



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.)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας και ενίσχυσης της "ιδιότητας του πολίτη"
σε ενήλικες μαθητές του Σχολείου 18 Άνω (Πρόγραμμα Απεξάρτησης)»*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Δαφνή Ρουμπίνη

ΑΜ: 5052202101004

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Αικατερίνη Κωστή

Αντώνιος Λενακάκης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αφετηρία της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η πεποίθησή μου πως τα σημαντικά κατορθώματα είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς και πως τα άτομα για να αξιοποιήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους έχουν ανάγκη από υποστηρικτικά δίκτυα. Είναι ευτύχημα, λοιπόν, πως για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου συνέβαλαν μια σειρά από τέτοια δίκτυα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το πάντα παρόν και πάντα υποστηρικτικό δίκτυο της οικογένειας και των φίλων, για την ηθική συμπαράσταση, την υπομονή τους αλλά και την έμπρακτη υποστήριξη. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κατερίνα για τη βοήθεια, τη στήριξη, την τεράστια υπομονή της αλλά και τις συμβουλές και τις κατευθύνσεις που μου έδωσε και την Αγγέλα για το ενδιαφέρον, τον χρόνο, τις ιδέες και την έμπνευση που πάντα μου προσφέρει.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επαγγελματική μου «οικογένεια», το Σχολείο 18 Άνω, που πάντα αποτελεί μεγάλο «σχολείο» για μένα και είναι ευτύχημα που έγινε και αντικείμενο της διπλωματικής μου έρευνας. Ευχαριστώ από καρδιάς το εκπαιδευτικό και θεραπευτικό σχολείο για την υποστήριξη και την κατανόηση που έδειξαν και βέβαια την ομάδα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα και που ήταν οι πρώτοι και οι πρώτες που πίστεψαν σε αυτήν.

Είμαι, όμως, πολύ χαρούμενη γιατί τα υποστηρικτικά δίκτυα κατά τις σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» επεκτάθηκαν και συμπεριέλαβαν πολύ αξιόλογους ανθρώπους γεμάτους ζωντάνια και δημιουργικότητα. Είμαι ευγνώμων για την υπέροχη ομάδα των συμφοιτητών/τριών και διδασκόντων/ουσών του προγράμματος. Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στη Μαριτίνα και την Αφροδίτη, για την ενθάρρυνση, τη βοήθεια και την υποστήριξή τους.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Πίγκου-Ρεπούση Μυρτώ, για τις συμβουλές, την υποστήριξη, τη μεγάλη κατανόηση, τον χρόνο της, τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της και βέβαια για την έμπνευση που μου έδωσε με το έργο της, να υλοποιήσω την παρούσα διπλωματική. Ευχαριστώ θερμά και τα μέλη της επιτροπής, τον κύριο Λενακάκη και βέβαια την κυρία Κωστή, η οποία ως διδάσκουσα στο ΠΜΣ αποτέλεσε φάρο και πολύτιμο συμπαράστατη στην πορεία των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. Η ενεργή πολιτειότητα ως εκπαιδευτικός στόχος.....	2
1.1 Ορισμοί και θεωρήσεις της πολιτειότητας.....	2
1.2 Εκπαίδευση για την πολιτειότητα.....	4
2. Καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσω της τέχνης του Θεάτρου.....	6
2.1. Καλλιέργεια της Πολιτειότητας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	7
2.2. Καλλιέργεια της Πολιτειότητας μέσω του Θεάτρου-Ντοκουμέντο.....	8
3. Η ιδιαιτερότητα του Σχολείου 18 ΑΝΩ και η καλλιέργεια της πολιτειότητας.....	12
Β΄ Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση.....	15
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	15
4.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	15
4.2 Ερευνητική στρατηγική: έρευνα δράσης.....	16
4.3 Σχεδιασμός έρευνας.....	17
4.3.1 Αφετηρία έρευνας.....	17
4.3.2 Προέρευνα.....	18
4.3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	19
4.3.4 Στρατηγικές δράσης.....	19
4.3.5 Ποσοτική έρευνα και ερευνητικά εργαλεία.....	19
4.3.6 Ποιοτική έρευνα και ερευνητικά εργαλεία.....	21
4.3.7 Δείγμα.....	22
4.3.8 Εγκυρότητα έρευνας.....	23
4.3.9 Δεοντολογία έρευνας.....	24
4.3.10 Περιορισμοί έρευνας.....	24
4.4 Διδακτικό πλαίσιο.....	25
5. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	27
5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	28
5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	36
5.2.1 Χειρισμός ελλιπών τιμών.....	36
5.2.2 Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου.....	37
5.2.3 Έλεγχος κανονικότητας (Shapiro-Wilk test).....	39

5.2.4 Έλεγχος Εξαρτημένων Δειγμάτων (Wilcoxon signed-rank test)	41
5.2.5 Σύγκριση πειραματικής και ομάδας ελέγχου πριν και μετά (Mann-Whitney U test).....	43
5.3 Σχολιασμός αποτελεσμάτων	45
6. Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας.....	46
6.1 Δεδομένα Α΄ κύκλου έρευνας δράσης.....	47
6.1.1. Δεξιότητες (συνεργασία – κριτική ανάλυση).....	48
6.1.2 Στάσεις (συμμετοχή - διαφορετικότητα).....	52
6.1.3. Πολιτική ενημερότητα — προσωπική εμπλοκή	57
6.1.4. Συμπεράσματα Α΄ κύκλου	61
6.2. Δεδομένα Β΄ κύκλου.....	62
6.2.1. Δεξιότητες (συνεργασία– κριτική ανάλυση).....	62
6.2.2. Στάσεις (συμμετοχή - διαφορετικότητα).....	65
6.2.3. Πολιτική ενημερότητα – προσωπική εμπλοκή.....	70
6.2.4. Συμπεράσματα Β΄ κύκλου.....	73
6.3 Αξιολόγηση προγράμματος – Συνεντεύξεις συμμετεχόντων.....	74
7. Συμπεράσματα – Προτάσεις	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Σχεδιασμός Διδακτικών παρεμβάσεων.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Ερωτηματολόγιο	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Φωτογραφίες	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Συνεντεύξεις συμμετεχόντων μετά τις παρεμβάσεις.....	125

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την «ιδιότητα του πολίτη» τα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια καθορίζει τους επιμέρους στόχους αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εφαρμοστούν. Στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Σχολείου 18 Άνω μέσα σε πρόγραμμα απεξάρτησης οι εκπαιδευτικοί στόχοι της ανάπτυξης της πολιτειότητας είναι δυνατόν να συνδεθούν με τον θεραπευτικό στόχο της κοινωνικής επανένταξης. Για τον λόγο αυτό η παρούσα έρευνα επέλεξε τη Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Θέατρο Ντοκουμέντο, ώστε να καλλιεργηθούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η κριτική ανάλυση και η διάθεση ενεργητικής συμμετοχής των ενήλικων μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα δράσης, που έχει στόχο να διερευνήσει την επίδραση του Θεάτρου Ντοκουμέντο ως μέσου για την καλλιέργεια της «ιδιότητας του πολίτη» των μαθητών του Σχολείου 18 Άνω. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων που βασίστηκε σε τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο και του Εκπαιδευτικού Δράματος και που εφαρμόστηκε σε 11 μαθητές του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η ομάδα αυτή των μαθητών αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ 11 μαθητές των υπόλοιπων τμημάτων του σχολείου αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Επιλέχθηκε η μικτή ερευνητική προσέγγιση με στόχο τη σφαιρικότερη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, κατά την οποία συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, όσο και ποιοτικά μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολογίων ερευνήτριας και συμμετεχόντων, γραπτών τεκμηρίων και συνεντεύξεων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδωσε ενδείξεις βελτίωσης της «ιδιότητας του πολίτη» της πειραματικής ομάδας, δεν κατέδειξε όμως στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υπέδειξε βελτίωση των «πολιτειακών» δεξιοτήτων (συνεργασία, κριτική ανάλυση), των στάσεων (συμμετοχής και προς τη διαφορετικότητα) αλλά και του ενδιαφέροντος και της προσωπικής εμπλοκής και μάλιστα η βελτίωση αυτή σχετίζεται με τις τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο.

Λέξεις-κλειδιά: Θέατρο Ντοκουμέντο, Δραματική Τέχνη, πολιτειότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική επανένταξη, απεξάρτηση

ABSTRACT

The perception of "citizenship" in different educational contexts determines the goals and also the applied educational practices. In the particular educational context of School 18 Ano within a drug addiction program, citizenship education can be linked to the therapeutic goal of social reintegration. For this reason, this research chose Dramatic Art and specifically Documentary Theater, in order to develop the interpersonal skills, critical analysis and active participation of the adult students of the specific school. The present thesis is action research, which aims to investigate the impact of Documentary Theater as a means of cultivating the "citizenship" of the students of School 18 Ano. For this purpose, a program of twelve interventions was designed based on Documentary Theater and Educational Drama techniques and applied to 11 students of the school during the 2022-2023 school year. This group of students was the experimental group, while 11 students from other classes of the school were the control group. The mixed research approach was chosen with the aim of a more comprehensive approach to the research questions, in which quantitative data were collected through a questionnaire, as well as qualitative data through participant observation, researcher and participant diaries, written documents and participant interviews. The analysis of the quantitative data provided some indication of improvement in the "citizenship" of the experimental group, but did not demonstrate statistically significant differences before and after the interventions. On the contrary, the analysis of the qualitative data indicated an improvement in citizenship skills (collaboration, critical analysis), attitudes (participation and towards diversity) but also interest and personal engagement, and in fact this improvement is related to Documentary Theater techniques.

Key words: Documentary Theatre, Dramatic Art, citizenship, adult education, social reintegration, addiction

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και η ιδιότητα του πολίτη αναγνωρίζεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα προγράμματα σπουδών ως κεντρικός σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση τόσο στις εννοιολογήσεις της όσο και στις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η σύνθετη έννοια της πολιτειότητας στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, των ραγδαίων κοινωνικών και τεχνολογικών μεταβολών και της έντονης κινητικότητας των πληθυσμών αποκτά πολλαπλές διαστάσεις. Όμως, λαμβάνοντας υπόψη πως ο τρόπος με τον οποίο κάθε φορά ορίζεται η πολιτειότητα και η έμφαση που δίνεται εξαρτάται από το είδος της κοινωνίας και πολιτικής κοινότητας που επιδιώκουμε (Mouffe, 1992: 225), συνάγεται πως η εκπαιδευτική πρακτική που κάθε φορά ακολουθείται αποτελεί τελικά πολιτική επιλογή.

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο μιας μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης, που επιδιώκει την αλλαγή - προσωπική, κοινωνική και εκπαιδευτική - σε μια εκπαιδευτική δομή (Σχολείο 18 Άνω) ενταγμένη σε θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης, του οποίου εξ ορισμού στόχος είναι η αλλαγή, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις δυνατότητες που προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Θέατρο Ντοκουμέντο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων ενεργής πολιτειότητας. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες στο Θέατρο Ντοκουμέντο σε μαθητές του Σχολείου 18 Άνω, των οποίων τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου (μαθητές του σχολείου που ακολούθησαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της θεωρητικής προσέγγισης αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο εξετάζει τις διαφορετικές θεωρήσεις της πολιτειότητας που συνδέονται με εκπαιδευτικούς στόχους, το δεύτερο επιδιώκει να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος και συγκεκριμένα του Θεάτρου Ντοκουμέντο που το καθιστούν κατάλληλο για την ενίσχυση της πολιτειότητας, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού πλαισίου του Σχολείου 18 Άνω. Και το δεύτερο μέρος της ερευνητικής προσέγγισης διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητική προσέγγιση, στρατηγική, σχεδιασμός και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας), ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

1. Η ενεργή πολιτειότητα ως εκπαιδευτικός στόχος

Η πολιτειότητα έχει αποτελέσει παραδοσιακά αντικείμενο μελέτης τόσο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας, όσο και των νομικών και πολιτικών επιστημών. Οι προσπάθειες ορισμού της ιδιότητας του πολίτη εκκινούν και επηρεάζονται από τον ρόλο του πολίτη στα πλαίσια της άμεσης δημοκρατίας όπως λειτούργησε στην πόλη-κράτος της αρχαίας Αθήνας (Καστοριάδης 2000· Arendt, 1998: 192-199· Castoriadis, 1983). Ο ορισμός του πολίτη στον *Επιτάφιο* του Περικλή (Θουκυδίδης, II, 40, 1) «Φιλοκαλοῦμέν τε γὰρ μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας», ως ενός όντος που ζει με ομορφιά, με σοφία και ενδιαφέρεται για το κοινό καλό, για τη συλλογικότητα της πόλεως, υποδεικνύει κατά τον Castoriadis, (1983: 111-112) τη ματαιότητα των σύγχρονων ψευτοδιλημμάτων ανάμεσα στο «άτομο» και την «κοινωνία» ή την «κοινωνία των πολιτών» και το «Κράτος». Έτσι, κατά τον Καστοριάδη (2000: 267-70), η πολιτική αφορά όλα τα μέλη της κοινότητας, αφού η αυτονομία της κοινότητας προϋποθέτει την αυτονομία των ατόμων που την απαρτίζουν και άρα τη συμμετοχή όλων στη «θέσμιση του νόμου».

Παράλληλα, η συμμετοχή στο δημόσιο γίνεσθαι επιτελεί και «εκπαιδευτική» λειτουργία ως μορφή πολιτειοποίησης, αφού τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους όχι μόνο διαμορφώνουν την πολιτική ζωή, την κοινωνία και γενικότερα το εκάστοτε πλαίσιο αλλά και διαμορφώνονται τα ίδια, καθώς η συμμετοχή τους στα κοινά συμβάλει στη δημιουργία ή/και καλλιέργεια της ταυτότητάς τους ως πολιτών (Πίγκου – Ρεπούση, 2019: 218-9). Αυτή η παιδαγωγική πολιτική λειτουργία αποτελεί αναγκαίο όρο για τη διασφάλιση της ποιότητας της δημοκρατίας, καθώς ακόμα και μια τέλεια δημοκρατία δεν μπορεί να επιζήσει αν δεν δημιουργήσει τα άτομα που της αντιστοιχούν κατά τον Καστοριάδη (2000: 276), ο οποίος συμπεραίνει πως είναι αδύνατη η ύπαρξη δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς δημοκρατική παιδεία.

1.1 Ορισμοί και θεωρήσεις της πολιτειότητας

Η επικρατούσα αντίληψη της πολιτειότητας δεν εστιάζει στη συμμετοχή αλλά περιορίζεται στην απόδοση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα πλαίσια του εθνικού κράτους (Keating, 2014: 43). Ο Marshall (1992: 8) ορίζει την έννοια του πολίτη με βάση αστικά (ατομικές ελευθερίες), πολιτικά (δικαίωμα συμμετοχής στην εξουσία) και κοινωνικά (ασφάλεια, εκπαίδευση, κοινωνικές παροχές) δικαιώματα. Όμως, η σύνδεση της ιδιότητας του πολίτη με μία ομοιογενή κοινότητα, όπως αυτή του εθνικού κράτους, δεν είναι δυνατή στις σύγχρονες ετερογενείς εθνοτικά και πολυπολιτισμικές

κοινωνίες (Turner, 1997: 13). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο που δημιουργούν η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και οι κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών η πολιτειότητα δεν είναι δυνατό να περιοριστεί σε ένα νομικό καθεστώς δικαιωμάτων και υποχρεώσεων αλλά λαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις ως κανόνες, προσδοκίες, συμπεριφορές, πολιτικές ταυτότητες, ενδιαφέρον και εμπλοκή στα δημόσια πράγματα και αποδοχή κοινωνικών αξιών (Keating, 2016: 2· Cogan, & Derricott, 2000: 2-3).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος πολίτης (πόλεμοι, βία, ρατσισμός, τρομοκρατία, φτώχεια, ανεργία και περιβαλλοντική καταστροφή) δεν επιδέχονται «πολιτικές ρυθμίσεις» αλλά καθορίζονται από τις δημόσιες στάσεις, τα λαϊκά κινήματα και τις καθημερινές δράσεις για την επίλυση παγκόσμιων προβλημάτων (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2017: 142). Παράλληλα, στον σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας ο πολίτης μπορεί να είναι μέλος εθνικών, τοπικών, εθνοτικών ή και παγκόσμιων κοινοτήτων, γι' αυτό έχει σημασία η προσέγγιση της πολιτειότητας να εστιάσει στη συμμετοχή και στις συμπεριφορές του πολίτη (Krzywosz-Rynkiewicz & Zalewska, 2015: 110).

Η έμφαση στην ατομική δράση και στη συμμετοχή των πολιτών σηματοδοτεί και τη μετάβαση από την πολιτειότητα στην ενεργή πολιτειότητα (active citizenship), η οποία μάλιστα ως όρος προέρχεται, κατά τους Hoskins and Mascherini (2009: 461), από τον τομέα της εκπαίδευσης, τυπικής ή άτυπης. Ως ενεργή πολιτειότητα ορίζεται από τους ίδιους η συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, στην κοινότητα ή/και στην πολιτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, μη βία και σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία. Με βάση αυτό τον ορισμό η ενεργή πολιτειότητα περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία συμμετοχικών δραστηριοτήτων που κυμαίνεται από τη συμμετοχική δημοκρατία (διαμαρτυρία και κοινωνική αλλαγή) έως την αντιπροσωπευτική δημοκρατία (συμπεριλαμβανομένων ενεργειών όπως η ψήφος), καθώς και τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή των κοινοτήτων (Hoskins and Mascherini's, 2009: 462).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της πολιτειότητας καθορίζουν και τους δυνατούς εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι κατά τους Westheimer και Kahne (2004: 238-243) συνοψίζονται σε τρία διαφορετικά «είδη» πολίτη: τον ατομικά υπεύθυνο πολίτη (καλλιέργεια τίμιου και υπεύθυνου χαρακτήρα), τον συμμετέχοντα πολίτη (ενεργή συμμετοχή και συλλογικές δράσεις) και τον πολίτη που προσανατολίζεται με βάση τη δικαιοσύνη (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επιδίωξη κοινωνικής αλλαγής).

1.2 Εκπαίδευση για την πολιτειότητα

Με δεδομένο πως η συμμετοχή και η ενεργός δράση αποτελεί συστατικό στοιχείο για τον ορισμό της ιδιότητας του πολίτη, είναι λογικό αυτή να αποτελεί και τον κύριο στόχο της Εκπαίδευσης του Πολίτη. Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και συσχετίζει την ανώτερη εκπαίδευση με την αυξημένη συμμετοχή των πολιτών (Keating, 2016: 3).

Όμως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την Ρίγκου-Ρεπούσι (2012: 12-13), παρατηρείται το «εκπαιδευτικό παράδοξο» της αντίθεσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό σκοπό της ενεργής πολιτειότητας από τη μία και στα περιεχόμενα και τις παιδαγωγικές μεθόδους από την άλλη, που παρέχουν πολύ περιορισμένες δυνατότητες στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε ένα πραγματικό πρακτικό πλαίσιο. Ο έντονα τεχνικός και θεωρητικός χαρακτήρας των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Γυμνάσιο (ΥΠΑΙΘ, 2021α) και της Πολιτικής Παιδείας (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) στο Γενικό Λύκειο (ΥΠΑΙΘ, 2021β) δίνει και στην Εκπαίδευση του Πολίτη τον χαρακτήρα της «τραπεζικής εκπαίδευσης» κατά τον Freire (1974: 77-83), στην οποία ο δάσκαλος «γεμίζει» τους μαθητές με ύλη, που είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα και την εμπειρία των μαθητών, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η κριτική σκέψη των παιδιών που μετατρέπονται σε παθητικούς δέκτες, ικανούς να προσαρμοστούν στον κόσμο αλλά όχι να τον αλλάξουν, σε θεατές και όχι αναδημιουργούς της πραγματικότητας.

Εάν η Εκπαίδευση στην πολιτειότητα στοχεύει πραγματικά να κινητοποιήσει τους μαθητές, να τους εμπλέξει ενεργά και να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες, σύμφωνα με την αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση του Πολίτη στα σχολεία της Ευρώπης (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017: 84-88) θα είναι αποτελεσματική, εάν έχει χαρακτήρα ενεργητικό (μάθηση μέσα από την πράξη), διαδραστικό (συζήτηση και διάλογος), σχετικό (ζητήματα της πραγματικής ζωής), κριτικό (αυτόνομος στοχασμός), συνεργατικό (ομαδική δουλειά και συνεργασία) και συμμετοχικό (μαθητές έχουν λόγο στη μάθησή τους).

Βέβαια, ο στόχος της καλλιέργειας της ενεργής πολιτειότητας δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθημάτων, ιδιαίτερα αυτών των κοινωνικών, των ανθρωπιστικών επιστημών και των τεχνών (Ρίγκου-Ρεπούσι, 2012: 16-17) ούτε επιτυγχάνεται μέσα από ορισμένες εκπαιδευτικές

δραστηριότητες αλλά ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει σε αυτήν (Keating, 2016: 3), καθώς η Εκπαίδευση στην πολιτειότητα διαμορφώνεται από ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών, όπως το κλίμα και οι σχέσεις στα πλαίσια του σχολείου (το ανεπίσημο/κρυφό πρόγραμμα), οι εμπειρίες μέσα από τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (που λειτουργούν ως πρότυπα) και οι συνεργασίες με την κοινότητα με στόχο όχι μόνο την καλλιέργεια γνώσεων αλλά και στάσεων και συμπεριφορών (Keating, 2016: 5· Howe & Covell, 2005: 84).

Για αυτό τον λόγο, το είδος και ο χαρακτήρας της Εκπαίδευσης στην πολιτειότητα απορρέει γενικότερα από τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης και αποτελεί μία συγκεκριμένη πολιτική επιλογή. Άλλωστε, κατά τον Freire (1994: 77) καμία εκπαιδευτική πρακτική δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, καθώς δεν εμφανίζεται σε χωροχρονικό κενό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ως ηθικοί φορείς δράσης εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές πρακτικές, ουσιαστικά επιλέγουν πολιτικές πρακτικές (McLaren, 2011: 297). Αυτή η σύνδεση εκπαίδευσης και πολιτικής μπορεί να τους οδηγήσει στη επίγνωση του ρόλου τους ως ιστορικών φορέων δράσης και να τους δώσει την ελπίδα ότι μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή (Νικολακάκη, 2011: 63).

Η ελπίδα και το όνειρο, αποτελώντας αναγκαία προϋπόθεση για την αλλαγή, συνιστούν τελικά, κατά τον Freire (1994: 91), τους καταλύτες της ιστορίας και οδηγούν τον αγώνα για την οικοδόμησης μίας ουτοπίας συγκεκριμένης. Σε αυτή την κατεύθυνση η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού, με την άρση της αντίφασης δασκάλου-μαθητή και τον διάλογο (Freire, 1974: 88-94), έχοντας ως στόχο της την πράξη, την ένωση δηλαδή δράσης και κριτικής σκέψης που οδηγεί στην επίγνωση /συνειδητοποίηση και τελικά στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire, 1974: 118-9). Γιατί, ακόμα και αν η παιδεία από μόνη της δεν είναι αρκετή για την κοινωνική αλλαγή, χωρίς αυτήν, όμως, η κοινωνία δεν είναι δυνατόν να αλλάξει (Freire, 2004: 47)

Μια τέτοια χειραφετητική και μετασχηματιστική παιδεία παρέχει τα μέσα στους μαθητές όχι μόνο να προβληματιστούν για τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της ζωής τους, αλλά και να αναλάβουν δράση για να βελτιώσουν τη θέση τους (Johnson & Morris, 2010: 79). Αυτό προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Aronowitz, 2004: 32-33), με στόχο μέσα από διαλογικές διαδικασίες να δημιουργείται νέα γνώση που θα βασίζεται στα βιώματα μαθητών και δασκάλων (Νικολακάκη, 2011: 62). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των ενήλικων μαθητών, είναι σημαντική η αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης ώστε

μέσα από τον μετασχηματισμό της να επιτευχθεί μια νέα οπτική και στη συνέχεια, οι νέες πληροφορίες να ενσωματωθούν στο ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο παραδοχών των ενηλίκων για να το μετασχηματίσουν (Mezirow, 1997: 10· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008: 45). Έτσι, ο κριτικός στοχασμός με αφετηρία την εμπειρία των ενηλίκων μπορεί μετασχηματίσει τα νοηματοδοτικά πλαίσια και τις δυσλειτουργικές παραδοχές, καθιστώντας τη μάθηση μια απελευθερωτική διαδικασία (Κόκκος, 2006· Κουλαουζίδης, 2013: 60).

Στην ίδια κατεύθυνση από την πλευρά της μεθόδου είναι σημαντικές παιδαγωγικές πρακτικές ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και αλληλεπίδρασής τους με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ατομική και συλλογική αυτονομία και τελικά την αυτοπραγμάτωση και αυτοθέσμιση της κοινωνίας (Νικολακάκη, 2011: 55 - 57). Παράλληλα με τον διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση, η πολιτική ενεργοποίηση, για να μην μείνει αόριστη και διαδικαστική, χρειάζεται την ηθική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών (Ρίγκου-Ρεπούσι, 2016: 96-99). Η ηθική και συναισθηματική εμπλοκή προκύπτει από το «νοιιάξιμο» και την «ελπίδα» και διαμορφώνει μία διαφοροποιημένη έννοια της πολιτειότητας, η οποία προτάσσει την πολιτική συμμετοχή ενσωματώνοντας το προσωπικό ως μέσο επίτευξης του πολιτικού (Πίγκου – Ρεπούση, 2016: 71). Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί σε σχέσεις συντροφικότητας και αλληλεγγύης μπορούν να γίνουν ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να αγωνιστούν για τη χειραφέτησή τους (Freire, 1974: 96) και να μετασχηματίσουν τον εαυτό τους και την κοινωνία τους.

2. Καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσω της τέχνης του Θεάτρου

Το θέατρο, η «κατεξοχήν πολιτική τέχνη», κατά την Arendt (1998: 188), συνδέεται στενά με τη δημοκρατία, τόσο γιατί η γέννηση του θεάτρου προϋποθέτει τη δημοκρατία αλλά και γιατί μοιράζονται τα ίδια μέσα: τον λόγο και την πράξη. Ο λόγος και η πράξη, οι βασικές πρακτικές της δημοκρατικής κοινωνίας και απαραίτητες δεξιότητες για την ενεργή πολιτειότητα (Πίγκου – Ρεπούση, 2019: 217), αποτελούν ταυτόχρονα τον πυρήνα και του δράματος (όπως μαρτυρά και το ίδιο το όνομά του), που κατά τον αριστοτελικό ορισμό είναι μίμηση δράσης (Arendt, 1998: 187). Κατά την Arendt (1998: 186) ο λόγος με την δράση και άρα η ελευθερία προϋποθέτουν το κουράγιο, το θάρρος να αφήσει κανείς τον ιδιωτικό χώρο – καταφύγιο και να φανερώσει ποιος είναι, αποκαλύπτοντας και εκθέτοντας τον εαυτό του. Όπως η δράση στη δημόσια σφαίρα συνιστά συστατικό στοιχείο της πολιτικής, έτσι και το δράμα κατασκευάζει έναν δημόσιο χώρο που

αντικατοπτρίζει αυτόν της πολιτικής (Winston, 2007: 270). Δράμα και πολιτειότητα συγκλίνουν στη δημόσια σφαίρα, όπως προκύπτει και ιστορικά κατά τον Wiles (2011: 208). Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του θεάτρου, ως Εφαρμοσμένου Θεάτρου στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα.

2.1. Καλλιέργεια της Πολιτειότητας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος

Αρχικά, το Εφαρμοσμένο θέατρο, όπως η εκπαίδευση για την ενεργή πολιτειότητα, επιδιώκει τη δράση και την ενεργή εμπλοκή αντί της παθητικότητας και του άκριτου καταναλωτισμού (Nicholson, 2005: 10, 38). Συγκεκριμένα, ο βιωματικός τρόπος μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική αφύπνιση και την κριτική σκέψη και δράση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 188), ενώ ταυτόχρονα η ίδια η συμμετοχή στις θεατρικές διαδικασίες προσφέρει μια δεύτερης τάξης εμπειρία της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής στις διαδικασίες της δημοκρατικής ελευθερίας (Choleva, Lenakakis & Pigkou-Repousi, 2021: 67· Neelands, 2007: 315). Παράλληλα, καθώς τα όρια μεταξύ κοινού και ηθοποιών είναι ρευστά, δημιουργούνται για τους συμμετέχοντες εμπειρίες δημόσιας εμφάνισης και έκθεσης, απαραίτητες για τη συμμετοχή στα κοινά και τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 159-160).

Επιπλέον, στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι μαθητές με την ταυτόχρονη συμμετοχή και στον πραγματικό και στον φανταστικό κόσμο του δράματος, (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 188) σε μια κατάσταση μέθεξης (metaxis), κατά τον Boal (2006: 74) μετατρέπουν «τη σκηνή σε χώρο πρόβας για την πραγματική ζωή» (Boal, 1995: 44) και ταυτόχρονα ασκούνται στην αυτοπαρατήρηση και αποκτούν την αναγκαία για τη μάθηση συναισθηματική απόσταση από αυτό που βιώνουν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 30). Έτσι, η υβριδικότητα των διαδικασιών του Εκπαιδευτικού Δράματος μεταξύ πραγματικού και φανταστικού, μεταξύ θεατή και ηθοποιού, μεταξύ παρατήρησης και παράστασης, μεταξύ εμπειρίας και αναστοχασμού προωθεί και εξελίσσει το δίπολο σκέψη και δράση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 189), στην κατεύθυνση της αλλαγής της πραγματικότητας μέσω του κριτικού στοχασμού (Freire, 1974: 108).

Για τον μετασηματισμό και την αλλαγή, πέρα από την κριτική σκέψη είναι αναγκαία και η φαντασία (ως ικανότητα που εφαρμόζεται όχι μόνο στην καλλιτεχνική δημιουργία αλλά και στην πραγματική ζωή), η οποία στο Εκπαιδευτικό Δράμα γίνεται επιτελεστική (γιατί τα συμβάντα δεν αναπαρίστανται απλώς, αλλά συμβαίνουν στους μαθητές) και ασκείται συλλογικά (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 152-153). Παράλληλα, με τα σύμβολα και τις μορφές του θεάτρου οι μαθητές

μπορούν να αμφισβητήσουν τη σταθερότητα των αξιών που κληρονόμησαν και να οραματιστούν πώς θέλουν οι ίδιοι να ζήσουν (Nicholson, 2009: 424).

Η κριτική σκέψη που οδηγεί στην δράση για την κοινωνική αλλαγή ως εκπαιδευτικός στόχος βασίζεται στο αίτημα η εκπαίδευση να αξιοποιεί τα βιώματα των παιδιών ως μέσο κατανόησης της πραγματικότητας (Pammenter & Prentki, 2014: 34), το οποίο ικανοποιεί το Εκπαιδευτικό Δράμα, γεφυρώνοντας τη σχολική και την καθημερινή γνώση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 160-163). Πρόκειται για μία μετατόπιση από την ειδική γνώση των ερευνητών στη βιωμένη εμπειρία της κοινότητας (Abraham, 2021: 6). Έτσι, οι συμμετέχοντες γίνονται υποκείμενα της μάθησής τους, καθώς κατανοούν σφαιρικότερα τον κόσμο και οικοδομούν οι ίδιοι τη γνώση για το πώς να ζήσουν στον κόσμο και να τον ανα-δημιουργήσουν (Pigkou-Repousi, 2012:12).

2.2. Καλλιέργεια της Πολιτειότητας μέσω του Θεάτρου-Ντοκουμέντο

Η στενή σχέση του θεάτρου με την πολιτειότητα γίνεται ακόμη στενότερη στην περίπτωση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, του οποίου οι λειτουργίες κατά τη Βερβεροπούλου (2018: 175) συμφωνούν με τους στόχους της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα.

Άλλωστε, το Θέατρο-Ντοκουμέντο πρωτοεμφανίστηκε ως «πολιτικό μέσο» με τις «Ζωντανές Εφημερίδες» και τις «Μπλε Μπλούζες» στη Σοβιετική Ένωση που είχαν στόχο τη μετάδοση ειδήσεων και πολιτικών ανακοινώσεων και την προπαγάνδα των επαναστατικών ιδεών στον αναλφάβητο πληθυσμό (Casson 2000: 108-109· Cosgrove, 1982: 5-14). Η εξέλιξή του επηρεάστηκε από τις πολιτικές συνθήκες, όταν το 1927 η περιοδεία της ομάδας «Μπλε Μπλούζες» στη Γερμανία κινητοποίησε το ενδιαφέρον για το επαναστατικό θέατρο, το οποίο μπορούσε να καλύψει την επείγουσα ανάγκη να δραματοποιηθούν άμεσα και επίκαιρα προβλήματα σε μια εποχή που ο φασισμός αναδυόταν ως μια σοβαρή πολιτική εναλλακτική στην Ευρώπη (Cosgrove, 1982: 15-21). Την ίδια εποχή στη Γερμανία ο E. Piscator χρησιμοποίησε παρόμοιες τεχνικές με στόχο τον προβληματισμό, τη συνειδητοποίηση και την κινητοποίηση του κοινού (Morris, 2014: 17-20). Οι «Μπλε Μπλούζες» μετέφεραν αυτό το νέο είδος πολιτικού θεάτρου και στην άλλη άκρη του Ατλαντικού μέσω της H. Flanagan και των Living Newspapers, που παρά την κρατική χρηματοδότησή τους πειραματίστηκαν και προσπάθησαν να «εκπαιδεύσουν» το ευρύ κοινό σε κοινωνικά ζητήματα (Morris, 2014: 30 – 52). Αργότερα, τη δεκαετία του 1960 ανανεώθηκε το ενδιαφέρον για θέατρο Ντοκουμέντο και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού. Στη Γερμανία με αφορμή τις ναζιστικές δίκες (1961-65: για το Άουσβιτς στη Φρανκφούρτη και 1961: του Άιχμαν

στην Ιερουσαλήμ) αξιοποιήθηκε δραματουργικά αυθεντικό, ιστορικά τεκμηριωμένο υλικό για τον πολιτικό στόχο της διαφώτισης για το πρόσφατο παρελθόν και της συνειδητοποίησης των επιπτώσεών του στο κοινωνικό παρόν (Μαράκα, 1993: 34-35). Από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού, ο ριζοσπαστισμός, η έντονη πολιτικοποίηση της εποχής και η έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα με την εμφάνιση ακτιβιστικών κινημάτων (αντιπολεμικών, μαύρων, Ινδιάνων και γυναικών) αναζωπύρωσαν το ενδιαφέρον για το θέατρο-Ντοκουμέντο (Morris, 2014: 53-55).

Τη δεκαετία του 1990 το θέατρο-Ντοκουμέντο «αναγεννήθηκε», με την ένταξη νέων θεματικών, ακόμη και γεγονότων μικρότερης εμβέλειας που εμπίπτουν στη σφαίρα του προσωπικού (Τσιτούρη, 2018: 686-7). Αυτό, όμως, δεν σημαίνει πως έχασε τον πολιτικό του χαρακτήρα. Οι ιστορίες μικρότερης κλίμακας, που εντάσσονται ως αυτολεξεί μαρτυρίες, στόχο έχουν να δώσουν φωνή σε ανθρώπους που συνήθως φιμώνονται από τα κυρίαρχα μέσα, να ενισχύσουν αυτές τις περιθωριοποιημένες οπτικές και μέσα από τις μαρτυρίες συνηθισμένων καθημερινών ανθρώπων να απεικονίσουν την ίδια την κοινότητα (Chenier, 2022: 10-15). Έτσι, στην αρχή του 21^{ου} αιώνα το Θέατρο-Ντοκουμέντο έχοντας ανανεώσει μεθόδους και θεματικές (Βερβεροπούλου, 2016) λειτουργεί ως εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση και ως φορέας κοινωνικής αλλαγής (Liehr, et al., 2021: 155), ενώ παράλληλα κατορθώνει να ανταποκριθεί στο νέο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της «εποχής των Μέσων» και των νέων τρόπων επικοινωνίας λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης και της κυριαρχίας των social media (Σταμάτη, 2019: 20). Έτσι, κατά τον Paget (2008: 130) και την Gibson (2011: 5), οι νέες μορφές του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, «Verbatim Theatre» και «Tribunal Theatre», λειτουργούν ως ένας τύπος νέας δημόσιας σφαίρας και προσφέρουν μία δημόσια πλατφόρμα (στην κυριολεξία μία σκηνή) στους ιδιώτες, στην οποία μπορούν να εγγραφούν εναλλακτικές καταγραφές των δημόσιων γεγονότων σε σχέση με τις επίσημες αναφορές των μέσων ενημέρωσης, τα οποία συχνά διαστρέφουν τα γεγονότα και χειραγωγούν τις πληροφορίες.

Η ιστορική εξέλιξη του Θεάτρου-Ντοκουμέντο διεύρυνε και τα όρια του είδους στο οποίο πλέον περιλαμβάνονται το docudrama, το verbatim theatre, το θέατρο του πραγματικού, θέατρο μαρτυρίας, tribunal theatre, μη μυθοπλαστικό θέατρο, θέατρο των γεγονότων (Martin, 2010: 1). Σε όλα τα είδη επιχειρείται μια κοινωνική παρέμβαση με στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας, καθώς προϋποθέτουν ένα κοινό ενεργητικό, όχι μόνο σε σχέση με την παράσταση και το θέμα της αλλά γενικότερα ενεργούς θεατές και τελικά ενεργούς πολίτες (Σταμάτη, 2019: 11, 30). Έτσι, μέσα από τη δημόσια συζήτηση πτυχών της πραγματικότητας καλλιεργείται το

πνεύμα του κριτικού συλλογισμού και το Θέατρο-Ντοκουμέντο μπορεί σύμφωνα με την Reinelt (2009: 12) να λειτουργήσει ως καταλύτης για την πολιτική δέσμευση και τον ακτιβισμό.

Εκτός από τον πολιτικό χαρακτήρα, κοινή συνισταμένη όλων των ειδών είναι η σχέση τους με το πραγματικό. Το Θέατρο-Ντοκουμέντο δεν στηρίζεται στη μυθοπλασία αλλά στη χρήση τεκμηρίων, όπως αφηγήσεις, μαρτυρίες αυτοπτών, επιστολές, ημερολόγια, αρχεία, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, βίντεο, ταινίες, φωτογραφίες, αντικείμενα, χάρτες, επιστημονική έρευνα, νόμοι, πρακτικά δικών κτλ., ώστε να μπορεί να συνδυάζει το υλικό αρχείου, την έρευνα και την τεχνολογία με την ενσώματη μνήμη, την προφορική ιστορία, την προφορική θεατρική κουλτούρα, τη σωματική γλώσσα (Morris, 2014: 10· Ζώνιου, 2017: 43). Η σχέση του με το πραγματικό δεν υποστηρίζεται από τις συμβάσεις του νατουραλιστικού θεάτρου αλλά περισσότερο εφαρμόζονται τεχνικές του «επικού θεάτρου», με αποτέλεσμα συχνά η κλασική σύμβαση του «τέταρτου τοίχου» να καταργείται (Jeffers, 2006: 3· Morris, 2014: 134) μαζί με την αισθητική του ρεαλισμού και αντί να αναπαριστά πειστικά τον πραγματικό κόσμο επί σκηνής, φέρνει στο προσκήνιο την ίδια του τη θεατρικότητα για να ενισχύσει την πραγματική του διάσταση (Jacobson, 2018: 6). Το Θέατρο-Ντοκουμέντο «διαταράσσει την ψευδαίσθηση» (Consgrove, 1982: 193) αναλαμβάνοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του «δασκάλου» και μετατρέποντας το κοινό σε «μαθητές» ή «ενόρκους» που καλούνται να σκεφτούν και να κρίνουν (Morris, 2014: 134).

Στην προσπάθεια, όμως, να μην χειραγωγηθεί το κοινό και να επιτευχθεί η ουδετερότητα, εκτός από την αποφυγή του ρεαλισμού συμβάλλουν και οι πολλαπλές αφηγήσεις από διαφορετική εστίαση (Βερβεροπούλου, 2014: 432). Δεν προσδίδεται αυθεντία σε κανένα χαρακτήρα ούτε κυριαρχεί η οπτική ενός μοναδικού και ενοποιημένου πρωταγωνιστή αλλά το ενιαίο υποκείμενο κατακερματίζεται και δημιουργείται ένα μοντάζ φωνών που υποδηλώνουν μια πολυφωνική υποκειμενικότητα και μεταφέρουν επί σκηνής την φωνή της κοινότητας (Claycomb, 2003: 97-98). Έτσι, με την πολυφωνική αφήγηση αποκαλύπτεται η υποκειμενικότητα των γεγονότων και της πραγματικότητας και αναπλαισιώνεται η επίκαιρη πραγματικότητα, ίσως χωρίς να ανατραπεί, αλλά μεταβάλλοντας τον τρόπο που την αντιλαμβανόμαστε, ώστε να ενισχυθεί ο διάλογος και μια ευρυγώνια κοινωνικο-πολιτική όραση και να γίνει δυνατή η αμφισβήτηση των επίσημων αφηγήσεων και των κυρίαρχων πολιτικών με στόχο την «ενοχλήση», την αναθεώρηση και τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας (Βερβεροπούλου, 2014: 433· Ζώνιου, 2017: 42-3).

Η κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας και η επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής συνδέουν στενά το Θέατρο-Ντοκουμέντο με τους στόχους της Εκπαίδευσης για την πολιτεία.

Αν η παράσταση είναι μια πράξη παρέμβασης, μια μέθοδος αντίστασης και μια μορφή κριτικής και δράσης που βάζει στο παιχνίδι άτομο και πολιτισμό (Denzin, 2003: 9), το Θέατρο-Ντοκουμέντο όπου τα θεατρικά εργαλεία βοηθούν στην αποκωδικοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας ενώ ταυτόχρονα τα ντοκουμέντα εμπλουτίζουν τους δεσμούς των μυθοπλασιών μας με τις καθημερινές εμπειρίες, μπορεί από τη μία να ξεκαθαρίσει την πολυπλοκότητα των δημόσιων γεγονότων και από την άλλη με πρώτη ύλη αυτά τα ίδια τα δημόσια γεγονότα να φανταστεί κάτι νέο και έτσι να συνδέσει το νέο όραμα με τα συγκεκριμένα υλικά της πραγματικότητας (Reinelt, 2010: 41).

Τελικά, το Θέατρο-Ντοκουμέντο, προκρίνοντας τη χορική, συλλογική φωνή έναντι της ατομικής δραματικής φωνής καλεί σε μία πρόβα πολιτειότητας και συλλογικότητας. Άλλωστε, ο καλλιτέχνης ως μονάδα αντικαθίσταται από τη συλλογική επινόηση και καταργείται η διάκριση μεταξύ ηθοποιού, σκηνοθέτη και σχεδιαστή (Ζώνιου, 2017: 43). Με αυτή τη συλλογική (ensemble) μέθοδο εργασίας συμμετέχουν και οι ηθοποιοί «στα μέσα παραγωγής» με τη μαρξιστική έννοια (Paget, 1987: 318).

Το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως πολιτικό θέατρο με έμφαση στο πραγματικό και οι πρακτικές του που ευνοούν την πολυφωνία, τη συλλογική εργασία και την άμεση συμμετοχή αποδεικνύονται κατάλληλα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας να αναπτυχθεί η ενεργή πολιτειότητα, και μάλιστα σε ενήλικες μαθητές. Συγκεκριμένα, η στενή σχέση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο με την πραγματικότητα συμφωνεί με τη βασική αρχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τον σεβασμό των ενήλικων μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των πολλαπλών και σύνθετων εμπειριών τους ως πηγών μάθησης (Knowles, 1973: 46· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008: 36). Έτσι, ιδιαίτερα οι ενήλικοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ιδέες τους μέσα σε έναν ενιαίο χώρο μάθησης που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του φανταστικού με το πραγματικό και που επιτρέπει έναν πιο βιωματικό τρόπο κατασκευής της γνώσης με την ολόπλευρη (διανοητική, συναισθηματική και σωματική) συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, αυξάνεται το ενδιαφέρον και το νοιάξιμο, συνδέοντας το προσωπικό με το κοινωνικό (Pigkou-Repousi, 2020: 123-126).

Παράλληλα, αυτή η προνομιακή σχέση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο με την πραγματικότητα από μόνη της θέτει ζητήματα πολιτειότητας (Βερβεροπούλου, 2018: 169). Η πολιτική και κοινωνική αλλαγή εντάσσεται κατά την Gibson (2011: 4) στις προθέσεις της επινόησης ενός έργου συνεργατικά που δίνει φωνή στις ιστορίες άλλων ανθρώπων, γιατί επιπλέον

το ντοκουμέντο στο θέατρο πετυχαίνει να γίνει αν όχι έναυσμα για δράση, οπωσδήποτε όμως μοχλός ανησυχίας και έτσι να εκκολάψει ενεργούς θεατές και επομένως ενημερωμένους, συνειδητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες (Βερβεροπούλου, 2018: 175). Ακριβώς για αυτό τον λόγο, το θέατρο-Ντοκουμέντο χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο σε σχολεία, κοινότητες και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως μέσο για να αποκτήσουν φωνή και οι υποεκπροσωπούμενοι (Jacobson, 2017), οι αποκλεισμένοι, οι μειονότητες και γενικά οι απλοί πολίτες εκφράζοντας και απόψεις αντίθετες με τις επίσημες πηγές για αμφιλεγόμενα ζητήματα (Βερβεροπούλου, 2018: 175), ενώ παράλληλα αποτελεί και τη βάση για τη «συνεργασία» Εκπαιδευτικού Δράματος και εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς η γνώση που παράγεται μέσα από τη διαρκή μετάβαση από την πραγματική στη φανταστική ζωή έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 109).

Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντική η εφαρμογή των πρακτικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα θεατρικό εργαστήριο μέσα στη σχολική τάξη και μάλιστα ενός σχολείου ενηλίκων που ανήκουν στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα των ανεξαρτημένων ατόμων. Ένα τέτοιο εργαστήριο φιλοδοξεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων πολιτικής συμμετοχής και δράσης αλλά και να μετατρέψει τη σχολική τάξη σε ένα φόρουμ συμμετοχής στα κοινά στο παρόν, όπου οι συμμετέχοντες «δοκιμάζουν» μελλοντικούς εαυτούς και κάνουν πρόβα για να γίνουν οι ενεργοί πολίτες που θέλουν να είναι (Gallagher, Cardwell & Rodricks, 2017:12· Gallagher, 2018: 135).

3. Η ιδιαιτερότητα του Σχολείου 18 ΑΝΩ και η καλλιέργεια της πολιτειότητας

Η παρούσα έρευνα αφορά σε μαθητές του Σχολείου 18 ΑΝΩ το οποίο λειτουργεί από το 2001 σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας (Παπαδή, 2012β: 33) και το 2016 στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΘ, 2016) εγκρίθηκε (Κ.Υ.Α., 2016) η λειτουργία τμημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή όλων των τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου, σε χώρους της μονάδας απεξάρτησης «18 ΑΝΩ» του ΨΝΑ Αττικής, στα οποία εντάσσονται είτε θεραπευόμενοι του προγράμματος 18 ΑΝΩ στη φάση της κοινωνικής επανένταξης είτε άτομα που έχουν ολοκληρώσει άλλα εγκεκριμένα προγράμματα απεξάρτησης.

Η λειτουργία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στα πλαίσια ενός προγράμματος απεξάρτησης επιβάλλεται από τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των

θεραπευομένων. Είναι ενδεικτικό πως σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ (2021) το εκπαιδευτικό προφίλ των εξαρτημένων στην Ελλάδα που προσήλθαν στα θεραπευτικά προγράμματα το 2019 ήταν ως εξής: 3,8% δεν είχαν ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο, 15,7% έχει ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο, 25,7% το γυμνάσιο, 42,5% το λύκειο και 12,4% έχει ολοκληρώσει σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στην τρίτη φάση του προγράμματος, στη φάση της Κοινωνικής Επανάταξης, κατά την οποία ο ρόλος της εργασίας και επομένως της κατάρτισης, της εκπαίδευσης και της εξειδίκευσης είναι κρίσιμος (Μάτσα, 2008: 140-141). Άλλωστε, η επαγγελματική αποκατάσταση και η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας καταγράφεται από την Κατσαρού (2018: 22) και ως η κύρια προσδοκία των μαθητών του Σχολείου 18 ΑΝΩ.

Η επανάταξη του θεραπευομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την οποία αποκόπηκε εγκαταλείποντας το σχολείο, για να μπει στον κόσμο των ουσιών (Μάτσα, 2008: 142), γίνεται οικειοθελώς και μετά από δικό του αίτημα. Το αίτημα αυτό συνοδεύεται από μία προηγούμενη τραυματική ανάμνηση ενός σχολείου που απέρριψε και απορρίφθηκε αλλά και από μία επιθυμία να τα καταφέρει αυτή τη φορά στη ζωή του. Έτσι, το Σχολείο 18 ΑΝΩ δίνει μία δεύτερη ευκαιρία τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχικά (Παπαδή, 2012α: 69), αποτελώντας μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας αφού συμβάλει τόσο στην πρόληψη της υποτροπής όσο και στην κοινωνική επανάταξη (Κατσαρού, 2018: 25· Μάτσα, 2008: 145).

Σε ένα σχολείο με τέτοια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποτελεί ουσιαστικά μέρος της θεραπείας απεξάρτησης, μιας διαδικασίας μεταβατικής που επιδιώκει να επανασυνδέσει τον θεραπευόμενο με την κοινωνική πραγματικότητα (Παπαδή, 2012β: 32) η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη έχει κεντρικό ρόλο. Η ενδυνάμωση των μαθητών – θεραπευομένων του Σχολείου 18 ΑΝΩ ως δρώντων κοινωνικών υποκειμένων ουσιαστικά συμβάλλει στην αλλαγή που επιδιώκει η ίδια η θεραπεία απεξάρτησης: τη μετάβαση από την περιθωριακότητα, τον στιγματισμό, την χειραγώγηση, την εξατομίκευση και την παραίτηση της εξάρτησης στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανεξάρτητου λόγου, την ένταξη σε συλλογικότητες, την πραγματική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και τελικά την ένταξη με νέο ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μάτσα, 2006:71-74)

Το Σχολείο 18 ΑΝΩ αποτελεί μέρος της κοινωνικής επανάταξης, η οποία κατά τη Μάτσα (2008: 146) διαφοροποιείται από την κοινωνική αποκατάσταση, από την προσαρμογή δηλαδή του ατόμου στην κοινωνικά αποδεκτή νόρμα. Η έξοδος του απεξαρτημένου ατόμου από το κοινωνικό

περιθώριο, ως άρση των όρων του κοινωνικού αποκλεισμού του αλλά και των όρων αυτοπεριθωριοποίησής του προϋποθέτει τη σύγκρουση με κάθε μορφή κοινωνικού ρατσισμού συμπεριλαμβανόμενων των δικών του προκαταλήψεων και στερεοτύπων μέσα από τη διαμόρφωση της νέας του κοινωνικής ταυτότητας (Μάτσα, 2008: 146-7). Γι' αυτό τον λόγο σε όλα τα τμήματα του 18 ΑΝΩ το θεραπευτικό πλαίσιο εισάγει και εκπαιδεύει τον θεραπευόμενο στην κουλτούρα της συλλογικότητας, σε διαρκή σύγκρουση με την ατομικιστική κυρίαρχη ιδεολογία και με τον εγωκεντρισμό του εξαρτημένου ατόμου, με τα τεράστια ναρκισσιστικά ελλείμματα (Μάτσα, 2017: 182-3).

Η έμφαση στην ανάπτυξη της πολιτειότητας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του 18 ΑΝΩ εκτός από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς υπηρετεί την ίδια την θεραπεία η οποία ορίζεται κατά τη Μάτσα (2017: 171) ως η μεταμόρφωση του ατόμου σε κοινωνικό υποκείμενο. Αυτός ο προσανατολισμός της θεραπευτικής διαδικασίας στο 18 ΑΝΩ μπορεί να ερμηνεύσει και την προσδοκία της κοινωνικής προσφοράς, που καταγράφεται (Κατσαρού, 2018: 22) ως ισχυρό κίνητρο για την επανασύνδεση με την εκπαίδευση των μαθητών του Σχολείου 18 ΑΝΩ, οι οποίοι αρκετά συχνά επιλέγουν ανθρωπιστικές σπουδές ή στοχεύουν σε επαγγέλματα κοινωνικής προσφοράς (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλεύτες).

Η θεραπεία της απεξάρτησης ως μία διαδικασία μεταμόρφωσης του τοξικομανούς σε κοινωνικό υποκείμενο βρίσκεται κατά τη Μάτσα (2008: 111) σε διαλεκτική σχέση με την Τέχνη, η οποία μέσα από τον πολιτικό και κοινωνικό της ρόλο επιτελεί τη χειραφετητική της λειτουργία, εμπνέοντας τη φαντασία, διευρύνοντας τη σκέψη, επηρεάζοντας το συναίσθημα και δίνοντας τα μέσα για τον οραματισμό και την ανεύρεση του χαμένου ουτοπικού ορίζοντα στη ζωή του ανθρώπου (Μάτσα, 2017: 185). Οι τέχνες και το θέατρο στο πρόγραμμα απεξάρτησης 18 Άνω συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση και την αλλαγή της σχέσης των θεραπευομένων με τον εαυτό τους και τον κόσμο (Λενακάκης, 2008: 465). Η χειραφετητική λειτουργία της Τέχνης την καθιστά αναγκαία όχι μόνο στη διαδικασία της απεξάρτησης αλλά και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της απεξάρτησης.

Β' Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η έρευνα ορίζεται από τον Creswell (2016: 3) ως «μία διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος» Η ερευνητική προσέγγιση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική με βάση τις διαφορετικές φιλοσοφικές αφηγήσεις, τις διαφορετικές ερευνητικές στρατηγικές και μεθόδους που εφαρμόζονται (Creswell, 2014: 4) και τελικά η επιλογή σχετίζεται με την οντολογία, την επιστημολογία και την αξιολογία (ηθική) της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 22). Από τη μία στόχος των ποσοτικών ερευνών είναι να διαφωτίσουν και να κατανοήσουν σε βάθος τον πλούτο της ανθρώπινης ζωής και του κόσμου στον οποίο ζούμε (Jones, Torres, & Arminio, 2006: 2) μέσα από τη συλλογή δεδομένων, τη μέτρηση μεταβλητών και την ανάλυση αυτών των δεδομένων προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις ή να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Mertler, 2016: 9). Από την άλλη, οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην διερεύνηση και την κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των σκέψεων των συμμετεχόντων, γι' αυτό συνήθως συλλέγουν τα δεδομένα στο περιβάλλον του συμμετέχοντος, τα αναλύουν επαγωγικά και τα ερμηνεύουν, εστιάζοντας στο ατομικό νόημα και αποδίδοντας την πολυπλοκότητα μιας κατάστασης (Creswell, 2014: 4· Harwell, 2011: 148-9).

Κάθε μία από τις προσεγγίσεις παρέχει στον ερευνητή διαφορετική εικόνα και οπτική, κάθε μία έχει τους δικούς της περιορισμούς, με αποτέλεσμα σε ορισμένα ερευνητικά προβλήματα η μία πηγή δεδομένων να αποδεικνύεται ανεπαρκής και να προκύπτει η ανάγκη συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, ο οποίος στοχεύει στη συμπληρωματικότητα των δεδομένων και την τριγωνοποίηση (Creswell & Plano Clark, 2018: 8· Wisniewska, 2011: 65· Ζούκης, 2007: 197-8).

Συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου από τη μία τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια δεν είναι εφικτά και από την άλλη οι ποιοτικές αναλύσεις δεν παρέχουν γενικώς αποδεκτά ερμηνευτικά σχήματα, οι μικτές προσεγγίσεις εξασφαλίζουν μέσω της αμοιβαίας συμπληρωματικότητας των δύο προσεγγίσεων εγκυρότητα και απορρίπτουν τον δογματισμό (Κωστή, 2014: 2). Για αυτούς τους λόγους, στην παρούσα ερευνητική εργασία, που αποτελεί έρευνα στα πλαίσια σχολικής τάξης και για την οποία είναι σημαντική η δυνατότητα τόσο της ακριβούς καταγραφής και ερμηνείας των φαινομένων όσο και της τεκμηρίωσης με

πολλαπλά στοιχεία των ερευνητικών προβλημάτων παρά τη δυσκολία γενίκευσης (Mertler, 2013: 39), επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση η μικτή.

4.2 Ερευνητική στρατηγική: έρευνα δράσης

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι αυτή της έρευνας δράσης, επιδιώκοντας τη διαλεκτική σχέση της έρευνας με τη δράση, της θεωρίας με την πρακτική (Κατσαρού, 2010: 556) στην κατεύθυνση της επίτευξης μιας αλλαγής – βελτίωσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 385) στο πλαίσιο του Σχολείου 18 Άνω. Γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, καθώς αποτελεί μια συντονισμένη, συνεργατική και συμμετοχική έρευνα των εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωσή τους (Πολύζου, 2010: 586· Δάλκος, 2001: 121).

Η ίδια η εκπαιδευτική δράση έγινε αντικείμενο της έρευνάς μου, ως ερευνήτριας και εκπαιδευτικού ταυτόχρονα (Mertler, 2016: 37) επιτρέποντας στην εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως διαμορφώτρια και ως παράγοντας ανανέωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αφετέρου να μην περιοριστεί στον ρόλο του παθητικού εκτελεστή των εκπαιδευτικών αλλαγών (Αυγητίδου, 2005: 39). Από την άλλη, και η ερευνήτρια δεν περιορίζεται στον ρόλο της απλής παρατηρήτριας που δεν έχει σχέση με τα υποκείμενα της έρευνάς της δεν μπορεί παρά να μιλάει μόνο για στερεότυπες έκδηλες συμπεριφορές και αντιδράσεις (Λυδάκη, 2010: 446). Αντιθέτως, η ταυτόχρονη ιδιότητα του ερευνήτριας-εκπαιδευτικού επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων και δεσμών με τα υποκείμενα της έρευνας, με αποτέλεσμα την εμπλοκή των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, ώστε να απαντήσουν σε πραγματικά τους προβλήματα. Έτσι, οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αποτελούν αντικείμενα της έρευνας αλλά θεωρούνται υποκείμενα και συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης (Κατσαρού, 2010: 555).

Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης παρέχει την «πρακτική σοφία των ανθρώπων της πράξης» ως κύρια πηγή γνώσης σε μία διαδικασία κριτική και αναστοχαστική (Κατσαρού, 2010: 556). Πρόκειται για μία διαδικασία «αυτομελέτης» με στόχο την αναδημιουργία του εαυτού προκειμένου να βοηθηθούν και οι άλλοι να αναδημιουργήσουν τους εαυτούς τους (McNiff & Whitehead, 2002: 90-1). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες λειτουργώντας ως ερευνητές ενδυναμώνονται μέσα από την εμπλοκή τους στην έρευνα να ασκήσουν κριτική στην υπάρχουσα ιδεολογία (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 128). Για αυτό

τον λόγο, η συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική δεν μπορεί παρά να είναι πάντα πολιτική, αφού επηρεάζει τους ανθρώπους να αλλάξουν την κατάστασή τους (McNiff & Whitehead, 2002: 90).

Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης δεν αποτελεί τόσο απάντηση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα αλλά περισσότερο στην ανάγκη να εισαχθεί μια καινοτομία ή μια μετασχηματιστική δράση (Pigkou-Repousi, 2012: 121). Μέσα από την κυκλική πορεία της έρευνας δράσης (σχεδιασμός, εφαρμογή σχεδίου, παρατήρηση, αξιολόγηση αυτοαξιολόγηση, κριτικός και αυτοκριτικός στοχασμός) οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αποφάσεις για έναν νέο κύκλο έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 400). Έτσι, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσεις, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, επιτρέπει αλλαγές και βελτιώσεις τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων όσο και στη μάθηση των μαθητών και μπορεί να αποτελέσει μια χειραφετητική διαδικασία και να συμβάλει προς μια δημοκρατικότερη εκπαίδευση, ιδιαίτερα αν εμπλακούν και οι μαθητές ως συνεργάτες στην ερευνητική διαδικασία (Κατσαρού, 2010: 560-563). Υπό αυτό το πρίσμα, αυτό που τελικά έχει σημασία είναι η αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής, σαν αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας και όχι τόσο η γενίκευση σε ένα ευρύτερο κοινό (Mertler, 2013: 38). Τα χαρακτηριστικά αυτά της έρευνας δράσης βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τους στόχους της παρούσας έρευνας που, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, στοχεύει στη βελτίωση και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και γνώσεων της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη περισσότερο συνεργατικών και συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική μονάδα της έρευνας.

4.3 Σχεδιασμός έρευνας

4.3.1 Αφετηρία έρευνας

Αφετηρία της παρούσας έρευνας υπήρξε η πενταετής υπηρεσία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού-φιλόλογου στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Σχολείου 18 Άνω και η διαπίστωση ύπαρξης ενός «κενού» ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο σχολείο και σε ορισμένους θεραπευτικούς στόχους του προγράμματος απεξάρτησης 18 Άνω. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο Σχολείο 18 Άνω επικεντρώνονται σε γνωστικούς και ψυχοσυναισθηματικούς στόχους και ενώ παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού

με στόχο την επαγγελματική επανένταξη των μαθητών, το σχολείο δεν εστιάζει στην κοινωνική τους επανένταξη μέσα από διαδικασίες καλλιέργειας της ενεργούς πολιτειότητας.

Επειδή, όμως, ως κεντρικός στόχος της θεραπείας αναγνωρίζεται η συγκρότηση αυτόνομων προσωπικοτήτων και η «μεταμόρφωση του ατόμου σε κοινωνικό υποκείμενο» (Μάτσα, 2017: 171) με στόχους, οράματα και κοινωνική ευαισθητοποίηση, ο εκπαιδευτικός στόχος της καλλιέργειας της ιδιότητας του πολίτη στο συγκεκριμένο σχολείο αποκτά βαρύνουσα σημασία και αξία για μαθητές που αγωνίζονται να απομακρυνθούν από το περιθώριο, την παραίτηση και τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει τη ζωή των εξαρτημένων (Μάτσα, 2006). Αποτελεί πεποίθηση της ερευνήτριας πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση και να αποτελέσει έναυσμα για να βρουν οι μαθητές το κουράγιο-θάρρος να εγκαταλείψουν τον ιδιωτικό χώρο – καταφύγιο και να εκτεθούν δημόσια (Arendt, 1998). Καταλληλότερες κρίθηκαν οι τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο λόγω του πολιτικού του προσανατολισμού και της πραγματολογικής του βάσης.

4.3.2 Προέρευνα

Από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του σχολικού έτους 2022-23 πραγματοποιήθηκαν έξι δίωρες (80΄) συναντήσεις που ήταν ανοιχτές σε όλους τους μαθητές/τριες του σχολείου που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν το μάθημα του «Εκπαιδευτικού Θεάτρου Ντοκουμέντο». Στόχος των συναντήσεων αυτών ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές το «νέο» μάθημα, να εξοικειωθούν με την διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να διερευνηθεί η εφαρμοσιμότητα παρεμβάσεων με βάση το Θέατρο Ντοκουμέντο στους μαθητές του Σχολείου 18 Άνω με στόχο την ενίσχυση της πολιτειότητας και να εκτιμηθεί η προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση ως προς την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

Στη διάρκεια αυτών των συναντήσεων φάνηκε πως οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν με ευκολία σε συνεργατικές και συλλογικές διαδικασίες, ενώ άρχισαν να αναπτύσσονται δεσμοί ομάδας μεταξύ τους, αν και προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα του σχολείου και πολλοί αρχικά δεν γνωρίζονταν. Από τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν εκφράστηκε μια μικρή δυσφορία με τις πιο κινητικές ασκήσεις λόγω και της μεγάλης ηλικίας των συμμετεχόντων, ενώ διαπιστώθηκε πως η χρήση τεκμηρίων και πραγματολογικών στοιχείων προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους. Στο τέλος της προέρευνας, οι προσδοκίες από το μάθημα που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες αφορούσαν κυρίως την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση, την ομαδική δουλειά, την ανταλλαγή απόψεων

αλλά και τη διασκέδαση. Αξίζει να σημειωθεί πως η προσδοκία που εκφράστηκε από όλους σχεδόν ήταν να βρουν το θάρρος να εκτεθούν. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων της κυρίως έρευνας.

4.3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με τη μορφή του Θεάτρου-Ντοκουμέντο μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της «ιδιότητας του πολίτη» και να αξιολογηθεί η εφαρμογή αυτών των τεχνικών ως μέσου καλλιέργειας και ενίσχυσης της «ιδιότητας του πολίτη» σε ενήλικες μαθητές του Σχολείου 18 Άνω.

Συγκεκριμένα, η έρευνα κλήθηκε να απαντήσει τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση τεχνικών του Δράματος με τη μορφή του θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη»;

2. Με ποιες διαδικασίες μπορεί, εφόσον είναι δυνατόν, η εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη»;

4.3.4 Στρατηγικές δράσης

Επελέγη η μικτή ερευνητική προσέγγιση, ώστε η ποιοτική προσέγγιση να επικεντρωθεί στα υποκείμενα της έρευνας ενώ η ποσοτική στη στατιστική επιβεβαίωση των συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση θα εξετάσει την καλλιέργεια της «ιδιότητας του πολίτη» στους μαθητές ως διαδικασία και η ποσοτική ως επίτευγμα (Κωστή, 2016:170).

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων θα εφαρμοστεί το ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης, δηλαδή η χρήση περισσότερων από μίας μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 189). Γι' αυτό τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα θα συλλεγούν ταυτόχρονα, ώστε να διασταυρωθούν.

4.3.5 Ποσοτική έρευνα και ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design), το οποίο, όπως δηλώνει το όνομα, έχει ορισμένα χαρακτηριστικά των πειραματικών σχεδίων και εφαρμόζεται για να εξηγήσει τις σχέσεις ή/και να

διευκρινίσει γιατί συμβαίνουν ορισμένα γεγονότα, με στόχο την αξιολόγηση της αιτιότητας, απουσιάζει όμως σε σχέση με τα πειραματικά σχέδια η αρχή της τυχαιοποίησης (Singh, 2007: 67-68). Αυτός είναι και ο λόγος που το καθιστά κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα, όπου η τυχαία επιλογή σχολείων, τάξεων αλλά και μαθητών δεν είναι εφικτή. Άλλωστε, η έρευνα δράσης δεν στοχεύει στη γενίκευση σε μεγαλύτερους πληθυσμούς αλλά το οιονεί πειραματικό σχέδιο παρέχει μόνο μια περιγραφή του τι συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Mertler, 2016: 104-5). Η συνηθέστερη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη είναι αυτή του «ελέγχου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου» (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στον χειρισμό (Mertler, 2016: 105).

Η πειραματική ομάδα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από μαθητές διαφόρων τμημάτων του Σχολείου 18 Άνω που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο μάθημα «Εκπαιδευτικό Θέατρο – Ντοκουμέντο» ενώ η ομάδα ελέγχου από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου που θα παρακολουθούν μαθήματα με τη συμβατική μετωπική διδασκαλία. Πριν τις παρεμβάσεις της έρευνας οι δύο ομάδες θα συμπληρώσουν το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο “ Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) for Evaluation of Service-Learning Outcomes” (Moely, Mercer, Plustre, Miron, & McFarland, 2002), για να διερευνηθεί ο βαθμός πολιτειότητας που παρουσίαζαν πριν την παρέμβαση (pretest). Το ίδιο ερωτηματολόγιο θα δοθεί στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων (posttest), ώστε με τη σύγκριση των δύο ομάδων να μπορεί να εκτιμηθεί η επίδραση των παρεμβάσεων (De Vaus, 2001: 129).

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει ήδη ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, σταθμίστηκε μετά τη μετάφρασή του στα ελληνικά. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, γιατί ανταποκρίνεται πλήρως στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, τη μέτρηση δηλαδή του βαθμού πολιτειότητας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας είναι η διδακτική παρέμβαση, δηλαδή η αξιοποίηση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο – για την πειραματική ομάδα – και η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία – για την ομάδα ελέγχου. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η «ιδιότητα του πολίτη» ως σύνολο ικανοτήτων και στάσεων. Θεωρήθηκε πως τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να επηρεαστούν από παρεμβαλλόμενες μεταβλητές (Εμβαλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006: 9), όπως οι προηγούμενες «πολιτικές» εμπειρίες των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ τους, η προσωπικότητα του διδάσκοντος και ο βαθμός κατανόησης των ερωτηματολογίων.

Για να περιοριστούν οι παράγοντες αυτοί, επιλέχθηκαν:

(α) ο έλεγχος πριν από τον πειραματικό χειρισμό του βαθμού πολιτειότητας των δύο ομάδων, ώστε να είναι ισοδύναμες, (β) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, αν και δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά με βάση τη διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν σε ένα καινούργιο μάθημα του σχολείου με κριτήριο τη μέθοδο του «Θεάτρου Ντοκουμέντο» όχι με κριτήριο τη θεματική του μαθήματος, ώστε εξασφαλιστεί ότι η μεταβλητή του προηγούμενου ενδιαφέροντος για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα δεν θα επηρεάσει το αποτέλεσμα, (γ) καθώς όλοι οι μαθητές προέρχονται από τον πληθυσμό ενός προγράμματος απεξάρτησης, δεν αναμένεται να υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ των συμμετεχόντων, (δ) η ίδια διδάσκουσα δίδαξε και στις δύο ομάδες και (ε) κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι αναγκαίες διευκρινίσεις.

4.3.6. Ποιοτική έρευνα και ερευνητικά εργαλεία

Λαμβάνοντας υπόψη πως όσο πιο πλούσια είναι τα δεδομένα τόσο καλύτερα αποκαλύπτουν σκέψεις, συναισθήματα, πράξεις αλλά και το πλαίσιο και τη δομή της ανθρώπινης εμπειρίας (Charmaz, 1995) το ποιοτικό μέρος της έρευνας έχει ανάγκη από όσο το δυνατόν λεπτομερείς και ακριβείς αποδόσεις του υλικού με αξιοποίηση ποικίλων τεχνικών συλλογής δεδομένων. Γι' αυτόν τον λόγο για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα συμμετοχική παρατήρηση και ημερολόγιο ερευνήτριας, ημερολόγια, τεκμήρια και συνεντεύξεις των συμμετεχόντων.

Με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία των δεδομένων η παρούσα έρευνα αξιοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων διάφορα:

1. Συμμετοχική παρατήρηση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε ρόλο συμμετέχοντος ως παρατηρητή. Το πλεονέκτημα αυτού το εργαλείου είναι πως τα φαινόμενα καταγράφονται με γνώση εκ των έσω (Ζαφειρόπουλος, 2015: 296).
2. Ημερολόγιο ερευνήτριας με παρατηρήσεις και αναστοχασμούς από τις πρακτικές που ακολουθούνται και Ημερολόγια Συμμετεχόντων, όπου καταγράφονταν σκέψεις, ιδέες και ανατροφοδότηση από τους μαθητές στο τέλος κάθε συνάντησης (Mertler, 2016: 137),
3. Συνεντεύξεις συμμετεχόντων, οι οποίες σε συνδυασμό με την παρατήρηση της ερευνήτριας συντελούν στην τριγωνοποίηση, γιατί οι συνεντεύξεις ελέγχονται από την

παρατήρηση και με τις συνεντεύξεις δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης εσωτερικών πτυχών πέρα από την εξωτερικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Μάγος, 2005: 9)

4. Τεκμήρια: εργασίες και σημειώσεις των συμμετεχόντων στον προσωπικό μαθητικό φάκελο εργασιών (portfolio) (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007)

Καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων έγινε μετά από την ολοκλήρωση κάθε κύκλου της έρευνας δράσης (Mertler, 2016: 97). Όμως, η διάκριση ανάμεσα στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής μελέτης δεν είναι απόλυτα σαφής, καθώς ιδέες για την ανάλυση, μοτίβα και πιθανά θέματα μπορεί να προκύψουν στο πεδίο και αντίστροφα οι υποθέσεις της ανάλυσης τροφοδοτούν με υλικό την έρευνα στο πεδίο (Patton, 2002: 436). Επειδή το είδος της ανάλυσης δεδομένων πρέπει να είναι κατάλληλο με το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 125), ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου (content analysis) (Krippendorff, 2004). Με την Ανάλυση Περιεχομένου επιδιώκεται να διερευνηθούν η συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων και οι τρόποι με τους οποίους τα θέματα στα κείμενα (των δεδομένων) γίνονται αντικείμενα διαπραγμάτευσης (Τσιώλης, 2015: 9). Αρχικά αναζητούνται επαναλαμβανόμενα θέματα και στη συνέχεια εντοπίζονται κεντρικές έννοιες-μοτίβα (Patton, 2002: 453).

4.3.7 Δείγμα

Η έρευνα δράσης βασίζεται σε αρκετά μικρά δείγματα συμμετεχόντων (Wisniewska, 2011: 67), καθώς δεν στοχεύει στη γενίκευση αλλά εστιάζει στις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα κάθε κοινωνική πρακτική (Κατσαρού, 2010: 564). Έτσι, και η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο «βολικό» δείγμα 22 μαθητών/τριών του Σχολείου 18 Άνω κατά το σχολικό έτος 2022-2023 (11 που συμμετείχαν στο μάθημα «Εκπαιδευτικό Θεάτρο-Ντοκουμέντο» και 11 για την ομάδα ελέγχου). Είναι προφανές πως το δείγμα προήλθε από τα άτομα στα οποία υπήρχε εύκολη πρόσβαση και άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 171).

Παράλληλα, επειδή η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε στις ρεαλιστικές συνθήκες της ενεργούς τάξης ήταν αναμενόμενο το μέγεθος του δείγματος να ποικίλει σημαντικά από παρέμβαση σε παρέμβαση, αν λάβουμε υπόψη και την ιδιαιτερότητα του σχολείου: η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι υποχρεωτική και επηρεάζεται πολλές φορές από

εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. επαγγελματικές/ οικογενειακές υποχρεώσεις, πορεία της θεραπείας, πιθανές υποτροπές, προβλήματα υγείας).

4.3.8 Εγκυρότητα έρευνας

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007:175) μια ερευνητική μελέτη χωρίς εγκυρότητα δεν έχει καμία απολύτως αξία και αυτό αφορά τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές μελέτες. Στην περίπτωση, όμως, της έρευνας δράσης, της οποίας στόχος δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η παραγωγή θεωρίας μέσω της πράξης (Δάλκος, 2001: 122), η εγκυρότητα των θεωριών που παράγει έγκειται στη δράση που συνεπάγεται, δηλαδή οι «θεωρίες» αποκτούν εγκυρότητα μέσω της πρακτικής και όχι ανεξάρτητα από αυτήν (Κατσαρού, 2010: 564).

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μειωθούν οι επιδράσεις από συγκεκριμένους κινδύνους για την εγκυρότητα και όχι να εκμηδενιστούν, προσέχοντας ιδιαίτερα κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής εργασίας ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007:175) μέσα από:

1. την επανάληψη του κύκλου με παρατεταμένη εμπλοκή και επίμονη παρατήρηση: Στα πλαίσια της ανοικτής κυκλικής διαδικασίας της έρευνας δράσης ο κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο μέσω επαναπροσδιορισμού του αρχικού σχεδίου (Κατσαρού, 2010: 556): στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν δώδεκα διδακτικές παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα και αναπτύχθηκαν δύο κύκλοι σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού.
2. την τριγωνοποίηση των δεδομένων: επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία που μελετάται στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, οι τεχνικές της τριγωνοποίησης χρησιμοποιώντας και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα προσπαθούν να την μελετήσουν από περισσότερες από μία οπτικές (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 189). Έτσι, αν τα αποτελέσματα των διαφορετικών μεθόδων συγκλίνουν ή επιβεβαιώνουν το ένα το άλλο, τότε η εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας ενισχύεται (Greene, Caracelli & Graham, 1989: 256).
3. τον έλεγχο από τους συμμετέχοντες: οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάσουν την ακρίβεια των δεδομένων της έρευνας (Mertler, 2016: 142). Στη συγκεκριμένη έρευνα τόσο ο φάκελος του μαθητή όσο και τα ημερολόγια συμμετεχόντων ήταν διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή στους συμμετέχοντες μαθητές.

4.3.9 Δεοντολογία έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν βασικές αρχές δεοντολογίας, καθώς πριν την έναρξη της έρευνας ενημερώθηκαν για τους στόχους, το περιεχόμενο, τα στάδια και τις διαδικασίες της (μεθόδους, τρόπους συλλογής δεδομένων και παρουσίασης αποτελεσμάτων) όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (οι μαθητές, ο εκπαιδευτικά υπεύθυνος του σχολείου, η ομάδα των εκπαιδευτικών, η επιστημονικά υπεύθυνη του σχολείου και η θεραπευτική ομάδα). Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες συνειδητή συναίνεση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007)/ πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα με την έννοια της ελεύθερης και εθελοντικής συμμετοχής (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 84) και με τη δυνατότητα να αποσυρθούν και μετά την έναρξη της έρευνας (Zeni, 1998: 15). Επίσης, η έρευνα σεβάστηκε ιδιαίτερα τις αρχές της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 84), για έναν επιπλέον λόγο, εξαιτίας της αυξημένης ευαλωτότητας των συμμετεχόντων που βρίσκονται σε θεραπεία, η οποία δεν έπρεπε να διαταραχθεί αλλά και του κινδύνου να θεωρηθεί ή να μετατραπεί η ερευνητική διαδικασία σε θεραπευτική.

4.3.10 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθώντας την ερευνητική στρατηγική της έρευνας δράσης είναι κυρίως ποιοτική που σημαίνει πως δεν επιδιώκει να καταλήξει στη διατύπωση νόμων και γενικεύσεων αλλά αποτελεί περισσότερο μελέτη μίας περίπτωσης με αναστοχαστική διάθεση και στόχο να διαμορφώσει μία πρόταση, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από άλλους ενδιαφερόμενους σε άλλα πλαίσια ως ευκαιρία για δικό τους στοχασμό (Κατσαρού, 2010: 565).

Σε σχέση με την ποσοτική μελέτη ο σχεδιασμός δεν είναι καθαρά «πειραματικός», αφού το δείγμα δε είναι τυχαίο αλλά προέρχεται από μία και μάλιστα ιδιαίτερη σχολική μονάδα και είναι και γι' αυτό τον λόγο μικρό. Έτσι, τα ποσοτικά δεδομένα που θα προκύψουν δεν θα μπορούν να γενικευτούν αλλά έχει σημασία αν επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τα ποιοτικά δεδομένα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί και η περιορισμένη χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα την αδυναμία διερεύνησης της διάρκειας της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Οι περιορισμοί αυτοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως αφορμές για περαιτέρω έρευνες στο θέμα.

4.4 Διδακτικό πλαίσιο

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας δύο διδακτικών ωρών (80 λεπτών), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μια φορά τη βδομάδα στο διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2022 έως τον Μάρτιο του 2023.

Επειδή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η «Εκπαίδευση του Πολίτη» διδάσκεται ως διακριτό μάθημα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο¹, στον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων λήφθηκαν υπόψη οι διδακτικές ενότητες των αντίστοιχων μαθημάτων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι ενότητες που επιλέχθηκαν ήταν ο πόλεμος, τα κοινωνικά προβλήματα, τα ΜΜΕ, η μετανάστευση, οι διακρίσεις, η ρητορική μίσους και η κοινωνία των πολιτών. Όμως, θεωρώντας πως συχνά τα σχολικά εγχειρίδια αγωγής του πολίτη, με την σύνθετη ορολογία, το τεχνικό περιεχόμενο και την αποκοπή τους από την πραγματική ζωή εμποδίζουν την προώθηση της άσκησης κριτικής σκέψης και του διαλόγου (Akar, 2012: 479), το διδακτικό πλαίσιο στην πειραματική ομάδα εκκίνησε μεν από αυτά αλλά επεδίωξε μια διαδικασία περισσότερο ενεργητική, συνεργατική, συμμετοχική, αναστοχαστική και κοντά στην πραγματική ζωή και τα βιώματα των μαθητών.

Η αφετηρία από τις διδακτικές ενότητες των αντίστοιχων μαθημάτων (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή – Πολιτική Παιδεία) που σχετίζονται με την «ιδιότητα του πολίτη» στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτέλεσε την κοινή βάση της πειραματικής με την ομάδα ελέγχου, γιατί στην ομάδα ελέγχου διδάχθηκαν οι ίδιες ενότητες αλλά με δασκαλοκεντρική κατά βάση προσέγγιση και κατευθυνόμενο διάλογο.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων αξιοποίησε τις τεχνικές του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, του θεάτρου των γεγονότων, των Living Newspapers, του θεάτρου μαρτυρίας, του verbatim theatre αλλά και ποικιλία τεχνικών του Εκπαιδευτικού και του Κοινωνικού θεάτρου (ενδεικτικά αναφέρονται: ομαδικά γλυπτά, θέατρο εικόνας, μηχανές ρυθμών, κάρτες ρόλων, γραφή σε ρόλο, ρόλος στον τοίχο, αυτοσχεδιασμοί και δραματοποιήσεις). Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί η αξία των «παιχνιδιών», όπως «φρουτοσαλάτα», «βόμβες-ασπίδες», «ζιπ-ζαπ-μπόιγκ» κλπ, που βοήθησαν τους ενήλικους μαθητές να απελευθερωθούν σωματικά, να χαλαρώσουν και να εμπιστευτούν τη φαντασία τους. Κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων υπήρξε φροντίδα κάθε

¹ Συγκεκριμένα, με βάση τα ισχύοντα Ωρολόγια Προγράμματα διδάσκεται το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τρεις ώρες εβδομαδιαίως στη Γ΄ Γυμνασίου (ΥΠΑΙΘ, 2021α) και το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) δύο ώρες στην Α΄ Λυκείου (ΥΠΑΙΘ, 2021β).

συνάντηση να περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε να αναπτύσσεται τόσο ο λόγος, η επιχειρηματολογία και η κριτική σκέψη, όσο και η σωματική /μη λεκτική επικοινωνία και η δημιουργική έκφραση και να εμπλέκονται οι συμμετέχοντες βιωματικά, συναισθηματικά και κριτικά σε αυτές.

Μια ακόμη πρόνοια που υπήρξε ήταν οι δραστηριότητες και το περιεχόμενο των συναντήσεων να μην θυμίζουν όσο το δυνατόν ψυχοθεραπευτική ομάδα. Τόσο οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετείχαν όσο και η θεραπευτική ομάδα όταν πληροφορήθηκαν το θέμα της έρευνας είχαν την τάση να συγγέουν το Εκπαιδευτικό Θέατρο με τη Δραματοθεραπεία, η οποία αποτελεί έναν από τους πυλώνες της «θεραπείας τέχνης» (art therapy) του προγράμματος 18 Άνω (Μπανιά, 2023). Έτσι, κατά τον σχεδιασμό και την εμπύχωση των διδακτικών παρεμβάσεων, υπήρξε πρόνοια να μην ανακαλούνται τυχόν τραυματικές εμπειρίες, να μην προκαλούνται έντονα βιωματικές και προσωπικές συζητήσεις και να διασφαλίζεται η αναγκαία κριτική απόσταση. Σε αυτή την κατεύθυνση συνετέλεσε αποφασιστικά η πραγματολογική βάση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, ώστε να «βγουν» από τον εαυτό τους και να συναντήσουν τον «έξω κόσμο», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν στις προσδοκίες τους από το μάθημα στο τέλος της προέρευνας.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων έγινε σταδιακά και δόθηκε έμφαση στη διερευνητική μάθηση, ώστε μέσα από την αλληλόδραση εκπαιδευτικού – μαθητών και την ανατροφοδότηση από την ομάδα να υπάρξει ευελιξία στον σχεδιασμό αλλά και στον προσανατολισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας και τελικά να συν-ερευνηθούν και να συν-δημιουργήσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 54). Ακολουθώντας την «αρχή της ανοιχτότητας» η ερευνητική διαδικασία δεν σχεδιάστηκε με αμετάκλητο τρόπο εκ των προτέρων αλλά επαναπροσδιορίστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας βάσει των ευρημάτων που προέκυψαν από την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση στο πεδίο (Τσιώλης, 2015: 475). Άλλωστε, η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και του περιεχομένου της αποτελεί ζητούμενο της παρούσας έρευνας, καθώς ενισχύει και τη δυνατότητά τους να αλλάξουν τα πράγματα και έξω από αυτήν, στην ευρύτερη κοινωνία (Σιδηροπούλου & Αυγητίδου, 2021: 177).

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν σε δύο κύκλους έρευνας με ενδιάμεση ανατροφοδότηση από την ομάδα που συνέβαλε στον αναστοχασμό, την αυτοκριτική και τον επανασχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων. Στον πρώτο κύκλο, που περιλάμβανε τις θεματικές της «Χριστουγεννιάτικης εκχειρίας του 1914», των «κοινωνικών προβλημάτων – της ιδανικής κοινωνίας» και των «ΜΜΕ», το στοιχείο του πραγματικού αντλήθηκε αρχικά από την ιστορία,

στη συνέχεια από την κοινωνική εμπειρία των συμμετεχόντων και τέλος από την κοινωνική και πολιτική επικαιρότητα. Στον δεύτερο κύκλο, κατά τον οποίο είχαν καλλιεργηθεί ήδη δεσμοί εμπιστοσύνης και είχε καταστεί διακριτός ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μαθήματος από τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες του προγράμματος, η ερευνήτρια στόχευσε στη πιο βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαδικασία με την αξιοποίηση και προσωπικών τους ιστοριών. Έτσι, το στοιχείο του πραγματικού αρχικά προήλθε από τους άλλους, τους «ξένους» (θεματική μετανάστευσης και διακρίσεων), στη συνέχεια από προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων (ιστορίες ονόματος, προσωπικών αντικειμένων και ιστορίες αλλαγής), ώστε τέλος μέσα από την ηθική και συναισθηματική εμπλοκή τους να συνδεθεί το προσωπικό με το πολιτικό. Ο αναστοχασμός στο τέλος των παρεμβάσεων πέρα από τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οδήγησε και στη συλλογική δημιουργία ενός θεατρικού δρώμενου με την προοπτική να λειτουργήσει ως κοινωνική παρέμβαση.

5. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) for Evaluation of Service-Learning Outcomes” (Moely, Mercer, Pustre, Miron, & McFarland, 2002). Η αξιολόγηση του δείγματος πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με τη χρήση της 5-βάθμιας κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Παρ’ όλα αυτά, επειδή κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν αρνητικό περιεχόμενο (ερωτήσεις 27, 30, 32, 33, 34), πραγματοποιήθηκε αντιστροφή της βαθμολόγησης σε αυτές για να εξεταστεί η αξιοπιστία της κλίμακας (1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα). Στις υπόλοιπες αναλύσεις μας, η κλίμακα παρέμεινε στην αρχική της μορφή.

Με το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογούνται πέντε χαρακτηριστικά που αφορούν την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας, την «ιδιότητα του πολίτη» και συγκεκριμένα:

- A. κοινοτική δράση (ερωτήσεις 1-8),
- B. διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (ερωτήσεις 9-20),
- Γ. πολιτική ενημερότητα (ερωτήσεις 21-26),
- Δ. ηγετικές δεξιότητες (ερωτήσεις 27-31) και
- Ε. στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα (ερωτήσεις 32-36).

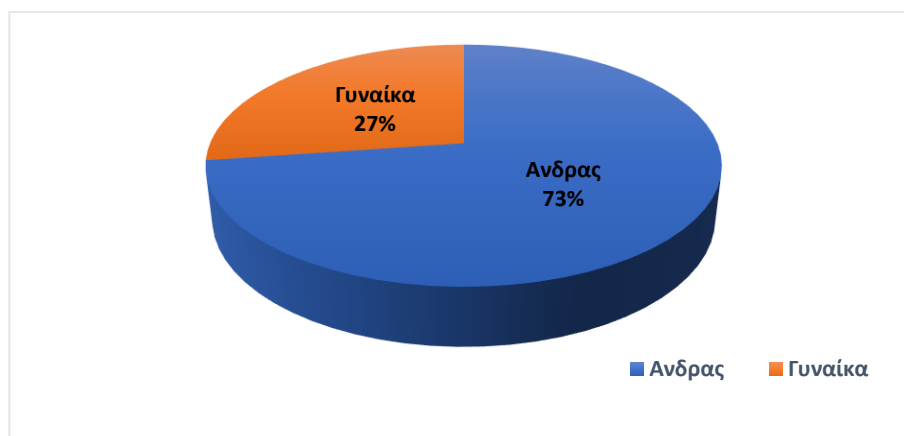
Το σύνολο δεδομένων μπορεί να χωριστεί με βάση την ομάδα (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και την παρέμβαση (πριν και μετά την παρέμβαση). Έτσι, προέκυψαν 4 υποσύνολα δεδομένων:

- πειραματική ομάδα πριν παρέμβαση
- πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση
- ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση
- ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση

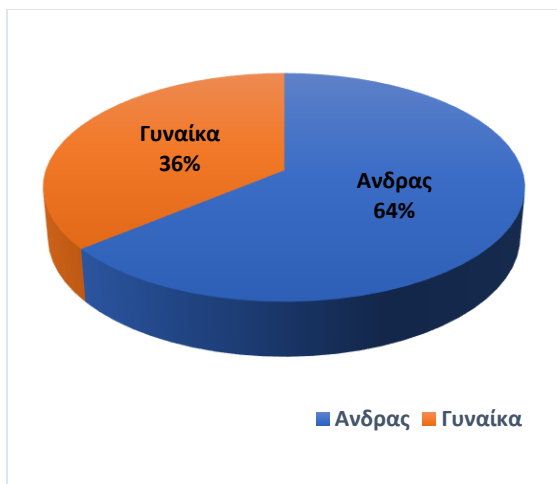
Κατά την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

5.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

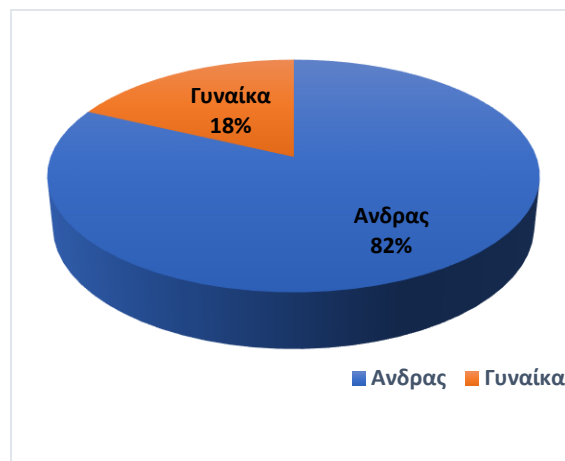
Όπως φαίνεται στο γράφημα 1 (εικόνα 5.1.1), το δείγμα της έρευνας (22 μαθητές) αποτελείται κατά πλειοψηφία από άντρες (73%). Στην πειραματική ομάδα (εικόνα 5.1.2) το ποσοστό των αντρών είναι σχετικά μειωμένο (67%), ενώ στην ομάδα ελέγχου (εικόνα 5.1.3) οι άντρες αποτελούν με διαφορά την πλειοψηφία (82%).



Εικόνα 5.1.1 Ποσοστά γυναικών και αντρών σε ολόκληρο το δείγμα

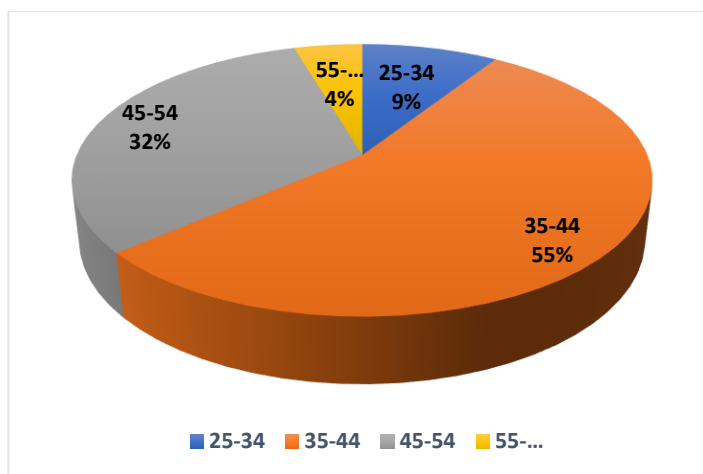


Εικόνα 5.1.2 Ποσοστά γυναικών και αντρών στην πειραματική ομάδα

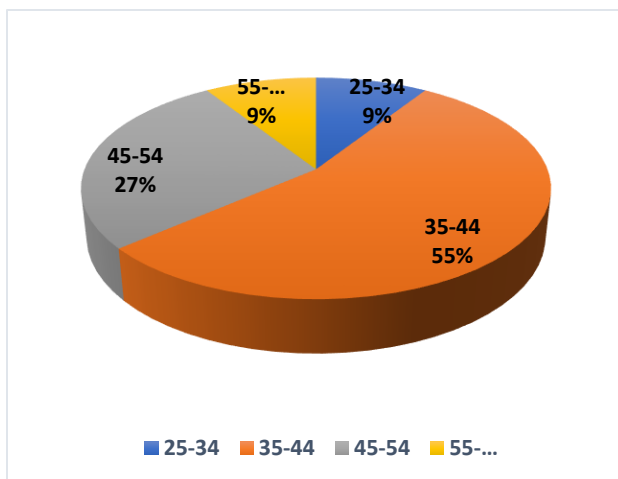


Εικόνα 5.1.3 Ποσοστά γυναικών και αντρών στην ομάδα ελέγχου

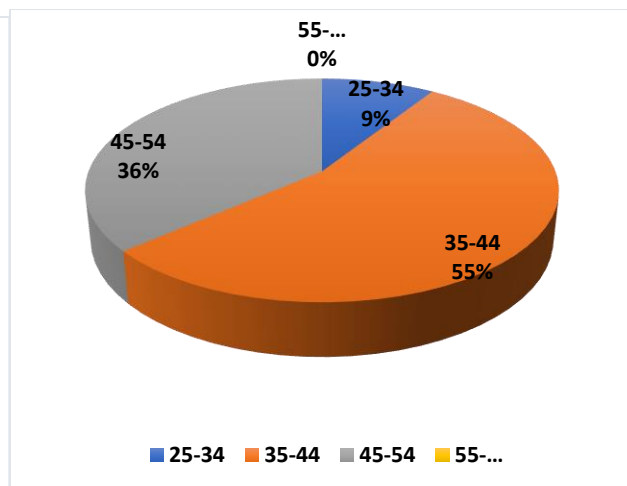
Σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες παρατηρείται πως η κυρίαρχη ηλικιακή ομάδα είναι 35-44 χρονών που παρουσιάζει το ίδιο ποσοστό (55%) σε ολόκληρο το δείγμα (Εικόνα 5.1.4) αλλά και στην πειραματική (Εικόνα 5.1.5) και την ομάδα ελέγχου (5.1.6). Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος ηλικιών, αφού παρουσιάζει ποσοστά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει ποσοστά η ηλικιακή ομάδα άνω των 55.



Εικόνα 5.1.4 Ποσοστά ανά ηλικιακή ομάδα σε ολόκληρο το δείγμα



Εικόνα 5.1.5 Ποσοστά ανά ηλικιακή ομάδα στην πειραματική ομάδα



Εικόνα 5.1.6 Ποσοστά ανά ηλικιακή ομάδα στην ομάδα ελέγχου

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης παρατηρείται στο σύνολο του δείγματος ισορροπία ανάμεσα στους αποφοίτους Γυμνασίου (45%) και Λυκείου (45%). Στην πειραματική ομάδα, όμως, το ποσοστό των αποφοίτων Γυμνασίου είναι μειωμένο (36%), καθώς υπάρχουν και απόφοιτοι ανώτερης (ΙΕΚ: 9%) και ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕΙ: 9%).



Εικόνα 5.1.7: Ποσοστά ανά επίπεδο εκπαίδευσης σε ολόκληρο το δείγμα

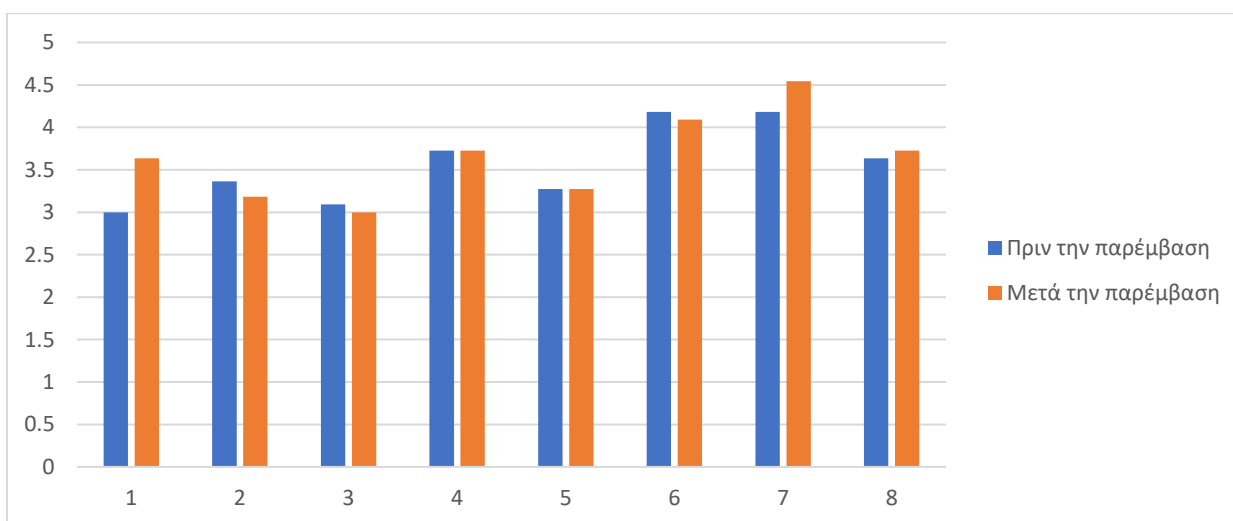


Εικόνα 5.1.8: Ποσοστά ανά επίπεδο εκπαίδευσης στην πειραματική ομάδα



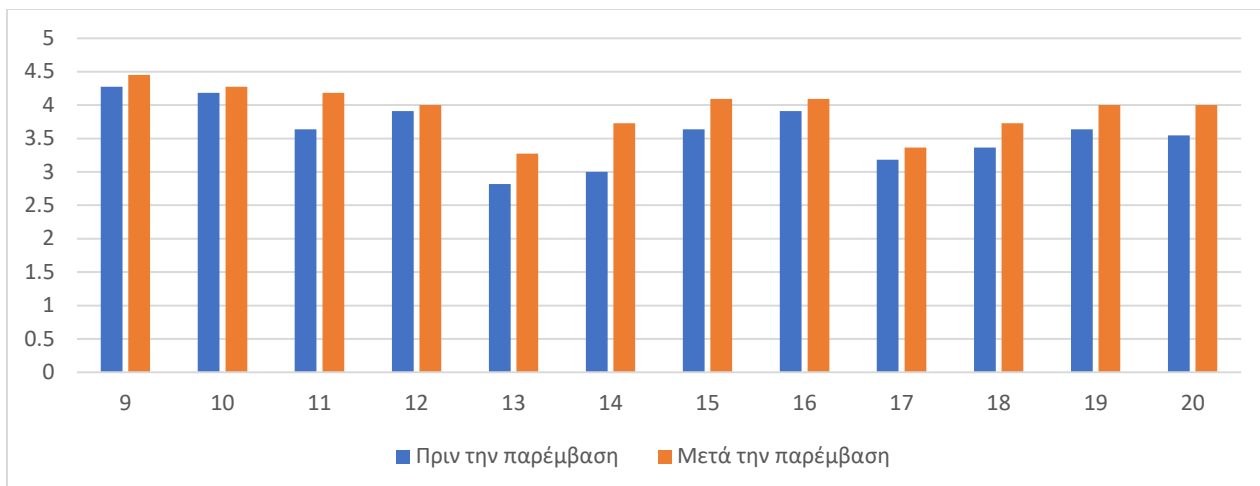
Εικόνα 5.1.9: Ποσοστά ανά επίπεδο εκπαίδευσης στην ομάδα ελέγχου

Παρακάτω (Εικόνες 5.1.10 – 5.1.14) εμφανίζονται οι μέσοι όροι στις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας ανά ερώτηση και ανά κατηγορία πριν και μετά την παρέμβαση. Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρούνται στην κατηγορία των «Ηγετικών Δεξιοτήτων». Επίσης, στην κατηγορία της «Διαφορετικότητας» μετά την παρέμβαση παρατηρείται αξιοσημείωτη αύξηση των μέσων όρων:



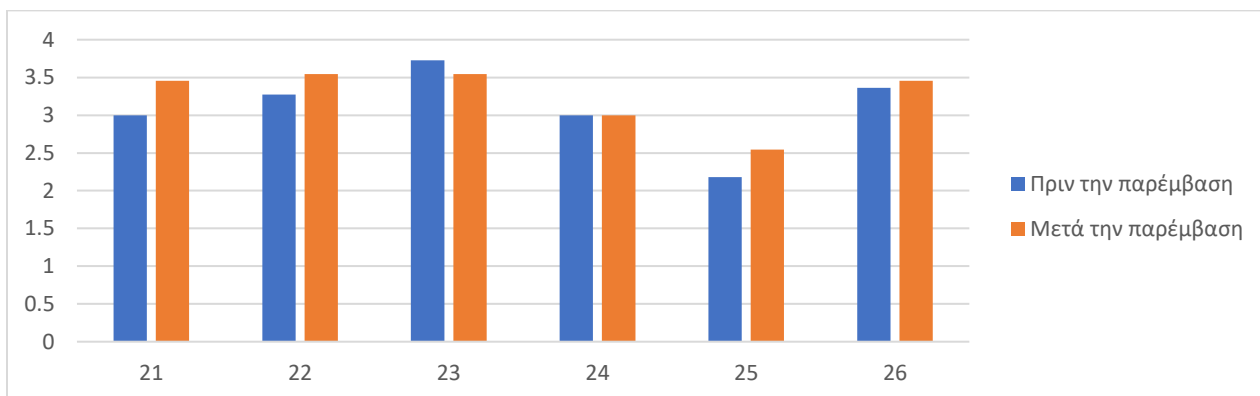
Εικόνα 5.1.10 Μέσοι όροι ερωτήσεων 1-8 (κοινωνική δράση) της πειραματικής ομάδας

Στην κατηγορία «κοινωνική δράση» η πειραματική ομάδα παρουσιάζει αύξηση των μέσων όρων στις ερωτήσεις 1 και 7 και μικρή μείωση στην ερώτηση 2.



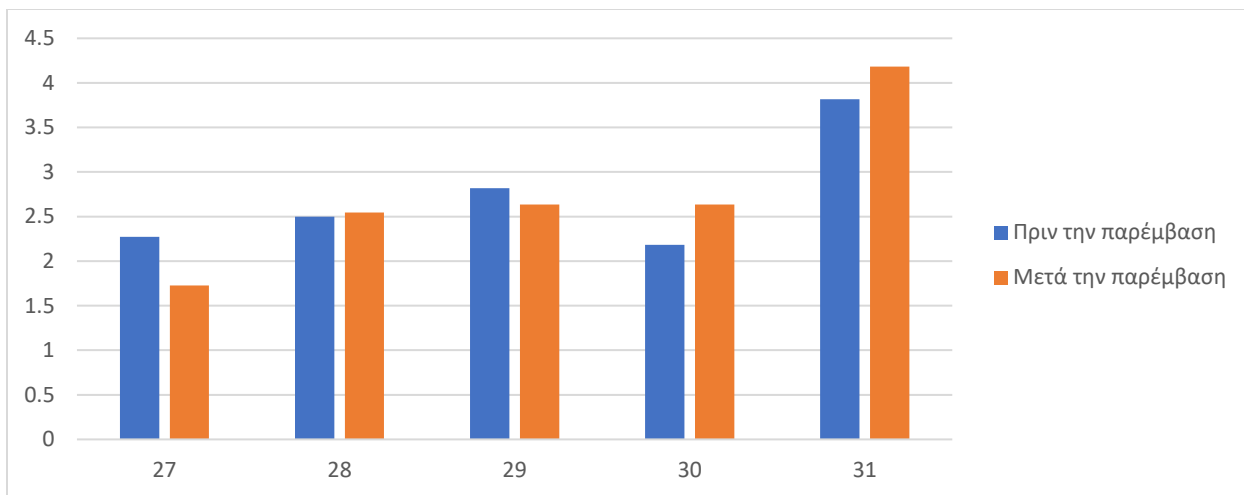
Εικόνα 5.1.11 Μέσοι όροι ερωτήσεων 9-20 (Δεξιότητες διαπροσωπικές και επίλυσης προβλήματος) της πειραματικής ομάδας

Στην κατηγορία «Δεξιότητες διαπροσωπικές και επίλυσης προβλήματος» παρατηρείται μικρή αύξηση των μέσων όρων μετά την παρέμβαση σε όλες τις ερωτήσεις.



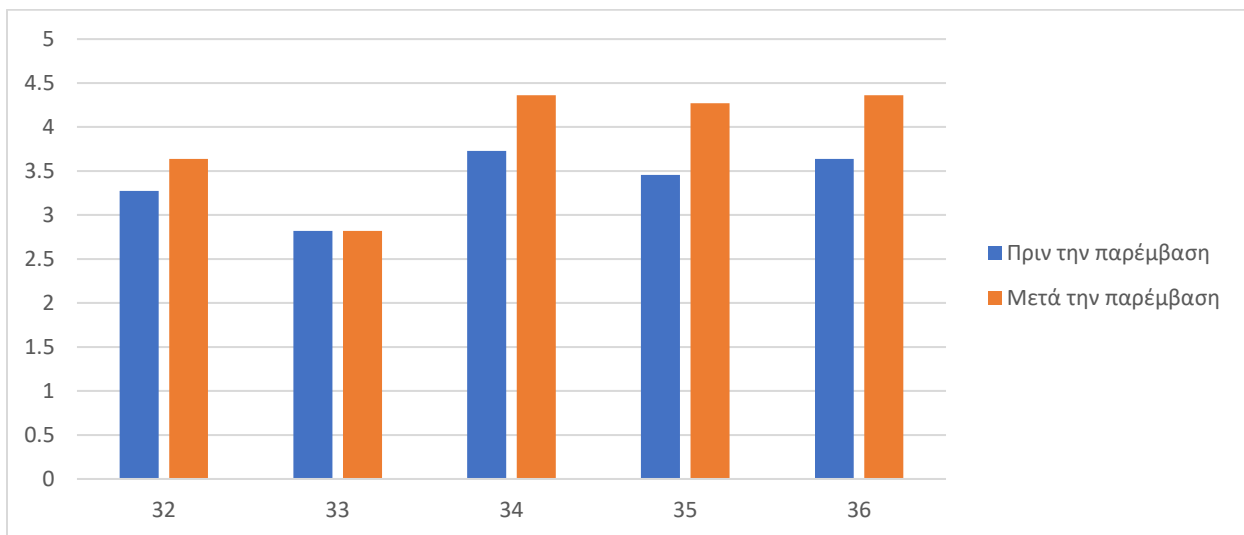
Εικόνα 5.1.12 Μέσοι όροι ερωτήσεων 21-26 (Πολιτική Ενημερότητα) της πειραματικής ομάδας

Στις ερωτήσεις που αφορούν την «Πολιτική Ενημερότητα» οι μέσοι όροι είναι σχετικά μικροί, ενώ οι ερωτήσεις 21, 22 και 25 παρουσίασαν μικρή αύξηση των μέσων όρων μετά την παρέμβαση.



Εικόνα 5.1.13 Μέσοι όροι ερωτήσεων 27-31 (Ηγετικές Δεξιότητες) της πειραματικής ομάδας

Στην κατηγορία «Ηγετικές Δεξιότητες» οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας παρέμειναν χαμηλοί και μετά την παρέμβαση, με εξαίρεση την ερώτηση 31 («Νιώθω ότι μπορώ να συνεισφέρω σε αυτό τον κόσμο»).

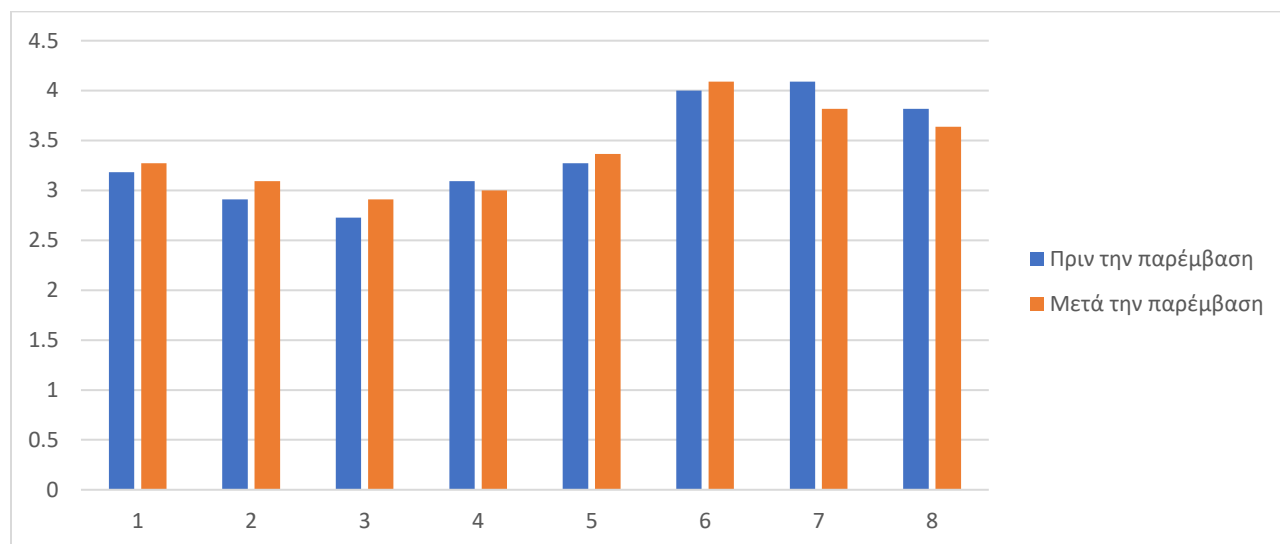


Εικόνα 5.1.14 Μέσοι όροι ερωτήσεων 32-36 (Διαφορετικότητα) της πειραματικής ομάδας

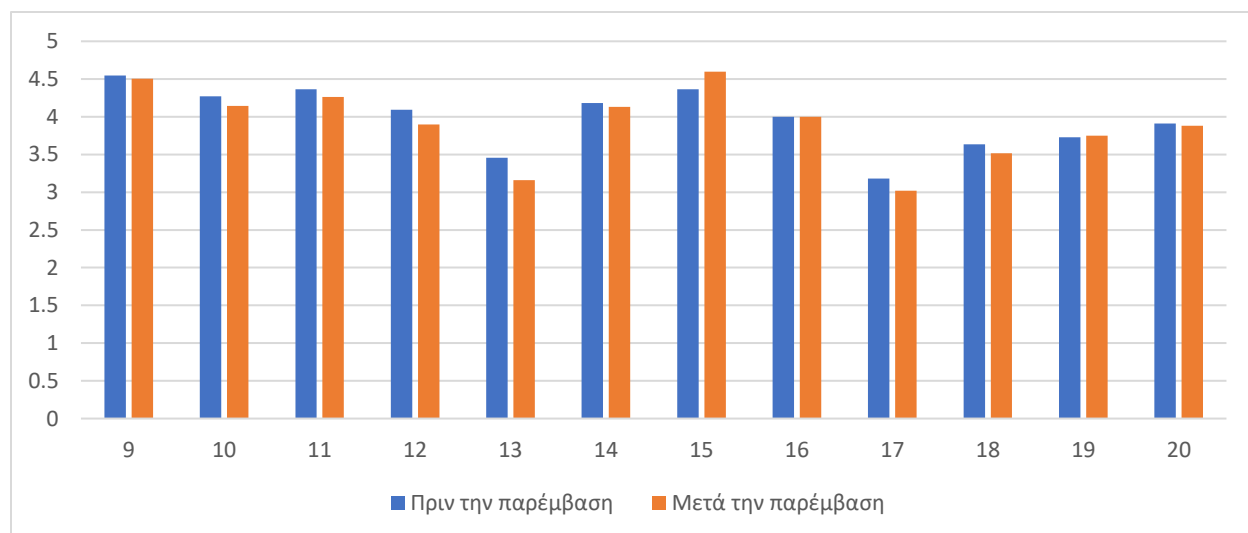
Στην κατηγορία «Διαφορετικότητα» εμφανίζεται η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση. Φαίνεται πως οι διδακτικές παρεμβάσεις της έρευνας είχαν

επίδραση στη στάση της πειραματικής ομάδας ως προς τη διαφορετικότητα. Το εύρημα αυτό θα διερευνηθεί με την Επαγωγική Στατιστική (5.2) ως προς τη στατιστική σημαντικότητά του.

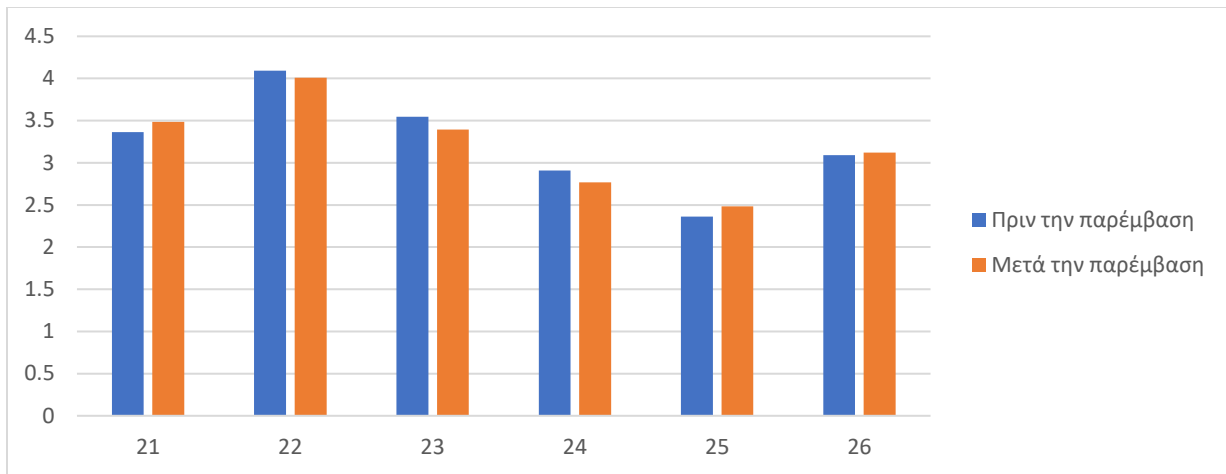
Παρακάτω (Εικόνες 5.1.15 – 5.1.19) εμφανίζονται οι μέσοι όροι στις απαντήσεις της ομάδας ελέγχου ανά ερώτηση και ανά κατηγορία πριν και μετά την παρέμβαση. Και σε αυτή την ομάδα παρατηρούνται χαμηλοί μέσοι όροι στην κατηγορία των «Ηγετικών Δεξιοτήτων». Παρατηρείται, επίσης, ότι τα διαγράμματα των μέσων όρων που αφορούν την ομάδα ελέγχου σε όλες τις κατηγορίες βρίσκονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα πριν και μετά την παρέμβαση.



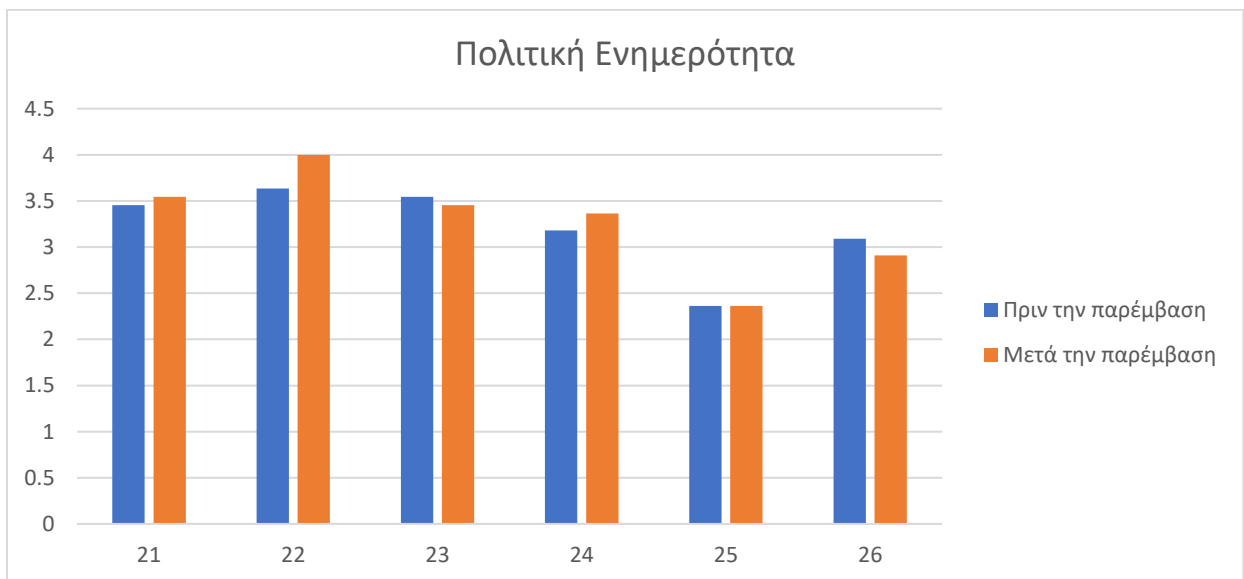
Εικόνα 5.1.15 Μέσοι όροι ερωτήσεων 1-8 (Κοινωνική Δράση) της ομάδας ελέγχου



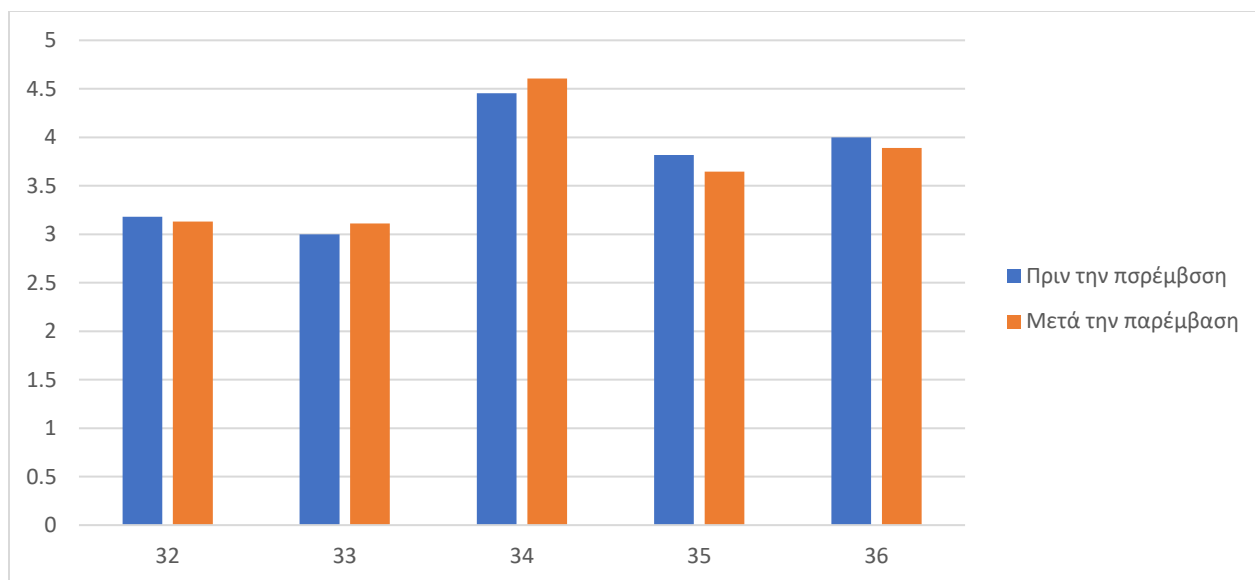
Εικόνα 5.1.16 Μέσοι όροι ερωτήσεων 9-20 (Δεξιότητες διαπροσωπικές και επίλυσης προβλήματος) της ομάδας ελέγχου



Εικόνα 5.1.17 Μέσοι όροι ερωτήσεων 21-26 (Πολιτική Ενημερότητα) της ομάδας ελέγχου



Εικόνα 5.1.18 Μέσοι όροι ερωτήσεων 27-31 (Ηγετικές Δεξιότητες) της ομάδας ελέγχου



Εικόνα 5.1.19 Μέσοι όροι ερωτήσεων 32-36 (Διαφορετικότητα) της ομάδας ελέγχου

5.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκαν: α. έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha, β. έλεγχος κανονικότητας (Shapiro-Wilk test), γ. έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων (Wilcoxon signed-rank test και δ. έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test).

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η γλώσσα προγραμματισμού Python και οι βιβλιοθήκες: Pandas, Numpy, Scipy, και Pingouin.

Το επίπεδο σημαντικότητας που επιλέχθηκε για την ανάλυση αυτή είναι $\alpha = 0,05$. Αν δηλαδή η p-value ενός ελέγχου είναι μικρότερη του α , η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται (βάσει του συγκεκριμένου επιπέδου σημαντικότητας).

5.2.1 Χειρισμός ελλিপών τιμών

Για το άτομο 10 από την πειραματική ομάδα λείπει μια τιμή στην ερώτηση 28 πριν από την παρέμβαση. Για να το χειριστούμε, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις 27-31 πριν από την παρέμβαση αναφέρονται στο ίδιο χαρακτηριστικό (ηγετικές δεξιότητες), λαμβάνουμε τη μέση τιμή (mean) σε σχέση με τις απαντήσεις που έδωσε αυτό το άτομο στις υπόλοιπες αυτές ερωτήσεις, δηλ. 2,5.

5.2.2 Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου

Ο συντελεστής Cronbach's Alpha χρησιμοποιείται για να ελέγξει την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, αν το ερωτηματολόγιο μετράει με συνέπεια τα χαρακτηριστικά που επιθυμούμε και αν μπορεί να παράγει το ίδιο αποτέλεσμα σε ανάλογο έλεγχο με τους ίδιους συμμετέχοντες και υπό τις ίδιες συνθήκες (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Έτσι, κρίθηκε εύλογο να εφαρμοστεί για κάθε υποσύνολο δεδομένων και κάθε χαρακτηριστικό που εξετάστηκε ξεχωριστά.

Ερμηνεία των τιμών alpha:

- Υψηλές τιμές (≈ 0.7 έως 1): ένδειξη ότι οι ερωτήσεις έχουν υψηλό επίπεδο συμφωνίας και είναι πιθανώς καλές μετρήσεις του εν λόγω χαρακτηριστικού.
- Μέτριες τιμές (≈ 0.6 έως 0.7): ένδειξη ότι οι ερωτήσεις μετρούν λιγότερο σταθερά το ίδιο χαρακτηριστικό.
- Χαμηλές τιμές (< 0.6): ένδειξη ασυμφωνίας μεταξύ των ερωτήσεων, υποδεικνύοντας ότι μπορεί να μην μετρούν όλες αποτελεσματικά το ίδιο χαρακτηριστικό.

Αποτελέσματα Συντελεστή Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Πίνακας 5.2.1 Cronbach's Alpha
πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση

Κοινωνική δράση	0.787
Διαπροσωπικές δεξιότητες και επίλυση προβλήματος	0.899
Πολιτική ενημερότητα	0.789
Ηγετικές δεξιότητες	0.508
Διαφορετικότητα	0.820

Πίνακας 5.2.2 Cronbach's Alpha
πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση

Κοινωνική δράση	0.835
Διαπροσωπικές δεξιότητες και επίλυση προβλήματος	0.875
Πολιτική ενημερότητα	0.848
Ηγετικές δεξιότητες	0.758
Διαφορετικότητα	0.560

Πίνακας 5.2.3 Cronbach's Alpha ομάδα
ελέγχου πριν την παρέμβαση

Κοινωνική δράση	0.783
Διαπροσωπικές δεξιότητες και επίλυση προβλήματος	0.884
Πολιτική ενημερότητα	0.892
Ηγετικές δεξιότητες	0.835
Διαφορετικότητα	0.701

Πίνακας 5.2.4 Cronbach's Alpha
ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση

Κοινωνική δράση	0.712
Διαπροσωπικές δεξιότητες και επίλυση προβλήματος	0.875
Πολιτική ενημερότητα	0.899
Ηγετικές δεξιότητες	0.829
Διαφορετικότητα	0.729

Ο έλεγχος έδειξε ικανοποιητικές τιμές (Πίνακες 5.2.1- 5.2.4) για όλα τα χαρακτηριστικά σε κάθε υποσύνολο δεδομένων εκτός από το χαρακτηριστικό των ηγετικών δεξιοτήτων στην πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση (0.508) και της διαφορετικότητας στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση (0.560) οι οποίες είναι οριακές. Οι τιμές αυτές για τις συγκεκριμένες ομάδες ερωτήσεων είναι ίσως αναμενόμενες, γιατί σε αυτές το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε αντίστροφες ερωτήσεις, που σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολογήθηκαν αντίστροφα πριν γίνουν οι αναλύσεις (Moely, Mercer, Ilustre, Miron, & McFarland, 2002), είναι όμως πιθανό να παρερμηνεύτηκαν από τους ερωτώμενους.

5.2.3 Έλεγχος κανονικότητας (Shapiro-Wilk test)

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Shapiro-Wilk χρησιμοποιείται για να εξετάσουμε αν ο πληθυσμός από τον οποίο προέρχεται ένα δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή ή όχι και είναι κατάλληλος για μικρά δείγματα, όπως αυτό που ερευνάμε. Η παραδοχή της κανονικότητας είναι προαπαιτούμενη για πολλούς παραμετρικούς ελέγχους υποθέσεων και στατιστικές μεθόδους.

Οι υποθέσεις που εξετάζονται με αυτό τον έλεγχο είναι οι ακόλουθες:

H_0 (μηδενική υπόθεση): Το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή

H_1 (εναλλακτική υπόθεση): Το δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή

Αν η τιμή p-value του ελέγχου είναι πάνω από 0.05 ή 5% ισχύει η μηδενική υπόθεση και ικανοποιείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής. (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδέρης, 2006: 90).

Παρακάτω δίνονται οι πίνακες των αποτελεσμάτων όπου με κίτρινο σημειώνονται οι p-values που βρέθηκαν μικρότερες του α .

Αποτελέσματα Shapiro-Wilk test

Πίνακας 5.2.5 Shapiro-Wilk test: πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.009	13	0.379	25	0.025
2	0.390	14	0.002	26	0.301
3	0.071	15	0.069	27	0.031
4	0.063	16	0.079	28	0.056
5	0.180	17	0.498	29	0.099
6	0.018	18	0.069	30	0.047
7	0.006	19	0.054	31	0.165
8	0.026	20	0.093	32	0.518
9	0.008	21	0.610	33	0.032
10	0.005	22	0.003	34	0.050
11	0.091	23	0.013	35	0.150
12	0.022	24	0.377	36	0.090

Πίνακας 5.2.6 Shapiro-Wilk test: πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση

Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.126	13	0.008	25	0.237
2	0.063	14	0.013	26	0.097
3	0.231	15	0.017	27	0.010
4	0.074	16	0.004	28	0.051
5	0.097	17	0.100	29	0.055
6	0.002	18	0.008	30	0.126
7	0.0004	19	0.008	31	0.006
8	0.016	20	0.025	32	0.126
9	0.002	21	0.237	33	0.063
10	0.001	22	0.238	34	0.0004
11	0.018	23	0.099	35	0.009
12	0.064	24	0.021	36	0.006

Πίνακας 5.2.7 Shapiro-Wilk test: ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση

Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.004	13	0.150	25	0.003
2	0.021	14	0.018	26	0.620
3	0.181	15	0.006	27	0.211
4	0.620	16	0.022	28	0.044
5	0.518	17	0.078	29	0.014
6	0.064	18	0.069	30	0.238
7	0.017	19	0.018	31	0.001
8	0.047	20	0.002	32	0.073
9	1.201	21	0.126	33	0.170
10	0.001	22	0.002	34	0.0003
11	0.006	23	0.028	35	0.165
12	0.022	24	0.281	36	0.008

Πίνακας 5.2.8 Shapiro-Wilk test: ομάδα ελέγχου (μετά την παρέμβαση)					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.009	13	0.037	25	0.027
2	0.022	14	0.004	26	0.620
3	0.172	15	0.0004	27	0.126
4	0.064	16	0.008	28	0.016
5	0.135	17	0.091	29	0.071
6	0.023	18	0.150	30	0.091
7	0.020	19	0.025	31	0.001
8	0.054	20	0.0004	32	0.138
9	1.201	21	0.019	33	0.034
10	0.001	22	0.205	34	0.0001
11	0.018	23	0.021	35	0.181
12	0.079	24	0.389	36	0.0003

Όπως προκύπτει από τους πίνακες 5.2.5- 5.2.8, για τις περισσότερες ερωτήσεις και σε όλα τα υποσύνολα δεδομένων δεν έχουμε αρκετές ενδείξεις για να αποδεχθούμε την μηδενική υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (και άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική). Επειδή τα δείγματα δεν έχουν κανονικές κατανομές, ο έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων θα γίνει με χρήση του μη παραμετρικού test Wilcoxon, ενώ για τα ανεξάρτητα δείγματα προτείνεται το μη-παραμετρικό Mann-Whitney U (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδέρης, 2006: 93, 69-70).

5.2.4 Έλεγχος Εξαρτημένων Δειγμάτων (Wilcoxon signed-rank test)

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed-rank test χρησιμοποιείται για την σύγκριση δύο συνδεδεμένων δειγμάτων, δηλαδή παρατηρήσεων που αφορούν το ίδιο σύνολο ατόμων. Επομένως το υπολογίζουμε ανά ομάδα ατόμων (πειραματική ή ελέγχου) και ανά ερώτηση (όπως και πριν, κάθε ερώτηση θεωρείται μία μεταβλητή).

Οι υποθέσεις που εξετάζονται με αυτό τον έλεγχο είναι οι ακόλουθες:

H_0 (μηδενική υπόθεση): Η διάμεσος των διαφορών των ζευγών των παρατηρήσεων είναι μηδέν. Αυτό σημαίνει πως οι μετρήσεις είναι ισοδύναμες.

H_1 (εναλλακτική υπόθεση): Η διάμεσος των διαφορών των ζευγών των παρατηρήσεων δεν είναι μηδέν. Αυτό σημαίνει πως οι μετρήσεις δεν είναι ισοδύναμες.

Αποτελέσματα Wilcoxon signed-rank test

Πίνακας 5.2.9 Wilcoxon signed-rank test: πειραματική ομάδα					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.132	13	0.160	25	0.396
2	0.317	14	0.071	26	0.783
3	0.480	15	0.132	27	0.301
4	1.0	16	0.317	28	0.893
5	1.0	17	0.671	29	1.0
6	0.705	18	0.157	30	0.334
7	0.340	19	0.102	31	0.206
8	0.705	20	0.129	32	0.234
9	0.157	21	0.129	33	1.0
10	0.654	22	0.366	34	0.102
11	0.236	23	0.458	35	0.014
12	0.655	24	1.0	36	0.054

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.2.9 στα περισσότερα ερωτήματα για την πειραματική ομάδα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά. Με εξαίρεση την ερώτηση 35 («Χαίρομαι να συναντώ ανθρώπους που προέρχονται από υπόβαθρα πολύ διαφορετικά από το δικό μου»), όπου ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank μας δίνει $p\text{-value}=0.014 < \alpha=0.05$, άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς, οι διδακτικές παρεμβάσεις με τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο που εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα δείχνουν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη στάση των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Πίνακας 5.2.10 Wilcoxon signed-rank test: ομάδα ελέγχου					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.564	13	1.0	25	1.0
2	0.414	14	0.414	26	0.157
3	0.157	15	0.317	27	0.317
4	0.564	16	1.0	28	0.180
5	0.564	17	0.059	29	1.0
6	0.317	18	0.705	30	0.563
7	0.180	19	0.564	31	Not applicable (no change in responses)
8	0.157	20	0.317	32	1.0
9	Not applicable (no change in responses)	21	0.317	33	0.180
10	Not applicable (no change in responses)	22	0.020	34	0.317
11	0.317	23	0.655	35	0.564
12	0.480	24	0.317	36	0.157

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.2.10 στα περισσότερα ερωτήματα για την ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, με εξαίρεση το ερώτημα 22 («Καταλαβαίνω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτό το έθνος»). Σε αυτό το ερώτημα η p-value βγήκε μικρότερη του επιλεγμένου επιπέδου σημαντικότητας και άρα βάσει αυτού απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Επομένως, διαπιστώνεται πως η διδασκαλία των μαθημάτων (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή – Πολιτική Παιδεία) που σχετίζονται με την «ιδιότητα του πολίτη» με την παραδοσιακή διδασκαλία βάσει του ωρολογίου προγράμματος ενίσχυσε την κατανόηση των εθνικών ζητημάτων από την ομάδα ελέγχου.

5.2.5 Σύγκριση πειραματικής και ομάδας ελέγχου πριν και μετά (Mann-Whitney U test)

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Με τον έλεγχο αυτό ελέγχουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών υπό μελέτη (της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής

ομάδας). Ο παραμετρικός ισοδύναμος του είναι το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ο οποίος όμως απαιτεί το δείγμα να ακολουθεί κανονική κατανομή.

Οι υποθέσεις που εξετάζονται με αυτό τον έλεγχο είναι οι ακόλουθες:

H_0 (μηδενική υπόθεση): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα.

H_1 (εναλλακτική υπόθεση): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πληθυσμών από τους οποίους προέρχονται τα δείγματα.

Πίνακας 5.2.11 Mann-Whitney U - πριν την παρέμβαση:					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.301	13	0.430	25	0.709
2	0.726	14	0.312	26	0.230
3	0.760	15	0.777	27	0.079
4	0.128	16	0.915	28	0.735
5	0.865	17	0.449	29	0.452
6	0.832	18	0.639	30	0.558
7	0.089	19	1.0	31	0.803
8	0.838	20	0.483	32	0.458
9	0.487	21	0.919	33	0.246
10	1.0	22	0.760	34	1.0
11	1.0	23	0.837	35	0.164
12	0.864	24	0.517	36	0.827

Από τον πίνακα 5.2.11 φαίνεται πως κατά τον προέλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων το αποτέλεσμα του ελέγχου Mann-Whitney U μας δίνει $p\text{-value} > 0.05$, άρα δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατανομές των δύο ομάδων για όλα τα ερωτήματα. Συνεπώς, οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, είναι ισοδύναμες πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων ως προς τον βαθμό «πολιτεϊότητάς» τους.

Πίνακας 5.2.12 Mann-Whitney U – μετά την παρέμβαση:					
Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value	Ερώτηση	p-value
1	0.9720	13	0.247	25	0.944
2	0.257	14	0.024	26	0.636
3	0.415	15	0.039	27	0.399
4	0.173	16	0.836	28	0.365
5	1.0	17	0.973	29	0.499
6	0.779	18	0.358	30	0.707
7	0.807	19	0.733	31	0.281
8	0.729	20	0.487	32	0.838
9	0.161	21	0.519	33	0.635
10	1.0	22	0.144	34	0.137
11	0.127	23	0.971	35	0.350
12	0.729	24	0.893	36	0.390

Στον πίνακα 5.2.12 φαίνεται πως κατά τον επανέλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων το αποτέλεσμα του ελέγχου Mann-Whitney U μας δίνει σε ορισμένες ερωτήσεις $p\text{-value} < 0.05$. Συγκεκριμένα, για την ερώτηση 14: $p\text{-value}=0.024 < 0.05$ και την ερώτηση 15: $p\text{-value}=0.039 < 0.05$. Επομένως, για τις ερωτήσεις 14 («Μπορώ εύκολα να τα πάω καλά με τους ανθρώπους») και 15 («Προσπαθώ να βρω αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων») απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατανομές των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν έχουμε αρκετές ενδείξεις για το συγκεκριμένο δείγμα και για επίπεδο σημαντικότητας 0.05, ώστε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων διαπιστώνεται, επομένως, διαφορά μεταξύ των ομάδων που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

5.3 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε πως η πειραματική ομάδα κατά τον έλεγχο εξαρτημένων δειγμάτων παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ερώτηση 35 που αφορά τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ κατά τον επανέλεγχο παρουσίασε στατιστικά

σημαντική διαφορά έναντι της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις 14 και 15 από τη διάσταση των «διαπροσωπικών δεξιοτήτων και επίλυσης προβλημάτων», ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κατανομών των δύο ομάδων.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δίνουν ορισμένες ενδείξεις για τάση ενίσχυσης της «ιδιότητας του πολίτη» λόγω της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Τεχνικές Θεάτρου Ντοκουμέντο» στους μαθητές του σχολείου. Η περιορισμένη επίδραση μπορεί να αποδοθεί στο μικρό δείγμα της έρευνας αλλά και στην περιορισμένη χρονική της διάρκεια. Επομένως, αυτή η τάση ενίσχυσης θα πρέπει να διερευνηθεί σε ευρύτερο δείγμα και σε έρευνες μεγαλύτερης διάρκειας.

Παράλληλα, τα περιορισμένα αποτελέσματα είναι δυνατό να συνδεθούν με τον χαρακτήρα των διδασκόμενων δεξιοτήτων και στάσεων και τον τρόπο που ποσοτικοποιούνται μέσω ερωτηματολογίου, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να μεταφράσουν την υποκειμενική τους αντίληψη (ποιοτική σχέση) για την «πολιτειότητά» τους σε μία υποκειμενική ποσοτική σχέση (Πουρκός, 2010: 150). Επιπρόσθετα, η συνειδητοποίηση της μεταβολής αυτής της αντίληψης είναι μία δύσκολη διαδικασία, που απαιτεί περισσότερο χρόνο από τη διάρκεια των ερευνητικών μας παρεμβάσεων, καθώς πρόκειται για μία διαδικασία ανάπτυξης νέας ταυτότητας, μία διαδικασία που δυσκολεύει περισσότερο τους ενήλικους μαθητές (Illeris, 2003: 16) και που τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν ίσως να διαπιστωθούν από τους ίδιους σε μεταγενέστερο χρόνο.

Αν λάβουμε υπόψη τον διαχωρισμό της στατιστικής σημαντικότητας από τον Mills (2011) από την πρακτική σημαντικότητα, καθώς η πρώτη προσδιορίζεται στατιστικά ενώ η δεύτερη έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, θα πρέπει να διερευνήσουμε και την πρακτική σημαντικότητα των παρεμβάσεων μέσω της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

6. Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και του ημερολογίου της ερευνήτριας, των ημερολογίων, των τεκμηρίων και των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων η παρούσα έρευνα ακολούθησε κυρίως παραγωγική (deductive) διαδικασία ανάλυσης και κωδικοποίησης. Η βιβλιογραφική επισκόπηση του θεωρητικού πλαισίου για την έννοια της πολιτειότητας, την εκπαίδευση του πολίτη και τα πολιτικά χαρακτηριστικά του Θεάτρου Ντοκουμέντο (Α' μέρος) παρείχε στην ανάλυση μια σειρά από προεπιλεγμένα εννοιολογικά σχήματα, που λειτούργησαν στο μεν πεδίο καθοδηγητικά, κατά

την οργάνωση όμως των δεδομένων λειτούργησαν ως πεδία αναφοράς και ως ταξινομητικές φόρμες, πρόκειται για κατηγορίες που η ερευνήτρια εφάρμοσε στα δεδομένα (Patton, 2002: 456· Τσιώλης, 2015: 10). Όμως, το προκαταρκτικό αυτό εννοιολογικό πλαίσιο κατά την επεξεργασία των δεδομένων επεκτάθηκε και μετασχηματίστηκε από νέες παραμέτρους που προέκυψαν από την ανάλυση σε μία διαδικασία απαγωγική (abductive) (Τσιώλης, 2015: 13).

Συγκεκριμένα, η μελέτη της βιβλιογραφίας υπέδειξε πως η ιδιότητα του πολίτη αναπτύσσεται όχι τόσο μέσα από την απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων και στάσεων που αποτελούν προϋποθέσεις της ενεργητικής πολιτικής συμμετοχής. Έτσι, η ανάλυση των δεδομένων προσανατολίστηκε προς τις δεξιότητες της συνεργασίας και της κριτικής ανάλυσης και τις στάσεις προς τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχή. Η κεντρική στη θεωρία της πολιτειότητας έννοια της συμμετοχής, που αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο της Εκπαίδευσης του Πολίτη και χαρακτηριστικό του Εκπαιδευτικού θεάτρου και του Θεάτρου Ντοκουμέντο, στη διάρκεια των παρεμβάσεων εμφανίστηκε με δύο πιο συγκεκριμένες διαστάσεις: η μία αφορούσε το ενδιαφέρον για την επικαιρότητα και η άλλη την προσωπική-συναισθηματική εμπλοκή. Έτσι, οι διαστάσεις αυτές της πολιτικής συμμετοχής προστέθηκαν ως ξεχωριστές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συλλογή και μελέτη των δεδομένων είναι: α) δεξιότητες (συνεργασία και κριτική ανάλυση), β) στάσεις (διαφορετικότητα και συμμετοχή) και γ) πολιτική ενημερότητα – προσωπική εμπλοκή. Στην καταγραφή και ανάλυση αυτών των κατηγοριών που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθεί η συντόμευση Π για δεδομένα που αφορούν τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στο ημερολόγιό της από κάθε παρέμβαση (π.χ. Π3: παρατηρήσεις από το ημερολόγιο της τρίτης παρέμβασης), Σ με αύξοντα αριθμό για τους συμμετέχοντες, ΗΣ για παρατηρήσεις και σχόλια από τα ημερολόγια των συμμετεχόντων (π.χ. ΗΣ1.2: απόσπασμα από το ημερολόγιο του συμμετέχοντος 1 στη δεύτερη παρέμβαση) και Τ για τις εργασίες-τεκμήρια των συμμετεχόντων από κάθε παρέμβαση.

6.1 Δεδομένα Α΄ κύκλου έρευνας δράσης

Ο πρώτος κύκλος αποτελείται από έξι δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στην κατεύθυνση της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων οι μαθητές συμμετείχαν σταδιακά σε διαδικασίες δημιουργικές, εκφραστικές, ομαδικές και συνεργατικές, συνδέοντας τον λόγο με τη δράση, με στόχο να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους,

να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν συλλογικά (αρχικά με μεγαλύτερη καθοδήγηση από την εμπυχωτρία) και να αναπτύξουν κοινωνικό προβληματισμό.

6.1.1. Δεξιότητες (συνεργασία – κριτική ανάλυση)

Η ανάπτυξη διαπροσωπικών και κριτικών δεξιοτήτων είναι κεντρικής σημασίας για τους στόχους της παρούσας έρευνας. Έτσι, κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων επιδιώχθηκε από τη μία, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, η χωρίς εντάσεις δημιουργική επικοινωνία των συμμετεχόντων και ο ουσιαστικός διάλογος και από την άλλη, η ανάπτυξη κριτικής και στοχαστικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων/συγκρούσεων και την επισήμανση των σχέσεων που τις διέπουν (Παπαδόπουλος, 2010: 44). Μάλιστα οι δύο αυτές δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους, όπως παρατηρεί ο Freire (1974: 108): «μόνο ο διάλογος, που απαιτεί κριτικό στοχασμό, είναι ικανός να γεννήσει και κριτικό στοχασμό».

Από τις συναντήσεις της προέρευνας φάνηκε πως η πειραματική ομάδα ήταν αρκετά εξοικειωμένη με την ομαδική εργασία και είχαν διασφαλιστεί οι προϋποθέσεις ομαλής συνεργασίας, όμως η ικανότητα αξιολόγησης καταστάσεων και τεκμηρίωσης των απόψεών τους υπήρξε αρκετά περιορισμένη.

Κατά την πρώτη συνάντηση, όπου οι δραστηριότητες δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες συνεργατικές δεξιότητες αλλά στόχευαν στη δημιουργία ομαδικού κλίματος μέσα κυρίως από συζητήσεις σε κύκλο, ήταν φανερός ο σεβασμός στους κανόνες του διαλόγου: «*Στον κύκλο η συζήτηση διεξάγεται ομαλά, χωρίς να διακόπτει ο ένας στον άλλο.*» (Π1). Αν και αρχικά παρατηρήθηκε συστολή και δυσκολία στην έκφραση της άποψης: «*Κάποιοι μαθητές δίστασαν να πάρουν τον λόγο*» (Π1), στην άσκηση της δημιουργικής γραφής εκφράστηκαν πιο εύκολα και πιο συναισθηματικά: «*Μέσα από την άσκηση φαίνεται πως προσέγγισαν περισσότερο συναισθηματικά το γεγονός της εκχειρίας (αναδείχθηκαν η αγάπη, η παιδικότητα, η γιορτή, η ελευθερία). Η άσκηση ήταν αρκετά σαφής και αυτό τους βοήθησε να συμμετέχουν χωρίς αμηχανία και ενδοιασμούς. Είχαν ανάγκη να μοιραστούν τις σκέψεις τους*» (Π1). Κατά την εργασία σε ομάδα συνεργάστηκαν αρμονικά αλλά χωρίς ιδιαίτερη κριτική και αναστοχαστική διάθεση: «*Επέλεξαν το γεγονός που θα παρουσιάσουν χωρίς διαφωνίες, συμφώνησαν αρκετά εύκολα με όποια πρόταση ακούγονταν σε σχέση με την παρουσίαση, δεν ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές ιδέες-προτάσεις*» (Π1). Η δραστηριότητα «ρόλος στον τοίχο» που συνδυάστηκε με ένα ντοκουμέντο κινητοποίησε περισσότερο την αναλυτική σκέψη: «*τους προκάλεσε μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν*

πληροφορήθηκαν πως το πορτρέτο στον πίνακα είναι πραγματικό σχέδιο πολεμιστή και μάλιστα του ίδιου του Μυριβήλη. Κατά τη συζήτηση μετά τη δραστηριότητα αναδείχθηκε η αντίθεση ανάμεσα στο εσωτερικό βίωμα και την εξωτερική εικόνα, ανάμεσα στο πώς νιώθει κανείς μέσα του και στο πώς τον βλέπουν οι άλλοι» (Π1). Σε αυτό συνέβαλε και η σύγκριση με οικείες σε αυτούς καταστάσεις και η σύνδεση με προσωπικά τους βιώματα: «Δεν χρειάζεται να είναι πόλεμος για να προκύψει αυτή η αντίθεση» (Π1).

Κατά τη δεύτερη παρέμβαση το ομαδικό κλίμα ήταν πιο εμφανές, συνέβαλε βέβαια και το χριστουγεννιάτικο θέμα και η ανταλλαγή των δώρων ώστε να δημιουργηθεί μια πιο ζεστή, κατά κάποιον τρόπο «οικογενειακή» ατμόσφαιρα: «είναι το πρώτο μας ομαδικό έργο αλλά και τα πρώτα δώρα των φετινών Χριστουγέννων» (ΗΣ9.2). Το κλίμα αυτό δεν επηρεάστηκε από την παρεξήγηση που είχε δημιουργηθεί λίγο πριν το μάθημα ανάμεσα σε δύο συμμετέχοντες. Ήδη η αρχική δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού «βόμβες – ασπίδες» είχε συμβάλει σε αυτό, αν και η έννοια του ανταγωνισμού τους δυσκόλεψε αρχικά: «δεν τους άρεσε η ιδέα ότι έπρεπε να ορίσουν κάποιον ως βόμβα τους. Όταν όμως εκτελέστηκε η άσκηση υπήρξε παιγνιώδης διάθεση και μάλιστα εκτονώθηκαν κάποιες εντάσεις που είχαν προηγηθεί.» (Π2). Η εργασία σε ομάδες έγινε πάλι αρκετά διεκπεραιωτικά, όμως υπήρχε περισσότερη διάθεση συζήτησης των ιδεών πριν τις εφαρμόσουν: «Κατά την εργασία σε ομάδες η μία ομάδα λειτούργησε πολύ γρήγορα και συν-αποφάσισε με ευκολία. Η άλλη ομάδα είχε πολλές ιδέες και καθυστέρησε λίγο στην επιλογή. Όμως έλαβε απόφαση χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.» (Π2). Οι δραστηριότητες που απαιτούσαν κριτική προσέγγιση των γεγονότων (γραφή σε ρόλο, κάρτες ρόλων) βοήθησαν, ώστε να βαθύνει ο προβληματισμός και η κριτική ανάλυση: «Στη συζήτηση έγιναν ενδιαφέροντες συσχετισμοί με επίκαιρα γεγονότα (Πούτιν) αλλά και με άλλα μαθήματα (Θουκυδίδης) σε σχέση με το ποιος ορίζει την ιστορία των λαών. Μοιράστηκαν όλοι τις σκέψεις τους στον κύκλο» (Π2). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως η άσκηση της γραφής σε ρόλο που απαιτούσε συναισθηματική συμμετοχή λειτούργησε πολύ καλύτερα για την ανάπτυξη προβληματισμού: «εστίασαν σε διαφορετικά σημεία της εκεχειρίας και ανέπτυξαν όλοι (ο καθένας με διαφορετικό τρόπο) προβληματισμό για την επόμενη μέρα του πολέμου. Κατά την ανάγνωση των επιστολών υπήρξε συγκίνηση» (Π2), σε αντίθεση με την ανταλλαγή επιχειρημάτων που τους δυσκόλεψε αρκετά: «υπήρχαν μαθητές που ένιωθαν πως οι ρόλοι τους έχουν δίκιο αλλά δεν μπορούν να το υποστηρίξουν [...]. Η ανταλλαγή επιχειρημάτων δεν προχώρησε σε μεγάλο βάθος» (Π2).

Στην τρίτη παρέμβαση η διαπροσωπική επικοινωνία και το ομαδικό κλίμα έχουν εμπεδωθεί: «Φαίνεται πως η ομάδα νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια να μοιραστεί αυθόρμητα σκέψεις χωρίς δισταγμούς» (Π3), «Η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων μας κάνουν καλύτερους ανθρώπους.. όσο δύσκολο και αν φαίνεται στην αρχή τόσο πιο εύκολα γίνεται στη συνέχεια» (ΗΣ5.3), «Σήμερα ενθουσιάστηκα με το πόσο δεμένη ήταν η ομάδα» (ΗΣ3.3). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεισφορά όλων στον διάλογο που ενισχύθηκε από τις επιλεγμένες δραματικές τεχνικές: «Η τεχνική του "ένας τη φορά" κινείται και μιλάει έδωσε μια πιο παιγνιώδη διάθεση αλλά και φαίνεται να διευκόλυνε να μιλήσουν όλα τα μέλη, ακόμα και οι πιο διστακτικοί και ταυτόχρονα απέτρεψε σχολιασμούς και διακοπές» (Π3). Επίσης, η ομαδικότητα συνδέθηκε και με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, την ιδανική κοινωνία: «Χαρακτηριστικά της ιδανικής κοινωνίας που ακούστηκαν: αγάπη, σεβασμός, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, ειρήνη, κατανόηση», «Στον αναστοχασμό συμφώνησαν πως ένιωσαν ότι οι μηχανές λειτουργούν σαν μία κοινωνία, με συντονισμό και ομαδική δουλειά. Έτσι και η κοινωνία χρειάζεται "ιμάντα χρονισμού"» (Π3).

Αξίζει να σημειωθεί πως στην τρίτη παρέμβαση λόγω και της φύσης των δραστηριοτήτων αναδείχθηκε με έμφαση η δυσκολία των συμμετεχόντων στην ενσώματη επικοινωνία και έκφραση: «διστακτικοί στο να προτείνουν κίνηση και προτίμησαν κινήσεις περισσότερο "ασφαλείς". Στο 2ο-3ο κύκλο άρχισαν να φεύγουν οι αναστολές τους. [...] τους διευκόλυνε η χρήση λέξεων [...]. Αρχικά δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν μη λεκτικά. [...] αν και σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας ήταν όρθιοι, δεν «σκέφτονταν» σωματικά [...] δυσκολεύονται να σηκωθούν και να δοκιμάσουν με το σώμα τους» (Π3). Η σταδιακή σωματική έκφραση (αρχικά με συνοδεία λέξεων, έπειτα με παντομίμα και τέλος με παγωμένες εικόνες) αλλά και η αλληλοϋποστήριξή τους έπαιξαν όμως σημαντικό ρόλο να ξεπεραστεί ως ένα βαθμό: «Κάποιοι μαθητές είχαν μεγαλύτερη άνεση και βοήθησαν τους υπόλοιπους» (Π3).

Η τέταρτη παρέμβαση είχε ιδιαίτερο χαρακτήρα λόγω της διεξαγωγής της σε ανοιχτό χώρο (στο αρχαιολογικό πάρκο της Ακαδημίας Πλάτωνα). Οι πληροφορίες για τον Πλάτωνα, το πάρκο και την ιστορία του ενίσχυσαν τον προβληματισμό για την ιδανική κοινωνία, ενώ η επιχειρηματολογία αναπτύχθηκε από όλες τις πλευρές και μέσα από τις διαφωνίες και τη διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών εμβάθυναν στα ζητήματα που τέθηκαν (κοινωνικοί ρόλοι, συμφέροντα, αξίες και ιδανικά, δημοκρατία και δημόσιοι χώροι): «Η διαφωνία βοήθησε να αναπτυχθεί η επιχειρηματολογία. Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να πάρουν θέση στο

ζήτημα εκτός ρόλου. Η συζήτηση κέντρισε το ενδιαφέρον τους και τοποθετήθηκαν όλοι οι μαθητές, αναπτύσσοντας επιχειρήματα, λόγο και αντίλογο, με σεβασμό στη διαφορετική άποψη» (Π4).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως η ομαδική δημιουργική εργασία ενίσχυσε τις δεξιότητες συνεργασίας αλλά και κριτικής ανάλυσης: «Οι ομάδες δούλεψαν με πολλή συγκέντρωση. Ακούγονταν όλες οι απόψεις. Δεν συζητούσαν τόσο πολύ αλλά δοκίμαζαν περισσότερο τις ιδέες τους. Οι ομάδες δοκίμαζαν τις εικόνες τους, τις μεταβάσεις, αναστοχάζονταν, επεξεργάζονταν τις δυσκολίες τους, αναθεωρούσαν και το ένα μέλος συμπλήρωνε το άλλο» (Π4), «η δυσκολία που έχω να ενταχθώ σε ομάδες σήμερα μέσα από τη δημιουργικότητα ξεπεράστηκε» (ΗΣ10.4). Ακόμη οι ίδιες οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτέλεσαν κεντρικό σημείο του οραματισμού τους για την ιδανική κοινωνία και έτσι έγιναν αντικείμενο της συζήτησης που ακολούθησε τις παρουσιάσεις των ομάδων: «έγινε συζήτηση για τον ατομικισμό και τη σκληρότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Επειδή στις εικόνες της ιδανικής κοινωνίας και οι δύο ομάδες έδειξαν την ομαδικότητα και τη συντροφικότητα, συζήτησαν και μοιράστηκαν τη σημασία της ομαδικότητας και τη δυσκολία που υπάρχει για να επιτευχθεί» (Π4). Η διαπροσωπική επικοινωνία και οι σχέσεις με τους άλλους κυριάρχησαν και στις σημειώσεις στα Ημερολόγια Συμμετεχόντων: «ξεπέρασα τη ντροπή» (ΗΣ8.4), «Λατρεύω τις Κυριακές που περνώ με ανθρώπους που σέβομαι, θαυμάζω και αγαπώ» (ΗΣ11.4), «Ιδανικά θα ήθελα να υπάρχει ομαδικότητα, αλληλεγγύη, ισότητα, αγάπη. Ο Γ. μας ένωσε περισσότερο σαν ομάδα, μας βοήθησε πολύ στο θεατρικό» (ΗΣ3.4).

Οι δύο τελευταίες συναντήσεις του Α΄ κύκλου των παρεμβάσεων, που είχαν ως θέμα τα ΜΜΕ, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την κριτική προσέγγισή τους, ανέδειξαν τη δυσκολία της πειραματικής ομάδας να αναλύσει τα δεδομένα κριτικά και να κρίνει ανεπηρέαστη από το συναίσθημα. Χαρακτηριστικά στην άσκηση «Διαβάζοντας με Συναισθήματα» η σύγχυση ανάμεσα στο συναίσθημα και το περιεχόμενο της είδησης είχε ως αποτέλεσμα αδυναμία κατανόησης: «οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως παρασύρθηκαν κυρίως από το συναίσθημα και δεν επεξεργάστηκαν αυτά που άκουγαν.[..] Διαπιστώθηκε ότι περισσότερο επηρεαζόμαστε από το συναίσθημα στην αντίληψη και κατανόηση των γεγονότων και άρα των ειδήσεων» (Π5).

Στο ίδιο πλαίσιο παρατηρείται πως ενώ η συζήτηση τους ενδιαφέρει και συνδέονται με τα θέματα συναισθηματικά, δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε έναν διάλογο ανταλλαγής επιχειρημάτων: «Υπήρχε αρκετή δυσκολία να περάσουν από τη συζήτηση με επίκεντρο τα συναισθήματα που τους γεννά το θέμα σε έναν διάλογο επιχειρημάτων και λύσεων. Ο αγώνας λόγων ξεκίνησε με αμμηχανία. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ στη συζήτηση στον κύκλο συμμετείχαν όλοι,

στην ανταλλαγή επιχειρημάτων δύσκολα έπαιρναν τον λόγο» (Π6). Περισσότερο κριτικά και μεθοδικά επεξεργάστηκαν την άσκηση με τις φωτογραφίες και τις λεζάντες: «εντόπισαν αρκετές λεπτομέρειες στον πρώτο γύρο συζητήσεων. Έπειτα, διαμόρφωναν υποθέσεις και τις αναθεωρούσαν» (Π5).

Στις τελευταίες δύο παρεμβάσεις διαπιστώθηκε πως το ομαδικό πνεύμα και η διάθεση συνεργασίας όχι μόνο είναι δεδομένα κατά την εργασία σε ομάδες αλλά και αποτελούν ανάγκη και πηγή ικανοποίησης για τους συμμετέχοντες: «Χωρίς να το συνεννοηθούν ρητά ουσιαστικά είχαν αναλάβει ρόλους, άλλοι ερευνούσαν περισσότερο, άλλοι είχαν πιο καλλιτεχνικό ρόλο και άλλοι οργάνωναν τη διαδικασία» (Π5), «Παρά το σκληρό θέμα οι ομάδες λειτούργησαν με αρκετό κέφι στην αναπαράσταση» (Π5), «συζητήθηκε η ομαδικότητα και η επικοινωνία που έχει κτιστεί σε αυτό το μάθημα» (Π6). Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει πως η θεματολογία των παρεμβάσεων οδήγησε τους ίδιους τους συμμετέχοντες στη διαπίστωση της σύνδεσης ανάμεσα στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και του διαλόγου με τους άλλους: «Μου λείπει μία συζήτηση με άλλους ανθρώπους για θέματα της επικαιρότητας, μου λείπει όχι μόνο να κατανοήσω τον γύρω κόσμο αλλά και να το μοιραστώ, γιατί αλλιώς είσαι κλεισμένος σε κουτί» (Σ4.5).

6.1.2 Στάσεις (συμμετοχή - διαφορετικότητα)

Οι διδακτικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας μέσα από τη δημιουργία ομάδας διαλόγου και από διερευνητικές διαδικασίες επιδιώκουν την ολόπλευρη συμμετοχή σώματος και πνεύματος των μαθητών, μακριά από καταστάσεις όπου «μάτια και στόματα μένουν σιωπηλά», την αμφισβήτηση προκατασκευασμένων ιδεών, στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Γιαννούλη, 2021: 71-72) και τη συμπεριληπτική και πλουραστική δημοκρατία, όπου η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα αλλά ως πόρος για την Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης (Ζώνιου, 2021: 87-8). Παράλληλα, η δημόσια έκφραση συναισθημάτων, αφηγήσεων και ιδεών με θεατρικά μέσα σηματοδοτεί το πέρασμα από το κοινωνικό στο πολιτικό επίπεδο εμφάνισης και επικοινωνίας, με στόχο η συμμετοχή στο δράμα να τους εξοικειώσει με τη δημόσια επιτέλεση και να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή τους ως δημόσιων ομιλητών και δρώντων προσώπων (Pigkou-Repousi, 2012: 204).

Η ενδυνάμωση άλλωστε αποτελεί την κύρια προσδοκία τους από τη συμμετοχή στο μάθημα σύμφωνα με την προέρευνα (4.3.2). Η δυσκολία στην έκθεση - θεατρική και κοινωνική -

είναι αρκετά εμφανής στις πρώτες συναντήσεις και υποχώρησε όσο δημιουργούνταν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Στις πρώτες δύο διδακτικές παρεμβάσεις, αν και είχαν σχεδιαστεί, ώστε να απαιτούν μικρό βαθμό έκθεσης, ήταν φανερή η διστακτικότητα των περισσοτέρων να συμμετέχουν *«Κατά την προετοιμασία των παρουσιάσεων ακόμα και στις ομάδες κάποιοι μαθητές δίστασαν να πουν τη γνώμη τους και προτίμησαν να ακολουθήσουν όποιον πήρε πρώτος την πρωτοβουλία»* (Π1). Βέβαια, δεν υπήρξε κανείς που να αρνήθηκε να συμμετάσχει στις δραστηριότητες αλλά είτε περιόρισαν την εκφραστικότητά τους από συστολή: *«Ορισμένοι μαθητές έδειξαν μικρή δυσκολία στην παρουσίαση, ένιωσαν αμηχανία λόγω της έκθεσης στην ολομέλεια, γιατί στις πρόβες στις ομάδες τους δεν έδειξαν να δυσκολεύονται τόσο»* (Π1) είτε ακολουθούσαν τις όσο το δυνατόν πιο ασφαλείς επιλογές: *«όλες οι παρουσιάσεις έγιναν στις καρέκλες»* (Π1). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στη δεύτερη παρέμβαση: *«Φαίνεται πως στις ασκήσεις αυτοσχεδιασμών η ομάδα χρειάζεται περισσότερο χρόνο [...]. Αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες διάλεξαν να παίξουν τους ρόλους από τις θέσεις τους και το ζήτησαν γιατί ήθελαν ακόμα λίγο χρόνο να προσαρμοστούν»* (Π2).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παρατήρηση από τις δύο πρώτες παρεμβάσεις με κοινή θεματολογία την χριστουγεννιάτικη εκχειρία του 1914 είναι ο τρόπος πρόσληψής της από τους μαθητές. Μολονότι στα μαθήματα παρουσιάστηκαν πλήθος ντοκουμέντων και ιστορικών πληροφοριών για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τα αντίπαλα στρατόπεδα, οι συμμετέχοντες κατά τις ασκήσεις δεν εστίασαν στην προσέγγιση των αντιπάλων και στο μήνυμα της συναδέλφωσης. Τα θέματα που κυριαρχούν στα τεκμήρια (κάρτες ευχών και επιστολές σε ρόλο) των δύο συναντήσεων είναι η αγάπη, η ελευθερία, η παιδικότητα, η επικοινωνία: *«Έζησαν μια μέρα γεμάτοι χαρά δίχως να σκέφτονται τη θλίψη, ελεύθεροι για μια μέρα»* (T2.2), *«Η ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία και ζωή νίκησε, έστω για λίγο, τον πόλεμο»* (T7.2), *«σε μία ανακωχή για να γιορτάσουμε την αγάπη»* (T4.2), *«Η αγάπη φέρνει ειρήνη και αυτή με τη σειρά της φέρνει υγεία στην καρδιά και στα μυαλά μας»* (T5.2) ενώ οι έννοιες «εχθροί-φίλοι» εμφανίζονται σε δύο μόνο επιστολές: *«σταμάτησαν να πέφτουν οι αναθεματισμένες οβίδες και κάναμε μια «αγκαλιά» με τους εχθρούς»* (T3.2), *«Η πένα που σου γράφω, αγάπη μου, είναι ενός εχθρού που χθες ήταν φίλος μου»* (T1.2). Η βιωματική προσέγγιση των τεκμηρίων τους οδήγησε σε θέματα πιο οικεία στους ίδιους και επένδυσαν τα γεγονότα με δικές τους επιθυμίες και προσδοκίες, χωρίς να προσεγγίζουν τη θέση του άλλου. Επιπρόσθετα, στην αναπαράσταση του «στρατοδικείου» με κάρτες ρόλων δεν έδειξαν να έχουν κατανοήσει τη θέση των πολεμιστών και δυσκολεύτηκαν να τους

υπερασπιστούν: «Είναι δύσκολο να βρεις επιχειρήματα» (Σ3.2). Είναι χαρακτηριστικό πως τα στοιχεία που παρουσίασαν στο δικαστήριο ήταν μόνο όσα είχαν στις κάρτες ρόλων, χωρίς να προσθέσουν δικά τους.

Όπως το θάρρος της έκθεσης στους άλλους, έτσι και η απελευθέρωση της φαντασίας πραγματοποιήθηκε σταδιακά στην πορεία των παρεμβάσεων. Η τρίτη και η τέταρτη παρέμβαση συνετέλεσαν σημαντικά σε αυτή την αλλαγή. Για παράδειγμα, στην τρίτη παρέμβαση η σταδιακή εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη δραματική τεχνική της μηχανής είχε ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική και σωματική εμπλοκή τους στη δραστηριότητα και την υπέρβαση των αρχικών αναστολών. Έτσι, ενώ στην αρχή η τεχνική δημιούργησε αμηχανία: «Υπήρξε ίσως και δυσκολία στην χρήση της φαντασίας [...]. Κάποιοι συμμετέχοντες ήθελαν να απεικονίσουν ρεαλιστικά μια συγκεκριμένη μηχανή» (Π3), στην πορεία της παρέμβασης μέσα από τη βήμα-βήμα δοκιμή και τον πειραματισμό πέτυχαν να εκφραστούν και σωματικά και συλλογικά: «Οι μηχανές που παρουσιάστηκαν ήταν αρκετά συντονισμένες και χορογραφημένες και φάνηκε να τους ευχαριστεί το αποτέλεσμα» (Π3). Επίσης, η αμηχανία και η διστακτικότητα προσπερνιέται μέσα από τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και δεσμών εμπιστοσύνης που διασφαλίζουν το αναγκαίο αίσθημα ασφάλειας: «Η στιγμή που έπαιξα παντομίμα ήταν η πιο διασκεδαστική. Χρειάζομαι να νιώσω ασφάλεια για να διασκεδάσω» (ΗΣ9.3). Είναι ενδεικτικό πως στην τέταρτη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε εκτός σχολείου, στο πάρκο της Ακαδημίας Πλάτωνα, στις δραστηριότητες που έγιναν σε οριοθετημένο και σχετικά απομονωμένο χώρο, υπήρξε πολύ μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής, καθώς η χαλαρή βόλτα και η συνάντηση εκτός σχολικού πλαισίου συνέτειναν στην περαιτέρω σύσφιξη των σχέσεων των μελών της ομάδας. Η αυξημένη διάθεση συμμετοχής σημειώθηκε τόσο κατά την εργασία στις ομάδες, όσο και στις παρουσιάσεις και στην επιχειρηματολογία: «Συμμετείχαν όλοι ο μαθητές και ακούστηκαν όλες οι απόψεις στις ομάδες» (Π4), «Στον αγώνα λόγων οι ομάδες πήραν θέση με γνώμονα το συμφέρον της «τάξης» τους» (Π4), «Η συζήτηση κέντρισε το ενδιαφέρον τους και τοποθετήθηκαν όλοι οι μαθητές» (Π4), η αλλαγή αυτή αποτυπώθηκε και στο ημερολόγιο ενός από τους «συνεσταλμένους» συμμετέχοντες: «Σήμερα άκουσα, έμαθα και μίλησα» (ΗΣ9.4).

Σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, αν και η θεματική των πρώτων συναντήσεων δεν έθεσε άμεσα τέτοια θέματα, η διαφορετικότητα, η συμπερίληψη και οι αποκλεισμοί προέκυψαν κατά τους καταγισμούς ιδεών σε σχέση με τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής και τον οραματισμό της ιδανικής κοινωνίας: «στη ιδανική κοινωνία δεν υπάρχει βία,

χλευασμός, [...], έλλειψη σεβασμού, ρατσισμός, μίσος, αδικία, εκμετάλλευση, βία κατά των γυναικών [...] στην ιδανική κοινωνία υπάρχει ενσυναίσθηση, ειρήνη, κατανόηση, ισότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, όλες οι ζωές θα έχουν την αξία, όλοι οι άνθρωποι θα έχουν ίσες ευκαιρίες, δικαίωμα στην υγεία, στην παιδεία, θα έχουν φαγητό και νερό, θα μιλάνε όλοι» (Π3).

Σε σχέση με τον οραματισμό της ιδανικής κοινωνίας και την ανάδυση της ελπίδας ως βασικής προϋπόθεσης για την έναρξη κάθε αγώνα κατά τον Freire (1994: 8), αξίζει να σημειωθεί πως ενώ οι ασκήσεις καταιγισμού ιδεών πραγματοποιήθηκαν με μεγάλη ευκολία: «*Η άσκηση λειτούργησε πολύ καλά, θα μπορούσε να συνεχιστεί για πολλή ώρα*» (Π3), ο οραματισμός τους δυσκόλεψε όταν έπρεπε να συνδυαστεί με δράση, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη θεατρική δράση της δημιουργίας εικόνων: «*Και οι δύο ομάδες διαπίστωσαν πως δυσκολεύτηκαν περισσότερο να προετοιμάσουν την εικόνα της ιδανικής κοινωνίας, να οραματιστούν δηλαδή και να αναπαραστήσουν το όραμά τους*» (Π4). Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη η ελπίδα να συνδυαστεί με την πρακτική, η ανάγκη της «κριτικής ελπίδας» που δεν μεταπίπτει στην απελπισία αλλά οδηγεί στη δράση (Freire, 1994: 8-9). Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό πως η σύνδεση του οράματος με τη δράση και τη δημιουργία αποτυπώθηκε και σε ημερολόγια συμμετεχόντων ως διάθεση αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας: «*σε μια εποχή που ο ένας πολίτης αδιαφορεί για τον άλλο, είναι πολύ σημαντική η αλληλεγγύη*» (ΗΣ3.4), «*Η βόλτα στο πάρκο μας μετέφερε σε μια δημιουργική εποχή, εμπνέοντάς μας να διορθώσουμε τα σημερινά κακώς κείμενα με τη δημιουργία*» (ΗΣ5.4), «*η επιλογή του τρόπου ζωής μας μπορεί να αποτελέσει την ιδανική κοινωνία*» (ΗΣ8.4), «*η ιδανική κοινωνία φτιάχνεται*» (ΗΣ4.4).

Οι δύο τελευταίες παρεμβάσεις του πρώτου κύκλου της έρευνας παρουσίασαν έντονη διαφορά ως προς τη διάθεση συμμετοχής η οποία μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό θέμα.

Συγκεκριμένα η πέμπτη παρέμβαση χαρακτηρίστηκε από αυξημένη προθυμία να εμπλακούν οι συμμετέχοντες στις δραστηριότητες, να τοποθετηθούν και να συνδημιουργήσουν απαλλαγμένοι από αναστολές και διστακτικότητα: «*Οι φωτογραφίες τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και προσπαθούσαν να διακρίνουν τι πραγματικά συμβαίνει χωρίς να διστάζουν να απαντήσουν, χωρίς να φοβηθούν ενδεχόμενο λάθος [...]. Οι παγωμένες εικόνες δημιουργήθηκαν από τις ομάδες με λίγες δοκιμές σχεδόν αυθόρμητα και όλοι οι μαθητές συμμετείχαν [...]. Αυτό που κυρίως ενεργοποίησε τις ομάδες ήταν ότι θα παρουσιάσουν ένα πρωτοσέλιδο με την δική τους οπτική στα πράγματα και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν*» (Π5). Η ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα στα ημερολόγια συνδέθηκε και με τη συμμετοχή σε κοινωνικό επίπεδο: «*Αυτό που μου προσφέρει αυτή*

η ώρα είναι ότι βγαίνω από τον εαυτό μου» (ΗΣ9.5), «Αυτό που παίρνω μαζί μου είναι που ο Σ4 μίλησε για την ανάγκη να είναι κανείς μέσα στη ζωή και να μπορεί να το επικοινωνεί» (ΗΣ6.5).

Στην έκτη παρέμβαση, όμως, διαπιστώθηκε μία έντονη δυσκολία και αμηχανία που δεν σχετίζονταν τόσο με τις τεχνικές του μαθήματος αλλά περισσότερο με το θέμα: «Ήταν έντονη η δυσκολία των περισσότερων συμμετεχόντων λόγω του θέματος που σε κάποιες στιγμές έγινε και έλλειψη διάθεσης συμμετοχή [...] Κατά την εργασία σε ομάδες ήταν συγκεντρωμένοι στο θέμα και τα μέλη συμμετείχαν ισότιμα [...] στον αγώνα λόγων δύσκολα έπαιρναν τον λόγο [...]. Η ανάγνωση των ρατσιστικών αναρτήσεων σε κάποιες στιγμές δημιούργησε αγανάκτηση στους μαθητές και σε άλλες τους έφερε σε αμηχανία» (Π6). Αξίζει να σημειωθεί πως στη δραματοποίηση μέσω διαλόγων δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν τις δύο οπτικές: «Στην αναπαράσταση του διαλόγου λόγω της αμηχανίας έβγαιναν αρχικά εκτός συνθήκης της δραματοποίησης» (Π6), ενώ όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν τον τρόπο παρουσίασης, απέφυγαν τη χρήση λόγου και επιχειρημάτων: «Και οι δύο ομάδες επέλεξαν να παρουσιάσουν τις εκδοχές τους με παγωμένες εικόνες» (Π6).

Το υλικό της συγκεκριμένης παρέμβασης (ρατσισμός απέναντι στους ρομά) έφερε αντιμέτωπους τους συμμετέχοντες με δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις και ανέδειξε το ευρύ φάσμα των στάσεων τους απέναντι στη διαφορετικότητα από την ξενοφοβία και την επιφυλακτική διάθεση έως τη συμπεριληπτική διάθεση και την υπεράσπιση των μειονοτήτων: «οι ρομά είναι μέσα στην παρανομία, όχι όλοι αλλά...» (Σ4.6), «αυτοί οι άνθρωποι έχουν μάθει έτσι. Μπορεί να έχουν παλάτια και να μένουν σε καλύβες» (Σ11.6), «Όσοι δέχονται τέτοιες επιθέσεις (π.χ. Ρομά, Αλβανοί) κρατάνε μία άμυνα και κλείνονται στην ομάδα τους. Αυτό δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο και η κοινωνία διχάζεται» (Σ10.6), «αν και δεν είμαι ρατσίστρια σήμερα το θέμα με δυσκόλεψε» (Σ3.6), «να καταλάβουμε ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι μειονότητες, είναι πονεμένοι, όχι μόνο οι Ρομά αλλά γενικά οι αλλοδαποί» (Σ6.6), «μερικοί είναι πολύ γκάου. Εντάξει λες ό,τι λες, το «μη με πείτε ρατσιστή» μην το λες» (Σ7.6), «είναι ο όχλος που κωνηγάει τον «ένα»» (Σ5.6).

Μάλιστα στην πορεία των συζητήσεων κάποιοι μαθητές έδειχναν να μετακινούνται από τη μία στάση στην άλλη, γεγονός που υποδεικνύει πως οι στάσεις τους αυτές δεν είναι παγιωμένες: ««είναι ρατσιστική. Βέβαια εν μέρει έχει κάποιο δίκιο, παραβατικότητα υπάρχει, λαθρεμπόριο αλλά τους παρουσιάζει σαν υπάνθρωπους. Είναι άνθρωποι, έχουν δικαιώματα, πρέπει να πάνε σχολείο» (Σ1.6), «είναι ξεδιάντροπη η στάση που τους βάζει όλους μαζί με όλους. Κάποιοι...» (Σ3.6).

Η θεματική της συγκεκριμένης παρέμβασης ανέδειξε και την επιφυλακτικότητά τους προς την ενεργητική συμμετοχή (κοινωνική – πολιτική): «εγώ το βλέπω προσωπικά. Εγώ δεν

ασχολούμαι με αυτούς» (Σ4.6) «θέλω να είμαι στην πλειοψηφία» (Σ2.6) «είναι πολύ ποτισμένα όλα αυτά μέσα» (Σ1.6) «τέτοιες καταστάσεις είναι δύσκολες και μπορεί να σε κάνουν βίαιο χωρίς να το θέλεις» (Σ8.6), «εγώ δεν θα μπορούσα ποτέ να συνδιαλλαγώ με ανθρώπους που έχουν τέτοιες απόψεις» (Σ9.6). Είναι ενδεικτικό ότι στον αγώνα λόγων μεταξύ «κράτους» και «κοινωνίας των πολιτών» ακούστηκαν επιχειρήματα μόνο για κρατικές παρεμβάσεις στο ζήτημα της ρητορικής μίσους: «Στον αγώνα λόγων η ομάδα του «κράτους» πρότεινε αρκετές λύσεις (αυστηρή εφαρμογή νόμων, μάθημα για δικαιώματα στο σχολείο, έλεγχος ΜΜΕ), ενώ η ομάδα της κοινωνίας των πολιτών δυσκολεύτηκε περισσότερο πρότεινε μόνο τις συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας, χωρίς όμως να πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά τους» (Π6).

6.1.3. Πολιτική ενημερότητα — προσωπική εμπλοκή

Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης περιλαμβάνει τις δύο διαστάσεις της πολιτικής συμμετοχής που αναδείχθηκαν κατά κύριο λόγο κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων: την ενημερότητα για ζητήματα της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και τον βαθμό της προσωπικής (βιοματικής και συναισθηματικής) εμπλοκής σε αυτά. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις της πολιτικής συμμετοχής είναι λογικό να προκύψουν στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αφού αυτή σχεδιάστηκε από τη μία στην κατεύθυνση του Θεάτρου Ντοκουμέντο, που παρέχει πραγματολογική και πολιτική βάση και εφαρμόστηκε από την άλλη σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο, το Σχολείο 18 Άνω, όπου οι μαθητές είναι ταυτόχρονα και θεραπευόμενοι, δηλαδή σε μία διαδικασία «ανασκαφής στα έγκατα του ψυχισμού» (Μάτσα, 2008: 68).

Η πρώτη και η δεύτερη παρέμβαση άντλησαν το υλικό τους από την ιστορία και τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο και δεν σχετίζονται άμεσα με την κατηγορία της πολιτικής ενημερότητας. Παρ' όλα αυτά υπήρξαν αφορμές για να συζητηθεί η σύγχρονη επικαιρότητα, κατά τις οποίες οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και έδειξαν να είναι αρκετά ενημερωμένοι, παρά την αντίθετη δική τους άποψη: *«αναφέρθηκαν αρκετές ειδήσεις της επικαιρότητας, αν και παραδέχθηκαν ότι δεν βλέπουν ειδήσεις («Δεν ήταν για τα λεφτά, δεν ήταν για τη βενζίνη οι μπάτσοι πυροβόλησαν γιατί ήταν ρομά», διαμαρτυρία φοιτητών και μαθητών έξω από συνάντηση υπουργού παιδείας, απόλυση εκπαιδευτικού από φροντιστήριο γιατί μίλησε σε μαθητές για το Πολυτεχνείο, οι υποκλοπές των τηλεφώνων των πολιτικών προσώπων συνεχίζονται ...) αλλά και μοιράστηκαν και προσωπικές «ειδήσεις» (π.χ. ανακοινώθηκε το πρόγραμμα εξεταστικής του Παντείου, αύριο κλείνω 5,5 χρόνια πλήρους αποχής)» (Π1).*

Ήδη από την πρώτη συνάντηση θέλουν να μοιράζονται προσωπικές στιγμές και τείνουν να συνδέουν τα γεγονότα της ιστορικής ή κοινωνικής πραγματικότητας με δικές τους εμπειρίες: «*Η έρευνα των ειδήσεων των Χριστουγέννων του παρελθόντος προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών για τις ειδήσεις και τα γεγονότα του παρελθόντος και επειδή πρόκειται για διαφορετικές γενιές μαθητών (κάποιοι είχαν ζήσει τα γεγονότα) μοιράστηκαν και τις προσωπικές αναμνήσεις τους*» (Π1), «*Μου άρεσε που θυμήθηκα το 1991 την πτώση τείχους και πού ήμουν εγώ τότε*» (ΗΣ9.1). Στη δεύτερη παρέμβαση η άσκηση της γραφής σε ρόλο τους ενέπλεξε ακόμα περισσότερο συναισθηματικά: «*Οι μαθητές, αν και συνήθως δυσανασχετούν σε ασκήσεις γραφής (λόγω των εκπαιδευτικών τους δυσκολιών), συγκεντρώθηκαν πολύ εύκολα και για πολλή ώρα και ξέχασαν το άγχος για τα «ορθογραφικά λάθη». Μπήκαν εύκολα στον ρόλο [...]. Κατά την ανάγνωση των επιστολών υπήρξε συγκίνηση*» (Π2). Μάλιστα, όπως ήδη αναλύθηκε (6.1.2) η προσωπική τους εμπλοκή στα γεγονότα τους εμπόδισε να αντιληφθούν την ουσία των γεγονότων και να μουν στη θέση των πολεμιστών, καθώς προέβαλαν δικά τους συναισθήματα, ανάγκες και επιθυμίες στα γεγονότα.

Η τρίτη παρέμβαση είχε στόχο να ανιχνεύσει τους κοινωνικούς προβληματισμούς των συμμετεχόντων. Στις ασκήσεις της παρέμβασης τα θέματα που αναδείχθηκαν είτε αφορούσαν την επικαιρότητα, είτε εμπειρίες και βιώματα των μαθητών: «*Θίχτηκαν αρκετά ζητήματα: μονοτονία της καθημερινότητας, υγεία, βία κατά των γυναικών, αστεγία, πόλεμος, παιδική κακοποίηση, bullying, ρύπανση περιβάλλοντος*» (Π3), «*αυτό που με δυσκόλεψε αρκετά ήταν το συναίσθημα της θλίψης και του θυμού που ένιωσα, όταν έπαιξα παντομίμα τη βία κατά των γυναικών*» (ΗΣ3.3). Τα κοινωνικά προβλήματα που επέλεξαν ως πιο επείγοντα να αντιμετωπιστούν ήταν ζητήματα που τους αφορούσαν προσωπικά (κακοποίηση, απομόνωση) είτε που τους ήταν πιο οικεία λόγω πρόσφατων εμπειριών (πυρκαγιές στην Εύβοια, 12χρονη στον Κολωνό, γειτονιά κάποιων μαθητών): «*στη συνέχεια ανέφεραν συγκεκριμένα περιστατικά, στα οποία μοιράστηκαν και προσωπικές πληροφορίες με προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων τα οποία συνέδεσαν και με περιστατικά της επικαιρότητας*» (Π3).

Η τέταρτη παρέμβαση συνδέθηκε με την επικαιρότητα λόγω του χώρου διεξαγωγής της. Οι μαθητές που κατοικούν κοντά στο πάρκο της Ακαδημίας Πλάτωνα ενημέρωσαν την ομάδα εισαγωγικά για τις αλλαγές που επίκεινται στο πάρκο: «*συζητούσαμε τα σχέδια για το νέο «μουσείο της πόλης των Αθηνών» που ανακοινώθηκαν πριν δύο μέρες*» (Π4). Στην πορεία της παρέμβασης αυτή η πληροφορία συνδέθηκε με τον αγώνα λόγων για το ζήτημα των δημόσιων χώρων, όπου η

προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων και οι εμπειρίες τους από την εποχή κυρίως της πανδημίας τους κινητοποίησαν να εμπλακούν ιδιαίτερα ενεργητικά στο σχετικό διάλογο. Είναι χαρακτηριστικό πως η ουσιαστική επιχειρηματολογία αναπτύχθηκε, με μεγαλύτερη ένταση και βάθος όταν πήραν θέση εκτός ρόλου: *«Αφού εξελίχθηκε ο διάλογος και όλοι συμφώνησαν, παρενέβη μία μαθήτρια βγαίνοντας από τον ρόλο της και διαφωνώντας έντονα. Η διαφωνία βοήθησε να αναπτυχθεί η επιχειρηματολογία. Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να πάρουν θέση στο ζήτημα εκτός ρόλου. Η θέση που πήραν ήταν διαφορετική σε σχέση με πριν. Αναγνώρισαν την ανάγκη να υπάρχουν δημόσιοι χώροι και το υποστήριζαν με βάση την εμπειρία τους αλλά προβληματίστηκαν για την καθαριότητα και την ασφάλεια των πάρκων και τα όρια της κρατικής και της ατομικής ευθύνης»* (Π4).

Η προσωπική και βιωματική προσέγγιση των θεμάτων που τροφοδοτεί την ενεργητική συμμετοχή έγινε ακόμα πιο εμφανής κατά τον οραματισμό του μετασχηματισμού και της αλλαγής της κοινωνίας που αποδόθηκε με σειρά δυναμικών εικόνων. Το όραμα της αλλαγής συνδέθηκε από τις ομάδες με τον δικό τους προσωπικό μετασχηματισμό και τη δική τους σημαντική αλλαγή ζωής: την απεξάρτηση. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που οι παρουσιάσεις των δύο ομάδων είχαν πολύ παρόμοια χαρακτηριστικά: και οι δύο ξεκίνησαν με εικόνες απομόνωσης, αποτύπωσαν τη μεταβατική κατάσταση με αλλαγές επιπέδων και στις δύο ομάδες το ιδανικό αποτυπώθηκε ως κύκλος αλληλεγγύης και συλλογικότητας που συνοδεύτηκε από τις φράσεις: *«Όλοι για όλους»* (Α' ομάδα), *«ομαδικά, με ευθύνη, συλλογικά, με αγάπη»* (Β' ομάδα). Στη συζήτηση μετά τις παρουσιάσεις, αν και εντοπίστηκαν αυτές οι ομοιότητες, δεν αποδόθηκαν από τους ίδιους στην κοινή τους πορεία για αλλαγή ζωής, στο κοινό βίωμα της θεραπείας απεξάρτησης: *«Οι ομάδες εντόπισαν ομοιότητες στις σκέψεις και στις ιδέες που εξέφρασαν [...] στις εικόνες της ιδανικής κοινωνίας και οι δύο ομάδες έδειξαν την ομαδικότητα και τη συντροφικότητα* (Π4).

Η πέμπτη και η έκτη διδακτική παρέμβαση με υλικό από τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτέλεσαν γόνιμο έδαφος για την διερεύνηση και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για την πολιτική επικαιρότητα. Η παρουσία εφημερίδων στην αίθουσα δεν διέφυγε της προσοχής και πριν ξεκινήσει το μάθημα: *«άρχισαν αυθόρμητα συζήτηση για το αν διαβάζουν εφημερίδες. Κάποιοι δήλωσαν πως ούτε εφημερίδες αλλά και ούτε άλλο μέσο ενημέρωσης επιλέγουν ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι προτιμούν το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση»* (Π5). Αν και δηλώνουν πως δεν ενημερώνονται, όπως και στην πρώτη παρέμβαση, μετά την άσκηση της συναισθηματικής αντίδρασης στις ειδήσεις, δήλωσαν πως η ενημέρωσή τους εξαντλεί συναισθηματικά: *«ακούμε*

τόσα τέτοια κάθε μέρα που έχουμε παγώσει» (Σ6.5) «είναι η καθημερινότητά μας» (Σ4.5) «μας επηρεάζουν ψυχολογικά οι ειδήσεις, ακόμα και αν δεν τους δίνουμε σημασία, ακόμα και στον ύπνο μας» (Σ9.5).

Παρατηρήθηκε και πάλι πως η προσωπική, εμπειρική ή βιωματική σύνδεση με τα γεγονότα κινητοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον τους: *«Αυτό που κυρίως ενεργοποίησε τις ομάδες ήταν ότι θα παρουσιάσουν ένα πρωτοσέλιδο με την δική τους οπτική στα πράγματα και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν» (Π5).* Κατά την προετοιμασία της εφημερίδας τοίχου οι πολιτικές και κοινωνικές ειδήσεις που επέλεξαν αφορούσαν κατά κύριο λόγο ζητήματα κοινωνικών αδικιών: *«αλληλεγγύη στο προσφυγικό, διακοπή ρεύματος σε άπορη οικογένεια, αναγνώριση πτυχιών δραματικών σχολών, περιβαλλοντική κρίση, κατάσταση στα νοσοκομεία, υπόθεση Κολωνού» (Π5).* Στη συνέχεια από το έντυπο υλικό που τους είχε ζητηθεί να φέρουν επέλεξαν ένα άρθρο σε σχέση με τους Ρομά² λόγω της σύνδεσης με την επικαιρότητα (δολοφονία Κ. Φραγκούλη): *«γιατί τους εντυπώσισε η ιστορία, κυρίως η αδικία της ιστορίας και το συνέδεσαν με πρόσφατο περιστατικό της επικαιρότητας» (Π5).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μια αυθόρμητη συζήτηση των μαθητών που προέκυψε σαν αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους στο συγκεκριμένο μάθημα με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα. Με αφορμή την ανάγνωση εφημερίδων, οι μαθητές συζήτησαν για τη σύνδεση προσωπικού και πολιτικού, τη σχέση ανάμεσα στην αυτοπαρατήρηση και την παρατήρηση της κοινωνίας, συνδέοντάς τα με την ψυχοθεραπεία. Ο αρχικός προβληματισμός τέθηκε από τον Σ4: *«Δεν άκουγα ποτέ μου ειδήσεις, ούτε εφημερίδες διάβαζα και γενικά δεν έχω ασχοληθεί. Έγινε αυτό σήμερα´ έγινε το άλλο αύριο´, τα λένε σε τυπικές σχέσεις αυτά αλλά έχουν ουσία. Και εμένα μου λείπουν αυτά. Δεν ξέρεις τι σου γίνεται, άμα δεν μπορείς να καταλάβεις τι γίνεται έξω. Και να μπορείς να το καταλάβεις δεν θα το μοιράζεσαι με κανέναν. Αυτό είναι το χειρότερο» (Σ4.5).* Αυτή η παρατήρηση προκάλεσε όμως το ενδιαφέρον και των υπολοίπων που πήραν θέση: *«Εδώ δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι γίνεται μέσα μας, σκέψου τι καταλαβαίνουμε από αυτά που γίνονται γύρω» (Σ10.5), «εγώ τότε σταμάτησα να διαβάζω ειδήσεις, όταν προσπάθησα να καταλάβω τι γίνεται σε μένα» (Σ9.5), «Για μένα δεν υπάρχει να καταλάβω εμένα, αν δεν μπορώ να καταλάβω τον κόσμο έξω. Πάνε μαζί. Δεν έχει σημασία από πού ξεκινάς» (Σ6.5), «Αν δεν δεις τα μάτια του άλλου, τον εαυτό σου μέσα στα μάτια του άλλου δεν θα συνειδητοποιήσεις ποτέ τίποτα για σένα» (Σ8.5).*

² https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/370903_i-astynomia-tis-thessalonikis-kai-oi-roma

Παρά την τάση να συνδέουν τα υπό μελέτη στοιχεία με προσωπικά βιώματα δεν συμβαίνει το ίδιο με δύσκολα ζητήματα, όπως είναι αυτό των διακρίσεων. Στην τελευταία συνάντηση που είχε ως θέμα τη ρητορική μίσους απέναντι σε μία κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα, όπως οι Ρομά, η μόνη σύνδεση που αναφέρθηκε ρητά είναι τα κυκλώματα εμπορίου ναρκωτικών με τα οποία έχουν συνδέσει τους Ρομά: *«Εντύπωση μου έκανε πως ενώ εκφράστηκαν συναισθηματικά, δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε προσωπικά τους βιώματα αποκλεισμού ως θύματα διακρίσεων, παρ' όλο που, ως πρώην χρήστες και πολλοί εξ' αυτών ψυχικά νοσούντες, σίγουρα έχουν ανάλογες εμπειρίες»* (Π6).

6.1.4. Συμπεράσματα Α' κύκλου

Με τις παρεμβάσεις του Α' κύκλου όλες οι υπό μελέτη κατηγορίες αναπτύχθηκαν σε διαφορετικό βαθμό η κάθε μία και ανάλογα με τις δυνατότητες της ομάδας. Οι δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαλόγου παρουσίασαν τη μεγαλύτερη βελτίωση, καθώς φαίνεται πως κυριαρχεί το ομαδικό κλίμα και αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων. Παράλληλα, η ενεργητική συμμετοχή που περιλαμβάνει την έκθεση απέναντι στους άλλους, τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο μάθημα, έχει αυξηθεί σημαντικά και σε πολλές περιπτώσεις με ιδιαίτερα δημιουργικούς τρόπους. Επίσης, οι συμμετέχοντες έχουν αναπτύξει μια άλλη στάση, περισσότερο κριτική, απέναντι στην κοινωνική και πολιτική επικαιρότητα, από αυτή που είχαν όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα. Τέλος, η στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και η αδυναμία να τους συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες κοινωνικής αδικίας και διακρίσεων με τις ιστορίες των άλλων, όπως διαπιστώθηκαν στην έκτη παρέμβαση, έδωσαν την έμπνευση για τη θεματική του Β' κύκλου παρεμβάσεων.

Κατά τον αναστοχασμό του Α' κύκλου οι διαπιστώσεις της ερευνήτριας φάνηκε να συμπίπτουν με τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων. Η ενίσχυση της κοινωνικότητας αποτελεί για τους περισσότερους το κυριότερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μαθήματος: *«έκανα νέα παρέα»* (Σ7), *«δημιούργησα σχέσεις»* (Σ9), *«έχω κάνει νέους φίλους»* (Σ1), *«αναπτύσσω την κοινωνικότητά μου»* (Σ8). Αυτό που συμφώνησαν ότι τους δυσκόλεψε είναι η θεατρική έκθεση απέναντι στους άλλους, αν και αναγνώρισαν πως οι τεχνικές του μαθήματος τους βοηθούν: *«μπορεί να γκρινιάζω που είμαστε όρθιοι, όμως αυτές οι ασκήσεις μου έχουν μείνει, μου αρέσει που περπατάμε με διάφορους τρόπους»* (Σ4), *«θα ήθελα να κάνουμε περισσότερες κινητικές ασκήσεις και περισσότερους αυτοσχεδιασμούς»* (Σ2), *«περισσότερο με αγγίζουν οι ασκήσεις χωρίς λόγια,*

όπως ο σφυγμός και τα περπατήματα, γιατί εκφραζόμαστε καλύτερα» (Σ7), «είχε ενδιαφέρον όταν κάναμε παντομίμα και έπρεπε να επικοινωνήσουμε χωρίς λόγια» (Σ9). Σχετικά με τη σημασία που έχει γι' αυτούς το μάθημα αναφέρθηκαν και οι κοινωνικές αναλύσεις και η ευχάριστη και δημιουργική διάθεση.

6.2. Δεδομένα Β' κύκλου

Κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων του Β' κύκλου της έρευνας λήφθηκαν υπόψη τα συμπεράσματα και τα δεδομένα από την εφαρμογή των πρώτων έξι παρεμβάσεων. Εφόσον διαπιστώθηκε βελτίωση των συνεργατικών δεξιοτήτων αλλά σχετικά περιορισμένη κριτική ανάλυση και διστακτικότητα στη συμμετοχή, σχεδιάστηκαν κυρίως ομαδικές δραστηριότητες που προωθούν τον πειραματισμό και διευκολύνουν τη σωματική έκφραση, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής - αναλυτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Επίσης, κρίθηκε σημαντικό να δίνεται περισσότερος χρόνος για αναστοχασμό μετά τις ασκήσεις και να εστιάσουν οι παρεμβάσεις σε ζητήματα διαφορετικότητας και πολιτικής ενεργοποίησης.

6.2.1. Δεξιότητες (συνεργασία– κριτική ανάλυση)

Στις πρώτες δύο συναντήσεις του δεύτερου κύκλου ήταν εμφανές πως το κλίμα συνεργασίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες έχει επιτευχθεί και πως πλέον μπορούν να επικοινωνήσουν με πολλούς τρόπους, σε πολλά επίπεδα και όχι μόνο λεκτικά: *«όλα τα ζευγάρια κατάφεραν να κατανοήσουν το συναίσθημα του «καθρέπτη» τους [...] . Η τεχνική του γλύπτη και του αγάλματος περιόρισε τη λεκτική επικοινωνία και επέτρεψε την ενσώματη έκφραση [...] . Οι μαθητές στη διαδικασία της συλλογικής δημιουργίας ήταν ανοιχτοί σε νέες προτάσεις από τους άλλους, εκφράστηκαν ενσώματα, αναθεώρησαν τις αρχικές τους προτάσεις, δέχθηκαν τις διορθώσεις» (Π7). Είναι, επίσης, φανερό πως η εξοικείωση με τις τεχνικές του μαθήματος έχει αποτέλεσμα όχι μόνο στον τρόπο που συν-εργάζονται αλλά και στο αποτέλεσμα της εργασίας τους. Στην όγδοη συνάντηση, σε όλες τις δραστηριότητες εφαρμόστηκε η σύμβαση «ένας τη φορά», που τελικά στην τελευταία δράση οδήγησε σε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα: *«Η εκτέλεση της άσκησης ήταν ιδιαίτερα παραστασιακή και συντονισμένη [...] . Η σύμβαση «ένας τη φορά» που χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη συνάντηση σε αυτή την άσκηση λειτούργησε πολύ καλύτερα» (Π8).**

Παράλληλα, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών με τρόπο μάλιστα άμεσο, καθώς οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται στην προσπάθειά

τους να εκφραστούν απέναντι στους άλλους: «Την δυσκολία την ξεπέρασαν με την υποστήριξη των συμμαθητών τους «δεν κρίνει κανείς κανένα» «δεν υπάρχει σωστό και λάθος». (Π8). Αξιίζει, επίσης, να σημειωθεί πως η σημασία που έχει η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων για τους συμμετέχοντες προκύπτει σταθερά σαν θέμα στον αναστοχασμό των συναντήσεων: «όσο πιο πολλά άτομα τόσο καλύτερα, είναι πιο ωραίες οι ομάδες» (Σ4.7), «αν και ξεκίνησε λίγο δύσκολα, ήταν ευχάριστο τελικά που συνεργαστήκαμε» (Σ1.8). Στον αναστοχασμό της εβδομης συνάντησης, εντοπίστηκε μάλιστα η αντίθεση με την απομόνωση της εξάρτησης και τις διακρίσεις που έχουν υποστεί κάποιοι μαθητές λόγω ψυχικής ασθένειας και προτάθηκε ως βασική διεξοδος η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων: «μπορούμε να κοινωνικοποιηθούμε, να έχουμε τις παρέες μας» (Σ3.7), «να τα βρούμε με τους άλλους, να είμαστε ανοιχτοί με τους ανθρώπους γενικότερα» (Σ7.7)

Στο στάδιο των αναστοχασμών συχνά αναδεικνύονται και οι προβληματισμοί και οι συσχετίσεις που επιτυγχάνονται μέσω της θεματικής της παρέμβασης. Στην εβδομη συνάντηση παρ' όλο που αρχικά οι συμμετέχοντες έδειξαν αδυναμία να συσχετίσουν και να αξιολογήσουν τα δεδομένα: «δεν υπήρξε καμία κριτική σκέψη ως προς το γεγονός. Δεν τους ρώτησα αλλά κανείς δεν φαίνεται να έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι ο πρόσφυγας αφέθηκε ελεύθερος [...]. Με την αφήγηση της ηλικιωμένης η μόνη τους αμφιβολία ήταν αν θα έβλεπε καλά από το παράθυρο [...]. Σε σχέση με το άρθρο που άκουσαν φάνηκε πως έδειξαν πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη [...]. Κανείς δεν αναρωτήθηκε για την πηγή του άρθρου σε όλη τη διαδικασία» (Π7), στη συνέχεια μέσω της συζήτησης ανέλυσαν το τεκμήριο με πιο κριτική διάθεση: «επισήμαναν στο συγκεκριμένο άρθρο τόσο τις παραποιήσεις, τις «σάλτσες»-ψευδείς πληροφορίες (ασθένεια πατέρα) όσο και τον υπερβολικό τρόπο παρουσίασης των γεγονότων» (Π7) και στον αναστοχασμό κατατέθηκαν ενδιαφέροντες προβληματισμοί και επεκτάσεις του ζητήματος: «τέθηκε ξανά το ζήτημα του πόσο εύκολα μπορεί να διαστρεβλωθεί η αλήθεια από τα μέσα ενημέρωσης, επεκτάθηκε με τη σκέψη πως μπορούμε και εμείς να αντιδράσουμε και να επιδιώκουμε την αποκατάσταση» (Π7). Για την ανάπτυξη της κριτικής και αναλυτικής σκέψης στην όγδοη συνάντηση η εργασία σε μικρότερες ομάδες ήταν πιο αποτελεσματική σε σχέση με τη συζήτηση στην ολομέλεια: «Στη συζήτηση στις ομάδες για το «πριν-αιτία» και το «μετά-συνέπειες» προβληματίστηκαν πολύ για τις αιτίες των ξεριζωμών με λόγο, αντίλογο, επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση» (Π8)

Στην ένατη διδακτική παρέμβαση η δημιουργία ενός συλλογικού παζλ τόνωσε το ομαδικό πνεύμα: «Τους άρεσε η ιδέα πως θα φτιάξουμε ένα παζλ και το ένωσαν συλλογικά» (Π9), «Και είμαι χαρούμενος που κάτι με ενώνει, έστω αυτά που φτιάχνουμε, οι δημιουργίες μας» (ΗΣ1.9).

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν μεταξύ τους προσωπικές ιστορίες (ονόματος και προσωπικών αντικειμένων) με αρκετή ευκολία σε κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας: *«Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις ιστορίες τους σε ζευγάρια με χαρά και ευκολία. Φάνηκε να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα και ο ένας έκανε ερωτήσεις στον άλλο με ενεργητική ακρόαση [...]. Η δράση έγινε με πολλή συγκέντρωση, με σεβασμό στον ομιλητή, η υπόλοιπη ομάδα μετά την ιστορία ρωτούσε, σχολίαζε και συνδεόταν με όσα άκουγε»* (Π9).

Ανάμεσα στις προσωπικές ιστορίες που ακούστηκαν, οι συμμετέχοντες εντόπισαν αυθόρμητα συνδέσεις και αντιστοιχίες: *«βρήκαν με αρκετή ευκολία συνδέσεις και αρκετά κοινά στοιχεία στις ιστορίες τους»* (Π9) που ενίσχυσαν τους δεσμούς της ομάδας: *«ενώνομαι σε ένα σύνολο ανθρώπων»* (ΗΣ9.9), *«Νιώθω να συνδέομαι με ανθρώπους και είμαι ο εαυτός μου»* (ΗΣ7.9), *«Είναι αυτό το κάτι που με συνδέει και θέλω να έρχομαι στην ομάδα, όση κούραση ή ένταση ή άγχος και αν έχω, και αυτό το κάτι είστε όλοι εσείς»* (Σ1.9).

Οι δραστηριότητες της δέκατης παρέμβασης επεδίωξαν να δημιουργηθούν συνδέσεις και συσχετίσεις των προσωπικών ζητημάτων με θέματα που αφορούν ευρύτερα την κοινωνία. Διαπιστώθηκε πως αυτό δυσκόλεψε την ομάδα. Σε πρώτη φάση διαπιστώθηκε η απόσταση ανάμεσα στη σύλληψη μια ιδέας/ τον οραματισμό της αλλαγής και την υλοποίησή της: *«Το «τι μπορώ να κάνω εγώ γι' αυτό» δυσκόλεψε όλους τους συμμετέχοντες και δεν τηρήθηκε η εναλλάξ σειρά ούτε υπήρχε τόσο αυθορμητισμός. Μεγαλύτερη ήταν βέβαια η δυσκολία στις αλλαγές που αφορούσαν το κοινωνικό σύνολο και πώς μπορούμε να συμβάλουμε»* (Π10). Εξαιτίας της δυσκολίας που διαπιστώθηκε, μία μαθήτρια πρότεινε σαν τρόπο εργασίας να επικεντρωθούμε στην υλοποίηση μίας αλλαγής και συγκεκριμένα έθεσε το θέμα της κοινωνικής αλληλεγγύης. Στο σημείο αυτό, η ομάδα λειτούργησε συλλογικά στην ανεύρεση λύσης: *«έδωσαν όλοι όσο μπορούσαν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις/παραδείγματα»* (Π10). Η πολιτική διάσταση των προσωπικών ζητημάτων φάνηκε πως δεν τους είχε απασχολήσει ξανά, όμως η συζήτηση σε ομάδες κατέληξε σε πολύ ενδιαφέρουσες αναγωγές των προσωπικών ιστοριών σε πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα: *«Η πολιτική σημασία της προσωπικής ιστορίας τους εντυπωσίασε σαν ενδεχόμενο. Αρχικά δεν μπορούσαν να φανταστούν πώς συνδέονται [...]. Ακόμα και οι ιστορίες των ονομάτων συνδέθηκαν είτε με μπούλινγκ (αν είναι περίεργο) είτε με ρατσισμό (αν είναι ξένο)»* (Π10)

Στις εισαγωγικές δραστηριότητες της εντέκατης παρέμβασης, ήταν εμφανές το ομαδικό κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που έχει διαμορφωθεί και επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν πιο ουσιαστικά και αποτελεσματικά ακόμα και μη λεκτικά αλλά και να

απολαμβάνουν το μάθημα: *«υπήρχε αλληλοϋποστήριξη και ομαδικότητα, όποτε κάποιος μπερδεύόταν. Ταυτόχρονα, πρέπει να το διασκέδασαν και να χαλάρωσαν αρκετά, αν κρίνω από τα γέλια και τη γενική διάθεση. Στα τεντώματα του σώματος σε ζευγάρια ενώ τις πρώτες στιγμές υπήρξε ένας ενδοιασμός σχετικά με το τι κάνουμε. γρήγορα χαλάρωσαν, πειραματίστηκαν και πολύ εύκολα εμπιστεύτηκαν ο ένας τον άλλο»* (Π11). Παράλληλα, το κλίμα αυτό και η εξοικείωση με την ομαδική εργασία συμβάλει στη δημιουργικότητά τους: *«οι ομάδες συνεννοήθηκαν με ευκολία και συναποφάσισαν χωρίς ιδιαίτερες διαφωνίες [...]. Παρατήρησα ότι δεν δυσκολεύονται όπως στις αρχικές συναντήσεις στο δημιουργικό κομμάτι και πως έχουν εξοικειωθεί με τη συλλογική διαδικασία δημιουργίας και όλα τα μέλη των ομάδων παίρνουν τον λόγο»* (Π11). Οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας επιβεβαιώνονται και από τις σημειώσεις των συμμετεχόντων στα ημερολόγιά τους: *«αυτή η ώρα που περνάμε εδώ μου δημιουργεί μια ασφάλεια και μία αίσθηση σαν οικογένεια»* (ΗΣ6.11), *«μου άρεσε η συλλογική δουλειά»* (ΗΣ2.11). Σχετικά με την αναλυτική σκέψη κατά τη σταδιακή συζήτηση (σε ζευγάρια και ομάδες) εμβάθυναν στο θέμα και παρατηρήθηκε πως προχώρησαν σε αναγωγές-συμπεράσματα στην προσπάθεια κατανόησης των κοινωνικών ζητημάτων: *«οι διάφορες μορφές της αποξένωσης θεωρήθηκε πως είναι μία από τις ρίζες πολλών προβλημάτων»* (Π11).

Στη δωδέκατη και τελευταία διδακτική παρέμβαση που είχε στόχο τον αναστοχασμό της όλης διαδικασίας, η αξία της συνεργασίας και της συλλογικής δουλειάς προέκυψε και μέσα από τη διαδικασία και μέσα από το περιεχόμενο των έργων. Από τη μία η δυναμική της ομάδας λειτουργεί υποστηρικτικά και κινητοποιητικά, όπως συνέβη με τη δυσκολία εικαστικής αποτύπωσης του «χάρτη των συναντήσεων»: *«Όταν τους ζήτησα να φτιάξουν τους χάρτες κάποιιοι δεν έδειξαν ιδιαίτερη διάθεση για αυτό. Στη συνέχεια όμως παρασύρθηκαν από την ομάδα»* (Π12). Παράλληλα, δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τους υπολοίπους: *«Κατά τις αφηγήσεις των χαρτών έδειξαν πολύ ενδιαφέρον να ακούσουν πώς έζησαν το εργαστήριο οι συμμαθητές τους. Χειροκροτήθηκαν και μοιράστηκαν στιγμές και συναισθήματα»* (Π12).

6.2.2. Στάσεις (συμμετοχή - διαφορετικότητα)

Σε σχέση με την κατηγορία της «συμμετοχής» η δυσκολία της πειραματικής ομάδας παρουσιάζει μία κλιμάκωση: από την έλλειψη θάρρους να εκφράσουν τη γνώμη τους μπροστά σε άλλους, στον

δισταγμό να εκτεθούν θεατρικά και την επιφύλαξή τους στη πολιτική συμμετοχή. Η κλιμάκωση αυτή διαπιστώθηκε και στις δύο πρώτες παρεμβάσεις του Β' κύκλου.

Στην έβδομη συνάντηση ενώ όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα της γραφής σε ρόλο η Σ3 και ο Σ9 δεν ήθελαν να διαβάσουν αυτά που έγραψαν: *«κάποιοι μαθητές είχαν ενδοιασμούς και έντονη ανασφάλεια να τις διαβάσουν ενώπιον των υπολοίπων. Κατά τη γνώμη μου αυτό οφείλεται κυρίως στη χαμηλή αυτοπεποίθησή τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ίσως όμως και στη δυσκολία να πάρουν θέση και να υποστηρίξουν τη γνώμη τους»* (Π7). Κατά τη δραματοποίηση, ενώ ανέλαβαν εθελοντικά να συμμετάσχουν, δεν λειτούργησαν ιδιαίτερα σωματικά και επέλεξαν να κάθονται: *«Στη δραματοποίηση της σκηνής οι εθελοντές ανέλαβαν μόνοι τους τους ρόλους, χωρίς ιδιαίτερο δισταγμό [...]. Σε σχέση με την απόδοση του ρόλου σωματικά, το απέφυγαν με εξαίρεση την μαθήτριά που απέδωσε την κοπέλα και όντως, αν και καθιστή, προσπάθησε να αποδώσει τη σωματικότητα και τον τρόπο ομιλίας μιας νεαρής κοπέλας»* (Π7).

Σε σχέση με την πολιτική συμμετοχή η άσκηση με τις «φωνές στο κεφάλι του περαστικού» ανέδειξε κυρίως τους λόγους που αποτρέπουν την παρέμβαση: *«το γλυπτό σε μία στάση σώματος που δείχνει την αμφιθυμία (ένα πόδι προς τα μπροστά και το υπόλοιπο σώμα προς τα πίσω): «τι να κάνω, να πω αλήθεια;» «πού να τρέχω;» «καλά του κάνουν» «τρέχα να βοηθήσεις», «μπα δεν μπλέκω» «βαριέμαι» «να μπλέξω με αστυνομίες;» «τι θα πω στη γυναίκα;» «και το μαγαζί; να το κλείσω;»»* (Π7). Αντίθετα, η άσκηση της «γραφής σε ρόλο» επιστολής διαμαρτυρίας ανέδειξε εναλλακτικούς τρόπους παρέμβασης: *«η άσκηση αυτή νιώθω πως τους ενδυνάμωσε και οδήγησε κάποιους στη διαπίστωση πως μπορούν να αντιδράσουν στην αδικία, πως έχουν τα μέσα, πως ο λόγος τους μπορεί να ακουστεί»* (Π7)

Και στην όγδοη παρέμβαση δεν παρατηρήθηκε σημαντική διάθεση ενεργητικής συμμετοχής στη δημιουργική διαδικασία παρά το έντονα υποστηρικτικό κλίμα της ομάδας: *«Στη δημιουργία των εικόνων υπήρχε έντονη η έλλειψη πρωτοβουλίας για το ποιος θα ξεκινήσει. Όταν όμως κάποιος πρότεινε μία κίνηση οι υπόλοιποι ήταν πολύ διατεθειμένοι να την συμπληρώσουν»* (Π8). Παρ' όλα αυτά δεν ισχύει το ίδιο για όλους τους μαθητές, αντιθέτως οι διαφορετικοί τρόποι εμπλοκής στη δημιουργική διαδικασία φαίνεται πως κινητοποιούν διαφορετικά τον κάθε μαθητή: *«Βρήκα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πώς ένας μαθητής που είχα παρατηρήσει πως προηγουμένως στη θεωρητική συζήτηση για τις αιτίες δεν έπαιρνε τον λόγο ούτε συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε, στη δημιουργική διαδικασία άλλαξε εντελώς παίρνοντας πρωτοβουλίες, παρακινώντας τους υπολοίπους και δίνοντας ιδέες»* (Π8).

Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις, αντλώντας τη θεματική τους από τις ιστορίες των «Άλλων», στόχο είχαν να μεταβάλλουν τη στάση των συμμετεχόντων ως προς τη διαφορετικότητα και να προκαλέσουν τα προϋπάρχοντα στερεότυπα, όπως αυτά διαγνώστηκαν στον Α΄ κύκλο. Στην έβδομη διδακτική παρέμβαση με την άσκηση της δραματοποίησης, παρά την αμηχανία λόγω της θεατρικής έκθεσης, φαίνεται να κατανόησαν τη θέση του «άλλου»: *«Οι μαθητές στους ρόλους της ηλικιωμένης, του πρόσφυγα και του πατέρα, παρότι δεν το απέδωσαν σωματικά, έδειξαν να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση και τις συνθήκες ζωής των ρόλων τους»* (Π7). Σε αυτή την άσκηση προκάλεσε, ωστόσο, εντύπωση η αποτυχία της ομάδας να αναγνώσει κριτικά το άρθρο αλλά και γενικά να προσεγγίσει αναλυτικά τα δεδομένα, γεγονός που είναι δυνατόν να εξηγηθεί από τη δυσκολία να αμφισβητηθούν οι γενικά αποδεκτές «αλήθειες» και τα δικά τους στερεότυπα: *«Η αφήγηση του πρόσφυγα τους εξέπληξε και άρχισαν να αμφισβητούν την αφήγηση της ηλικιωμένης αλλά πάλι πίστευαν πως απλά πρόκειται για δύο πρόσφυγες και η αστυνομία έπιασε τον λάθος»* (Π7). Αυτό αναγνωρίστηκε έπειτα στη συζήτηση και αποδόθηκε στην κυριαρχία αυτών των αντιλήψεων στην κοινωνία: *«Η συζήτηση κατέληξε ότι οι εναλλακτικές αφηγήσεις που αμφισβητούν την κυρίαρχη μισαλλόδοξη αφήγηση είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν (στον αντιφασιστικό χώρο, στο διαδίκτυο, σε αφίσες στον δρόμο, σε συζητήσεις μεταξύ μας)»* (Π7).

Στην κατεύθυνση των στάσεων προς τη διαφορετικότητα, οι δραστηριότητες της όγδοης παρέμβασης κρίνονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές, επειδή βασίστηκαν σε πραγματικές ιστορίες και επέτρεψαν τη βιωματική και συναισθηματική μέθεξη των μαθητών στις ιστορίες των «Άλλων». Στην τελευταία δράση *«η συγκίνηση που ένιωσαν ήταν έντονη και αποδόθηκε και στην κίνησή τους»* (Π8), ενώ στον αναστοχασμό επισήμαναν ότι *«το ωραίο στο θέατρο είναι ότι μοιραζόμαστε ιστορίες και πόσο πιο σημαντικό είναι όταν αυτές είναι αληθινές»* (Σ7.8), *«νιώθω πιο άνθρωπος, πιο κοντά με τους ανθρώπους, τα δύσκολα συναισθήματα βοήθησαν να φτάσουμε σε ένα είδος λύτρωσης»* (Σ8.8). Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης είχαν έντονη επίδραση στους συμμετέχοντες και μπορούμε να υποθέσουμε ότι άλλαξε σε ένα βαθμό η στάση τους προς τη διαφορετικότητα με βάση όσα υποστήριζαν οι ίδιοι: *«μέσα στην εβδομάδα που μεσολάβησε μέχρι την επόμενη συνάντηση ένας μαθητής μου ανέφερε πως τον επηρέασε το μάθημα αυτό πάρα πολύ και πως όπου συναντούσε ξένους μέσα στην πόλη ή στα λεωφορεία σκεφτόταν ποια ιστορία να κρύβουν αυτοί οι άνθρωποι ή τι έχουν περάσει για να φτάσουν ως εδώ»* (Π8). Η επίδραση έφτασε έως το επόμενο μάθημα: *«Πριν ξεκινήσει το μάθημα οι μαθητές που ήταν στο προηγούμενο μάθημα εξήγησαν στους υπόλοιπους «τι έχασαν», γιατί το μάθημα και οι ιστορίες που ακούστηκαν*

σε αυτό ήταν τόσο συγκινητικά που «με έκαναν να δω τους ξένους στον δρόμο με άλλο μάτι», «συνδεθήκαμε με την ιστορία τους», «με έβαλε σε σκέψεις»» (Π9).

Στην ένατη παρέμβαση που αφορούσε προσωπικές ιστορίες, δεν υπήρξε απροθυμία ούτε κατά το μοίρασμα των ιστοριών ούτε κατά την παρουσίασή τους, όπου φάνηκε ότι προσπάθησαν να παραμείνουν κατά το δυνατό «πιστοί» στην ιστορία που τους εμπιστεύτηκαν οι συμμαθητές τους: «Στις παρουσιάσεις φάνηκε ότι πρόσεχαν ιδιαίτερα να μείνουν πιστοί στην αρχική αφήγηση, να μην παραλείψουν κάτι αλλά και να αποτυπώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι άκουσαν την ιστορία (αποδίδοντας χαρακτηριστικές κινήσεις ή τη στάση του σώματος του ζευγαριού τους)» (Π9), αν και, όπως παραδέχθηκαν στον αναστοχασμό, αυτό τους προκάλεσε αμηχανία και ντροπή: «Οι μιμήσεις ήταν αμήχανες, παίζεις με το όριο, ούτε να απογοητεύσεις, ούτε να κοροϊδέψεις τον άλλο» (Σ10.9). Στην ίδια συνάντηση, όταν τους ζητήθηκε να συνδέσουν τις ιστορίες σε μία σκηνική δράση, δεν δυσκολεύτηκαν, όπως σε προηγούμενες συναντήσεις: «όλα τα μέλη της ομάδας ενεργοποιήθηκαν και αυτοσχεδίασαν [...]. Σε όλη τη διαδικασία οι ομάδες δούλεψαν με συγκέντρωση, έκαναν δοκιμές και αλλαγές, προτάσεις και αντιπροτάσεις» (Π9). Εκτός από την ενεργητική συμμετοχή κατά τη προετοιμασία, οι παρουσιάσεις αυτές έγιναν με εξαιρετική δημιουργικότητα και σε ορισμένα σημεία αυτοσχεδιαστικά: «Αυτό βοήθησε να αποφορτιστούν κάποιες δύσκολες ιστορίες που μοιράστηκαν» (Π9).

Η χαλαρή διάθεση αφορούσε μόνο τις παρουσιάσεις και όχι βέβαια τις στιγμές που εξιστόρησαν τις ιστορίες των προσωπικών τους αντικειμένων, οι οποίες ακούστηκαν με ιδιαίτερο σεβασμό και ενδιαφέρον. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στη δέκατη παρέμβαση στην διαδικασία των συνεντεύξεων: «Σχολίασαν ότι απολάμβαναν περισσότερο να ρωτάνε τους άλλους παρά να απαντούν» (Π10). Πέρα από την ενεργητική ακρόαση, στις δύο αυτές συναντήσεις οι δραστηριότητες ζήτησαν από τους μαθητές να μπου πραγματικά «στη θέση του άλλου» και να γίνουν για λίγο ο άλλος. Σε ορισμένες περιπτώσεις το κατάφεραν με εξαιρετική επιτυχία: «υπήρχαν και μαθητές που αφομοίωσαν με μεγάλη φυσικότητα στον λόγο τους τον λόγο των άλλων» (Π10). Σχολιάστηκε και στον αναστοχασμό ως «μαγεία να ακούς τον εαυτό σου από τους άλλους» (Σ9.10), ενώ η δυσκολία της έκθεσης μπροστά στους άλλους σιγά σιγά κάμπτεται: «Το πιο δύσκολο στην άσκηση ήταν η έκθεση απέναντι στους άλλους, αν και κάποιοι μαθητές δήλωσαν πως παρότι ντρέπονται πολύ, πλέον το χαίρονται γιατί νιώθουν άνετα στην ομάδα και γιατί το βλέπουν σαν παιχνίδι» (Π10).

Παρατηρήθηκε και σε αυτή τη συνάντηση πως η δυσκολία συμμετοχής σχετίζεται με το θέμα, ειδικά αν αυτό ξεφεύγει από τον στενό κύκλο των ιδιωτικών ζητημάτων. Συγκεκριμένα, και στον καταιγισμό ιδεών και στη συνέντευξη με θέμα την αλλαγή, πιο εύκολα συμμετείχαν για προσωπικές παρά για κοινωνικές αλλαγές: *«η Α ομάδα που απάντησε σε ερωτήσεις που αφορούσαν κοινωνικές αλλαγές διαπίστωσε και πάλι πως της ήταν αρκετά δύσκολο να απαντήσει κάποια ερωτήματα»* (Π10).

Από τους «Μονολόγους Αλλαγής» που παρήγαγαν συνθέτοντας τις διαφορετικές απαντήσεις των συμμαθητών τους, οι παράγοντες κοινωνικής αλλαγής που προκύπτουν είναι: αφύπνιση της νέας γενιάς, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση προς τους αδύναμους (Τ1.10), επανάσταση, η βία, οι διαδηλώσεις και ο εθελοντισμός (Τ3.10), κοιτώντας το κοινό συμφέρον (Τ5.10), με παιδεία και συλλογικότητα (Τ7.10).

Στη συζήτηση, που ακολούθησε τη σύνδεση των προσωπικών ιστοριών με πολιτικά ζητήματα, αξίζει να αναφερθεί η μεγάλη απογοήτευση που εκφράστηκε απέναντι στην πολιτική συμμετοχή, όπως αυτή εκφράζεται θεσμικά και κομματικά. Η απογοήτευση που μάλιστα συνδέθηκε με την τρέχουσα συγκυρία της τραγωδίας των Τεμπών: *«από την πολιτεία το μόνο που μπορείς να περιμένεις είναι τα αυτονόητα, δηλαδή να μην σκοτώνεσαι στα τρένα»* (Σ1.10), *«οδηγεί στην απόσυρση γιατί αλλιώς προκαλείται οργή (εκφράστηκε ακόμα και η εναλλακτική της τρομοκρατίας ως αντίθετο της απόσυρσης)»* (Π10). Από την άλλη, εκφράστηκε η άποψη των μικρών αλλαγών με την οποία συμφώνησαν οι περισσότεροι: *«ξεκινάω από τον μικρόκοσμό μου, από το πώς συμπεριφέρομαι στον γείτονά μου να γίνω εγώ η αλλαγή που θέλω»* (Σ8.10), *«να δημιουργούμε κύκλους ανθρώπων και από εκεί κυρίως προκύπτει η ελπίδα της αλλαγής»* (Σ1.10). Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε και ένα πολύ αξιοσημείωτο προσωπικό παράδειγμα: *«θυμάμαι τον εαυτό μου που έβλεπα αλλοδαπό και γύρναγε το μάτι μου ανάποδα και τώρα έχουν αλλάξει τελείως τα πάνω κάτω [...]. Δεν με ενοχλούν, δεν με πειράζει και μάλιστα τώρα χαίρομαι που η Κυψέλη είναι γεμάτη ξένους, είναι οι γείτονές μου»* (Σ4.10).

Οι τελευταίες δύο παρεμβάσεις του δεύτερου κύκλου αφορούσαν την ίδια την πορεία των μαθημάτων και ήταν αναστοχαστικές. Η νοσταλγική διάθεση για τις όμορφες στιγμές συνέτεινε στο να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες όλοι οι μαθητές. Στη σκηνική παρουσίαση της εντέκατης συνάντησης, οι ομάδες επέλεξαν τις τεχνικές ανάλογα με τη θεματική τους και έδειξαν αρκετή εξοικείωση με τις δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια των μαθημάτων. Η μία ομάδα έκανε πιο ασφαλείς επιλογές χωρίς ιδιαίτερη σωματική έκφραση, ενώ η

άλλη ομάδα πειραματίστηκε περισσότερο: «*Η μία ομάδα επέλεξε περισσότερο λεκτικές τεχνικές (συνέντευξη και διάλογο) και ο αυτοσχεδιασμός έγινε σε καθιστές θέσεις ενώ η ιστορία αφορούσε τις ανθρώπινες σχέσεις, τη φιλία και το πένθος. Η άλλη ομάδα χρησιμοποίησε λιγότερο λεκτικές τεχνικές (παγωμένη εικόνα με φωνές στο κεφάλι και παντομίμα) και συμπεριέλαβε περισσότερη σωματική έκφραση. Η σκηνική δράση αφορούσε τη συνάντηση ενός άνδρα και μίας γυναίκας και τα αντίθετα συναισθήματά τους (αυτός τη φλερτάρει, ενώ αυτή νιώθει άβολα και είναι από υποχρέωση ευγενική). Στις σκηνικές δράσεις των ομάδων φρόντισαν να υπάρχουν ρόλοι για όλους και να συμμετέχουν όλοι στην παρουσίαση» (Π11). Επίσης, παρατηρήθηκε πως η σταδιακή διεύρυνση των ομάδων ανά κύκλο συζήτησης από ζευγάρια, σε τετράδες και τέλος στην ολομέλεια συνετέλεσε στη συμμετοχή όλων στη συζήτηση και στη συμβολή όλων στα συμπεράσματα: «*Ένα ζευγάρι μόνο δεν κατάφερε να εντοπίσει συγκεκριμένα θέματα, φάνηκε να δυσκολεύονται να πάρουν θέση. Τα άτομα αυτά, όμως, στους επόμενους (πιο διευρυμένους) κύκλους συζητήσεων τοποθετήθηκαν και έλαβαν τον λόγο» (Π11).**

6.2.3. Πολιτική ενημερότητα – προσωπική εμπλοκή

Ο Α΄ κύκλος διδακτικών παρεμβάσεων έχει ήδη αποδώσει στο μάθημα χαρακτηριστικά κοινωνικού και πολιτικού προβληματισμού, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να προσέρχονται με αντίστοιχη προδιάθεση και ενδιαφέρον να ασχοληθούν με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Με βάση τα συμπεράσματα και τις παρατηρήσεις από τον Α΄ κύκλο παρεμβάσεων κρίθηκε αναγκαίο οι παρεμβάσεις του Β΄ κύκλου να σχεδιαστούν με κατεύθυνση τη βιωματική προσέγγιση των ντοκουμέντων, ώστε να αυξηθεί η προσωπική τους εμπλοκή με τα προς διαπραγμάτευση ζητήματα.

Στην έβδομη διδακτική παρέμβαση ο εντοπισμός στοιχείων παραπληροφόρησης και ψευδών ειδήσεων συνέτεινε στην απαξίωση των Μ.Μ.Ε. από τους μαθητές και δικαιολόγησε την τάση απόσυρσής τους από την προσπάθεια ενημέρωσης: «*καλά κάνω που την έχω κλείσει την τηλεόραση» (Σ3.7) «και εγώ έχω χρόνια να την χρησιμοποιήσω» (Σ7.7), «εγώ δεν έχω τηλεόραση, ρε παιδιά» (Σ2.7).* Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη ενός συστηματικότερου εγγραμματισμού στα μέσα.

Παρά την αρνητική προδιάθεση και την αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους σε σχέση με την ενημέρωση, παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος της ομάδας για ζητήματα της επικαιρότητας. Συγκεκριμένα, πολλές φορές υπήρχε διάθεση σχολιασμού της επικαιρότητας πριν

το μάθημα ή και στο διάλειμμα και βέβαια η επικαιρότητα στο πλαίσιο του μαθήματος είτε ενέπνεε τις δημιουργικές δράσεις είτε τροφοδοτούσε συζητήσεις και προβληματισμούς. Οι συναντήσεις του Φεβρουαρίου 2023 επηρεάστηκαν από τον μεγάλο σεισμό στα σύνορα Τουρκίας-Συρίας. Στην έβδομη συνάντηση ο σεισμός αναφέρθηκε εκτός μαθήματος: *«μπαίνοντας στην αίθουσα μέχρι να μαζευτούν όλοι, αναφέρθηκαν στην επικαιρότητα (σεισμός σε Τουρκία και Συρία, ανάγκη αποστολής βοήθειας και στις δύο χώρες εξίσου) (Π7), ενώ στην όγδοη συζητήθηκε και επηρέασε την εργασία σε ομάδες: «σε άλλη ομάδα η συζήτηση επηρεάστηκε από την επικαιρότητα του σεισμού σε Τουρκία και Συρία και κατέληξαν στην αντίθεση ανάμεσα στην εξουσία και στον λαό» (Π8). Στη δέκατη συνάντηση στο πλαίσιο της συζήτησης για τρόπους επίτευξης κοινωνικής αλληλεγγύης, έγινε εκτενής αναφορά από έναν συμμετέχοντα στη συλλογή ειδών για τους σεισμόπληκτους: «αναφέρθηκαν δράσεις της συλλογικότητας των Κοινωνικών Ιατρείων Εξαρχείων (συλλογή ειδών για σεισμόπληκτους)» (Π10).*

Οι συναντήσεις του Μαρτίου 2023 επηρεάστηκαν κυρίως από την τραγωδία των Τεμπών. Αρχικά, το γεγονός επηρέασε, όπως ήταν λογικό, κυρίως συναισθηματικά το μάθημα: *«Στη συγκεκριμένη συνάντηση (έγινε την ημέρα του σιδηροδρομικού ατυχήματος στα Τέμπη) όλα τα μέλη της ομάδας ήρθαν είτε με μεγάλη κούραση είτε με κακή ψυχολογική κατάσταση» (Π9). Στην επόμενη, όμως, παρέμβαση το γεγονός αντιμετωπίστηκε ως πολιτικό γεγονός και εντάχθηκε στη συζήτηση για τους τρόπους κοινωνική αλλαγής και πολιτικής συμμετοχής: «Θα ήταν ωραίο να διεκδικούν οι άνθρωποι τα δικαιώματά τους και να αντιδρούν και γι' αυτό θα πάω στην πορεία³ αύριο» (Σ2.10).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, τέλος, πως κατά τον προβληματισμό που έθεσε η δέκατη συνάντηση σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή υπήρξε αναφορά ακόμα και στη διεθνή επικαιρότητα και συγκεκριμένα στις διαδηλώσεις στη Γαλλία για το συνταξιοδοτικό: *«οι μεγάλες διαδηλώσεις, όπως π.χ. στη Γαλλία, δείχνουν πως ο κόσμος αντιδρά» (Τ3.10).* Γενικότερα, ενώ οι αναφορές στην επικαιρότητα στις παρεμβάσεις του Α' κύκλου προκλήθηκαν με άρθρα-ντοκουμέντα που περιλαμβάνονταν στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, στον Β' κύκλο η επικαιρότητα αξιοποιήθηκε αυθόρμητα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Μπορεί επομένως να συναχθεί πως παρατηρήθηκε στην πορεία των μαθημάτων σαφής αύξηση του ενδιαφέροντος για την πολιτική ενημερότητα.

³ πορεία για τα Τέμπη στις 16/3/23

Από την άλλη, η συναισθηματική και βιωματική επένδυση των γεγονότων με στόχο την βαθύτερη κατανόηση των ντοκουμέντων και τη μέσω της συγκίνησης αλλαγή των στάσεων των συμμετεχόντων ιδιαίτερα απέναντι σε μειονότητες ήταν για τις περισσότερες παρεμβάσεις του Β΄ κύκλου σχεδιασμένη. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις προέκυψε από την διαδικασία, όπως στην έβδομη συνάντηση, όπου η ιστορία αστυνομικής αυθαιρεσίας απέναντι στον πρόσφυγα ανακάλεσε αντίστοιχη εμπειρία ενός συμμετέχοντα: *«Στο σημείο που ο πρόσφυγας αποκάλυψε πως του έχει ξανασυμβεί, ένας μαθητής συσχέτισε δικά του παλιότερα βιώματα άδικων συλλήψεων»* (Π7). Επίσης, ενώ στον Α΄ κύκλο είχε προκαλέσει εντύπωση πως οι μαθητές, αν και ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και έχουν βιώσει ή και βιώνουν ακόμα το περιθώριο και τις κοινωνικές διακρίσεις, δεν φάνηκε να ταυτίζονται ως προς αυτό με άλλες ιστορίες διακρίσεων, στον Β΄ κύκλο αυτή ταύτιση - σύνδεση συζητήθηκε στη φάση του αναστοχασμού των δραστηριοτήτων της έβδομης συνάντησης: *«όπως γίνονται φυλετικές διακρίσεις και απορρίπτει ο πολύς κόσμος κάποιες κοινωνικές ομάδες, και εμάς μας απορρίπτουν κάποιοι άνθρωποι, τα άτομα που έκαναν χρήση ή που έχουν κάποιο ψυχιατρικό πρόβλημα. Αυτό με έχει προβληματίσει σήμερα, δεν το είχα συνειδητοποιήσει»* (Σ3.7). Έτσι, η σύνδεση του θέματος των διακρίσεων με δικά τους βιώματα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της θέσης του θύματος και την περαιτέρω ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κοινωνικής αδικίας.

Η τάση διάκρισης του ιδιωτικού από το δημόσιο και ο διαχωρισμός του προσωπικού από το πολιτικό αναδείχθηκε και έγινε αντικείμενο διαπραγμάτευσης στην έβδομη συνάντηση με τον ρόλο του «περαστικού» και των προσωπικών του κινήτρων που γίνονται αιτία για πολιτική δράση ή αδράνεια: *«Παρατήρησα ότι καμία επιστολή δεν επέλεξε να δικαιολογήσει την αρχική σιωπή του περαστικού. Η απάντηση ήταν πως «θα γινόταν πολύ προσωπικό», «δεν ενδιαφέρουν τους άλλους οι δικοί μου λόγοι»* (Π7).

Στην όγδοη συνάντηση έγινε προσπάθεια να συνδεθούν τα προσωπικά ντοκουμέντα των συμμετεχόντων (περιγραφές σπιτιών) με ντοκουμέντα των «άλλων», των «ξένων» (προσωπικά αντικείμενα και μαρτυρίες προσφύγων και μεταναστών). Η σύνδεση αυτή συνετέλεσε στην έντονα βιωματική πρόσληψη των δράσεων και προκάλεσε συναισθηματική φόρτιση και συγκίνηση στους μαθητές με αποτέλεσμα να αυξηθεί η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον-νοιάξιμο για τον «άλλο»: *«Τα σπίτια που επέλεξαν να περιγράψουν είτε προέρχονταν από παιδικά χρόνια είτε είχαν κάποια σχέση με το πρόγραμμα (18 Άνω) [...] Τα αντικείμενα, αν και δεν ήταν δικά τους, συνδέθηκαν αβίαστα με τις περιγραφές και τις αναμνήσεις που μοιράστηκαν [...]. Το γεγονός ότι τα αντικείμενα*

που περιγράφονται στις μαρτυρίες είχαν συνδεθεί με τις αναμνήσεις των συμμετεχόντων σε προηγούμενη άσκηση συνέβαλε ώστε να συνδεθούν πιο έντονα με τις μαρτυρίες που διάβασαν και να «συγκινηθούν» περισσότερο» (Π8). Η διαδικασία αυτή περιγράφηκε από τους ίδιους ως λυτρωτική: «τα δύσκολα συναισθήματα βοήθησαν να φτάσουμε σε ένα είδος λύτρωσης» (Σ8.8), «ο προβληματισμός για τα θέματα που θέτουμε με κουράζει πολλές φορές και οι καταστάσεις μπορεί και να με θυμώνουν, όμως στις συναντήσεις μας στο τέλος αυτό κάπου καταλήγει» (Σ7.8), «το τέλος είχε μια λύτρωση και μία συγκίνηση» (ΗΣ9.8).

Στην ένατη και δέκατη συνάντηση μέσα από τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, η κοινωνική και πολιτική διάσταση των προσωπικών εμπειριών έγινε αντικείμενο προβληματισμού: «Οι ιστορίες από παιδικές αναμνήσεις θεωρήθηκαν καθαρά προσωπικά θέματα. Όμως, για όλα τα υπόλοιπα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχουν καθαρά προσωπικά ζητήματα και γιατί ακόμα και το κούρεμα είτε ακολουθεί τις επιταγές της μόδας είτε μπορεί να εκφράζει ακόμα και ιδεολογία. Ακόμα και οι ιστορίες των ονομάτων συνδέθηκαν είτε με μπούλινγκ (αν είναι περίεργο) είτε με ρατσισμό (αν είναι ξένο)» (Π10). Μέσα από τις δράσεις στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές κατέληξαν στην διαπίστωση του αντίκτυπου που μπορεί να έχουν οι προσωπικές ιστορίες: «Κρατάω το πόσο οι προσωπικές ιστορίες αγγίζουν την υπόλοιπη ομάδα και πόσα κοινά μπορούν να βρουν οι άλλοι άνθρωποι στα λεγόμενά μας» (ΗΣ7.10).

6.2.4. Συμπεράσματα Β' κύκλου

Κατά τις δραστηριότητες του Β' κύκλου της παρούσας έρευνας δράσης οι συμμετέχοντες κατέδειξαν ενισχυμένες δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Επίσης, αυξήθηκε σημαντικά η ενεργητική συμμετοχή στις ομαδικές δημιουργικές εργασίες και ο ενεργός ρόλος όλων των μελών της ομάδας στη μαθησιακή διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους, τις απόψεις τους μέσω επιχειρηματολογίας και να κρίνουν αναλυτικά αλλά και να δεχτούν κριτική κατά τον αναστοχασμό. Αυτό που αναδείχθηκε είναι πως υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη και άλλων τέτοιων δράσεων, με στόχο την καλλιέργεια της αναλυτικής σκέψης και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Οι τεχνικές, το υλικό και η προσέγγιση των τεκμηρίων συνέβαλε στην προσωπική εμπλοκή των μαθητών, στο αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για τα ζητήματα που θίχθηκαν και στην ευαισθητοποίησή τους ως προς τη διαφορετικότητα. Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως θέατρο του

πραγματικού αποτελεί κατάλληλη τεχνική για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, την κριτική στάση και την κινητοποίηση για εμπλοκή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, ενώ ταυτόχρονα οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Θεάτρου διευκόλυναν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη της φαντασίας τους και την ενδυνάμωσή τους να εκφραστούν μπροστά σε άλλους.

6.3 Αξιολόγηση προγράμματος – Συνεντεύξεις συμμετεχόντων

Για την αξιολόγηση του προγράμματος συνολικά πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της δωδέκατης παρέμβασης ημι-δομημένη, ομαδική συνέντευξη με όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα με στόχο να διερευνηθεί η δική τους άποψη για το περιεχόμενο, τις τεχνικές και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Σε σύγκριση με τη σύντομη αναστοχαστική συζήτηση στο τέλος του Α΄ κύκλου παρατηρήθηκε αυξημένη διάθεση αυτοπαρατήρησης και κριτικής του μαθήματος: *«Από τη διαδικασία της συνέντευξης μου έκανε εντύπωση η προθυμία και η ευκολία που είχαν να πάρουν θέση σε αντίθεση με το κλείσιμο του πρώτου κύκλου»* (Π12).

Σε σχέση με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ενεργού πολίτη οι απαντήσεις των μαθητών κάλυψαν από πολλές πλευρές το σύνθετο ζήτημα της πολιτειότητας, καθώς αναφέρθηκαν στις γνώσεις, στον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τις στάσεις αλλά και τη δράση.

Από τους περισσότερους αναγνωρίστηκε η σημασία της ενημέρωσης και των γνώσεων και μάλιστα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο: *«Να έχει γνώσεις, εννοείται να ενημερώνεται σωστά»* (Σ8), *«Όμως η ενημέρωση είναι το σπουδαιότερο»* (Σ5), *«Πρέπει να έχει γνώσεις των πολιτικών ζητημάτων, να έχει γνώσεις στα πολιτικά, να βλέπει τι γίνεται [...] τι λέει το καφενείο, ο λαός είναι στην ουσία το καφενείο. Και μάλιστα οι μεγαλύτεροι»* (Σ10), *«είναι η γνώση, η γνώση του παρελθόντος, τι έχουμε κάνει ως λαός, τι έχουμε κάνει ως έθνος, τι έχουμε κάνει παγκόσμια ως άνθρωποι, η γνώση της επικαιρότητας»* (Σ7), *«πολύ σημαντικές οι γνώσεις και η ενημέρωση»* (Σ6) *«χρειάζεται καλή ενημέρωση»* (Σ11). Για τη σωστή ενημέρωση τονίστηκε πως προϋπόθεση αποτελεί η κριτική σκέψη, ώστε να μπορεί ο ενεργός πολίτης να διαμορφώσει τη δική του άποψη: *«παίρνει και στάση και θέση»* (Σ4), *«φίλτρα πολλά από τις ειδήσεις, από την παραπληροφόρηση και από το σαμποτάζ που υπάρχει πάρα πολύ και να μην το τρώει αμάσητο ό,τι βλέπει»* (Σ8), *«να έχει παιδεία και όχι μόρφωση απαραίτητα [...] δηλαδή ό,τι του σερβίρουν να μην το καταπίνει αμάσητο, που λέμε»* (Σ3), *«Δεν πληροφορούμαι πολύ από εφημερίδα ή από το διαδίκτυο, αν θα εμπλακώ σε μια κουβέντα μεγαλύτερών μου»* (Σ2), *«δηλαδή μην ακούει μόνο τι του λένε τα κανάλια κλπ αλλά να έχει τη δική του άποψη»* (Σ11).

Παράλληλα, επισημάνθηκε και η ηθική και συναισθηματική δέσμευση ως προϋπόθεση της ενεργούς πολιτειότητας: *«αγάπη για τον άνθρωπο, για τη ζωή γενικότερα»* (Σ8), *«αλληλεγγύη, κάποιες ηθικές αξίες»* (Σ3), *«η ελπίδα για το μέλλον»* (Σ7), *«Να σε νοιάζει ο διπλανός, να σε νοιάζει τι συμβαίνει γύρω σου, να σε νοιάζει το σχολείο σου, ο γείτονας, ο συνθεραπευόμενος»* (Σ6). Η δράση του ενεργού πολίτη χαρακτηρίζεται από συνέπεια με τις ιδέες, υπευθυνότητα, σεβασμό στους κανόνες αλλά και αντίδραση και διεκδίκηση: *«να λέει και τα όχι του. Να διεκδικεί πράγματα και να μην επαναπαύεται»* (Σ1), *«γενικότερα τους ακολουθεί τους κανόνες, δεν αντιδρά, γιατί τους κανόνες εμείς τους φτιάχνουμε»* (Σ4), *«και να διεκδικεί τα δικαιώματά σου [...] μία συνέπεια των πολιτικών του ιδεών στην πράξη»* (Σ9), *«να μην σε κάνει ιδιώτη που λέγαν και οι προγόνι μας, δηλαδή να μην συμμετέχεις και να το καυχιέσαι κιόλας»* (Σ5), *«Με τις πράξεις να γινόμαστε παραδείγματα»* (Σ11).

Μετά τη θεωρητική άποψή τους για την πολιτειότητα ερωτήθηκαν σχετικά με συγκεκριμένες πλευρές της πολιτειότητας που θεωρούν πως ανέπτυξαν στο πλαίσιο του προγράμματος. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εντόπισαν βελτίωση των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων: *«ότι βρισκόμουν κάθε Τετάρτη με μια ομάδα ανθρώπων»* (Σ9), *«Είναι σημαντικό τα θέματα να τα συζητάς με τους άλλους»* (Σ4), *«Το παιχνίδι με βοηθάει πολύ, με απελευθερώνει και επικοινωνώ [...] με βοηθάει πολύ που επικοινωνώ»* (Σ5), *«και έχω βρει κοινά σημεία»* (Σ7), *«Μου άρεσε να δουλεύω σε ομάδα και κάθε άτομο που ήταν εδώ με βοήθησε να δω τα πράγματα διαφορετικά»* (Σ11), *«Μου αρέσει η ομαδικότητα»* (Σ2), *«Η ομαδικότητα, η συλλογικότητα που όμως σέβεται τη μοναδικότητα [...] όλοι κάτι βάλαμε, όλοι κάπως συμμετείχαμε»* (Σ6), *«Το ότι έρχομαι εδώ και βλέπω όλα τα παιδιά»* (Σ10). Επίσης, από πολλούς συμμετέχοντες επισημάνθηκε η συμβολή του προγράμματος στη διαμόρφωση της δικής τους άποψης και στην απελευθέρωση της έκφρασής τους: *«αφυπνίζομαι να τοποθετηθώ κοινωνικά»*, (Σ8), *«Πώς να τοποθετηθώ μέσα στην κοινωνία [...] με ποια συμφωνώ με ποια διαφωνώ»* (Σ3), *«Εδώ συζητάμε, λέμε τη γνώμη μας»* (Σ4), *«Το να διαφωνήσει κάποιος μαζί μου, με προβληματίζει τι κάνω λάθος»* (Σ5), *«μου έχει δώσει και φτερά [...] με έχει βοηθήσει στο να εκφράζομαι καλύτερα»* (Σ7), *«Μπόρεσα να εκφραστώ ελεύθερα αλλά και να ακούσω και τους υπόλοιπους»* (Σ11), *«Ένας λόγος που έρχομαι σε αυτή την ομάδα είναι ότι μπορώ να εκφράζομαι ελεύθερα»* (Σ2). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως εκφράστηκε και η αλλαγή της στάσης τους προς το διαφορετικό: *«με το μεταναστευτικό και με τους ξένους. Τους βλέπω με διαφορετικό μάτι. Μετά από ένα δρώμενο που κάναμε τους βλέπω διαφορετικά»* (Σ1), *«δέχομαι τον διαφορετικό και βρίσκω και κοινά πράγματα*

και περνάω καλά μαζί και αγαπάω το διαφορετικό. Είναι και αυτό μία ιδιότητα του ενεργού πολίτη, να δέχεται το διαφορετικό» (Σ9), «με έχει βοηθήσει πολύ στο θέμα της ενσυναίσθησης, δηλαδή στο να μπαίνω λίγο στα παπούτσια του άλλου. Και το μάθημα που κάναμε για τον ρατσισμό και το μάθημα που κάναμε για τους πρόσφυγες για ό,τι και αν έχουμε μιλήσει με έχει πάει ένα βήμα παρακάτω» (Σ7).

Οι παρατηρήσεις τους ως προς τον χαρακτήρα του μαθήματος επικεντρώθηκαν στο δέσιμο μεταξύ τους και το ομαδικό πνεύμα: «έχει γίνει σημείο συνάντησης η Τετάρτη» (Σ1), «Είχε γίνει προτεραιότητά μου μέσα στη βδομάδα» (Σ9), «είμαστε σαν οικογένεια» (Σ10), «έχουμε ένα κοινό χαρακτηριστικό όλοι μας» (Σ7), «μια μικρή κοινωνία εδώ, που αλληλεπιδρά» (Σ3). Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επισήμαναν τη διαφορά αυτού του μαθήματος από τα υπόλοιπα: «περνάμε πολύ ωραία, ερχόμαστε με χαρά. Δεν συγκρίνεται με άλλα μαθήματα» (Σ5), «Στην αρχή γκρίνιαζα που είμαστε όλο όρθιοι και περπατάμε αλλά αυτό είναι το διαφορετικό και το ωραίο» (Σ4), «μου δίνονται μεγάλες δυνατότητες να δημιουργήσω, να μάθω, να τοποθετηθώ και να παίξω» (Σ8), «μαθαίνουμε χωρίς να το καταλαβαίνουμε και περνάμε και καλά» (Σ6), «μία διαφορετική εμπειρία» (Σ11), «ξεχνάω την κούραση» (Σ2).

Οι παρατηρήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων ενισχύουν τη διαπίστωση της ερευνήτριας πως το πρόγραμμα ενίσχυσε σημαντικά ορισμένες πτυχές της ιδιότητας του πολίτη και συγκεκριμένα τις δεξιότητες συνεργασίας, τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και το ενδιαφέρον για την πολιτική ενημερότητα. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αλλά και η ενεργητική πολιτική συμμετοχή αποτελούν στόχους που απαιτούν μεγαλύτερη ποικιλία, ποσότητα και χρονικό εύρος παρεμβάσεων, ώστε να έχουν αποτέλεσμα. Όπως επεσήμανε και ένας συμμετέχων τέτοιου είδους αλλαγές δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν άμεσα: «τις αλλαγές τις βλέπω λίγο πιο αργά. Έχω πάρει περισσότερη βοήθεια από όση νομίζω. Δηλαδή θα το δω και στην πορεία αλλά...» (Σ9).

Αν και η παρούσα έρευνα στο Σχολείο 18 Άνω και η καταγραφή των αποτελεσμάτων της ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή των δώδεκα διδακτικών παρεμβάσεων, τα αποτελέσματα και οι αλλαγές που έφερε στους συμμετέχοντες και στη σχολική δομή παρατηρήθηκαν και εκ των υστέρων. Συγκεκριμένα, το μάθημα του «Εκπαιδευτικού Θεάτρου Ντοκουμέντο» συνεχίστηκε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς 2022-23 και με έμπνευση τις δράσεις και τις παρουσιάσεις στο πλαίσιο των παρεμβάσεων προετοιμάστηκε ένα θεατρικό δρώμενο με χαρακτήρα κοινωνικής παρέμβασης ενάντια στον ρατσισμό και τις διακρίσεις. Το δρώμενο ήταν αποτέλεσμα συλλογικής,

δημιουργικής διαδικασίας με υλικό τα κείμενα που προέκυψαν από τη δεύτερη, την έβδομη και την όγδοη παρέμβαση αλλά και νέους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας. Για την παρουσίαση στο πλαίσιο της καλοκαιρινής γιορτής αποφοίτησης του Σχολείου 18 Άνω οι μαθητές της ομάδας συνεργάστηκαν με άλλους μαθητές του σχολείου αλλά και το διδακτικό και θεραπευτικό προσωπικό του σχολείου. Το αποτέλεσμα ήταν η νέα αυτή διδακτική διαδικασία που ξεκίνησε με το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα να «ανοίξει» προς όλη τη σχολική και θεραπευτική κοινότητα, ώστε το εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό (που πριν την έρευνα ήταν μάλλον επιφυλακτικό ως προς το χαρακτήρα του νέου μαθήματος) να κατανοήσει τη δυναμική της εφαρμογής θεατρικών και πολιτικών προσεγγίσεων στο σχολείο ενός θεραπευτικού προγράμματος και κυρίως τα μέλη της ομάδας να ολοκληρώσουν κοινωνικο-θεατρικά τη διαδικασία και να αποκομίσουν το αίσθημα της ολοκλήρωσης και της επιτυχίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τον στόχο της ενεργούς πολιτειότητας, καθώς δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα δημόσιας συμμετοχής και ανάπτυξης της ταυτότητας ενός ενεργού πολίτη (Pigkou-Repousi, 2012: 210). Επιπλέον, η εμπειρία αυτή τους ενδυνάμωσε, τους έδωσε το κουράγιο κατά την Arendt (1998), ώστε να προχωρήσουν ως ομάδα σε μια πιο δυναμική πολιτική συμμετοχή: ορισμένοι από τους μαθητές της ομάδας παρουσίασαν απόσπασμα από το θεατρικό δράσιμο σε δημόσια εκδήλωση στις 18 Ιουλίου 2023 με τίτλο «Δικαιοσύνη στο Έγκλημα της Πύλου» που οργανώθηκε από τις Συλλογικές Δράσεις Κοινωνικής Αλληλεγγύης για το 18 Άνω στον κήπο του Συλλόγου Ελλήνων Αρχαιολόγων.

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση που μπορεί να έχει η εφαρμογή τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος με τη μορφή Θεάτρου Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία του Σχολείου 18 Άνω ως προς την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη. Οι περιορισμοί της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκαν (4.3.10), είναι λογικό ότι επηρέασαν το είδος και το εύρος των αποτελεσμάτων. Ο μικρός αριθμός του δείγματος, σε συνδυασμό με τη μη τυχαία δειγματοληψία του καθιστά τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μη γενικεύσιμα. Σε αυτό συνέβαλε βέβαια και η περιορισμένη χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν μπορεί η χρήση τεχνικών του Δράματος με τη μορφή του θεάτρου Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη», η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν

μέσω ερωτηματολογίου, δεν διαψεύδει την αρχική υπόθεση. Συγκεκριμένα, μολονότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες που μελετήθηκαν, αναδεικνύεται η τάση βελτίωσης της πειραματικής ομάδας στην κατηγορία της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και η διαφοροποίησή της από την ομάδα ελέγχου στην κατηγορία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, αν και οι δύο ομάδες ήταν πριν την παρέμβαση ισοδύναμες.

Σε σχέση και με τα δύο ερωτήματα της έρευνας, την επίδραση που μπορεί να έχει το Θέατρο Ντοκουμέντο αλλά και τις συγκεκριμένες διαδικασίες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολιτειότητας των μαθητών του Σχολείου 18 Άνω, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων είναι πιο σαφή και ενθαρρυντικά. Η παρατήρηση και η καταγραφή όσων συνέβησαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οδηγεί στο συμπέρασμα πως κάθε κατηγορία που μελετήθηκε παρουσιάζει μεταβολές, διαφορετικής ποιότητας σε κάθε περίπτωση.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία ποιοτικών δεδομένων που μελετήθηκε, τις δεξιότητες της πολιτειότητας (συνεργασία και κριτική ανάλυση), η πειραματική ομάδα παρουσίασε αξιόλογες μεταβολές, ιδιαίτερα σε σχέση με τις διαπροσωπικές δεξιότητες της συνεργασίας. Το αρχικό θετικό κλίμα του σεβασμού των κανόνων του διαλόγου στην πορεία των παρεμβάσεων λειτούργησε υποστηρικτικά για τους υπόλοιπους στόχους του προγράμματος και κινητοποιητικά για τους συμμετέχοντες, ώστε να εξελιχθεί σε ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, ανταλλαγής ιδεών και συνδημιουργίας, της οποίας τα αποτελέσματα αποτέλεσαν πηγή ευχαρίστησης, ικανοποίησης και βελτίωσης της αυτοεικόνας για τους συμμετέχοντες. Σε σχέση, όμως, με τη δεξιότητα της κριτικής ανάλυσης, η υπό μελέτη ομάδα παρουσίασε αυξημένες δυσκολίες στη διαμόρφωση και τεκμηρίωση της άποψης και της θέσης τους για ζητήματα είτε κοινωνικοπολιτικά είτε σχετικά με τον χαρακτήρα του μαθήματος είτε με τη δημιουργική διαδικασία. Το πρόγραμμα, όμως, μέσα από την ενσώματη έκφραση διευκόλυνε τη μη λεκτική επικοινωνία και μέσα από την κριτική προσέγγιση των τεκμηρίων και την έμφαση στη διαδικασία του αναστοχασμού συνέβαλε στο να εμβαθύνουν στο σχετικό υλικό και να οδηγηθούν σε νέες αναγωγές και συμπεράσματα.

Οι στάσεις των συμμετεχόντων (συμμετοχή και διαφορετικότητα) που σχετίζονται με την «ιδιότητα του πολίτη», στις οποίες εστίασε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, διαφοροποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό στην πορεία των παρεμβάσεων. Από τη μία, η απροθυμία συμμετοχής που εκφράστηκε ως διστακτικότητα δημόσιας θέσης και εμφάνισης (είτε θεατρικά

είτε ως έκφραση προσωπικής γνώμης) και ως επιφυλακτικότητα απέναντι στην πολιτική συμμετοχή μεταβλήθηκε ουσιαστικά. Τα μέλη της πειραματικής ομάδας μέσα από το υποστηρικτικό κλίμα που δημιουργήθηκε ενθαρρύνθηκαν να πειραματιστούν και μέσα από τη σταδιακή εξοικείωσή τους με νέα εκφραστικά μέσα να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο και να βγουν από το περιθώριο στο επίκεντρο, ενώ η απογοήτευσή τους από τους υπάρχοντες τρόπους πολιτικής συμμετοχής τους οδήγησε στην αναζήτηση άλλων εναλλακτικών τρόπων κοινωνικής και πολιτικής παρέμβασης με στόχο την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, από την προβολή προσωπικών συναισθημάτων ή καταστάσεων στους άλλους και τη στερεοτυπική προσέγγιση συγκεκριμένων ομάδων (ρομά και ξένων) μέσα από παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις αλλά και με τη δύναμη της αλήθειας που έδωσε το θέατρο του πραγματικού οδηγήθηκαν σε ουσιαστικότερη κατανόηση της θέσης του άλλου και η στάση τους απέναντι σε αυτές τις ομάδες τροποποιήθηκαν.

Η παρατήρηση, τέλος, εστίασε στο ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας για την πολιτική ενημερότητα και στην προσωπική τους εμπλοκή σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Παρά την απαξιωτική άποψη για τα Μ.Μ.Ε. και την αυτοεικόνα των συμμετεχόντων ως ανθρώπων με διάθεση κυρίως ενδοσκόπησης (λόγω και της διαδικασίας της ψυχοθεραπείας) και με περιορισμένα κοινωνικά ενδιαφέροντα, στην πορεία των παρεμβάσεων το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα αυξήθηκε, με αποτέλεσμα να αξιοποιήσουν την επικαιρότητα πολλές φορές αυθόρμητα στις δημιουργικές δραστηριότητες του προγράμματος. Παράλληλα, το γεγονός πως το ενδιαφέρον τους αυξανόταν όταν δημιουργούσαν βιωματικές συνδέσεις και έτσι κινητοποιούνταν για συμμετοχή σε διάλογο και σε δράση αξιοποιήθηκε από το πρόγραμμα, ώστε μέσα από τη σύνδεση προσωπικών ντοκουμέντων με τις μαρτυρίες/ιστορίες των άλλων να συνειδητοποιήσουν την κοινότητα του βιώματος των διακρίσεων και την πολιτική σημασία των προσωπικών τους ιστοριών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα από τη μελέτη εξάχθηκαν αμέσως μετά τις ερευνητικές παρεμβάσεις. Θα είχε, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα αποτελέσματα της έρευνας να καταγραφούν για την ίδια ομάδα και σε βάθος χρόνου, εφόσον η πορεία της σχολικής χρονιάς για τη συγκεκριμένη ομάδα έδωσε ενθαρρυντικά σημάδια, όπως ήδη αναφέρθηκε (6.3). Επίσης, οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας (περιορισμένο δείγμα και χρονική διάρκεια) μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντικές μελέτες, οι οποίες να επιδιώξουν να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα, μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η σύνδεση ενός εκπαιδευτικού στόχου (της ανάπτυξης της πολιτειότητας) με θεραπευτικούς στόχους (κοινωνική επανένταξη) μέσα από τη Δραματική Τέχνη. Μία τέτοια κατεύθυνση της έρευνας θα μπορούσε να υπερβεί τα όρια του Σχολείου 18 Άνω και να εφαρμοστεί και στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης συνδέοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους με την πρόληψη των εξαρτήσεων. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αξιοποίησης των τεχνικών του Θεάτρου Ντοκουμέντο για την επιδίωξη και άλλων εκπαιδευτικών στόχων, όπως η ιστορική ενσυναίσθηση, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης κ.α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abraham, N. (2021). Applied theatre: an introduction. Στο T. Prentki, & N. Abraham (Επιμ.), *The Applied Theatre Reader* (2 εκδ., σσ. 3-9). London and New York: Routledge.
- Akar, B. (2012). Teaching for Citizenship in Lebanon: Teachers Talk about the Civics Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470-480.
doi:10.1016/j.tate.2011.12.002
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. London: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. (A. Jackson, Μεταφρ.) London and New York: Routledge.
- Casson, J. (2000). Living Newspaper. Theatre and Therapy. *The Drama Review*, 44(2), 107-122.
- Castoriadis, C. (1983). The Greek Polis and the Creation of Democracy. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 9(2), 79-115.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. Smith, R. Harr, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Chenier, D. (2022). *Bringing Politics to the People: Verbatim Theatre as Democratic Participation*. Ontario: Queen's University.
- Choleva, N., Lenakakis, A., & Pigkou-Repousi, M. (2021). Communicating Vessels: Drama and Human Rights Education in In-Service Teacher Training. *Human Rights Education Review*, 4(3), 65-88. doi:https://doi.org/10.7577/hrer.4186
- Claycomb, R. (2003). (Ch)oral History: Documentary Theatre, the Communal Subject and Progressive Politics. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 17(2), 95-122.

- Cogan, J., & Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cosgrove, S. (1982). *The Living Newspaper: History, Production and Form*. University of Hull.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4 ed.). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3 ed.). California: SAGE Publications.
- De Vaus, D. (2001). *Research Design in Social Research*. California: SAGE Publications.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. California: Sage.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/536166
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. London and New York: Routledge.

- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274. doi:10.3102/01623737011003255
- Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. In C. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (pp. 147-163). Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research, 90*(3), 459-488.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. *International Journal of Lifelong Education, 22*(1), 13-23.
- Jacobson, K. (2018). *Feeling Real: Affective Dimensions of Reality in Contemporary Canadian Performance*. Toronto: Centre for Drama, Theatre, and Performance Studies, University of Toronto.
- Jeffers, A. (2006). Refugee Perspectives: the Practice and Ethics of Verbatim Theatre and Refugee Stories. *Platform, 1*(1), 1-17.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal, 21*(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Jones, S., Torres, V., & Arminio, J. (2006). *Negotiating Complexities of Qualitative Research in Higher Education. Fundamental Elements and Issues*. New York: Routledge.

- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Keating, A. (2016). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play? *Foro de Educación, 14*(20), x-x. doi:<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.001.012>
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (2 ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., & Zalewska, A. M. (2017). Measuring young people's citizenship activity. *Citizenship Teaching & Learning, 12*(2), 141-150.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., & Zalewska, A. M. (2015). Contemporary Contexts and Trends in Citizenship. In A. Skaržauskienė (Ed.), *Social Technologies and Collective Intelligence* (pp. 102-110). Vilnius: Mykolas Romeris University.
- Liehr, P., Matsuda, Y., Ito, M., Morris, K., Nishimura, C., & Takahashi, R. (2021). The Power of Documentary Theatre to Promote Cross-National Understanding. Personal Impact of Performing With Their Voices Raised by Japanese and American Youth Actors. *Journal of Holistic Nursing, 39*(2), 154-163. doi:[10.1177/0898010120959871](https://doi.org/10.1177/0898010120959871)
- Marshall, T. H. (1992). Citizenship and Social Class. In T. H. Marshall, & Bottomore, T., *Citizenship and Social Class* (pp. 3-54). London: Pluto Press.
- Martin, C. (Ed.). (2010). *Dramaturgy of the Real on the World Stage*. London: Palgrave Macmillan. doi:[10.1057/9780230251311](https://doi.org/10.1057/9780230251311)

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2 ed.). London: Routledge Falmer.
- Mertler, C. (2013). Classroom-Based Action Research: Revisiting the Process as Customizable and Meaningful Professional Development for Educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3(3), 38-42.
- Mertler, C. (2016). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (5 ed.). California: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. doi:10.1002/ace.7401
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Moely, B., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- Morris, K. (2014). *Documentary Theatre: Pedagogue and Healer. With Their Voices Raised*. Boca Raton, Florida: Florida Atlantic University.
- Mouffe, C. (1992). Democratic Citizenship and the Political Community. In C. Mouffe (Ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community* (pp. 225-239). London, New York: Verso.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, 12(3), 305-317.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*. New York: Palgrave Macmillan.

Paget, D. (1987). 'Verbatim Theatre': Oral History and Documentary Techniques. *New Theatre Quarterly*, 3(12), 317-336. doi:<https://doi.org/10.1017/S0266464X00002463>

Paget, D. (2008). New Documentarism on Stage: Documentary Theatre in New Times. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 56(2), 129-141.
doi:10.1515/zaa.2008.56.2.129

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 ed.). California: SAGE Publications, Inc.

Pigkou - Repousi, M. (2016). Two Drama Models for Youth Civic Engagement. In C. Zoniou (Ed.), *YouthDOCs Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality. A Handbook for Practitioners & Teachers* (pp. 95-100). Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.

Pigkou-Repousi, M. (2012). *Ensemble Theatre and Citizenship Education. How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education*. University of Warwick. Ανάκτηση από <http://go.warwick.ac.uk/wrap/56233>

Pigkou-Repousi, M. (2020). The Politics of Care in Indifferent Times: Youth Narratives, Caring Practices, and Transformed Discourses in Greek Education Amid Economic and Refugee Crises. In K. Gallagher, D. J. Rodricks, & K. Jacobson (Eds.), *Global Youth Citizenry and Radical Hope. Enacting Community-Engaged Research through Performative Methodologies* (pp. 111-132). Singapore: Springer.

Reinelt, J. (2009). The Promise of Documentary. In A. M. Forsyth (Ed.), *Get Real. Performance Interventions*. (pp. 6-23). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230236943_2

- Reinelt, J. (2010). Toward a Poetics of Theatre and Public Events: In the Case of Stephen Lawrence. In C. Martin (Ed.), *Dramaturgy of the Real on the World Stage* (pp. 27-44). London: Palgrave Macmillan.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. California: SAGE Publications.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship Studies: A General Theory. *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18. doi:10.1080/13621029708420644
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3699366>
- Wiles, D. (2011). *Theatre and Citizenship. The History of a Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winston, J. (2007). Citizenship, human rights and applied drama. *Research in Drama Education*, 12(3), 269-274. doi:10.1080/13569780701559596
- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica*, 37, 59-72. Retrieved from <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf>
- Zeni, J. (1998). A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research*, 6(1), 9-19. doi:10.1080/09650799800200053

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η Έρευνα Δράσης ως Μέθοδος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Έρευνα: ένα Παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2014). Θέατρο, Πραγματικότητα, Επικαιρότητα: η Σύγχρονη Σκηνή ως ΜΜΕ. Στο Α. Δημητριάδης, Ι. Πιπινιά, & Α. Σταυρακοπούλου (Επιμ.), *Σκηνική πράξη στο μεταπολεμικό θέατρο: συνέχειες και ρήξεις (τόμος αφιερωμένος στον Νικηφόρο Παπανδρέου)* (σσ. 423-434). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2016). Από την Πράξη στη Θεωρία: Μια Συζήτηση για το Νέο Θέατρο-Ντοκουμέντο. *Σκηνή. Το Περιοδικό του Τμήματος Θεάτρου του ΑΠΘ*, 8, 1-17.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Διαδικασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο Θέατρο-Ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Θέατρο και Δημοκρατία (Ε' Πανελλήνιο Θεατρολογικό Συνέδριο)*. 1, σσ. 167-176. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Γιαννούλη, Μ. (2021). Θέατρο στην Εκπαίδευση και Αρχές Βιωματικής Μάθησης και Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές Δραστηριότητες για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και σε Θέματα Προσφύγων* (2 εκδ., σσ. 68-77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως Πεδίο Εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134. Ανάκτηση από www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/dalkos.PDF

- ΕΚΤΕΠΝ. (2021). *Η Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών και των Οινοπνευματωδών στην Ελλάδα. Ετήσια έκθεση 2020*. Αθήνα: ΕΠΠΨΥ. Ανάκτηση από <https://www.ektepn.gr/publications/2021/etisia-ekthesi-ektepn-2020>
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα. Ανάκτηση από <ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Zampetakis/%D3%F4%E1%F4%E9%F3%F4%E9%EA%E7%20%>
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς Γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών* (2 εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Ζούκης, Ν. (2007). Τρία Ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η Αναζήτηση Νέας Προοπτικής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»* (σσ. 195-201). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις Θεάτρου-Ντοκουμέντο με Νέους, Εφήβους, Παιδιά και μη Επαγγελματίες Ενήλικες: ένας Πρακτικός Οδηγός για Εμπυχωτές. *Εκπαίδευση και Θέατρο, 18*, 42-49.
- Ζώνιου, Χ. (2021). Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Εμφύχωση Θεατρικών/Θεατροπαιδαγωγικών Εργαστηρίων. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές Δραστηριότητες για την Ευαισθητοποίηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και σε Θέματα Προσφύγων* (2 εκδ., σσ. 78-91). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Gallagher, K. (2018). Radical Hope: η Σχολική Τάξη και το Θεατρικό Εργαστήριο ως Χώροι Δημιουργικού Διαλόγου για όσα Νοιάζονται και όσα Ελπίζουν οι Νέοι. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 132-137.
- Gallagher, K., Carwell, N., & Rodricks, D. (2017). Παρακολουθώντας τη Δημιουργία μιας Κοινότητας μέσω του Θεάτρου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 18, 12-19.
- Θουκυδίδης. (2008). *Ιστορίες*. (Α. Βλάχος, Μεταφρ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας" Ι.Δ. Κολλάρου & Σιας Α.Ε. Ανάκτηση από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=160
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Jacobson, K. (2017). Αίσθηση του Πραγματικού: Συγκινησιακές Διαστάσεις του Θεάτρου-Ντοκουμέντο και του Θεάτρου της Πραγματικότητας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 18, 112-115.
- Κ.Υ.Α. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Έγκριση λειτουργίας Σχολικών Τμημάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν στη Μονάδα Απεξάρτησης του '18 ΑΝΩ' του Ψ.Ν.Α.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Κ. Κουρεμένος, Μεταφρ.) Αθήνα: ύψιλον / βιβλία.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.

- Κατσαρού, Μ. (2018). Χρήση, απεξάρτηση και επανένταξη. Ο υποτιμημένος ρόλος της εκπαίδευσης στη θεραπεία και στην πρόληψη της υποτροπής. *Εξαρτήσεις*, 31, 12-27.
- Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9. Ανάκτηση από <https://adulthoodeduc.gr/2015-01-24-14-44-23/>
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας Εκπαιδευτικά «Τραύματα»: η Χρήση της Βιογραφικής Μεθόδου στην Προσπάθεια Αναγνώρισης Αποπροσανατολιστικών Εκπαιδευτικών Βιωμάτων στο Πλαίσιο της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 56-76. doi:10.12681/hjre.8792
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου. Διδακτορική Διατριβή*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Κωστή, Κ. (2014). *Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές*. Retrieved from https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS163/Methodologia_Kosti.pdf.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας, & J.-P. Chartier, *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης* (σσ. 455-470). Τοπίο.
- Λυδάκη, Α. (2010). Η Κατανόηση του "Άλλου" στην Ποιοτική Έρευνα με Συμμετοχική Παρατήρηση. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 435-454). Αθήνα: Τόπος.

- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή Παρατήρηση;" Η Έρευνα στην Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyhos10/>
- Μαράκα, Λ. (1993). Επίδραση του Γερμανικού Θεάτρου-Ντοκουμέντο της Δεκαετίας του '60 στη Σύγχρονη Ελληνική Δραματουργία. *Σύγκριση*, 5, 33-51.
- Μάτσα, Κ. (2006). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Τοξικομανία: Όψεις της Βιοπολιτικής της Εξουσίας. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 66-76.
- Μάτσα, Κ. (2008). *Ψυχοθεραπεία και Τέχνη στην Απεξάρτηση. Το "Παράδειγμα" του 18 ΑΝΩ*. Αθήνα: Άγρα.
- Μάτσα, Κ. (2017). *Παρίες ανάμεσα στους Παρίες. Τοξικομανείς και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Άγρα.
- McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (Α. Δενδάκη, & Ν. Πατέλης, Μεταφρ., σσ. 279-320). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Μπανιά, Μ. (2023). *Art Therapy με Έμφαση στο Θέατρο στην Απεξάρτηση, η εμπειρία του 18 Άνω. Ιστορική Καταγραφή - Παρατηρήσεις αποτελεσμάτων (Πτυχιακή Εργασία)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα: προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 29-70). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Nicholson, H. (2009). Πολίτες υπό Διαμόρφωση: το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Θέματα Πολιτειότητας. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης. Πρακτικά από τη 6η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008* (σσ. 417-424). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Σημειώσεις)*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ.
- Pammenter, D., & Prentki, T. (2014). Ζωή πέρα από τα υλικά μας μέσα - Νόημα πέρα από τις ζωές μας. Το Θέατρο ως Εκπαίδευση για Αλλαγή. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15, 27-34.
- Παπαδή, Μ. (2012α). Εκπαιδευτική Επανασύνδεση και θεραπεία απεξάρτησης. Ένα απρόσμενο γεγονός;. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 120, 68-71.
- Παπαδή, Μ. (2012β). Θεραπεία απεξάρτησης και εκπαιδευτική επανασύνδεση. *Εξαρτήσεις*, 19, 32-36.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Πίγκου - Ρεπούση, Μ. (2016). Συλλογικό Θέατρο και Θέατρο της Πραγματικής Αφήγησης ως μεθοδολογίες για συμμετοχή των νέων στα κοινά. *εκπαίδευση & θέατρο*, 17, 70-75.
- Πίγκου - Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολύζου, Α. (2010). Η Έρευνα-Δράση ως Μαθησιακή και Ερευνητική Μεθοδολογία. Στο Μ. Πούρκος, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 571-604). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός, & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 132-176). Αθήνα: Τόπος.

Σιδηροπούλου, Σ., & Αυγητίδου, Σ. (2021). Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 161-180. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/hjre.26715>

Σταμάτη, Ε. (2019). *Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως Θεατρικό Είδος. Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Τσιμπουκλή, Α., & Φύλλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. (Α. Κόκκος, & Κ. Κουτρούμπα, Επιμ.) Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Γ.Γ.Ε.Ε. / Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Τσιτούρη, Ρ. (2018). Ο Στοχασμός του Πραγματικού: Το Θέατρο-Ντοκουμέντο. *Θέατρο και Δημοκρατία. Ε' Πανελλήνιο Θεατρολογικό Συνέδριο* (σσ. 683-693). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Διλήμματα, Δυνατότητες, Διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην Επιστημολογική Θεωρία και την Ερευνητική Πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

ΥΠΑΙΘ (2021α). *Υπουργική απόφαση 94207/Δ2/13-8-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου (ΦΕΚ 3791Β)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΠΑΙΘ (2021β). *Υπουργική Απόφαση 94196/Δ2/13-8-2021 Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υ.Π.Ε.Θ. (2016). *Αντισταθμιστική Εκπαίδευση, Ν. 4368, 26 (ΦΕΚ 21, Α')*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Σχεδιασμός Διδακτικών παρεμβάσεων

1^η & 2^η Συνάντηση

Χριστουγεννιάτικη εκεχειρία 1914

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Είναι δυνατή η συναδέλφωση των λαών;

Επιμέρους ερωτήματα Τι ενώνει και τι χωρίζει τους λαούς; Γιατί οι λαοί πολέμουν μεταξύ τους; Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σταματήσει τους πολέμους;

Στόχοι:

- να κατανοήσουν την εποχή μέσα από τα μάτια και τη σκέψη των ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα και να διερευνήσουν τα κίνητρά τους
- να αντιληφθούν, πέρα από τη θεωρητική, και την πραγματική διάσταση της ιστορίας.
- να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στα γεγονότα
- να προβληματιστούν σε σχέση με το φαινόμενο του πολέμου και να αναπτύξουν φιλειρηνική στάση προς την κατεύθυνση της συναδέλφωσης των λαών

Προκείμενο Μέσα στις κούτες με τα χριστουγεννιάτικα στολίδια της γιαγιάς βρίσκονται κρυμμένα τεκμήρια μιας άλλης εποχής (φωτογραφίες, ημερολόγιο, επιστολές του πατέρα της), με τη βοήθεια των οποίων αποκαλύπτονται τα γεγονότα της Χριστουγεννιάτικης εκεχειρίας του 1914.

1^η Συνάντηση

Όλες οι συναντήσεις της ομάδας ξεκινούν σε κύκλο με την άσκηση του «σφυγμού της ομάδας» και λίγες ασκήσεις σωματικού ζεστάματος με στόχο την αποσύνδεση από εξωτερικές σκέψεις, τη συγκέντρωση και την επανασύνδεση με την ομάδα. Η επανάληψη των ίδιων ασκήσεων δημιουργεί μία τελετουργία.

- Σφυγμός
- Σωματικό ζέσταμα

Εισαγωγή:

- Δημιουργία ηχητικού σκηνικού Περπατάμε ακούγοντας το 7 O'clock News / Silent Night⁴
Πού βρίσκόμαστε; Πώς νιώσατε ακούγοντάς το;

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=JkJlmYwMgRM>

Ανάπτυξη:

- Ακόμα και τα Χριστούγεννα δεν λείπουν τα κακά μαντάτα

Έρευνα σε 2 ομάδες: Διαβάζουμε από τις παρακάτω ιστοσελίδες σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν την ημέρα των Χριστουγέννων. Επιλέγουν ένα από αυτά και ετοιμάζουν μία παρουσίαση με τη μορφή έκτακτης είδησης (πιθανοί ρόλοι: παρουσιαστής, ρεπόρτερ, μάρτυρες)

[Τσουνάμι 2004⁵](#), [Παραίτηση Γκορμπατσόφ 1991⁶](#), [Πυρκαγιά Μινιόν 1980⁷](#), [Σοβιετική εισβολή Αφγανιστάν 1979⁸](#), [Νίκη υποβρυχίου Παπανικολής 1940⁹](#), [Μεσολόγγι 1822¹⁰](#)

***Αφήγηση:** Έχετε έρθει ένα βράδυ του Δεκέμβρη στο σπίτι της γιαγιάς να στολίσετε το χριστουγεννιάτικο δέντρο. Ενώ έχετε βάλει χριστουγεννιάτικα τραγούδια, η γιαγιά επιμένει δει τις ειδήσεις, γιατί «ακόμα και τα Χριστούγεννα δεν λείπουν τα κακά μαντάτα».*

- Στολίζουμε το δέντρο ακούγοντας τις ειδήσεις

Οι μαθητές σε ρόλο παρουσιαστή ειδήσεων εκφωνούν μία είδηση ο καθένας με τη σειρά από την τρέχουσα επικαιρότητα ή και από τη φαντασία τους. Η άσκηση εκτελείται σε κύκλο ενώ παράλληλα ακούγεται το Άγια Νύχτα και στολίζουμε το δέντρο της τάξης.

- Αυτοσχεδιασμός με προσωπικά αντικείμενα του ρόλου

***Αφήγηση:** Μέσα στις κούτες με τα χριστουγεννιάτικα στολίδια βρίσκετε αυτό το παλιό κουτί. Το ανοίγετε από περιέργεια. Είναι φωτογραφίες και αναμνηστικά του πατέρα της γιαγιάς από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα.*

Επιλέγουν μία φωτογραφία ή ένα αντικείμενο (περιλαμβάνονται: μια φωτογραφία ενός κοριτσιού στο χωράφι, μια οικογενειακή φωτογραφία γάμου, ένα αποξηραμένο τριαντάφυλλο φυλαγμένο σε ένα κομμάτι χαρτί, ένα αντρικό ρολόι). Με βάση την επιλογή τους χωρίζονται σε ομάδες και ετοιμάζουν έναν σύντομο αυτοσχεδιασμό με ένα στιγμιότυπο της καθημερινής ζωής των αρχών του προηγούμενου αιώνα που εμπνεύστηκαν από το αντικείμενο που επέλεξαν.

⁵ <https://www.enikos.gr/international/tsunami-ston-indiko-okeano-to-proino-tou-2004-pou-poleis-kai-zoe/1507027/>

⁶ <https://www.kathimerini.gr/k/100yk/1056466/paraitisi-m-gkormpatsof/>

⁷ <https://www.mixanitouxronou.gr/i-emprismi-sta-katastimata-minion-ke-katrantzos-pou-edosan-telos-sti-chrisi-epochi-tou-athinaikou-emporiou-tin-efthini-anelavan-tromokrates-ke-i-ipothesi-paremine-anexichniast/>

⁸ <https://www.kathimerini.gr/society/561647155/sovietiki-eisvoli-sto-afganistan-itan-katanoito-enas-polemos-archize/>

⁹ <https://www.mixanitouxronou.gr/ipvovichio-papanikolis-ta-siopila-christougena-tou-40-pou-lavosan-tous-italous/>

¹⁰ <https://www.mixanitouxronou.gr/christougenna-1822-sto-mesolongi/>

Αφήγηση: Η γιαγιά εξηγεί πως ο πατέρας της είχε πολεμήσει στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και θυμάται πως κάπου έχει φυλάξει και το ημερολόγιο του πατέρα της με τις αναμνήσεις του από το Μέτωπο. Το βρίσκει και σας διαβάζει την αρχή του.

- Ξεκινώντας για το μέτωπο (απόσπασμα από τη Ζωή εν Τάφω του Σ. Μυριβήλη)
- Ρόλος στον τοίχο

Παρουσιάζεται στον πίνακα το παρακάτω πορτραίτο πολεμιστή του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μέσα στο πορτραίτο πώς νιώθει ο ίδιος, καθώς ξεκινά για το μέτωπο και έξω από αυτό πώς τον βλέπουν οι άλλοι.



- Σύντομη παρουσίαση Α΄ ΠΠ και πολέμου χαρακωμάτων (από εμπυχοτρία)
- Χριστούγεννα στο χαρακωμα

Αφήγηση: Σε επόμενη σελίδα του ημερολογίου μιλά για την ημέρα των Χριστουγέννων.

Πώς να είναι άραγε τα Χριστούγεννα στο χαρακωμα;

«... Μετά το γεύμα έφεραν γλυκά, τσιγάρα, μολύβια και κόλλες γραφής. Τότε βρέθηκα αντιμέτωπος με μια εξαιρετική κατάσταση. Ένας Γερμανός φώναζε ότι ήθελαν ανακωχή μιας ημέρας. Ένας από τους άνδρες μου σηκώθηκε πάνω από το στηθαίο και είδα ένα Γερμανό να κάνει το ίδιο. Προχώρησαν ο ένας προς τον άλλο ανταλλάσσοντας πούρα και τραγουδώντας.

Ο ίδιος Γερμανός συνταγματάρχης μιλούσε με έναν από τους λοχαγούς μας. Μακριά πυροβολούσαν όλη την ημέρα αλλά το πρώτο Σύνταγμα έπαιζε ποδόσφαιρο με τους Γερμανούς. Είχα προσκληθεί να πάω να τους δω, αλλά το απέφυγα...»¹¹

- Διέκοψαν τον πόλεμο για ... (δημιουργική γραφή)

Οι μαθητές βρίσκονται ο ένας απέναντι στον άλλο. Ακούγεται το Άγια Νύχτα. Κάθε άτομο επαναλαμβάνει τη φράση «Διέκοψαν τον πόλεμο για ...» και προσθέτει την απάντησή του στο ρολό χαρτί που θα τοποθετηθεί ανάμεσα στις δύο πλευρές, έπειτα διασχίζει τον χώρο

¹¹ <https://www.enikos.gr/international/gramma-ntokoumento-gia-ti-xristougenniati-ekexeria-apo-ton-a-pagkosmio-polemo/568357/>

προς την άλλη πλευρά. Όλοι οι συμμετέχοντες θα περάσουν από τη μία πλευρά στην άλλη κατά τη διάρκεια της άσκησης.

- Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

Ερωτήματα: *Μία στιγμή που με άγγιξε και γιατί / Μία στιγμή που με δυσκόλεψε και γιατί*

2^η συνάντηση

- Σφυγμός
- Ζέσταμα

Εισαγωγή:

- Βόμβες – ασπίδες

• Χωρίς ομιλία τοποθετούμαστε στην αίθουσα με βάση τον τόπο καταγωγής μας: δημιουργούνται δύο ομάδες (βόρειοι και νότιοι)

• Ομαδικά Γλυπτά: Οι δύο ομάδες δημιουργούν από ένα ομαδικό γλυπτό-μνημείο που να εκφράζει όσα συνέβησαν στην Χριστουγεννιάτικη εκχειρία του 1914 ή τα δικά τους συναισθήματα. Οι υπόλοιποι δίνουν έναν τίτλο για κάθε γλυπτό.

Ανάπτυξη:

- Αναπαράσταση χαρακωμάτων και εκχειρίας

Επιστολή «ζωή στα χαρακώματα» Ομαδική δημιουργία χώρου

Δημιουργείται ο σκηνικός χώρος με υλικά πανιά, ένα σχοινί και τα θρανία οι μαθητές δημιουργούν τον χώρο των χαρακωμάτων και των υπόγειων αμπριών.

Παίρνουν θέσεις μέσα στα χαρακώματα: οι «βόρειοι» εναντίον των «νότιων». Η εμπυχώτρια διαβάζει την επιστολή ενώ ακούγονται ήχοι πολέμου.

Αναπαράσταση εκχειρίας.

Στις ίδιες θέσεις στα χαρακώματα-θρανία, μόλις ακούσουν την «Άγια Νύχτα» βγαίνουν και ανταλλάσσουν χειραψίες με τους «αντιπάλους». Στο συρματοπλεγμα – σχοινί κρεμιούνται τα στολίδια της 1^η συνάντησης («σταμάτησαν τον πόλεμο...») και τοποθετείται ρολό χαρτί στο οποίο ζητείται από τους μαθητές να αποδώσουν εικαστικά τις χειραψίες αυτές (π.χ. με το αποτύπωμα των χεριών τους) και να γράψουν μηνύματα-ευχές στους αντιπάλους τους.

Ανταλλαγή δώρων (έχει συμφωνηθεί από την προηγούμενη συνάντηση να φέρει ο καθένας ένα δώρο μικρής αξίας ή χειροποίητο, μιας και πρόκειται πραγματικά για την τελευταία συνάντηση της ομάδας πριν τα Χριστούγεννα).

- Γραφή σε ρόλο: Γράμμα στο σπίτι: δώστε προσωπικές πληροφορίες και την ημερομηνία, σε ποιον το γράφετε (γονείς, σύζυγο, παιδιά, φίλους;), εξηγήστε τι ακριβώς συνέβη (πώς ξεκίνησε η εκεχειρία, τι κάνατε εσείς, πώς ήταν ότι γνωρίσατε τους εχθρούς; γιατί συμμετείχατε (περιέργεια, για να θάψετε τους νεκρούς, για θρησκευτικούς λόγους;)/ δεν συμμετείχατε (καθήκον, ο πόλεμος συνεχίζεται...), πώς τελείωσε η εκεχειρία, πώς νιώθετε τώρα; τι πιστεύετε ότι θα γίνει; υπογράψτε με προσωπικό τρόπο

- Επόμενη μέρα: Όμως τι να έγινε την επόμενη μέρα; Ο πόλεμος δεν είχε σταματήσει, τα Χριστούγεννα ήταν ένα διάλειμμα.

- Αναπαράσταση στρατοδικείου με βάση κάρτες ρόλων (Πρόεδρος στρατοδικείου, Μάρτυρας κατηγορίας, Μάρτυρας υπεράσπισης, Κατηγορούμενος αξιωματικός, Κατηγορούμενος στρατιώτης). Πέντε εθελοντές αναλαμβάνουν τους ρόλους. Τους ζητείται να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους στηριζόμενοι στις γνώσεις τους για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στη φαντασία τους και τη λογική. Στη διάρκεια του δικαστηρίου όποιος από τους παρατηρητές επιθυμεί σταματά τη σκηνή και προτείνει αλλαγές ή αντικαθιστά ένα πρόσωπο της σκηνής, δίνοντας νέα τροπή στην εξέλιξη.

- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

3^η – 4^η Συνάντηση:

Ιδανική πολιτεία

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Πώς οραματιζόμαστε την ιδανική κοινωνία

Επιμέρους ερωτήματα Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα γύρω μας; Ποιες είναι οι αιτίες τους; Μπορούμε να τα αλλάξουμε; Πώς είναι η ιδανική κοινωνία; Ποιος είναι ο ιδανικός πολίτης;

Στόχοι:

- να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα και να προσεγγίσουν κριτικά τα προβλήματα της κοινωνίας, τις πιθανές αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους,
- να συνειδητοποιήσουν και να διαμορφώσουν τον δικό τους ρόλο και τη δική τους στάση μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα

- να αποκτήσουν δεξιότητες διαλόγου και ανταλλαγής επιχειρημάτων
- να οραματιστούν την κοινωνική αλλαγή

Προκείμενο ιδανική Πολιτεία του Πλάτωνα

3^η Συνάντηση

<ul style="list-style-type: none"> • Σφυγμός - Ζέσταμα
<p>Εισαγωγή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κίνηση και ήχος: Στον κύκλο ένας ένας προτείνουμε μία κίνηση μαζί με έναν ήχο και οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν ταυτόχρονα.
<ul style="list-style-type: none"> • Μηχανή ρυθμών <p>Ένας τη φορά μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και γίνεται το εξάρτημα μίας μηχανής (κίνηση και ήχο), ένας ένας συμπληρώνουν το μηχανήμα με εξαρτήματα που δεν κάνουν ακριβώς την ίδια κίνηση ή ήχο αλλά κάτι συμπληρωματικό, ώστε όταν μπουν όλοι να έχει σχηματιστεί μία πολλαπλή, περίπλοκη και συγχρονισμένη μηχανή. Αλλαγή ρυθμού και συζήτηση για πιθανές χρήσεις της μηχανής.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μηχανή με λέξεις <p>Επαναλαμβάνουμε την προηγούμενη άσκηση και δημιουργούμε με τον ίδιο τρόπο μία μηχανή με κίνηση και λόγια με θέμα «Στο σχολείο» / «στο λεωφορείο»...</p>
<p>Ανάπτυξη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ιδανική κοινωνία Α΄ <p>- Σε κύκλο καταιγισμός ιδεών αλλαγή με μία ματιά:</p> <p>Η εμπυχωτέρα ξεκινάει την φράση «Στην ιδανική κοινωνία δεν θα υπήρχε...» και συνεννοείται με τα μάτια με κάποιον απέναντι μέχρι να συμπληρώσει τη φράση τον πλησιάζει και τον αντικαθιστά. Αυτός θα πρέπει να επαναλάβει τη φράση και να συνεννοηθεί με κάποιον απέναντι τον οποίο θα πλησιάζει συμπληρώνοντας τη φράση</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνικά προβλήματα – παγωμένη εικόνα <p>Αν ήσουν <u>υπερήρωας</u> και είχες υπερφυσικές δυνάμεις ποιο πρόβλημα του κόσμου ή της κοινωνίας μας θα έλυνες πριν από όλα; Αφού σκεφτούν το κοινωνικό πρόβλημα, το παρουσιάζουν ένας-ένας με μία παγωμένη εικόνα ή με παντομίμα. Η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να μαντεύσει</p>

<p>Με βάση τις απαντήσεις στην προηγούμενη δραστηριότητα χωρίζονται σε δύο ομάδες (ομαδοποιούνται τα παρόμοια κοινωνικά προβλήματα).</p> <p>Συζήτηση στις ομάδες - δραματοποιήσεις περιστατικών</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Μηχανές λύσεων <p>Στη συνέχεια στις ίδιες ομάδες προτείνουν πιθανές ενέργειες για τη λύση των προβλημάτων που παρουσίασαν οι άλλες ομάδες.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ιδανική κοινωνία Β΄ <p>- Σε κύκλο καταγισμός ιδεών αλλαγή με μία ματιά:</p> <p>Η εμψυχώτρια ξεκινάει την φράση «Στην ιδανική κοινωνία όλοι οι άνθρωποι...» και συνεννοείται με τα μάτια με κάποιον απέναντι μέχρι να συμπληρώσει τη φράση τον πλησιάζει και τον αντικαθιστά. Αυτός θα πρέπει να επαναλάβει τη φράση και να συνεννοηθεί με κάποιον απέναντι τον οποίο θα πλησιάσει συμπληρώνοντας τη φράση</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

4^η Συνάντηση

Η συνάντηση αυτή είχε τη μορφή εκπαιδευτικής επίσκεψης στο αρχαιολογικό πάρκο της Ακαδημίας Πλάτωνα. Το συγκεκριμένο πάρκο έχει γίνει αντικείμενο έντονης δημόσιας συζήτησης σε σχέση με τους τρόπους χρήσης/ανάπλασης/εκμετάλλευσης των δημόσιων χώρων. Στην επίσκεψη αυτή συμμετείχαν και οι μαθητές της Γ΄ λυκείου του σχολείου που διδάσκονται την Πολιτεία του Πλάτωνα

<p>Εισαγωγή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σφυγμός ομάδας • Σύντομη εισαγωγή από τους μαθητές της Γ΄ λυκείου για τη ζωή και το έργο του Πλάτωνα. Σύντομη αναφορά από την εμψυχώτρια στην Ακαδημία (δημόσιοι χώροι και αρχαία δημοκρατία) και την Πολιτεία του Πλάτωνα • Σιωπηρή αναστοχαστική βόλτα στο πάρκο. Περπατούμε όλοι μαζί χωρίς να μιλάμε. Σταματάμε όταν κάποιος από την ομάδα νιώσει την ανάγκη να μοιραστεί μια σκέψη του. Τότε σηκώνει το χέρι του/της και λέγοντας «ΕΔΩ» εκφράζει είτε συνειρμούς και σκέψεις από το

προηγούμενο μάθημα, είτε έναν προβληματισμό γιατί και εμείς και ο Πλάτωνας ψάχνουμε να βρούμε την ιδανική πολιτεία, τι συνδέσεις δημιουργεί ο χώρος.

Ανάπτυξη

- Δημιουργοί – Φύλακες - Φιλόσοφοι

Χωρίζονται σε τρεις ομάδες (οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου αναμειγνύονται σε όλες τις ομάδες).

Ο Πλάτωνας θεωρεί πως η ιδανική πολιτεία αποτελείται από τους δημιουργούς, τους φύλακες και τους φιλοσόφους. Επίσης, βασικό εργαλείο της φιλοσοφικής αναζήτησης στον Πλάτωνα ήταν η διαλεκτική, η μέσα από τον διάλογο αναζήτηση της αλήθειας.

Συζητείστε στην ομάδα σας πώς καταλαβαίνετε εσείς σήμερα αυτούς τους τρεις ρόλους - τάξεις στην κοινωνία. Σε κάθε ομάδα ορίζεται ότι εκπροσωπεί μία από τις τρεις τάξεις.

- Αγώνας λόγων: κάθε ομάδα ετοιμάζει επιχειρήματα που ταιριάζουν στην οπτική της τάξης της, για να υποστηρίξει ή να απορρίψει τη θέση: «Με στόχο να μειωθούν οι φόροι, θα καταργηθούν οι δημόσιοι χώροι. Οι χώροι αυτοί θα γίνουν ιδιωτικοί και όποιος και όποτε τους έχει ανάγκη θα πληρώνει εισιτήριο. Οι υπόλοιποι πολίτες θα απαλλαγούν από τα έξοδα συντήρησης των τεράστιων πάρκων».

- Ιδανική κοινωνία

- Εικόνες: Συζητούν πώς θα ήθελαν οι ίδιοι να είναι η ιδανική κοινωνία και ετοιμάζουν παγωμένες εικόνες της ιδανικής κοινωνίας. Στη συνέχεια ετοιμάζουν άλλες δύο εικόνες: μία για την εικόνα της σημερινής κοινωνίας και μία για την εικόνα της μετάβασης (πώς θα οδηγηθούμε στην ιδανική κοινωνία)

Παρουσιάσεις: κατά την παρουσίαση ανάλογα με τις παγωμένες εικόνες που θα δημιουργηθούν μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές όπως αντίχνευση σκέψης, γίνομαι μέρος της εικόνας, (δίνω φωνή), δυναμοποίησης της εικόνας με κίνηση και διάλογο.

- Αναστοχασμός

Κύκλος κουβάρια και κόμποι

Ήταν η στιγμή που...

- Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

5^η-6^η Συνάντηση

Ειδήσεις – ΜΜΕ

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Πόσο και πώς επηρεάζουν τα ΜΜΕ την εικόνα που έχουμε για τον κόσμο;

Επιμέρους ερωτήματα: Με ποια κριτήρια επιλέγουμε τα μέσα από τα οποία ενημερωνόμαστε; Με ποια κριτήρια επιλέγουμε τις ειδήσεις/πληροφορίες που μας αφορούν; Με ποια κριτήρια επιλέγουν τα ΜΜΕ τις πληροφορίες που θα μας παρέχουν; Ποιος κατασκευάζει και με ποιον σκοπό την είδηση; Υπάρχουν όρια στην ελευθερία έκφρασης;

Στόχοι:

- να αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα
- να διερευνηθούν κοινωνικά ζητήματα που αφορούν την ομάδα

Προκείμενο: Θέματα, άρθρα, φωτογραφίες από εφημερίδες και έντυπα μέσα, αναρτήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κατασκευασμένη ιστορία ρητορικής μίσους

5^η Συνάντηση

Εισαγωγή:

- Σφυγμός ομάδας/ ζέσταμα
- Διαβάζοντας εφημερίδες

Διαβάζουν όλοι μεγαλόφωνα μία σελίδα από μία εφημερίδα, όταν ακούσουν «Τώρα», ακουμπούν τις εφημερίδες στο έδαφος και δίνεται η οδηγία «Να αλλάξουν εφημερίδα όσοι φορούν τζιν/ γυαλιά/ έχουν γκρίζα μαλλιά...». Σε κάθε γύρο η εμπυχωτότρια μαζεύει μία εφημερίδα και ο συμμετέχων που δεν προλαβαίνει βγαίνει από το παιχνίδι.

- Περπατάμε και ακούμε τίτλους εφημερίδων παγώνουμε σε στάση από την είδηση ή με βάση το δικό μας συναίσθημα/αντίδραση

Ανάπτυξη

- Διαβάζοντας με Συναισθήματα

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα άρθρο, το οποίο χωρίζουν σε 4 μέρη. Ένα άτομο αρχίζει να διαβάζει χρησιμοποιώντας ένα συναίσθημα, ένα δεύτερο άτομο συνεχίζει χρησιμοποιώντας ένα άλλο συναίσθημα και ούτω καθεξής.

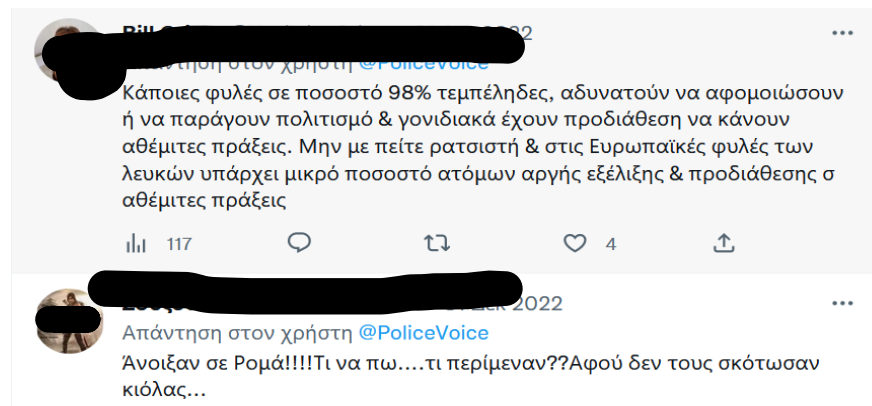
Όταν μια ομάδα διαβάζει, τα άλλα άτομα πρέπει να καταγράφουν το συναίσθημα που πιστεύουν ότι χρησιμοποιείται σε κάθε μέρος. Στο τέλος κάθε παρουσίασης οι ομάδες αποκαλύπτουν ποια ήταν πραγματικά τα συναισθήματα που χρησιμοποιήθηκαν.

<ul style="list-style-type: none"> • Εφημερίδα τοίχου <p>Στις ομάδες της προηγούμενης δραστηριότητας μελετούν το υλικό διάφορων εφημερίδων της ίδιας ημέρας και ετοιμάζουν το δικό τους πρωτοσέλιδο (Ποια θέματα θα συμπεριλάβουν; Ποιο από τα θέματα θα επιλέξουν ως βασικό άρθρο, που να προσελκύσει τα βλέμματα; Ποιο θα πρέπει να αφήσουν έξω, λόγω στενότητας χώρου;)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Η αφήγηση <p>Οι μαθητές έχουν φέρει (τους έχει ζητηθεί σε προηγούμενες συναντήσεις) εφημερίδες (και γενικότερα έντυπο υλικό) που θεωρούν ότι τους αφορά και ότι είναι αντιπροσωπευτικό ζητημάτων της κοινότητας σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο.</p> <p>Στις ίδιες ομάδες ερευνούν το υλικό τους και αναζητούν ιστορίες ή θέματα που ξεχωρίζουν ως ενδιαφέροντα. Αφού συμφωνήσουν κόβουν αυτές τις ιστορίες, τους τίτλους και τις εικόνες. Εντοπίζουν κοινά σημεία και ομαδοποιούν μερικούς κοινούς τίτλους και άρθρα μαζί σε ένα φύλλο χαρτιού σε ένα κολλάζ. Μπορούν να «συμπληρώσουν τα κενά» με τις δικές τους ιδέες και να εξετάζουν εάν αναδύεται ένα θέμα ή μια αφήγηση. Μεταφέρουν την ιστορία/ αφήγηση αυτή στη σκηνή</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

6^η Συνάντηση

<p>Εισαγωγή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σφυγμός ομάδας/ ζέσταμα • Φρουτοσαλάτα - Να αλλάξει θέση όποιος... Αρχικά στόχος του παίκτη στο κέντρο είναι να τους σηκώσει όλους (φρουτοσαλάτα), δηλαδή να βρει κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας. Μετά από ορισμένους γύρους ζητείται από τον παίκτη στο κέντρο να έχει ως στόχο να μην σηκωθεί κανείς, δηλαδή να βρει ένα γνώρισμα που τον χαρακτηρίζει
<p><u>Ρητορική μίσους/ όρια ελευθερίας έκφρασης</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Αγώνας λόγων: κοινότητα πολιτών - κράτος <p><i>Το 2014 σε μία πόλη σε μία δυτική ευρωπαϊκή χώρα εμφανίζονται με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα αναρτήσεις σε διαδικτυακές πλατφόρμες που υποστηρίζουν πως η πόλη έγινε</i></p>

ανασφαλής ως αποτέλεσμα της αυξημένης παρουσίας των Ρομά. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα:



Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε δύο ομάδες: α. κοινότητα πολιτών β. κράτος, η κάθε ομάδα από την οπτική της συζητά ποια στάση οφείλει να κρατήσει. Στη συνέχεια γίνεται «αγώνας λόγων» με ανταλλαγή επιχειρημάτων από τις δύο ομάδες σε σχέση με το αν και από ποιον πρέπει να υπάρξει αντίδραση.

- Γραφή σε ρόλο:

Ως αντίδραση σε αυτές τις εκδηλώσεις ρητορικής μίσους δημιουργήθηκε μια ειδική σελίδα στο Facebook ενάντια στον ρατσισμό για να αντιμετωπίσει το μίσος που εκφράζεται στο διαδίκτυο σε αυτή τη συγκεκριμένη πόλη.

Οι μαθητές γράφουν στα tablet αναρτήσεις με αντιρατσιστικό περιεχόμενο αξιοποιώντας την εφαρμογή canvas.

- Συγκέντρωση στην πλατεία

Μετά από επτά μήνες συνεχιζόμενων διαδικτυακών δημοσιεύσεων μίσους κατά των Ρομά της πόλης τον Νοέμβριο του 2014, περίπου 200 άνθρωποι συγκεντρώθηκαν μπροστά από το σπίτι μιας οικογένειας Ρομά της πόλης. Η οικογένεια περιλάμβανε μία μητέρα και τον 7χρονο γιο της. Ο όχλος πρόσβαλε και απείλησε την οικογένεια και της ζητούσε να εγκαταλείψει την πόλη. Όταν ο όχλος έσπασε τα παράθυρα του σπιτιού και ήταν έτοιμος να εισβάλει, η αστυνομία αναγκάστηκε να μετακινήσει την οικογένεια σε μια κοντινή πόλη. Οι δράστες λειτούργησαν σαν μία καλά οργανωμένη κοινωνική ομάδα που ένιωθε μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού κινήματος.

Μετά την επίθεση, οι διαχειριστές της αντιρατσιστικής σελίδας του Facebook κάλεσαν σε συγκέντρωση στην κεντρική πλατεία της πόλης.

- Ζητούμε από τους μαθητές να διασκορπιστούν στον χώρο.

Οι άνθρωποι συγκεντρώθηκαν σύμφωνα με αυτό που μπορεί να ονομαστεί η "γεωγραφία του μίσους", δηλαδή, ομάδες τοποθετήθηκαν σύμφωνα με τη στάση τους στο θέμα. Το κέντρο της πλατείας κυριαρχείται από αντιρατσιστές ακτιβιστές και από εκπροσώπους των Ρομά.

- Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν ένα σύνθημα αυτής της ομάδας. Και το φωνάζουν όλοι μαζί.

Υπήρχε μια δεύτερη ομάδα που θα μπορούσε να ονομαστεί ως "οι εραστές της πόλης", ελαφρώς χωριστά αλλά γύρω από την ομάδα πυρήνα. Οι "λάτρεις της πόλης" ενέκριναν την αφήγηση μιας "ασφαλούς πόλης" των "φιλικών γειτόνων" αλλά δεν ενέκριναν τη βία. Η αφήγηση των "εραστών της πόλης" κατασκευάστηκε γύρω από την ιδέα μιας "αξιοπρεπούς πόλης", "φιλικής μεταξύ των γειτόνων και των ασφαλών", "με ισχυρές κοινωνικές αξίες" και "όπου όλοι γνωρίζουμε ο ένας τον άλλον".

- Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν μία συζήτηση μεταξύ των μελών αυτής της ομάδας.

Τέλος, διασκορπίστηκαν μεταξύ του πλήθους, μερικά άτομα που δήλωσαν ότι συμφωνούσαν με την εκδίωξη της οικογένειας, αν και δεν επιβεβαίωσαν αν είχαν πάρει ενεργό ρόλο στα γεγονότα.

- Ζητούμε από τους μαθητές να φανταστούν τι θα φώναζαν αυτοί οι άνθρωποι
Με τους ήχους που έχουν φανταστεί δημιουργούν το ηχοτόπιο της συγκέντρωσης.

- Έναν χρόνο μετά...
Σε δύο ομάδες συζητούν πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η κατάσταση στην πόλη μετά από όσα έγιναν. Τι ρόλο μπορεί να έπαιξε η στάση κάθε ομάδας πολιτών; Μετά από συζήτηση επιλέγουν την έκβαση που θα ήθελαν να παρουσιάσουν (την πιο πιθανή κατά τη γνώμη τους ή την πιο επιθυμητή) και την δραματοποιούν

- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων
- Αναστοχασμός Α΄ κύκλου μαθημάτων:
 - Σε postit με διαφορετικό χρώμα για κάθε ερώτηση γράφουν τις απαντήσεις τους:
Οι συναντήσεις μας ως πρωτοσέλιδο: ποια συνάντηση θα είναι το πρώτο θέμα (την πιο αστεία; αυτή που σας προβλημάτισε, αυτή που ήμασταν πιο δημιουργικοί;) ποιες φωτογραφίες, με ποιες λεζάντες θα βάζατε; ποιες στιγμές θα πρέπει να παραλείψετε λόγω στενότητας χώρου; ... και ως ωροσκόπιο: πώς προβλέπεται το μέλλον για την ομάδα; ποια στοιχεία θα παραμείνουν στάσιμα; ποια θα εξελιχθούν;

Στο τέλος κολλάνε τις απαντήσεις τους σε χαρτί flipchart

- Συζήτηση με ερωτήματα: Σε τι νιώθεις ότι βελτιώθηκες ως τώρα από τα μαθήματα; Υπάρχει κάποιο θέμα που θίξαμε και θα ήθελες να ασχοληθούμε περισσότερο; Υπάρχει κάποια τεχνική που χρησιμοποιήσαμε και θα ήθελες να την αναπτύξουμε περισσότερο; Θα περίμενες και κάτι άλλο από το συγκεκριμένο μάθημα; Τι άλλο θα ήθελες να αποκομίσεις; Έχεις αντιμετωπίσει δυσκολίες; Αν ναι, ποιες;

7^η – 8^η Συνάντηση

Πρόσφυγες - Μετανάστες

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Γιατί μας αφορά η ιστορία της μετανάστευσης/ της προσφυγιάς;

Επιμέρους ερωτήματα: Ποια είναι η κυρίαρχη αφήγηση για τους ξένους; Υπάρχουν εναλλακτικές αφηγήσεις; Πού μπορούμε να τις βρούμε; Ποιες είναι οι αιτίες των ρατσιστικών συμπεριφορών; Ποια είναι η στάση μας απέναντί στον ρατσισμό; Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τέτοια φαινόμενα; Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι; Έχουν οι ιστορίες τους κάτι δικό μας;

Στόχοι:

- να διερευνηθούν οι αιτίες των ξενοφοβικών συμπεριφορών και της μετανάστευσης
- να κατανοηθεί η προσφυγική κρίση και η κατάσταση των ανθρώπων που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν
- να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση
- να αξιολογηθούν τα είδη αφηγήσεων (κυρίαρχες/εναλλακτικές)

Προκείμενο: δημιουργημένη ιστορία fake news, ιστορίες συμμετεχόντων, άρθρο με ιστορίες μεταναστών¹²

7^η Συνάντηση

Εισαγωγή:

- Σφυγμός

¹² <https://www.news247.gr/magazine/to-teleftaio-antikeimeno-pou-pira-apo-tin-patrida-martiries-prosfigon-pou-sigklonizoun/>

- Χαιρετισμοί του κόσμου

Περπατάμε ελεύθερα και χαιρετιόμαστε. Μοιράζονται οι χαιρετισμοί του κόσμου (π.χ. κεφάλι και χέρια στον ουρανό, βαθιά υπόκλιση, θερμή αγκαλιά) σε κάθε έναν και ένας διαφορετικός. Περπατούν και χαιρετούν ο ένας τον άλλο με βάση την οδηγία στο χαρτάκι τους.

- Καθρέπτης με συναίσθημα

Το άρθρο:

Δίνεται σε όλους τους μαθητές η παρακάτω είδηση:

Η Άννα Ποταμιάνου (14) επέστρεφε στο σπίτι από το σχολείο στα Πατήσια, όταν δέχθηκε επίθεση από έναν Σύριο πρόσφυγα που προσπάθησε να κλέψει την τσάντα της. Έπεσε και τραυματίστηκε στο γόνατό της. Ο πατέρας της, κ. Πέτρος Ποταμιάνος, ο οποίος πάσχει από σοβαρή καρδιακή πάθηση, ήρθε σε επαφή με τον ανταποκριτή μας. Ο πατέρας είπε ότι η Άννα είναι σοκαρισμένη και επί του παρόντος δεν μπορεί να μιλήσει. Ο πρόσφυγας τέθηκε υπό κράτηση και στη συνέχεια αφέθηκε ελεύθερος. Μία αυτόπτης μάρτυρας, η κ. Μαρία Δεμερτζή (85), κάλεσε την αστυνομία.

- **Συνέντευξη**

Στη συνέχεια οι μαθητές έχουν την αποστολή να ελέγξουν τα γεγονότα του άρθρου που άκουσαν. Για αυτό τον λόγο θα πρέπει να προετοιμάσουν ερωτήσεις που θα θέσουν σε κάθε έναν από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας σε μία συνέντευξη Τύπου. Δίνονται σε εθελοντές οι κάρτες ρόλων

Κορίτσι

Το όνομά μου είναι Άννα Ποταμιάνου, είμαι 20 ετών και εργάζομαι ως σερβιτόρα σε μια καφετέρια. Κάποιος έτρεχε και κατά λάθος με χτύπησε, έχασα την ισορροπία μου και έπεσα κάτω. Πήρα βοήθεια από αυτόν τον ευγενικό νεαρό άνδρα και ευτυχώς μπόρεσα να πάω σπίτι. Η αστυνομία ήρθε και τον πήρε. Προσπάθησα να εξηγήσω ότι αυτός ο άντρας με βοήθησε, αλλά κανείς δεν με άκουσε. Πήγα σπίτι και είπα στον πατέρα μου ότι έπεσα, αλλά ήμουν εντάξει. Φάγαμε ένα νόστιμο βραδινό.

Ο πατέρας

Το όνομά μου είναι Πέτρος Ποταμιάνου, είμαι 55 ετών. Είμαι καθηγητής γυμναστικής στο 20^ο Λύκειο Αθηνών. Ένα βράδυ την εβδομάδα δουλεύω εθελοντικά σε ένα καταφύγιο παρέχοντας φαγητό σε άστεγους. Με εκπλήσσει το γεγονός ότι η κόρη μου έμπλεξε σε ένα αστυνομικό ζήτημα. Με εκπλήσσει, επίσης, η στάση της αστυνομίας απέναντι στον νεαρό που προσπάθησε να τη βοηθήσει. Είμαι σοκαρισμένος από το άρθρο. Είμαι εδώ για να δείξω ότι είμαι μια χαρά στην υγεία μου. Δεν επικοινωνήσα ποτέ με κανέναν ανταποκριτή. Αυτή είναι η πρώτη φορά που μιλάω σε άτομα του τύπου. Θέλω να πω ευχαριστώ στον νεαρό που βοήθησε την κόρη μου.

Πρόσφυγας

Το όνομά μου είναι Sacit Mohammed, είμαι 25 ετών. Είμαι πρόσφυγας από το Αφγανιστάν και προσπαθώ να μάθω Ελληνικά. Δουλεύω σε εστιατόριο. Εκείνη την ημέρα είδα μια νεαρή κοπέλα να δέχεται επίθεση και έτρεξα αυτόματα προς την κατεύθυνσή της, για να τη βοηθήσω. Ευτυχώς, ο άντρας έφυγε. Πήρα την τσάντα της κοπέλας και έσκυπα για να τη βοηθήσω να σηκωθεί. Ενώ με ευχαριστούσε, ξαφνικά βρέθηκα σε ένα αστυνομικό αυτοκίνητο. Είχα δυσκολία να εξηγήσω στην αστυνομία ότι δεν έκανα τίποτα κακό, ότι προσπάθησα να βοηθήσω την κοπέλα. Εκείνη η νύχτα ήταν μια κόλαση, περίμενα να δω τι θα συνέβαινε και δεν ήξερα πως θα μπορούσαν να εξελιχθούν τα πράγματα. Δόξα τω Θεώ, 24 ώρες αργότερα, αφέθηκα ελεύθερος. Δεν έχω ακόμα ιδέα τι συνέβη! Αλλά δεν είναι η πρώτη φορά.

Ηλικιωμένη κυρία

Ονομάζομαι Μαρία Δεμερτζή και είμαι 85 ετών. Περνάω τις μέρες μου βλέποντας τηλεόραση και κοιτάζοντας έξω από το παράθυρο. Είμαι υπεύθνη πολίτης, όπως γνωρίζει πολύ καλά η αστυνομία. Μόλις απόψε, καθώς κοιτάξα έξω, τι είδα; Ένα νεαρό κορίτσι να δέχεται επίθεση από αυτόν τον Σύριο πρόσφυγα. Ήταν το τρίτο τηλεφώνημα που έκανα εκείνη την εβδομάδα στην αστυνομία. Βρίσκομαι σε έναν δρόμο, όπως τα νέα στην τηλεόραση. Οι δρόμοι είναι γεμάτοι από αγνώστους. Οι μέρες μας είναι επικίνδυνες για τις νεαρές κυρίες. Φοβάμαι και για τον εαυτό μου.

- **Ο περαστικός**

Στη σκηνή υπήρχε και ένας περαστικός, ο οποίος είδε και το συμβάν και τη στιγμή της άδικης σύλληψης και δεν μίλησε.

- Δημιουργία Χαρακτήρα

Ερωτήσεις δημιουργίας χαρακτήρα (ομαδικά): όνομα, φύλο, ηλικία, εθνικότητα, θρησκεία, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση, εμφάνιση, γιατί βρίσκεται εκεί, τι έκανε λίγο πριν

- Εσωτερικές φωνές:

Ένας εθελοντής δημιουργεί με παγωμένη εικόνα την εικόνα του περαστικού, οι υπόλοιποι μαθητές ένας τη φορά παίρνουν θέση κοντά του και λένε δυνατά τη σκέψη του την οποία συνοδεύουν με μία κίνηση (φωνές στο κεφάλι του που τον αποτρέπουν ή τον προτρέπουν να δράσει) ή διαμορφώνουν ως γλυπτό τον εθελοντή και του φτιάχνουν στάση σώματος.

- Γραφή σε ρόλο

Ο περαστικός αυτός διαβάζοντας το άρθρο στην εφημερίδα, αποφάσισε να πάρει θέση και να δράσει. Έγραψε μία επιστολή στην εφημερίδα την οποία έστειλε και σε άλλα μέσα παρουσιάζοντας τη δική του οπτική για τα γεγονότα και εξηγώντας παράλληλα γιατί δεν μίλησε από την αρχή στην αστυνομία αλλά και γιατί θεωρεί σημαντικό να αποκαταστήσει την αλήθεια.

- Χαλάρωση: Φανταστικό ντουζ

- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

8^η Συνάντηση

- Σφυγμός

- Ομαδικός Ρυθμός – Τα νέα μας

- Περπατήματα: Περπατάμε σε μία χώρα όπου όλοι είναι διαφορετικοί. Ο καθένας πρέπει να περπατάει διαφορετικά από τους υπόλοιπους (διαφορετικό ρυθμό, διαφορετικό επίπεδο, διαφορετική ποιότητα κίνησης).

Περπατάμε σε μία χώρα όπου όλοι είναι όμοιοι. Ξεκινάει κάποιος να περπατάει με κάποιο τρόπο και όλοι οι υπόλοιποι τον μιμούνται. Αν αλλάξει κάποιος περπάτημα ή επίπεδο αλλάζουν όλοι.

Περπατάμε όσο το δυνατόν ίδια. Η εμπυχώτρια βγάζει από το παιχνίδι αυτόν που για κάποιον (αυθαίρετο) λόγο ξεχωρίζει. Αυτός που βγήκε θα πρέπει με τον ίδιο αυθαίρετο τρόπο να βγάλει κάποιον άλλο. Στο τέλος μένουν δύο νικητές: θα πρέπει να περπατήσουν έτσι ώστε να μας τραβήξουν την προσοχή. Με ψηφοφορία βγαίνει ο νικητής.

- **Σπίτι:**

Πάνω σε θρανίο τοποθετούνται στη μέση της αίθουσας τα αντικείμενα που αναφέρονται στις μαρτυρίες επόμενης άσκησης. Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν λίστες με διευθύνσεις σπιτιών που έχουν μείνει.

Σε κύκλο λένε μία μία διεύθυνση ανακατεμένα προσπαθούν να μην μιλάει ο ένας πάνω στον άλλο. Να ακουστούν όλες οι διευθύνσεις. Όποιον ακουμπήσει η εμπυχώτρια περιγράφει το σπίτι τη διεύθυνση του οποίου μόλις ανέφερε. Όταν τελειώσει, διαλέγει ένα αντικείμενο από αυτά που έχουν τοποθετηθεί στο θρανίο που θα πάρει μαζί του: «Φεύγοντας παίρνω μαζί μου...»

- **τα 5 αντικείμενα**

γράφουν σε 5 χαρτάκια που τους μοιράζονται 5 αντικείμενα που θα έπαιρναν μαζί τους αν έπρεπε να εγκαταλείψουν ξαφνικά το σπίτι τους

Σε κύκλο: πρέπει να αποφασίσουν ποια 3 αντικείμενα θα αποχωριστούν. Πετάνε τα χαρτάκια με αυτά τα τρία αντικείμενα και τα λένε δυνατά.

- **Δυναμικές εικόνες**

Ζητείται από έναν μαθητή να κρατήσει ένα αντικείμενο και να σταθεί στο κέντρο της αίθουσας. Ζητούμε όποιον θέλει από τους υπόλοιπους να συμπληρώσει την εικόνα. Όσοι παρακολουθούν δίνουν τίτλο στην παγωμένη εικόνα. Μένει ο δεύτερος μαθητής και ο πρώτος φεύγει η εικόνα ξανασυμπληρώνεται. Δίνουμε νέο τίτλο στην εικόνα. Αφαιρούμε το αντικείμενο.

Ζητούμε να μπει και τρίτος μαθητής στην εικόνα αφού πρώτα πλάσει τους άλλους δύο για να φτιάξει την εικόνα με τίτλο: «Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του, εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία». Οι υπόλοιποι μαθητές προτείνουν νέες εικόνες είτε ως γλύπτες είτε συμπληρώνοντας είτε αντικαθιστώντας. Όταν η ομάδα καταλήξει σε μία εικόνα ζητείται να χωριστούν σε δύο ομάδες και να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που να αποτυπώνει το πριν και μία που να αποτυπώνει το μετά. Στην ολομέλεια παρουσιάζονται οι εικόνες σε αλληλουχία και με τεχνικές «ανίχνευσης σκέψης» / «γίνομαι μέρος της εικόνας, (δίνω φωνή)», πατώντας το play.

Ως έμπνευση για την εικόνα του «πριν» δίνεται το ποίημα *Πατρίδα* της Warsan Shire και για το «μετά» το *Πράγματα που κουβαλάμε στη θάλασσα* της Wang Ping

- Το **τελευταίο αντικείμενο** που πήρα από την πατρίδα:

Δίνεται σε κάθε μαθητή μία μαρτυρία από το άρθρο «*Το τελευταίο αντικείμενο που πήρα από την πατρίδα*» - *Μαρτυρίες προσφύγων που συγκλονίζουν*¹³

Περπατούν όλοι οι μαθητές τυχαία μέσα στην αίθουσα συνοδεία μουσικής και λένε δυνατά λέξεις / συναισθήματα που τους φέρνει στο μυαλό αυτό που διάβασαν, ένας τη φορά να ακούγονται όλοι. Όταν σταματήσει ένας σταματούν όλοι και αυτός που σταμάτησε βρίσκει την καρέκλα όπου βρίσκεται το αντικείμενό του και διαβάζει τη μαρτυρία του. Συνεχίζουν το περπάτημα έως ότου διαβάσουν όλοι και πάρουν όλα τα αντικείμενα.

Μετά την άσκηση τους ζητείται στο επόμενο μάθημα να φέρουν το δικό τους αντικείμενο...

- Αναστοχασμός

Ακροστοιχίδα/κολάζ με τις λέξεις Μετανάστευση / Ελπίδα

Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

9^η – 10^η Συνάντηση

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Είναι το προσωπικό δημόσιο;

Επιμέρους ερωτήματα Με ποιους τρόπους συνδέεται το «εγώ» με το «εμείς», Οι προσωπικές ιστορίες αφορούν και άλλους; Οι ιστορίες των άλλων με αφορούν; Οι προσωπικές επιδιώξεις συνδέονται με τις κοινωνικές συνθήκες; Πώς η ιδιωτική ζωή γίνεται πολιτική;

Στόχοι:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας (προσεκτική ακρόαση, ενσυναίσθηση, μοίρασμα προσωπικών στιγμών) να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους ιστορίες και να γίνουν αποδέκτες ιστοριών
- Να δημιουργήσουν νέες συνδέσεις με τα άτομα της ομάδας και να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες σύνθεσης
- Να συνδέσουν προβληματισμούς και επιδιώξεις σε ατομικό/ιδιωτικό επίπεδο με κοινωνικούς/πολιτικούς προβληματισμούς και στόχους.

¹³ <https://www.news247.gr/magazine/to-teleftaio-antikeimeno-pou-pira-apo-tin-patrida-martiries-prosfigon-pou-sigklonizoun/>

- Να αξιοποιήσουν το «αυτολεξεί θέατρο» για να αποτυπώσουν αυτή τη σύνδεση.
- Προκείμενο** προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων

9^η Συνάντηση

Εισαγωγή:

- Σφυγμός
- Ομαδικός Ρυθμός
- Κεφάλια πάνω Κεφάλια κάτω (Heads up Heads down) Όλοι ξεκινούν σε κύκλο με το κεφάλι κάτω. Όταν η εμπυυχώτρια λέει "Κεφάλια πάνω", οι συμμετέχοντες σηκώνουν το κεφάλι και κοιτάζουν κάποιον άλλο στον κύκλο. Εάν τραβήξουν το βλέμμα αυτού που κοίταξαν, βγαίνουν από τον κύκλο.
- Περπατάμε χαιρετιόμαστε και ανταλλάσσουμε αντικείμενα (ενημερώνουμε ποιανού το αντικείμενο δίνουμε) «Καλησπέρα, αυτό είναι του/της...»

Κρατάνε το τελευταίο αντικείμενο που έχουν στα χέρια τους και το όνομα του ιδιοκτήτη για επόμενη άσκηση

- Παράδοξες χρήσεις των αντικειμένων

Με έμπνευση από το έργο «Αυτό δεν είναι ένα μήλο» του Ρ. Μαγκρίτ με τα αντικείμενα που έχουν στα χέρια τους από την πρώτη άσκηση (όχι τα δικά τους) στον κύκλο συμπληρώνουν την πρόταση: «Κανονικά αυτό χρησιμοποιείται ως... αλλά ο/η μου το έδωσε για να...»

Ανάπτυξη

- Συλλογικό παζλ ονομάτων

Σε κομμάτια παζλ γράφουμε τα ονόματά μας με χρώματα και σχέδια που μας εκφράζουν. Ενώνουμε τα κομμάτια και παρατηρούμε το αποτέλεσμα. Πού θα μπορούσαμε να το δούμε;

- **Ιστορία του ονόματος**

Σε ζευγάρια μοιράζονται την ιστορία του ονόματός τους (Τι σημαίνει το όνομά σου; Συνδέεται με κάποια γλώσσα ή πολιτισμό; Ποιος σου έδωσε το όνομά σου; Γιατί; Σου αρέσει το όνομά σου; Γιατί;/Γιατί όχι; Υπάρχει κάποια ιστορία που κρύβεται πίσω από το όνομά σου; Πώς θα ήθελες να σε λένε, αν δεν σου είχαν δώσει το όνομα που έχεις τώρα; Αν είχες γεννηθεί αγόρι/κορίτσι τι όνομα θα σου είχαν δώσει;

Η ιστορία που άκουσαν γίνεται από εδώ και πέρα δική τους (μπορούν να κρατήσουν και σημειώσεις), θα την αφηγηθούν στην ολομέλεια όσο πιο πιστά γίνεται σε αυτό που άκουσαν κρατώντας ακόμα και τη στάση σώματος και τις εκφράσεις του συνομιλητή τους.

Αφού ακούσουν τις ιστορίες σκέφτονται, αν βρίσκουν κάτι δικό τους στην ιστορία που άκουσαν. Έπειτα, γράφουν σε χαρτάκια έναν τίτλο για την ιστορία που άκουσαν και τον κολλάνε στο αρχικό κολάζ με τα ονόματα που βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας.

Ένας ένας σε κύκλο διαλέγει έναν από τους τίτλους και ακούμε την αναδιήγηση της ιστορίας σε α' πρόσωπο. Μετά την αναδιήγηση μπορεί να αποτυπώσει με χρώμα, σχέδιο ή λέξη αυτό που τον συνδέει με αυτή την ιστορία.

- Οι παλαιοπώλες. Αντικείμενα στο κέντρο. Επιλέγουμε ένα αντικείμενο όχι το δικό μας και δημιουργούμε μία φανταστική ιστορία του αντικειμένου.

Δραματοποίηση πελάτη – παλαιοπώλη: Ως παλαιοπώλες πρέπει να παρουσιάσουν την ιστορία του αντικειμένου έτσι ώστε να πείσουν τον επίδοξο πελάτη.

- Ιστορίες αντικειμένων

Σε ομάδες παίρνουμε ξανά τα δικά μας αντικείμενα και μοιραζόμαστε τις πραγματικές ιστορίες – βρίσκουμε ομοιότητες ανάμεσα στις ιστορίες και δημιουργούμε μία σκηνική δράση

- Χαλάρωση: Κουβάρια Κόμποι
- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

10^η Συνάντηση

Εισαγωγή

- Σφυγμός
- Ομαδικός Ρυθμός – τα νέα μας
- Ζιπ Ζαπ Μποϊγκ
- Περπάτημα: αλλαγή κατεύθυνσης, ταχύτητας, επιπέδου. Περπάτημα με αλλαγή διάθεσης: βιάζομαι να προλάβω το λεωφορείο, κάνω βόλτα στην παραλία, μόλις με πήραν τηλέφωνο και μου είπαν κάτι πολύ εκνευριστικό, περπατάω στο σούπερ μάρκετ, μέσα στο πλήθος σε μία συναυλία, στη διαδήλωση, περιμένοντας να έρθει το ραντεβού μου...

- Shadowing

Στη συνέχεια περπατούν κανονικά και ο καθένας αρχίζει να παρατηρεί έναν συμμαθητή του (ταχύτητα, τρόπο βαδίσματος, ένταση, στάση σώματος) χωρίς όμως να γίνει αντιληπτός. Αφού παρατηρήσουν αρκετή ώρα να προσπαθήσουν να γίνουν η σκιά του, χωρίς να τον κοροϊδεύουν ή να τον μιμούνται να προσπαθήσουν να κρατήσουν την ουσία του τρόπου περπατήματος.

- **Εγώ και οι άλλοι** – καταγιγισμός ιδεών

Στον κύκλο χωριζόμαστε σε Α και Β. Οι Α συμπληρώνουν τη φράση «θα ήθελα να...» και συμπληρώνουν τι θα ήθελαν για τον εαυτό τους (π.χ θα ήθελα να έχω περισσότερο ελεύθερο χρόνο κ.α.). Οι Β συνεχίζουν με τη φράση «θα ήταν ωραίο να...» συμπληρώνει τη φράση, λέγοντας τι θα ήθελαν να συμβεί στην κοινότητά τους. Η σειρά συνεχίζει εναλλάξ έτσι ώστε ο ένας να εκφράζει προσωπικές επιθυμίες και ο επόμενος να εκφράζει συλλογικές επιδιώξεις.

Θα ήθελα να ... για αυτό έχω σκοπό να

Θα ήταν ωραίο να ... για αυτό ...

- **Σύνθετος χαρακτήρας¹⁴**

Οι Α της προηγούμενης άσκησης επιλέγουν μία ερώτηση από την Α' ομάδα και οι Β από την Β' ομάδα και παίρνουν συνέντευξη από τους συμμαθητές τους της άλλης ομάδας (μπορούν να κρατήσουν σημειώσεις ή και να ηχογραφήσουν, αν τους το επιτρέψουν οι συμμαθητές):

Α ομάδα

- Ποια ήταν η μεγαλύτερη αλλαγή στη ζωή σου; Τι άλλαξε; Πώς άλλαξε; Ποιος βοήθησε/συνέβαλε σε αυτή την αλλαγή;

- Τι θα ήθελες να είναι διαφορετικό στη ζωή σου; Γιατί; Μπορείς να το φανταστείς να αλλάζει; Πώς μπορεί να αλλάξει/ να βελτιωθεί (με δική σου ευθύνη/μαζί με άλλους/ από άλλους);

- Ποιους τομείς της ζωής σου μπορείς να βελτιώσεις με δική σου απόφαση/δράση; Ποιους τομείς χρειάζεσαι βοήθεια/υποστήριξη/συνεργασία για να τους βελτιώσεις; Πού μπορείς να βρεις τη βοήθεια/υποστήριξη/συνεργασία;

Β' ομάδα:

- Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι μεγαλύτερες αλλαγές που θα συμβούν στον κόσμο τα επόμενα 50-100 χρόνια; (ελπίζεις/ φοβάσαι). Τι υπάρχει σήμερα που σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;

- Τι χρειάζεται να αλλάξουμε οι Έλληνες στις ζωές μας για να έχουμε ένα καλύτερο μέλλον;

- Πώς θα μπορούσες να συμβάλεις, ώστε ο κόσμος να γίνει καλύτερος (περισσότερο ειρηνικός, λιγότερο βρώμικος) τα επόμενα 20-50 χρόνια;

Δημιουργούνται δυάδες (ΑκαιΒ) που θα συνεργαστούν για την επόμενη άσκηση

¹⁴ <https://www.code.on.ca/section/lesson-4-creating-composite-characters-1>

Συνδυάζοντας τις απαντήσεις που πήραν στις συνεντεύξεις συνθέτουν έναν μονόλογο ο καθένας για την ερώτησή του.

Στα ζευγάρια μοιράζονται τους μονολόγους και βοηθούν ο ένας τον άλλο στη σκηνοθεσία και στην προετοιμασία της παρουσίασης.

- **Το προσωπικό είναι πολιτικό**

Δημιουργούμε μια λίστα με τις ιστορίες που έχουμε μοιραστεί στην ομάδα. Σε ομάδες συζητούν τα ζητήματα που αφορούν αυτές οι ιστορίες και δημιουργούν δύο λίστες: η μία να περιλαμβάνει τα ιδιωτικά ζητήματα που έχουν πολιτική σημασία, που σημαίνει ότι υπάρχουν συστημικές αποφάσεις / δομές σε αυτά τα θέματα, και μια δεύτερη λίστα με τα υπόλοιπα θέματα. Συζήτηση μεταξύ των ομάδων.

- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

11^η – 12^η Συνάντηση

Βασικό (οργανωτικό) ερώτημα: Μπορεί το πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Θεάτρου να συμβάλει στην κοινωνική παρέμβαση από τους συμμετέχοντες;

Επιμέρους ερωτήματα Ποιες τεχνικές και ποιες θεματικές του προγράμματος άσκησαν επίδραση στους συμμετέχοντες; Συνέβαλε το πρόγραμμα στην ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής; Μπορούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος να αποτελέσουν έναυσμα για δημιουργία δρώμενου με στοιχεία πολιτικής/κοινωνικής παρέμβασης;

Στόχοι:

- Να αναστοχαστούν τις τεχνικές και τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος
- Να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, τη διαδικασία και τη δική τους συμμετοχή σε αυτό

Προκείμενο ποίημα *Παράσταση*, παρατηρήσεις από τη γειτονιά, φωτογραφίες από το πρόγραμμα

11^η Συνάντηση

- Σφυγμός

- Στέλνω και δέχομαι

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Η συντονίστρια ξεκινά εξηγώντας ότι πρόκειται να στείλουν ένα παλαμάκι σε έναν μαθητή στον κύκλο (παρόμοιο με την άσκηση ζιπ-ζαπ-μπόιγκ). Σε αντίθεση με το ζιπ-ζαπ-μπόιγκ όπου το χειροκρότημα αποστέλλεται αμέσως σε άλλο άτομο, ο μαθητής πρέπει πρώτα να χτυπήσει παλαμάκια προς τα μέσα για να λάβει το παλαμάκι πριν το στείλει σε άλλον μαθητή.

Στέλνω: φιλί – Δέχομαι: ακουμπώ μάγουλο και αναστενάζω/

Στέλνω: ψάρι – Δέχομαι: τραβάω καλάμι/

Στέλνω: γαργάλημα στον αέρα - Δέχομαι: πιάνω κοιλιά και γελάω/

- θέατρο ντοκουμέντο

<p>Performance</p> <p>What you think is not a theatre is a theatre</p> <p>When you think you are not putting up a performance you still are</p> <p>Whether you have an audience or not, you are always watching yourself</p> <p>You may as well treat yourself to a good show.</p> <p>— madhu raghavendra</p>	<p>Παράσταση</p> <p>Ότι νομίζεις Πώς δεν είναι θέατρο Είναι θέατρο</p> <p>Όταν νομίζεις Πώς δεν παίζεις Σε μια παράσταση Παίζεις</p> <p>Έχεις δεν έχεις Κοινό, πάντα Θα βλέπεις τον εαυτό σου</p> <p>Κέρνα τον εαυτό σου Μια καλή παράσταση.</p> <p><small>-madhu raghavendra Μέτρο Αγγίσης Ξέρης</small></p>
--	--

- Βόλτα στη γειτονιά...

Μετά από μία σιωπηρή βόλτα στη γειτονιά αναρτώνται στον πίνακα οι ερωτήσεις: Τι είδα, τι άκουσα; τι μύρισα; τι γεύτηκα; τι αισθάνθηκα; Τους ζητείται να γράψουν τις απαντήσεις σε postit διαφορετικών χρωμάτων

Σε ομάδες επιλέγουν τρία ερεθίσματα από τα χαρτάκια και δημιουργούν μία ιστορία/δρώμενο. Για τις παρουσιάσεις μπορούν να διαλέξουν δύο τουλάχιστον από τις παρακάτω τεχνικές:

Εικόνα, μηχανή, παντομίμα, κίνηση, διάλογο/ μονόλογο, συνέντευξη, αγώνα λόγων, επιστολή διαμαρτυρίας, αφίσα, μαριονέτα, φωνές στο κεφάλι

- Κύκλοι συζητήσεων

Σε ζευγάρια ένα θέμα που θα ήθελαν να μοιραστούμε ως ομάδα, για να ευαισθητοποιήσουμε, για να κινητοποιήσουμε την κοινότητα, το σχολείο, τη γειτονιά

Μετά τον πρώτο κύκλο το ίδιο θέματα τίθεται σε τετράδες μετά σε πεντάδες...

- Αναστοχασμός

Φωτογραφίες από πρόγραμμα: να διαλέξουν μία στιγμή που θυμούνται και μία που δεν θυμούνται

Να γράψουν μία λεζάντα σε κάθε μία

Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

12^η Συνάντηση

- Σφυγμός
- Κύκλος σε καρέκλες: κοιτάζω τον απέναντι και αλλάζουμε θέσεις
- «η γατούλα θέλει μια γωνιά»

Όλοι οι παίκτες σε κύκλο με ένα άτομο στη μέση. Το άτομο στη μέση πηγαίνει σε ένα άτομο στον κύκλο και λέει «η γατούλα θέλει μια γωνιά», αυτό το άτομο του απαντά: «Πήγαινε να ρωτήσεις τον γείτονα μου». Εν τω μεταξύ, οι άλλοι παίκτες στον κύκλο προσπαθούν να κάνουν οπτική επαφή με έναν άλλο παίκτη και συμφωνούν σιωπηλά να αλλάξουν θέσεις, όσο το δυνατόν γρηγορότερα — γιατί το γατάκι στη μέση μπορεί να αρπάξει μία από τις θέσεις τους αν δεν προσέξουν! Αν συμβεί αυτό, το άτομο που μένει χωρίς θέση γίνεται το νέο γατάκι.

- Λεζάντες και φωτογραφίες

Αναρτώνται οι λεζάντες που έγραψαν στην προηγούμενη συνάντηση. Κάθε μαθητής διαλέγει μία λεζάντα (όχι δική του) και μαντεύει σε ποια φωτογραφία αντιστοιχεί. Στη συνέχεια ζητά από τον συμμαθητή του που έγραψε τη λεζάντα να του αφηγηθεί τι βλέπουμε στη φωτογραφία (αν την θυμάται όπως έγινε, αν δεν την θυμάται τι φαντάζεται ότι έγινε...)

- Χάρτης συναντήσεων

Η εμπυχωτρία βάζει μια χαλαρωτική μουσική και καλεί τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια τους και να πάρουν μια χαλαρωτική στάση και να θυμηθούν τον εαυτό τους από την αρχή της διαδικασίας, πώς μπήκανε μέσα σε αυτήν την ομάδα, από πού ξεκινήσανε, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις δυσκολίες. Θυμίζει τις δραστηριότητες συνοπτικά όλων των συναντήσεων.

Στη συνέχεια, τους μοιράζει μεγάλα χαρτιά, όπου θα ζωγραφίσουν τον χάρτη του εργαστηρίου. Στους «χάρτες εργαστηρίου», οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν σύμβολα, σχέδια και λέξεις.

Μόλις ολοκληρωθούν οι χάρτες, εκτίθενται στην αίθουσα και κάθε συμμετέχων τους παρουσιάζει με έναν τίτλο και μία κίνηση. Στη συνέχεια, αφηγούνται την «ιστορία» του χάρτη τους.

- Συλλογικός χάρτης

Οι πέντε ενότητες του εργαστηρίου αποτυπώνονται ως ήλιοι και ζητείται από τους συμμετέχοντες να αποδώσουν συμβολικά τις ακτίνες με λέξεις συναισθήματα /βιώματα/ ασκήσεις/ αναμνήσεις

Σύγκριση αφηγήσεων «χαρτών», εντοπισμός κοινών σημείων, σημείων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έμπνευση για δημιουργία ενός δρώμενου.

- Αναστοχασμός: Συζήτηση/ Συμπλήρωση ημερολογίων συμμετεχόντων

- Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων

- Ημιδομημένη συνέντευξη

1. Τι θεωρείς ιδιαίτερα σημαντικό για έναν ενεργό πολίτη σήμερα;
2. Ποιες ικανότητες του ενεργού πολίτη θεωρείς ότι είχες την ευκαιρία να καλλιεργήσεις μέσα από το πρόγραμμα;
3. Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να σχολιάσεις για το πρόγραμμα, την ομάδα, την εμπυχώτρια, τον εαυτό σου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Αγαπητοί μαθητές/ αγαπητές μαθήτριες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής έρευνας «Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας και ενίσχυσης της "ιδιότητας του πολίτη" σε ενήλικες μαθητές Σχολείου 18 Άνω (Πρόγραμμα Απεξάρτησης)» και έχει ως στόχο την αξιολόγησή της. Τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Διευκρινίζεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι προσωπικό, αλλά ανώνυμο.

Η γνώμη σας έχει ιδιαίτερη σημασία.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Γενικά στοιχεία:

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα

2. **Ηλικία:** 18-24 25-34 35-44 45-54 55-64
άνω των 64

3. **Επίπεδο εκπαίδευσης:** απόφοιτος Γυμνασίου απόφοιτος Λυκείου
απόφοιτος ΙΕΚ απόφοιτος ΑΕΙ κάτοχος Μεταπτυχιακού

4. Πώς θα μπορούσες να περιγράψεις τις προσδοκίες σου από τη συμμετοχή σου στο συγκεκριμένο μάθημα;

Σημειώστε με κλίμακα από 1- 5 το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις: (1=διαφωνώ, 2= μάλλον διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= μάλλον συμφωνώ, 5= συμφωνώ)

1	Σχεδιάζω να κάνω κάποια εθελοντική εργασία.	1	2	3	4	5
2	Σχεδιάζω να εμπλακώ στην κοινότητά μου.	1	2	3	4	5
3	Σχεδιάζω να συμμετάσχω σε ένα πρόγραμμα κοινοτικής δράσης	1	2	3	4	5
4	Σχεδιάζω να γίνω ενεργό μέλος της κοινότητάς μου.	1	2	3	4	5
5	Στο μέλλον, σχεδιάζω να συμμετάσχω σε έναν οργανισμό κοινωφελούς εργασίας.	1	2	3	4	5
6	Σχεδιάζω να βοηθήσω άλλους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	1	2	3	4	5
7	Δεσμεύομαι να φέρω θετική αλλαγή.	1	2	3	4	5
8	Σχεδιάζω να συμμετέχω σε προγράμματα για ένα καθαρότερο περιβάλλον.	1	2	3	4	5
9	Μπορώ να ακούσω τις απόψεις των άλλων.	1	2	3	4	5
10	Μπορώ να συνεργαστώ με μία ομάδα ανθρώπων.	1	2	3	4	5
11	Μπορώ να σκεφτώ λογικά όταν πρόκειται να επιλύσω προβλήματα.	1	2	3	4	5
12	Μπορώ να επικοινωνήσω καλά με τους άλλους.	1	2	3	4	5
13	Μπορώ να επιλύω με επιτυχία συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
14	Μπορώ εύκολα να τα πάω καλά με τους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
15	Προσπαθώ να βρω αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων.	1	2	3	4	5
16	Όταν προσπαθώ να κατανοήσω τη θέση των άλλων, προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση τους.	1	2	3	4	5
17	Μου είναι εύκολο να κάνω φίλους.	1	2	3	4	5
18	Μπορώ να σκεφτώ αναλυτικά όταν επιλύω προβλήματα.	1	2	3	4	5
19	Προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση των άλλων όταν προσπαθώ να αξιολογήσω την τρέχουσα κατάστασή τους.	1	2	3	4	5
20	Συνηθίζω να λύνω προβλήματα με το να τα συζητώ.	1	2	3	4	5

21	Είμαι ενήμερος/η για τα γεγονότα της επικαιρότητας.	1	2	3	4	5
22	Καταλαβαίνω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτό το έθνος.	1	2	3	4	5
23	Έχω γνώσεις πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης.	1	2	3	4	5
24	Είμαι ενήμερος/η για τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τοπική μου κοινότητα.	1	2	3	4	5
25	Σχεδιάζω να συμμετάσχω στην πολιτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
26	Καταλαβαίνω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινότητα (της πόλης μου).	1	2	3	4	5
27	Είμαι καλύτερος/η ακόλουθος παρά αρχηγός.	1	2	3	4	5
28	Είμαι καλός/ή αρχηγός.	1	2	3	4	5
29	Έχω την ικανότητα να ηγούμαι μιας ομάδας ανθρώπων.	1	2	3	4	5
30	Προτιμώ να πάρει κάποιος άλλος τα ηνία όταν σχεδιάζουμε μια λύση.	1	2	3	4	5
31	Νιώθω ότι μπορώ να συνεισφέρω σε αυτό τον κόσμο.	1	2	3	4	5
32	Είναι δύσκολο για μία ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά όταν τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν προέρχονται από πολύ διαφορετικά υπόβαθρα	1	2	3	4	5
33	Προτιμώ την παρέα με ανθρώπους που μου μοιάζουν όσον αφορά το υπόβαθρο και τις απόψεις.	1	2	3	4	5
34	Δυσκολεύομαι να συναναστραφώ με ανθρώπους από διαφορετική φυλή και πολιτισμό.	1	2	3	4	5
35	Χαίρομαι να συναντώ ανθρώπους που προέρχονται από υπόβαθρα πολύ διαφορετικά από το δικό μου.	1	2	3	4	5
36	Οι πολιτισμικές διαφορές μέσα σε μία ομάδα κάνουν την ομάδα πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ θερμά!

P. Δ.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Φωτογραφίες



1^η-2^η παρέμβαση (Χριστουγεννιάτικη εκχειρία)



4η παρέμβαση (ιδανική πολιτεία – Ακαδημία Πλάτονα)



5^η – 6^η παρέμβαση (Ειδήσεις - Μ.Μ.Ε.)

Απόστολο συγχρωτες εντάξει Παναγιώτη Βαλζάκη -
 είναι ιδιαίτερα φοβερή στην πόλη σου είναι το
 σκεπτικό με το οποίο Απύλωση είναι 20
 & τα Αρσενία Μελίτη
 Αποφασίζω να μείνω γιατί καλώς υπάρχουν οι πόλεις
 και οι πόλεις δε θα πάει καλά εάν οι πόλεις
 κλείνουν... Είναι τα έθνη να σωθούν οι πόλεις
 & έτσι να μην είναι να πάει να - βάλουν είναι
 τα νέες αρχές χωρίζονται χιτώνιά για την ίδρυση
 παρακάτω του το φροντιστή ~~Εκπαιδευτικό~~
 Κά τρέχει προς το μέλλον της καλής νοοτροπίας & τα
 τα εθνοφίλοι. ~~Αλλά υπάρχει αλληλεγγύη~~
 Πρώτα όλα σώσει τα παιδιά της των εθνοφίλων
 πριν προλάβει να σπαστεί... (όχι βέβαια ασταχώς
 & αν κενόφατος να έρθουν λεγόμενα εθνοφίλοι
 σιωπώς καταβίβει είχαν ταίρια γ' αυτό κ'όχι
 να βρεθεί να τους εθνοφίλοι τα σκεπτικά



7^η – 8^η παρέμβαση (πρόσφυγες – μετανάστες)



9^η – 10^η παρέμβαση (προσωπικό – πολιτικό)



11^η – 12^η παρέμβαση (αναστοχασμός)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Συνεντεύξεις συμμετεχόντων μετά τις παρεμβάσεις
ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Τι θεωρείς ιδιαίτερα σημαντικό για έναν ενεργό πολίτη σήμερα;

Σ1 Να έχει άποψη για αυτά που γίνονται και να μην ανέχεται πράγματα, μόνο και μόνο για να επιβιώνει, να λέει και τα όχι του. Να διεκδικεί πράγματα και να μην επαναπαύεται σε ό,τι του προσφέρουν. Να διεκδικεί αυτά που του αξίζουν ως πολίτη. Αυτά τίποτα παραπάνω τίποτα λιγότερο.

Σ4 Ενεργός πολίτης σήμερα είναι αυτός που ακολουθεί τον κόσμο όλο και βλέπει τις τάσεις και παίρνει και στάση και θέση. Ενεργός πολίτης σήμερα για εμένα είναι αυτός που κάνει ανακύκλωση, δεν πετάει σκουπίδια και τσιγάρα στο δρόμο, μαζεύει τις ακαθαρσίες του σκύλου του και γενικότερα τους ακολουθεί τους κανόνες, δεν αντιδρά, γιατί τους κανόνες εμείς τους φτιάχνουμε.

Σ8 Ο ενεργός πολίτης για εμένα πρέπει να έχει αγάπη για τον άνθρωπο, για τη ζωή γενικότερα, για κάθε ζωή, βαθιά κατανόηση, να εξασκεί την αυτογνωσία – με όποιον τρόπο – ώστε να καταλαβαίνει και τον άλλο, να τον συναισθάνεται. Να έχει γνώσεις, εννοείται να ενημερώνεται σωστά, να έχει γνώση και φίλτρα πολλά από τις ειδήσεις, από την παραπληροφόρηση και από το σαμποτάζ που υπάρχει πάρα πολύ και να μην το τρώει αμάσητο ό,τι βλέπει. Να μην βλέπει τηλεόραση καθόλου για εμένα, είναι πολύ κακός πομπός της ψυχής των ανθρώπων και διαμορφώνει μια ολόκληρη κοινωνία. Αγάπη να έχει για τον εαυτό του, όχι με την έννοια παρτάκι, εγωιστής και αυτά, αλλά να έχει βαθιά αγάπη. Μόνο έτσι πιστεύω.

Σ9 Εγώ θα πω και θα συμπληρώσω ότι το να γνωρίζεις και να διεκδικείς τα δικαιώματά σου είναι πολύ σημαντικό αυτή τη στιγμή στην κοινωνία και δεν ξέρω, επειδή με προβληματίζει πολύ, ενώ ο κόσμος κινητοποιείται, αγωνίζεται... αυτό δεν φαίνεται και πολύ στην κοινωνία, νομίζω ότι χρειάζεται να έχει και μία συνέπεια των πολιτικών του ιδεών στην πράξη. Δηλαδή αυτά που πιστεύει, να είναι και ο ίδιος συνεπής με τις ιδέες του, δηλαδή να έχει και μία ατομική ευθύνη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα, ίσως το πιο σημαντικό. Να έχεις συνέπεια, αυτό που πιστεύεις να το πράττεις και ο ίδιος, να μην είσαι μόνο στη θεωρία και στα λόγια.

Σ3 Εγώ θέλω να πω πως ο ενεργός πολίτης σήμερα πρέπει να έχει αλληλεγγύη, κάποιες ηθικές αξίες, να έχει παιδεία και όχι μόρφωση απαραίτητα, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να μην είναι απαθής απέναντι στην κοινωνία, δηλαδή ό, τι του σερβίρουν να μην το καταπίνει αμάσητο, που λέμε.

Σ5 Εγώ θα ήθελα να πω ότι πρέπει να έχει ενημέρωση, μακριά από τηλεόραση και κατευθυνόμενα μέσα. Όμως η ενημέρωση είναι το σπουδαιότερο, όταν είσαι ανευθύνωτος... Δηλαδή ξέρω πάρα πολλούς που δεν ξέρουν - παράδειγμα η ανευθυνότητα: Οι πολιτικοί έχουν ανευθυνότητα σε ό,τι κάνουν, δεν τους δικάζεις, έχει μεταφερθεί στη δικαιοσύνη, έχουν αποποιηθεί τις ευθύνες τους, όπως και οι τραπεζίτες. Όταν αυτά τα τρία πράγματα οι μισοί Έλληνες δεν τα ξέρουν – τουλάχιστον – τους οδηγεί στο να μην συμμετέχουν. Για αυτό λέω το σπουδαιότερο είναι, για τον εαυτό σου μεν να έχεις ηθική και αγάπη φυσικά (όταν έχεις ηθική νομίζω πάει και αυτό μαζί) μετά είναι η ενημέρωση για να μην σε κάνει ιδιώτη που λέγαν και οι προγόνι μας, δηλαδή να μην συμμετέχεις και να το καυχιέσαι κιόλας, δηλαδή να λες «δεν ασχολούμαι, δεν πάω εγώ να ψηφίσω». Εγώ δεν βλέπω αντίδραση, με αυτά που γίνονται, είναι να εξοργίζονται. Π.χ. λέει ο πρωθυπουργός «πάνε οι εξαγωγές τρένο», εγώ εξοργίζομαι με αυτά τα πράγματα και δεν βλέπω ο κόσμος να εξοργίζεται. Είναι τόσο φανερό, δηλαδή, βάζουν δικούς τους ανθρώπους. Λοιπόν, η ενημέρωση είναι το σπουδαιότερο, η ηθική σε όλα τα επίπεδα, η πολιτική ηθική, η κοινωνική ηθική, η θρησκευτική ηθική... Να μπορείς να κοιμάσαι ήσυχος. Και βέβαια η αγάπη.

Σ10 Πρέπει να έχει γνώσεις των πολιτικών ζητημάτων, να έχει γνώσεις στα πολιτικά, να βλέπει τι γίνεται. Ολοκληρωμένη άποψη όμως, όχι όπως εμείς που βλέπουμε κάτι και το συζητάμε κατευθείαν. Αλλά και του καφενείου, τι λέει το καφενείο, ο λαός είναι στην ουσία το καφενείο. Και μάλιστα οι μεγαλύτεροι, που έχουν ζήσει και άλλες πολιτικές μεθόδους, άλλες πολιτικές ιδέες, άλλες που πήγανε στράφι και άλλες που πετύχανε. Ο καθένας έχει τον προσανατολισμό του και είναι επηρεασμένος, μπορεί από την οικογένεια μπορεί από αλλού, αλλά παίρνεις μια ιδέα του τι παίζει. Εγώ βέβαια δεν πάω στο καφενείο, ντρέπομαι.

Σ2 Τώρα αυτό που είπες για την ενημέρωση ως ενεργό μέρος της κοινωνίας. Δεν πληροφορούμαι πολύ από εφημερίδα ή από το διαδίκτυο αν θα εμπλακώ σε μια κουβέντα μεγαλύτερών μου. Δηλαδή όταν πηγαίνω στην Χαλκίδα, παίρνω τον πατέρα μου που είναι 72 χρονών και πηγαίνουμε στην Αρτάκη και πάω στους Πόντιους, τα αδέρφια του και αυτά και ακούω τι έχουν να πουν. Θέλω να πω ανταλλάσσουμε απόψεις και πιο πολύ με ενδιαφέρει να έχω ένα τέτοιο ρεζουμέ της κατάστασης παρά να διαβάζω από το διαδίκτυο. Κάτι θα διαβάσω αλλά δεν μπορείς να το συγκρίνεις.

Σ7 Και για εμένα είναι η γνώση, η γνώση του παρελθόντος, τι έχουμε κάνει ως λαός, τι έχουμε κάνει ως έθνος, τι έχουμε κάνει παγκόσμια ως άνθρωποι, η γνώση της επικαιρότητας και

η ελπίδα για το μέλλον. Να έχουμε μια ελπίδα για το μέλλον, για να ενωθούμε οι πολίτες. Δηλαδή να έχουμε όραμα, είναι πολύ σημαντικό. Σίγουρα να μπορούμε να συνεισφέρουμε όσο μπορούμε στον συνάνθρωπο για να είμαστε ενεργοί πολίτες. Να γνωρίζουμε τα της πόλης μας, της κοινότητάς μας, του κόσμου μας, του πλανήτη μας και γενικά να είμαστε ενήμεροι.

Σ6 Εγώ νομίζω πως ναι είναι πολύ σημαντικές οι γνώσεις και η ενημέρωση αλλά το πιο σημαντικό για να μην είσαι αδρανής είναι να νοιάζεσαι. Να σε νοιάζει ο διπλανός, να σε νοιάζει τι συμβαίνει γύρω σου, να σε νοιάζει το σχολείο σου, ο γείτονας, ο συνθεραπευόμενος. Πρέπει να βγούμε από τον εγωκεντρισμό μας. Ο κόσμος δεν είμαστε μόνο εμείς και οι φίλοι μας ή η οικογένειά μας. Δεν γίνεται να μας ενδιαφέρει μόνο το δικό μας.

Σ11 Ένας ενεργός πολίτης χρειάζεται να έχει άποψη και να μην ανέχεται τις αδικίες. Να εκφράζει την άποψή του για το τι μπορεί να κάνει μία κοινωνία καλύτερη, δηλαδή μην ακούει μόνο τι του λένε τα κανάλια κλπ αλλά να έχει τη δική του άποψη. Για αυτό χρειάζεται καλή ενημέρωση. Σκέφτομαι όμως πως χρειάζεται να μην αντιδρούμε μόνο, χρειάζεται και να κάνουμε πράγματα. Με τις πράξεις να γινόμαστε παραδείγματα. Και φυσικά πράξεις αλληλεγγύης Να νοιάζεται για τους άλλους, όχι μόνο για το δικό του καλό.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Ποιες ικανότητες του ενεργού πολίτη θεωρείς ότι είχες την ευκαιρία να καλλιεργήσεις μέσα από το πρόγραμμα;

Σ1 Αυτό που με έκανε να αλλάξω λίγο πώς βλέπω κάποια πράγματα είναι με το μεταναστευτικό και με τους ξένους. Τους βλέπω με διαφορετικό μάτι. Μετά από ένα δρόμνο που κάναμε τους βλέπω διαφορετικά. Ναι επομένως με βοήθησε σε αυτό να βλέπω κάποια πράγματα διαφορετικά, να μπαίνω στη θέση του άλλου, να μπορώ να νιώσω πώς νιώθει ο άλλος.

Σ8 Εγώ σε αυτά τα μαθήματα νομίζω πως αφυπνίζομαι να τοποθετηθώ κοινωνικά. Να πάρω θέση μέσα μου αρχικά, δηλαδή κάπως μου αφυπνίζεται τα κοινωνικά ζητήματα τι ρόλο έχω εγώ με αυτά. Μου αφυπνίζεται αυτό το κομμάτι

Σ3 Και εγώ συμφωνώ. Πώς να τοποθετηθώ μέσα στην κοινωνία, τι ρόλο έχω και εγώ μέσα στην κοινωνία, ποιες είναι οι αξίες μου, με ποια συμφωνώ με ποια διαφωνώ. Γιατί μέχρι τώρα ήμουν στο πουθενά, δεν είχα ιδέα για τίποτα, δεν ήξερα με τι διαφωνώ με τι συμφωνώ, ποιος ήταν ο ρόλος μου μέσα στην κοινωνία δεν είχα ιδέα. Και τώρα τοποθετούμαι σε όλα αυτά τα ζητήματα που θίξαμε μέσα σε αυτό το μάθημα και παίρνω και εγώ τον ρόλο μου μέσα στην κοινωνία και τοποθετούμαι. Και αυτό μου αρέσει πάρα πολύ.

Σ9 Νομίζω το πιο βασικό για εμένα είναι ότι βρισκόμουν κάθε Τετάρτη με μια ομάδα ανθρώπων που θα μπορούσε με άλλους τρόπους να μην έχουμε βρεθεί, γιατί είμαστε διαφορετικοί (όχι ότι έχω κάτι εναντίον σας ή εσείς εναντίον μου) και με έναν τρόπο γνωριστήκαμε και δέχομαι τον διαφορετικό και βρίσκω και κοινά πράγματα και περνάω καλά μαζί και αγαπάω το διαφορετικό. Είναι και αυτό μία ιδιότητα του ενεργού πολίτη, να δέχεται το διαφορετικό.

Σ4 Και εγώ όταν μπήκα στην ομάδα, πήρα μία ζέστη – είχε και κρύο τότε... Εδώ συζητάμε, λέμε τη γνώμη μας, ακούμε και άλλες γνώμες. Είναι σημαντικό τα θέματα να τα συζητάς με τους άλλους.

Σ5 Περνάω πολύ όμορφα όταν έρχομαι. Το παιχνίδι με βοηθάει πολύ, με απελευθερώνει και επικοινωνώ. Μου αρέσει πολύ να επικοινωνώ και με βοηθάει πολύ που επικοινωνώ. Το να διαφωνήσει κάποιος μαζί μου, με προβληματίζει τι κάνω λάθος. Είμαι φλύαρος και μπορεί να γίνομαι ενοχλητικός, με βοηθάει το να ακούω τους άλλους.

Σ7 Εμένα η ομάδα μας με έχει βοηθήσει πολύ στο θέμα της ενσυναίσθησης, δηλαδή στο να μπαίνω λίγο στα παπούτσια του άλλου. Και το μάθημα που κάναμε για τον ρατσισμό και το μάθημα που κάναμε για τους πρόσφυγες για ό,τι και αν έχουμε μιλήσει με έχει πάει ένα βήμα παρακάτω. Και μου έχει δώσει και φτερά, γιατί το γεγονός ότι αυτά τα έχω συζητήσει με ανθρώπους και έχω βρει κοινά σημεία, εγώ που έχω μια δυσκολία να συμμετέχω σε ομάδες και έχω μία συστολή, μια ντροπή ας το πούμε έτσι, με έχει βοηθήσει στο να εκφράζομαι καλύτερα, να εκφράζω την άποψή μου πιο ελεύθερα χωρίς να φοβάμαι, και αυτό είναι πολύ σημαντικό για εμένα. Με έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Και μάλιστα θέλω αυτά που λέμε να τα κάνουμε και πράξη. Για αυτό συμμετέχω στις Κοινωνικές Δράσεις για να μη μένω μόνο στα λόγια. Και αυτή η ομάδα με έχει βοηθήσει σε αυτό.

Σ11 Εμένα η ομάδα με βοήθησε πολύ. Κυρίως οι συζητήσεις και οι δράσεις που κάναμε με έκαναν να σκεφτώ διάφορα πράγματα. Μπόρεσα να εκφραστώ ελεύθερα αλλά και να ακούσω και τους υπόλοιπους. Μου άρεσε να δουλεύω σε ομάδα και κάθε άτομο που ήταν εδώ με βοήθησε να δω τα πράγματα διαφορετικά μέσω των συζητήσεων που είχαμε.

Σ2 Ένας λόγος που έρχομαι σε αυτή την ομάδα είναι ότι μπορώ να εκφράζομαι ελεύθερα – που δεν το κάνω όταν κάνω μάθημα με τους συμμαθητές μου και με τους καθηγητές. Μου αρέσει η ομαδικότητα. Το είχα και στο ΚΕΘΕΑ. Έρχομαι ευχάριστα και κάθε φορά που έρχομαι φεύγω πολύ καλά

Σ6 Η ομαδικότητα, η συλλογικότητα που όμως σέβεται τη μοναδικότητα. Αυτό είναι για εμένα αυτή η ομάδα. Φτιάξαμε τόσα πράγματα μαζί και όλοι κάτι βάλουμε, όλοι κάπως συμμετείχαμε. Και αυτό τα κάνει τέλεια. Πολλές φορές σε αυτά που ζητάγες δεν ήξερα τι να κάνω ή ντρεπόμουν, όμως κάπως τελικά βρίσκαμε όλοι μαζί μια πρόταση, μια ιδέα και έβγαινε τελικά ένα αποτέλεσμα. Σε αυτή την ομάδα δεν αγχώθηκα, πράγμα σπάνιο, πολύ σπάνιο για μένα.

Σ10 Εγώ από την πρώτη φορά που ήρθα πέρασα καλά, διασκέδασα. Και μάλιστα με βοηθάει να ξεπεράσω και την άλλη δυσκολία που έχω με το άλλο μάθημα. Το ότι έρχομαι εδώ και βλέπω όλα τα παιδιά, κάνει την Τετάρτη την πιο σημαντική μέρα.

Σ7 Αυτό για την Τετάρτη ισχύει. Εμένα η Τετάρτη είναι η πιο φορτωμένη μου μέρα, γιατί έχω διπλό μάθημα και τρίωρο κενό. Όταν έρχομαι εδώ είμαι πτώμα. Κι όμως, παιδιά, φεύγω κάθε φορά σαν άλλος άνθρωπος, με γεμίζει πολύ αυτή η ομάδα, με κάνει και νιώθω πολύ όμορφα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να σχολιάσεις για το πρόγραμμα, την ομάδα, την εμπυχώτρια, τον εαυτό σου;

Σ3 Αυτό που παρατηρώ εγώ είναι ότι είμαστε μια μικρή κοινωνία εδώ, που αλληλεπιδρά ο ένας με τον άλλο, και μπορούμε να παρατηρήσουμε τον εαυτό μας μέσα από τους άλλους, να βελτιωθούμε, να γίνουμε καλύτεροι, να εκτεθούμε. Και αυτό είδα εγώ στον εαυτό μου και βλέπω μέρα με τη μέρα ότι αλλάζω.

Σ1 Και εγώ στην αρχή όταν είχα έρθει είχα μια παγωμάρα, γιατί τους περισσότερους δεν τους ήξερα. Είχα και μία ανασφάλεια και πώς θα εξελιχθεί, νόμιζα ότι μας πίεζες στα πρώτα μαθήματα να βγάλουμε κάποια πράγματα. Τώρα εντάξει έχει γίνει σημείο συνάντησης η Τετάρτη. Και ευχαριστώ πολύ για την αγάπη που μας δίνεις.

Σ6 Είναι τελείως διαφορετικό από τα άλλα μαθήματα. Όλα τα μαθήματα μας προχωράνε μπροστά, όλα μας δίνουν πράγματα. Όμως εδώ μαθαίνουμε χωρίς να το καταλαβαίνουμε και περνάμε και καλά.

Σ5 Νιώθω ότι όλοι περνάμε πολύ ωραία, ερχόμαστε με χαρά. Δεν συγκρίνεται με άλλα μαθήματα.

Σ9 Εγώ συμφωνώ απόλυτα. Είχε γίνει προτεραιότητά μου μέσα στη βδομάδα. Δεν ήθελα να το χάσω ποτέ και μία/δύο φορές που έλειψα, υπήρχε σοβαρός λόγος που δεν ήρθα. Και πραγματικά με βοήθησε πάρα πολύ σίγουρα, από ό,τι καταλαβαίνω, τις αλλαγές τις βλέπω λίγο πιο αργά. Έχω πάρει περισσότερη βοήθεια από όση νομίζω. Δηλαδή θα το δω και στην πορεία αλλά...

Σ4 Εγώ νομίζω δεν έχω χάσει κανένα μάθημα. Η Τετάρτη είναι η πιο γεμάτη μέρα. Στην αρχή γκρινιάζα που είμαστε όλο όρθιοι και περπατάμε αλλά αυτό είναι το διαφορετικό και το ωραίο. Χαίρομαι που σταμάτησα να γκρινιάζω.

Σ10 Μου έχει μείνει αυτό που ειπώθηκε και την προηγούμενη φορά. Ότι είμαστε σαν οικογένεια, έχουμε αυτό το βαθύ δέσιμο που έχουν οι οικογένειες, που δεν εξηγείται με τη λογική.

Σ8 Εγώ θα ήθελα να πω ευχαριστώ που μου δίνεται αυτή η ευκαιρία και η δυνατότητα για δημιουργικότητα και τέχνη. Γενικά μέσα από το 18 Άνω αλλά από αυτό το μάθημα μου δίνονται μεγάλες δυνατότητες να δημιουργήσω, να μάθω, να τοποθετηθώ και να παίξω.

Σ11 Αρχικά και εγώ δεν ήμουν σίγουρη αν θέλω να έρχομαι γιατί πολλούς δεν τους ήξερα. Αλλά πέρασα υπέροχα και ευχαριστώ για την ευκαιρία. Είναι μία διαφορετική εμπειρία που δεν θα την είχα αλλιώς.

Σ7 Εγώ θέλω να πω ότι είναι πολύ ξεχωριστό μάθημα. Έχω ζήσει την Ρουμπίνη και στις Πανελλήνιες. Και έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο το γεγονός ότι γνώριζα πώς είσαι εσύ, πώς αλληλεπιδράς με τους μαθητές και ήρθα σε αυτή την ομάδα. Αλλιώς δεν θα ερχόμουν σε μια τέτοια ομάδα. Δηλαδή έχει πάρα πολύ να κάνει με εσένα και το πώς μας έχεις προσεγγίσει, με αγάπη, κάνεις πολλή δουλειά πριν από κάθε ομάδα. Και για το γεγονός ότι έχουμε ανοιχτεί τόσο, παίζει ρόλο και ο συντονιστής, πολύ μεγάλο. Παίζουν ρόλο βέβαια και τα παιδιά, το ότι έχουμε ένα κοινό χαρακτηριστικό όλοι μας, μας έχει βοηθήσει, το γεγονός ότι μοιραζόμαστε κάποια κοινά όνειρα, να μην επιστρέψουμε πάλι σε αυτά που κάναμε αλλά να πάμε ένα βήμα παρακάτω, μας έχει βοηθήσει να συντονιστούμε και να ενωθούμε περισσότερο σαν ομάδα. Δηλαδή έχει βοηθήσει ότι έχουμε ένα κοινό δεδομένο που είμαστε πιο δεμένοι.

Σ2 Ευχαριστούμε πολύ. Κάθε φορά που έρχομαι σε αυτή την ομάδα είναι υπέροχα και ξεχνάω την κούραση. Όλα τα μαθήματα είναι ωραία αλλά σε αυτό φεύγει η κούραση.