεις τους για τη θέση που βρίσκονται.

Αφήγηση – Ρόλος στον τοίχο

Η εμπυυχώτρια συνέχισε την αφήγηση: «*Ο Νόρμαν έπρεπε να πάει για φαγητό. Ήταν όμως τόσο φυσιολογικός πάντα που δεν γνώριζε ποια θα ήταν η αντίδραση των γονιών του γι' αυτά τα εκπληκτικά φτερά. Αποφάσισε λοιπόν να βάλει ένα παλτό. Οι γονείς του δεν πρόσεξαν τα φτερά. Παρατήρησαν ωστόσο ότι ήταν παράξενο που ο Νόρμαν φορούσε παλτό μέσα στο σπίτι. Ο Νόρμαν δυσκολεύτηκε πολύ να πλυθεί με το παλτό και να κοιμηθεί, ήταν όμως αποφασισμένος να μη δει κανείς τα φτερά του. Οι μέρες περνούσαν και όλες οι καθημερινές δραστηριότητες του Νόρμαν άλλαζαν. Τίποτα δεν μπορούσε να κάνει όπως πριν, τίποτα δεν ήταν το ίδιο διασκεδαστικό με το παλτό που φορούσε.*»

Η εμπυυχώτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να γράψουν στον ρόλο στον τοίχο, μέσα και έξω από τη φιγούρα τις σκέψεις των άλλων για τον Νόρμαν τώρα και τις σκέψεις του ίδιου.

Σκηνή

Η εμπυυχώτρια κάλεσε τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε δύο ομάδες και να ετοιμάσουν μια μικρή σκηνή εμπνευσμένη απ' την προσπάθεια ενός ατόμου να αποκρύψει αυτό που είναι και πως στερείται μια φυσιολογική καθημερινότητα.

Αφήγηση – Κύκλος συνείδησης

Η εμπυυχώτρια συνέχισε την αφήγηση: «*Μια μέρα ένα αγόρι προσπάθησε να τραβήξει το πλατό του Νόρμαν. Ο Νόρμαν έτρεψε μακριά θυμωμένος και ευχήθηκε να μην είχε βγάλει ποτέ αυτά τα φτερά. Καθώς καθόταν μόνος κοίταξε ψηλά στον ουρανό τα πουλιά που πετούσαν και σκέφτηκε ότι το παλτό ήταν αυτό που τον καταπίεζε και όχι τα φτερά του.*»

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν δύο κύκλους, έναν εξωτερικό και έναν εσωτερικό. Όσοι βρίσκονταν στον εξωτερικό κύκλο έπρεπε να δώσουν φωνή στις σκέψεις των άλλων που βρίσκονταν μέσα και συμβολίζουν την συνείδηση του Νόρμαν. Ο εξωτερικός κύκλος προσπαθούσε να δώσει λύση στο

πρόβλημα του Νόρμαν. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε με τους συμμετέχοντες στους δύο κύκλους να αλλάζουν θέση.

Σκηνή

Με βάση τις απόψεις που ακούστηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα, η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να φτιάξουν μία σειρά σκηνών που να λύνει το πρόβλημα του Νόρμαν και να ολοκληρώνει την ιστορία.

Κλείσιμο - Συζήτηση

Η εμπυχωτρία κάλεσε τους συμμετέχοντες να φανταστούν τον Νόρμαν στην ηλικία των 43 ετών και να μιλήσουν για το πώς μπορεί να έχει εξελιχθεί η ζωή του.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – 08/04/2023

ΘΕΜΑ: Απολογισμός

Διάρκεια: 60 λεπτά

Βασικό Ερώτημα: Τι άλλαξε σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζουμε τις ταυτότητες φύλου;

Στόχος: Να νιώσουν, οι έφηβοι, μέρος της λύσης των ζητημάτων που αφορούν στις ταυτότητες φύλου.

Υλικά: Laptop, προτζέκτορας

Πηγή: Μαγνητοσκοπημένη παράσταση stand-up του Mae Martin: SAP

ΠΛΑΝΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Εισαγωγή

Ερωτηματολόγιο

Η εμπυχωτρία μοίρασε ξανά το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες.

Ανάπτυξη

Προβολή αποσπάσματος μαγνητοσκοπημένης παράστασης

Η εμπυχωτρία αφού έθεσε τον απολογιστικό χαρακτήρα της παρούσας συνάντησης ως τελευταίας, ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι θα παρακολουθήσουν ένα δεκάλεπτο απόσπασμα από την μαγνητοσκοπημένη παράσταση stand-up του Mae Martin: SAP, η οποία παρέχεται από την πλατφόρμα NETFLIX. Μετά από μία σύντομη εισαγωγή με πληροφορίες για το δημιουργό, οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν το απόσπασμα (54:25-01:03:20).

Συζήτηση

Ακολούθησε συζήτηση με βασικό θέμα πώς τα όσα ειπώθηκαν στην παράσταση σχετίζονται με όσα ασχολήθηκε η ομάδα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Μονόλογος

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας σαν παράδειγμα το απόσπασμα που παρακολούθησαν, να ετοιμάσουν ένα σύντομο μονόλογο πάνω σε ένα θέμα σημαντικό και ουσιαστικό για τους ίδιους και τη γενιά τους και να τον παρουσιάσουν σαν ένα σύντομο stand-up.

Κλείσιμο – Συζήτηση

Στο κλείσιμο των παρεμβάσεων η τελευταία συζήτηση είχε σαν θέμα το πως μπορούμε να βοηθήσουμε τους ανθρώπους του άμεσου και στη συνέχεια του έμμεσου περιβάλλοντος μας να κατανοήσουν ζητήματα διαφορετικότητας και αποδοχής και πώς οι συμμετέχοντες θα συζητούσαν πια ζητήματα που αφορούν τις ταυτότητες φύλου.

Παράρτημα 3: Οδηγός Συνέντευξης

ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Πως τα πας στο σχολείο; Σ' αρέσει το σχολείο;
2. Πιστεύεις πως ό,τι μαθαίνεις στο σχολείο μπορεί να σε βοηθήσει στο μέλλον σου;
3. Η σχέση με τους συμμαθητές σου επηρεάζει τις απόψεις σου; Σε ποια ζητήματα;
4. Οι καθηγητές σου συζητάνε ζητήματα σε σχέση με τα ζητήματα των εφήβων ή την κοινωνία; Σε βοηθούν αυτές οι συζητήσεις;

ΦΙΛΙΑ

5. Συμμετέχεις σε μεγάλες παρέες ή μικρές;
6. Κάνεις παρέα με αγόρια και κορίτσια ισάξια;
7. Προτιμάς την παρέα των αγοριών ή των κοριτσιών;
8. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού φίλου για σένα;
9. Τι μοιράζεσαι με τους φίλους σου; (γενική ερώτηση)

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ

10. Ποια είναι τα συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα αγόρι, σύμφωνα με την εμπειρία σου;
11. Ποια είναι τα συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα κορίτσι σύμφωνα με την εμπειρία σου;
12. Υπάρχει σωστός τρόπος για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένα αγόρι ή ένα κορίτσι;
13. Ποιοι θεωρούνται πιο δημοφιλείς στο σχολείο σου ή στον κύκλο σου; Ποια τα χαρακτηριστικά τους;
14. Πιστεύεις ότι οι «υποχρεώσεις» σε σχέση με το φύλο καταπιέζουν τους συνομηλίκους σου;
15. Νιώθεις υποχρεωμένος να ντύνεσαι ή να μιλάς ή να προτιμάς συγκεκριμένα πράγματα επειδή είσαι αγόρι/κορίτσι;
16. Υπάρχουν πράγματα που θα ήθελες να κάνεις ή τρόποι να φερθείς αλλά φοβάσαι την κριτική των άλλων (φίλοι, οικογένεια);