



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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης των εφήβων μέσω ενός Μουσικού Συνόλου του Μουσικού σχολείου Καλαμάτας**

**ΠΗΠΗΝΑ ΚΙΡΜΑΝΙΔΟΥ**

**A.M. 5052202101011**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χριστίνα Ζώνιου**

**Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Αντώνης Λενακάκης**

**Άννα Τσίγλη**

**ΝΑΥΠΛΙΟ, Φεβρουάριος 2024**



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την επίτευξη της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, που μου μετέδωσαν τις γνώσεις ως εφόδια για τη διενέργεια της επιστημονικής εργασίας. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της εργασίας μου, κ. Χριστίνα Ζώνιου, διδάσκουσα ως μέλος ΕΕΠ του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που με τις πολύτιμες συμβουλές και την εμπνευστική βοήθειά της σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας, συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Άννα Τσίγλη, διδάσκουσα ως μέλος ΕΕΠ του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τον κ. Αντώνη Λενακάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., για την προθυμία να μου δώσουν εξηγήσεις και βοήθεια προς βελτίωση της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ τη διεύθυνση του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας που χωρίς δεύτερη σκέψη, δέχτηκε την πρόταση για την υλοποίηση της έρευνας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, καθώς και τον κ. Νίκο Κάστανο, υπεύθυνο της βιβλιοθήκης του σχολείου, για τη βιβλιογραφική υποστήριξη. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο κ. Ευδοξία Χουστουλάκη για την προσφορά της στην έρευνα δράσης ως παρατηρητής-κριτικός φίλος και τις στοχευμένες παρατηρήσεις της. Επίσης, τους συναδέλφους μουσικούς του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας, για την ψυχολογική αλλά και τη μουσική υποστήριξη στη διδασκαλία των μουσικών κομματιών του θεατρικού έργου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, που με την θετική τους ενέργεια και την νεανική τους ορμή ανακαλύψαμε καινούργιους κώδικες επικοινωνίας μέσα από το δραματικό ταξίδι του θεάτρου-ντοκουμέντο.

*Στους μαθητές και στις μαθήτριές μου*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ.....	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	viii
Λέξεις κλειδιά.....	viii
Abstract.....	ix
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Προσδιορισμός της έννοιας κοινωνική συναίσθηση.....	13
1.1. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
1.2. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα στην εφηβική ηλικία.....	19
1.3. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη ως μάθηση στο σχολικό περιβάλλον.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Θέατρο-Ντοκουμέντο και Εκπαίδευση.....	29
2.1. Το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος.....	29
2.2. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση του θεάτρου-ντοκουμέντο.....	33
2.3. Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
3.1. Στρατηγική δράσης.....	50
3.2. Αποσαφήνιση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	51
3.3. Τα μέλη της ομάδας.....	53
3.4. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων.....	54
3.5. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων.....	55
3.6. Περιορισμοί έρευνας.....	56
3.7. Προ-έρευνα.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	58
4. Παρεμβάσεις.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	71
5.1. Ανάλυση δεδομένων Α΄ κύκλου δράσης.....	71
5.2. Ανάλυση δεδομένων Β΄ κύκλου δράσης.....	76
5.3. Ανάλυση δεδομένων Γ΄ κύκλου δράσης.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	92
6. Συζήτηση- Προτάσεις- Συμπεράσματα.....	92
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	140

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....</b>	<b>143</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....</b>	<b>162</b>

## **ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ**

Το άτομο το οποίο εκπονεί τη μεταπτυχιακή εργασία φέρει ολόκληρη την ευθύνη προσδιορισμού της δίκαιης χρήσης του υλικού που χρησιμοποίησε, η οποία ορίζεται στην βάση των εξής παραγόντων: του σκοπού και χαρακτήρα της χρήσης (εμπορικός, μη κερδοσκοπικός ή εκπαιδευτικός), της φύσης του υλικού που χρησιμοποιεί (τμήμα του κειμένου, πίνακες, εικόνες), του ποσοστού και της σημαντικότητας του τμήματος που χρησιμοποιεί σε σχέση με το όλο κείμενο υπό copyright, και των πιθανών συνεπειών της χρήσης αυτής στην αγορά ή στη γενικότερη αξία του υπό copyright κειμένου. Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του Μ.Π.Σ. είναι δυνατή η διαγραφή φοιτητή/τριας από το Π.Μ.Σ. λόγω χρήσης ιδεών, μεθόδων και αποτελεσμάτων ή αντιγραφή μέρους εργασιών άλλων επιστημόνων χωρίς αναφορά σ' αυτούς στην εκπονούμενη μεταπτυχιακή εργασία.

Κιρμανίδου Πιπίνα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στοχεύει στην έρευνα για την καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης των εφήβων μαθητών του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας στη διάρκεια του μαθήματος «Μουσικό Σύνολο». Η κοινωνική συναίσθηση είναι μια δεξιότητα συμπεριφοράς όπου ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, η κατανόηση, η επικοινωνία μέσω του διαλόγου αλλά και η αυτοαποδοχή, δημιουργούν ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις και ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να εκφραστούν με λιγότερες αναστολές, μέσα σε μια δεμένη συναισθηματικά ομάδα μαθητών. Ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης επιλέξαμε την χρήση του θεάτρο-ντοκουμέντο, λόγω του αυτοσχεδιαστικού και βιωματικού του χαρακτήρα. Οι δεκαέξι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα της εφηβείας και ήταν όλοι μαθητές του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας. Η έρευνα διεξήχθη με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, όπου υλοποιήθηκαν δεκαεννέα διδακτικές παρεμβάσεις, στις οποίες αναπτύχθηκαν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα 90' λεπτών, και μελετηθήκαν μέσω της κυκλική της δομής. Ο τρόπος παραγωγής αλλά και συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω των ποιοτικών εργαλείων έρευνας, της συμμετοχικής παρατήρησης, της χρήσης ερωτηματολογίων, της μεθόδου παραστατικής εθνογραφίας, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (Focus groups) και του εξωτερικού παρατηρητή κριτικού φίλου, όπου μέσω της ανάλυσης τους ελήφθησαν αξιόπιστα συμπεράσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνική συναίσθηση, κοινωνική και συναισθηματική δεξιότητα, θέατρο-ντοκουμέντο, εφηβεία, μουσικό σύνολο, μουσικό σχολείο, εκπαίδευση, έρευνα δράσης



## **Abstract**

This MA dissertation aims to research the cultivation of the social consciousness of the teenage students of the Kalamata Music School during the course "Musical Ensemble". Social awareness is a behavioral skill where mutual respect, cooperation, understanding, communication through dialogue and self-acceptance, create balanced interpersonal relationships and a pleasant climate in the classroom. Thus, students can develop their individuality and express themselves with less inhibition within an emotionally connected group of students. As a means of cultivating social awareness, we chose the use of Theatre-Documentary due to its improvisational and experiential nature. The sixteen students who participated in the research belonged to the solar spectrum of adolescence and were all students of the Kalamata Music School. The research was conducted with the action research methodology where nineteen teaching interventions were implemented, in which 90-minute theater-pedagogical programs were developed and studied through the circular structure. The method of production and collection of data was carried out through qualitative research tools, participatory observation, the use of questionnaires, the method of descriptive ethnography, semi-structured interviews (Focus groups) and the external observer critical friend, where reliable conclusions were obtained through their analysis.

**Key words:** social awareness, social and emotional skill, theatre-documentary, adolescence, music ensemble, music school, education, action research

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια αέναη διαδικασία, στην οποία παρατηρούνται συνεχής μετασχηματισμοί. Παρόλη την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της, μέσω της αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών, που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και εστιάζουν στην ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας κατέχει ακόμα τον κυρίαρχο ρόλο. Με αφορμή από αυτήν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής μεθόδου της διαθεματικότητας, η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία θέτει σε εφαρμογή την παιδαγωγική συνομιλία, του θεάτρου και της μουσικής. Με κοινές συνιστάμενες το σεβασμό, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα οι δύο τέχνες συμπορεύονται και δημιουργούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξης των κοινωνικών αυτών δεξιοτήτων. Η κοινωνική συναίσθηση, παρόλο που παρουσιάζει δυσκολία στο εννοιολογικό της πλαίσιο, αναφέρεται σύμφωνα με τον Elias και τους συνεργάτες του (1997) στην ανάπτυξη και την αναγνώριση των προσωπικών συναισθημάτων, στην εκδήλωση φροντίδας και ενδιαφέροντος προς τους άλλους, στη δημιουργία ισορροπημένων σχέσεων, στην ανάληψη ευθύνης, στην εκδήλωση υπευθυνότητας και στην αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών. Η ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην απόκτηση εσωτερικής ισορροπίας, ενώ με την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων το άτομο δημιουργεί φιλικές σχέσεις και αναπτύσσει κοινωνικούς ρόλους, που το βοηθούν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στο σχολείο και προκαλούν το αίσθημα της αυτοαποδοχής και της μείωσης της αρνητικής διάθεσης (Mayer & Salovey, 1997). Η σημασία ανάπτυξης της κοινωνικής συναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον οδήγησε την παρούσα έρευνα στη χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο, ως εργαλείο μελέτης για την καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης σε μαθητές εφήβους του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας. Το θέατρο-ντοκουμέντο με δομικά υλικά, αυθεντικά τεκμήρια και προσωπικές μαρτυρίες, καταγγέλλει και σχολιάζει κριτικά τα γεγονότα της παρούσης πραγματικότητας, δηλώνοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα του (Βαροπούλου, 2011). Η χρήση του ως εκπαιδευτικό εργαλείο προσφέρει στους μαθητές πεδίο έκφρασης της πραγματικότητάς τους, της κουλτούρας τους αλλά και ζητημάτων που τους απασχολούν, τα οποία μπορούν να τα εκφράσουν με δημιουργικότητα, έμπνευση και φαντασία (Ζώνιου, 2017). Για τους παραπάνω λόγους η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό μελέτης τη χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την καλλιέργεια της

κοινωνικής συναίσθησης μαθητών ενός μουσικού συνόλου στο Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας.

Για να ερευνηθεί το θέμα, σχεδιάστηκε μια στρατηγική δράσης μέσω της μεθόδου της ποιοτικής έρευνας, και συγκεκριμένα της έρευνας δράσης, ώστε να συλλεχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα. Η στρατηγική δράσης αναλύεται στην παρούσα εργασία. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση του όρου της κοινωνικής συναίσθησης, ώστε να αποσαφηνιστεί το εννοιολογικό της πλαίσιο, μέσω της ανάλυσης των όρων της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, της χρήσης της ως συναισθηματικής και κοινωνικής δεξιότητας και ως τρόπου μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος, παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση και μελετάται βιβλιογραφικά η χρήση του στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η στρατηγική δράσης της έρευνας δράσης, που περιλαμβάνει την αποσαφήνιση της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέλη της ομάδας, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων, την προέρευνα, τους περιορισμούς της έρευνας και την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφονται συνοπτικά οι παρεμβάσεις. Στο πέμπτο κεφάλαιο, καταγράφεται η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των τριών κύκλων της έρευνας δράσης. Στο έκτο κεφάλαιο, καταγράφονται η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Στο τέλος, παρατίθενται ο επίλογος, οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, που περιέχει τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, τα ερωτηματολόγια, το κείμενο του θεατρικού έργου του θεάτρου-ντοκουμέντο και φωτογραφικό υλικό από την παράσταση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Προσδιορισμός της έννοιας κοινωνική συναίσθηση

## 1.1. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη

Για την επιβίωσή του στο φυσικό περιβάλλον, το ανθρώπινο είδος οργανώθηκε σε κοινότητες. Για τη διατήρηση αυτής της δομής, ανέπτυξε την έννοια της κοινωνικότητας, η οποία χαρακτηρίζει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που αποτελούν την κοινότητα, οι οποίες συγκροτούνται μέσα από πολιτισμικά σχήματα που κατασκευάζουν κοινωνικά νοήματα (Ροζάκου, 2008). Το μοίρασμα αλλά και η συμμετοχή σε αυτήν είναι βασικές αρχές της κοινωνικότητας (Ματσούκα, 1981), οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων σε μια κοινότητα. Η φυσική αυτή ορμή του ανθρώπου προς την κοινωνικότητα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που δομούν την κοινωνία. Εάν ορίσουμε την πολιτεία, την δικαιοσύνη και τους νόμους ως δομικά υλικά της κοινωνίας, πρέπει, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Αριστοτέλης, *Πολιτικά Α*), να εξυπηρετούν και να αποτελούν μέσο-όργανο αυτής της ορμής, η οποία εκπληρώνεται στην κοινωνικότητα. Με αυτήν τη φιλοσοφική θεωρία, η κοινωνικότητα διαμορφώνει κάθε πτυχή της πολιτειακής ζωής, συμβάλλοντας στην ολοκλήρωσή της (Gacic, 2008).

Οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων της κοινότητας, διαμορφώνονται με σημεία αναφοράς το ενδιαφέρον προς τον άνθρωπο, την αλληλεγγύη, την κατανόηση, την προσφορά και την ανάληψη ευθύνης. Η έννοια της κοινωνικής συναίσθησης, που ως όρος περιλαμβάνει τις παραπάνω διαπροσωπικές σχέσεις, είναι δύσκολο να ορισθεί με ακρίβεια, καθώς επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές, που συντελούνται σε κάθε χρονική περίοδο και αλληλεπιδρά με διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της εκάστοτε κοινωνίας (Kourmousi et al., 2017). Ως αφετηρία τις δύο λέξεις που την συνθέτουν, η κοινωνική συναίσθηση θα προσδιοριστεί εννοιολογικά μέσω των όρων της κοινωνικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες ανήκουν στο θεωρητικό και επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας και παρουσιάζουν διάφορες προσεγγίσεις του ίδιου φαινομένου.

Μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώθηκε, ότι οι δύο έννοιες συμπληρώνουν η μια την άλλη στο θεωρητικό τους πλαίσιο, και αυτό δημιουργεί δυσκολία στην αποτύπωση των θεωρητικών τους μοντέλων. Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής νοημοσύνης αφορούσαν κυρίως την γνωστική ικανότητα του ατόμου. Η πρώτη εννοιολογική κατασκευή της κοινωνικής νοημοσύνης

αναφερόταν στην αλληλεπίδραση των ατόμων και δημιουργήθηκε, το 1920, από τον ψυχολόγο E.L. Thorndike. Ο Thorndike (1920) θεωρεί ως κοινωνική νοημοσύνη την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται άλλους ανθρώπους αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ώστε να ενεργεί σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις. Το 1950, ο David Wechsler απέρριψε τη θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης, γιατί θεώρησε ότι ήταν γενική νοημοσύνη, που μπορεί να εφαρμοστεί σε κοινωνικές καταστάσεις (Wechsler, 1958). Λόγω αυτής της θεωρίας, η κοινωνική νοημοσύνη αγνοήθηκε για χρόνια από το πεδίο της ψυχολογίας, που αφορούσε στη μελέτη της ανθρώπινης νοημοσύνης. Στα τέλη του 1960, ο J.P. Guilford ανέφερε 120 ξεχωριστές νοητικές ικανότητες, από τις οποίες, οι 30 αφορούσαν στην κοινωνική νοημοσύνη (Guilford, 1967). Πιο πρόσφατες θεωρίες αναφέρονται σε όρους όπως η «πρακτική νοημοσύνη» του Robert Stenberg (1985) και η «διαπροσωπική νοημοσύνη» του Howard Gardner (1993) και προσεγγίζουν στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι Cantor και Kihlstrom (1987) προτείνουν μια γνωσιακή άποψη της κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία αναφέρεται στο σύνολο γνώσεων του ατόμου για τον κοινωνικό κόσμο. Σύμφωνα με την άποψη της ικανότητας της γνώσης, η κοινωνική νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί ως χαρακτηριστικό ή μια ομάδα χαρακτηριστικών, βάση των οποίων τα άτομα μπορούν να ταξινομηθούν από το υψηλό προς το χαμηλό και να συγκριθούν μεταξύ τους (Kihlstrom & Cantor, 1987). Αντίθετα, η γνωσιακή ικανότητα στην κοινωνική νοημοσύνη υποθέτει πως η κοινωνική συμπεριφορά διαμεσολαβείται από αυτό, που το άτομο γνωρίζει ή πιστεύει, ό,τι ισχύει για τον κόσμο. Οι ατομικές διαφορές στην κοινωνική γνώση οδηγούν σε ατομικές διαφορές στην κοινωνική συμπεριφορά. Το σημαντικό σημείο όμως είναι πόση κοινωνική νοημοσύνη έχει και όχι το τι γνωρίζει για τον εαυτό του, για τους άλλους ανθρώπους, τις καταστάσεις στις οποίες τους συναντά και τις συμπεριφορές που ανταλλάσσουν (Kihlstrom & Cantor, 2000). Στην ψυχολογία όμως δεν υπάρχει μια δομημένη θεωρία για την κοινωνική νοημοσύνη, που να τη διακρίνει από τη γνωστική ικανότητα IQ και να εφαρμόζεται πρακτικά (Goleman, 2006). Η θεωρητική προσέγγιση του Goleman για την κοινωνική νοημοσύνη, με την εισαγωγή «μη γνωστικών ικανοτήτων» ή σε κάποιες παραμέτρους διαπροσωπικών σχέσεων συνδυάζοντας τις με συναισθηματικές ικανότητες, εμπλουτίζει το επιστημονικό-θεωρητικό πεδίο της ψυχολογίας για την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης. Ο Goleman (2006) θεωρεί πως στις λειτουργίες της κοινωνικής νοημοσύνης πρέπει να συμπεριλάβουμε το συγχρονισμό και την εναρμόνιση, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική διαίσθηση, την παρόρμηση και τη

συμπόνια, οι οποίες διαμορφώνονται συνδυαστικά με την κοινωνική νόηση. Αυτές είναι μη λεκτικές ικανότητες που εκδηλώνονται αστραπιαία, προτού ο νους να τις σκεφτεί. Για τη μελέτη τους προτείνει τη δημιουργία ενός μέσου μέτρησης, το οποίο να καλύπτει όλο το φάσμα της κοινωνικής νοημοσύνης, να αναγνωρίζει τις επιδόσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και να εντοπίζει τα ελλείμματα στο κοινωνικό πεδίο (Goleman, 2006). Το μοντέλο που προτείνει ο Goleman (2006) έχει δύο κατηγορίες: την κοινωνική επίγνωση και την κοινωνική άνεση- ευχέρεια. Η κοινωνική επίγνωση αφορά στην άμεση συναίσθηση της εσωτερικής κατάστασης του άλλου έως την κατανόηση περίπλοκων κοινωνικών καταστάσεων και η κοινωνική άνεση-ευχέρεια εστιάζει στην κοινωνική επίγνωση για αποτελεσματικότερες διαπροσωπικές σχέσεις. Η κοινωνική επίγνωση αποτελείται από την πρωτογενή ενσυναίσθηση, που αφορά στην αναγνώριση των μη λεκτικών συναισθημάτων, την εναρμόνιση, που αφορά στο συντονισμό με τον άλλον, την ενσυναίσθητική ακρίβεια, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση των σκέψεων και των προθέσεων του άλλου και στην κοινωνική γνώση, η οποία δηλώνει τη γνώση του πώς λειτουργεί ο κοινωνικός κόσμος (Goleman, 2006). Το δεύτερο σκέλος της θεωρίας που αναφέρεται στην κοινωνική άνεση-ευχέρεια περιλαμβάνει ως στοιχεία τον συγχρονισμό, ο οποίος αναφέρεται στην ομαλή αλληλεπίδραση στο μη λεκτικό πεδίο, την αυτοπαρουσίαση, η οποία αφορά στην αποτελεσματική παρουσίαση του εαυτού, την επιρροή, η οποία αναφέρεται στον τρόπο έκβασης μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το ενδιαφέρον, το οποίο δηλώνει το νοιάξιμο για τις ανάγκες των άλλων και τον τρόπο εκδήλωσης του (Goleman, 2006).

Επίσης, η Sunderland (2006) θεωρεί την κοινωνική νοημοσύνη ως μια κοινωνική ικανότητα η οποία αποτελείται από τρεις παράγοντες. Την ικανότητα του «σχετίζεσθαι», με την οποία κάποιος μπορεί να αντιληφθεί τα μη λεκτικά μηνύματα και τη γλώσσα του σώματος του άλλου, την ικανότητα να διαπραγματεύεται, να επιλύει προβλήματα και να συμπεριφέρεται ομαδικά και την ικανότητα να δείχνει συμπόνια και ενδιαφέρον για τους άλλους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας πρόσφατος όρος στο χώρο της ψυχολογίας. Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση τόσο του ίδιου όσο και των άλλων (Παππά, 2013). Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς κατά τη διαμόρφωση της παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως όρος προήλθε από την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που εισήγαγε ο Thorndike το 1920 (Παππά, 2013). Ως όρος συναισθηματική νοημοσύνη συναντάται για πρώτη φορά σε άρθρο του

Leuner (1966), ενώ με τις έρευνες των Mayer και Salovey (1993) κοινολογήθηκε στον χώρο της ψυχολογίας. Ο Gardner (1983) με το βιβλίο του *Οργάνωση του Νου* εισήγαγε τον όρο πολλαπλή νοημοσύνη αναπτύσσοντας την σε 7 είδη: τη γλωσσική, την λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματική-κινησθητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Πρόσφατα ο Gardner (2000) πρότεινε και ένα καινούργιο είδος νοημοσύνης, την νατουραλιστική. Με τον όρο διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence) εννοείται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων και με τον όρο ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence) την ικανότητα κάποιου να κατανοεί τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τους φόβους του. Ο Goleman (1997) αναφέρει πως η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη της θεωρίας του Gardner αποτελούν τη «συναισθηματική νοημοσύνη», τον δείκτη της συναισθηματικής ευφυΐας (Emotional Quotient- EQ). Ο συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος είναι αυτός που συνδυάζει το συναίσθημα με τη λογική. Παλαιότερα το συναίσθημα και η λογική θεωρούνταν δύο αντίθετες έννοιες που ήταν δύσκολο να βρεθεί μεταξύ τους σημείο σύγκλισης (Παππά, 2013). Τα πρόσφατα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν ως αφετηρία τη θέση του «έλλογου συναισθήματος», που το συναίσθημα σε συνδυασμό με τη λογική βοηθά το άτομο να διαχειρίζεται καλύτερα τη συναισθηματική του κατάσταση (Παππά, 2013). Τα κύρια θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης την προσεγγίζουν μέσω της ικανότητας (Ability EI model), με μεικτά μοντέλα (Mixed models of EI) και με μοντέλα που έχουν ως πλαίσιο την προσωπικότητα (Trait EI model) (Παππά, 2013).

Το θεωρητικό μοντέλο που δημιούργησαν οι Mayer & Salovey (1993) επικεντρώνεται στην ικανότητα. Αρχικά θεώρησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το συναίσθημα χρησιμοποιώντας τη σκέψη, ώστε να τα ελέγχει προς όφελός του και να προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι Caruso & Salovey (2004) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερις ικανότητες:

- 1 *Αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων (identifying emotions)*. Το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει συναισθήματα σε πρόσωπα, εικόνες, φωνές μαζί με τα δικά του συναισθήματα. Εάν, όπως αναφέρει ο Wilding (2007), το άτομο ορίσει αυτά τα συναισθήματα και για τον ίδιο αλλά και για τους άλλους,

οδηγείται στην κατανόηση του εαυτού και στη βέλτιστη επικοινωνία με τους άλλους.

- 2 *Χρήση των συναισθημάτων (using emotions)*. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τα αρμόζοντα συναισθήματα και να τα συντονίζει με τα προβλήματα που το απασχολούν για την εύρεση καλύτερης λύσης.
- 3 *Κατανόηση των συναισθημάτων (understanding emotions)*. Η ικανότητα αυτή του ατόμου το βοηθά να κατανοήσει, ότι τα συναισθήματα δεν προκαλούνται τυχαία αλλά οφείλονται σε μη ορατές συναισθηματικές αντιδράσεις. Εάν το άτομο τα καταλάβει μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα αυτά που συμβαίνουν στο κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και το λόγο που συμβαίνουν.
- 4 *Διαχείριση των συναισθημάτων (managing emotions)*. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων με τους οποίους συναναστρέφεται. Εάν το άτομο αποκωδικοποιήσει τις πληροφορίες που περιλαμβάνουν τα συναισθήματα μέσω της σκέψης, μπορεί να τα διαχειριστεί πιο γόνιμα.

Το μεικτό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνει ο Goleman (1997) αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν στο άτομο στοιχεία ηγετικού ρόλου. Παρόλο που η αρχική θεωρητική προσέγγιση δέχθηκε δριμεία επιστημονική κριτική (Epstein, 1998; Rouse, 1998) η θεωρητική αυτή πρόταση μελετήθηκε και εξελίχθηκε από τον Goleman (1998) αναπτύσσοντάς την μαζί με τους Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) σε τέσσερις βασικούς άξονες που εμπεριέχουν επιμέρους 19 υπο-ομάδες. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη περιέχει:

- 1 *Την αυτεπίγνωση (self-awareness)*: Το άτομο με αυτήν την ικανότητα μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του και πώς αυτά επιδρούν σε αυτό και να τα κατευθύνει προς ορθότερες αποφάσεις. Οι υπο-ομάδες αναφέρονται στη *συναισθηματική αυτεπίγνωση*, στην *ακριβή αυτοαξιολόγηση* και στην *αυτοπεποίθηση*.
- 2 *Την αυτοδιαχείριση (self-management)*: Με αυτήν την ικανότητα κάποιος μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του και να τα ρυθμίσει ανάλογα με τις συνθήκες που βιώνει. Οι υπο-ομάδες αναφέρονται στον *αυτοέλεγχο*,



στην ευσυνειδησία, στην προσαρμοστικότητα, στον προσανατολισμό επίτευξης και στην πρωτοβουλία.

- 3 *Την κοινωνική επίγνωση (social awareness):* Μέσα στον κοινωνικό ιστό, το άτομο μπορεί με αυτήν την ικανότητα να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στα συναισθήματα των άλλων. Οι υπο-όμαδες αναφέρονται στην ενσυναίσθηση, στην οργανωτική επίγνωση και στον προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών.
- 4 *Την διαχείριση σχέσεων (relationship management):* Η ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει και να βοηθάει άλλα άτομα να βελτιωθούν αλλά να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά και οποιαδήποτε σύγκρουση μαζί τους. Οι υπο-ομάδες αναφέρονται στην ηγεσία, στην επικοινωνία, στην επιρροή, στη δράση στις αλλαγές, στον χειρισμό διαφωνιών, στην καλλιέργεια δεσμών, στη σύμπραξη και συνεργασία και στην ενίσχυση της ανάπτυξης σχέσεων με τους άλλους.

Για τον Goleman (1997), οι συναισθηματικές αυτές ικανότητες είναι επίκτητες και χρειάζεται να αναπτυχθούν από το άτομο, ώστε να καταφέρει να τις εφαρμόσει σε διάφορες συναισθηματικές συνθήκες.

Σε αυτό το μεικτό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ανήκει και η θεωρητική προσέγγιση του Bar-On. Ο Bar-On (1997) αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως την αποτελεσματική κατανόηση του εαυτού και των άλλων, στην ικανοποιητική αλληλεπίδραση με τους άλλους αλλά και στην προσαρμογή και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Bar-On (2006) θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θέλει χρόνο για να αναπτυχθεί στο άτομο και ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, του προγραμματισμού και της θεραπείας. Το μοντέλο του Bar-On και Parker (2000) αναπτύσσεται σε πέντε άξονες:

- 1 *Την ενδοπροσωπικότητα (intrapersonal),* η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της αυτό-συναίσθησης, της αυτό-θεώρησης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτονομίας.
- 2 *Τη διαπροσωπικότητα (interpersonal),* η οποία προσεγγίζει τις σχέσεις με τους άλλους, την κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση.

- 3 Την *προσαρμοστικότητα* (adaptability), η οποία περιλαμβάνει την *ικανότητα επίλυσης προβλημάτων*, την *αντίληψη της πραγματικότητας* και την *ευελιξία*.
- 4 Τον *έλεγχο του άγχους* (stress-management), που εστιάζει στην *αντοχή κάτω από πιεστικές συνθήκες* και τον *έλεγχο των παρορμήσεων*.
- 5 Τη *γενική διάθεση* (general mood), που αναφέρεται στην *ευτυχία* και στην *αισιοδοξία ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας*.

Το τρίτο θεωρητικό μοντέλο που προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσω της προσωπικότητας, υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται σύμφωνα με τις προσωπικές αντιλήψεις του ατόμου για τις συναισθηματικές του ικανότητες (Παππά, 2013). Με αυτήν την προσέγγιση για τη συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται και ο όρος συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα.

Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον στο επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας, γι' αυτό πολλοί μελετητές έχουν διατυπώσει τις δικές τους θεωρητικές προσεγγίσεις, με άξονες την ατομική και κοινωνική ικανότητα του ατόμου (Shapiro, 2001; Στάινερ, 2006; Bradberry & Greaves, 2006; Rudd, 2009). Λόγω της ορισμένης έκτασης της εργασίας, δεν γίνεται εκτενής αναφορά των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων.

«Η ανθρώπινη ανάπτυξη εν γένει, έτσι και η συναισθηματική ανάπτυξη είναι ενιαία» (Παππά, 2013, σ. 31), η οποία πλάθεται μέσα στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών συνθηκών. Η κοινωνική και η συναισθηματική νοημοσύνη ως θεωρητικές έννοιες αναφέρονται στη θέση του συναισθήματος και στον τρόπο χρήσης του στη ζωή του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές, που στοχεύουν στη συναισθηματική ισορροπία τόσο του ατόμου όσο και των σχέσεων με το περιβάλλον του, αποτελούν τα θεμέλια για την κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών.

## **1.2. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα στην εφηβική ηλικία**

Η εφηβεία, στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι η ηλικιακή περίοδος με έντονες βιολογικές (ορμονικές) και συναισθηματικές αλλαγές, τις οποίες ο νέος άνθρωπος

προσπαθεί να διαχειριστεί. Μέσω της διαδικασίας της ανακάλυψης του εαυτού, ο έφηβος επιδιώκει να αυτονομηθεί και να ενηλικιωθεί, ώστε να περάσει στον κόσμο των μεγάλων (Νομικού, 2004). Τα ηλικιακά επίπεδα, που ορίζουν την εφηβική περίοδο, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), είναι τα 11-19 έτη και σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, τα 11-21 έτη (Μάνδουλα κ.ά., 2013). Τα στάδια αυτής της ηλικιακής περιόδου είναι η πρόωμη εφηβεία (11-14 ετών), η μέση εφηβεία (15-17 ετών) και η όψιμη εφηβεία (>17 ετών) (Μάνδουλα κ.ά., 2013). Στη διάρκεια αυτών, ο έφηβος βιώνει τη σωματική, σεξουαλική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Τσίτσικα, 2006).

Σωματικά ο νέος άνθρωπος βιώνει ορμονικές αλλαγές, διαφορετικές στα κορίτσια και στα αγόρια, που αποτυπώνονται στα δευτερογενή χαρακτηριστικά του φύλου του, όπως η κατανομή σωματικού λίπους και της τριχοφυΐας, η αλλαγή φωνής, η ανάπτυξη στήθους και των γεννητικών οργάνων και η απόκτηση της ικανότητας αναπαραγωγής. Η συνεχής μεταβαλλόμενη σωματική αλλαγή δυσχεραίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα στην ατομικότητα του και του προκαλεί σύγχυση και ανασφάλεια για την εικόνα του (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980). Σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες η σωματική του αλλαγή οδηγεί στη σεξουαλική του αφύπνιση, η οποία αναβιώνει συγκρουσιακές καταστάσεις συνυφασμένες με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980). Ο έφηβος για να προστατευτεί από το άγχος και τις ενοχές που βιώνει από τις ασυνείδητες φαντασιώσεις, απορρίπτει τα γονεϊκά πρότυπα και έρχεται σε ρήξη με τις καθιερωμένες κοινωνικές και ηθικές αξίες, καθώς του προκαλούν συναισθήματα ενοχής (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980). Μέχρι τώρα είχε ως σημείο αναφοράς της προσωπικής του αξίας, τους γονείς του, όπου η ταύτιση μαζί τους διαμόρφωνε την παιδική του ταυτότητα (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980). Οι εσωτερικές όμως συναισθηματικές συγκρούσεις, που βιώνει, διαταράσσουν τις σχέσεις μαζί τους και του γεννούν συναισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Παρόλο που ο έφηβος επιθυμεί να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένειά του, αισθάνεται ταυτόχρονα φόβο, ο οποίος εκδηλώνεται, καθώς βιώνει την απομάκρυνση από την ασφάλεια της μητρικής φωλιάς (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980). Την θέση αυτή εμπλουτίζει η θεωρία του Fromm (1973), ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν είναι μόνο ο σεξουαλικός παράγοντας που καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και η πολυπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσω των συγκρούσεων με

την οικογένεια, το νέο άτομο προσπαθεί να ενδυναμώσει το δικό του Εγώ (Μάνδουλα κ.ά., 2013). Το χαρακτηριστικό του εγωκεντρισμού στον έφηβο παρατηρείται ως μέρος της ανάπτυξης του προς την ενηλικίωση (Γαλανάκη, 2003). Ο ψυχολόγος David Elkind (1985) αναλύει αυτό το χαρακτηριστικό σε δύο μορφές, το «φανταστικό ακροατήριο» και τον «προσωπικό μύθο». Με το «φανταστικό ακροατήριο» ο έφηβος νιώθει ότι το κοινωνικό του περιβάλλον τον παρατηρεί, είτε για να τον επικρίνει, είτε για να τον θαυμάσει, το οποίο θεωρεί ότι τον κρίνει σύμφωνα με την προσωπική αξιολόγηση που κάνει για τον εαυτό του. Αυτή η στάση τον υποβάλλει σε ψυχαναγκαστικούς ελέγχους της συμπεριφοράς του ή σε υποθέσεις για την κρίση των άλλων (Γαλανάκη, 2003). Ως συνέπεια οδηγείται σε εκδηλώσεις συμπεριφορών που είναι αντίθετες με τις ηθικές αξίες ανατροφής του, αλλά τις πράττει, λόγω της επιθυμίας αποδοχής του από την ομάδα (Γαλανάκη, 2003). Με το χαρακτηριστικό του «προσωπικού μύθου», ο έφηβος θεωρεί ότι η προσωπικότητά του είναι μοναδική και ελκύει τους άλλους, και ότι τα συναισθήματά του είναι διαφορετικά από τον περίγυρό του, γι' αυτό και νιώθει ότι κανείς δεν τον καταλαβαίνει (Γαλανάκη, 2003). Οι συναισθηματικές αυτές μεταβολές του δημιουργούν υπαρξιακά ερωτήματα, όπως «ποιος είμαι;», «ποιος μπορώ να είμαι;» «πώς με βλέπουν οι άλλοι;». Έτσι, αναπτύσσει την «αφηρημένη» «υποθετικό-επαγωγική» σκέψη, διαμορφώνεται πνευματικά και αποκτά την ολοκληρωμένη μορφή της ανθρώπινης σκέψης (Inhelder & Piaget, 1955). Οι πνευματικές αυτές δυνατότητες τον βοηθούν να αυτονομηθεί, να περάσει στον κόσμο των ενηλίκων, να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του και να ασκήσει κριτική στην κοινωνία και τους θεσμούς της (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, 1980).

Η εφηβεία που αποτελεί το διάστημα από την παιδική ηλικία προς την ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την έκφραση έντονων συναισθηματικών αλλαγών και συγκρούσεων, οι οποίες εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση με τα οικογενειακά πρότυπα και τον κοινωνικό περίγυρο που τρέφουν πολλές προσδοκίες για το νέο άτομο (Tucker, 1999). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο έφηβος προσπαθεί να συγκροτήσει την ταυτότητά του, να διαμορφώσει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του, αλλά και να δημιουργήσει βαθιές και ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους (Herbert, 2010).

Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη που σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) θεωρείται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά αναφέρεται και ως συνδυασμός ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσιάζεται ως δεξιότητα του ατόμου που εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η αυτογνωσία,

που αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και στην αυτοπεποίθηση, η αυτορρύθμιση, που αναφέρεται στον αυτοέλεγχο, στην αξιοπιστία, στην ευσυνειδησία και στην προσαρμοστικότητα, η αυτοενεργοποίηση, που αναφέρεται στην αναζήτηση της ευτυχίας, στην πρωτοβουλία και στην αισιοδοξία και στην κοινωνική δεξιότητα, που περιέχει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, του χειρισμού συγκρούσεων, τη διασύνδεση και τη συνεργασία, είναι μερικές από τις δεξιότητες που απορρέουν μέσω της εξάσκησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (Τριλίβα & Chimienti, 2000). Οι δεξιότητες αυτές που σχετίζονται με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και την κατανόηση των διαφορετικών συναισθημάτων των άλλων, επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον προωθώντας τη δημιουργία υγιών δεσμών.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος αυτεπίγνωσης και αυτοσυνειδησίας κατά την οποία εκδηλώνονται έντονο άγχος και αισθήματα ανεπάρκειας (Παππά, 2013). Η αναπτυξιακή περίοδος της εφηβείας, όπου ο νέος άνθρωπος βιώνει τα πολύπλοκα και μεγάλης έντασης συναισθήματα, είναι ενδεδειγμένη για την εξάσκηση των δεξιοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι έφηβοι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους εάν αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων τους (Παππά, 2013). Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, που ως δεξιότητα σχετίζεται με την προσωπική και σωματική ευεξία, την κοινωνική ικανότητα και τη διαχείριση αρνητικών και βίαιων συμπεριφορών (Aikat, 2015), λειτουργεί ως μέσω πρόληψης των βίαιων συμπεριφορών αλλά και ενίσχυσης των θετικών. Ο έφηβος, ο οποίος αναγνωρίζει και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, ως αντίβαρο στην παρορμητικότητα και στις επικίνδυνες συμπεριφορές, βάζει το θεμέλιο για συναισθηματική και ψυχολογική υγεία, που μπορεί να χρησιμοποιήσει σε περιόδους πίεσης και έντασης, όπως οι περίοδοι εξετάσεων, οι συγκρούσεις με συνομηλίκους ή με το συγγενικό περιβάλλον, η αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας (Qualter, Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007). Στην εφηβεία το νέο άτομο διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα, διαφοροποιώντας τον εαυτό του από τους ενήλικες. Εάν ο έφηβος αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, θα μπορέσει να διαφοροποιηθεί και να καλλιεργήσει την ταυτότητα του με υγιείς και θετικούς τρόπους, να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, αποκτώντας συναισθηματική ασφάλεια και εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ώστε να δημιουργεί ικανοποιητικές συνδέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Davis, 1994; Seligman, 1995).

### **1.3. Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη ως μάθηση στο σχολικό περιβάλλον**

Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου εστιάζει κυρίως στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η ψηφιακή τεχνολογία. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια στροφή της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας για την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον συνδυαστικά με τις νοητικές ικανότητες (Τριλίβα & Chimienti, 2000). Η αλλαγή του τρόπου ζωής με την επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της παγκοσμιοποίησης και των γρήγορων κοινωνικών αλλαγών διαμορφώνουν το πολιτισμικό περιβάλλον του νέου ανθρώπου (Τριλίβα & Chimienti, 2000), ο οποίος για να μπορέσει να αντιμετωπίσει και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με δυναμισμό και αποφασιστικότητα, χρειάζεται να αναπτύξει και επιπλέον δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί φορείς έχουν διαπιστώσει τον ουσιαστικό ρόλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων για την καλύτερη απόδοση και απόκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων (Μόττη-Στεφανή & Τσιάντης, 2000; Παπαστυλιανού, 2000). Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνουν τόσο τη μαθησιακή όσο και την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Rogers & Freiberg, 1994). Κάθε πρόσωπο εισέρχεται στις σχέσεις του με συναισθήματα, που συνδέονται με την προσωπικότητά του και τις εμπειρίες μάθησης, μέσα από την οικογένεια και τον κοινωνικό του περίγυρο και επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, που θα αναπτύξει στο δομημένο με κανόνες και ιεραρχική οργάνωση σχολικό περιβάλλον (Dowling & Osborne, 2001). Παρόλα αυτά το σχολείο και οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της απόκτησης των δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνονται σημαντικές για τη διαμόρφωση της κοινωνικής επιδεξιότητας και την καλλιέργεια της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών (Τριλίβα & Chimienti, 2000).

Η σημασία που δόθηκε στην έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία λειτουργεί ως παράγοντας για τη βελτίωση των σχέσεων και τη γενικότερη ευτυχία του ατόμου, επισήμανε την καλλιέργεια της από την παιδική ηλικία (Γιατρά κ.ά., 2019). Σύμφωνα με τον Goleman (1995) η παιδική ηλικία του ατόμου είναι κατάλληλη για τη δημιουργία των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία συνεχίζει να διαμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η διαρκής

εκπαιδευτική διαδικασία άσκησης των δεξιοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Περβολαράκη, 2012; Χατζηχρήστου, 2004) διαμόρφωσε την έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Wrabel, Hamilton, Whitaker, & Grant, 2018). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning) είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά δημιουργούν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ελέγχοντας τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους, ώστε να εκπληρώνουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες (Σίσκος, 2009). Οι δεξιότητες αυτές διδάσκονται μέσα σε ένα περιβάλλον στήριξης, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από το σχολικό περιβάλλον, που αφορούν στον τρόπο διαχείρισης διαφορετικών καταστάσεων (Zins et al., 2001). Σύμφωνα με το CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2002a) οι κύριες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι η αυτοσυναίσθηση (self-awareness), η κοινωνική συναίσθηση (social awareness), ο αυτο-έλεγχος (self-management), οι κοινωνικές δεξιότητες (relationship skills) και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making). Η αυτοσυναίσθηση (self-awareness) αναφέρεται στην αναγνώριση των συναισθημάτων, την ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων και την απόκτηση ή ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Η κοινωνική συναίσθηση (social awareness) εμπεριέχει τις έννοιες της ενσυναίσθησης, της αποδοχής των άλλων και της ισορροπημένης αλληλεπίδρασης μαζί τους. Ο αυτο-έλεγχος (self-management) αφορά στον χειρισμό των συναισθημάτων κατά την εκτέλεση ενός έργου και στην επιμονή στη διάρκεια της προσπάθειας παρά τα εμπόδια και τις αποτυχίες. Οι κοινωνικές δεξιότητες (relationship skills) αναφέρονται στον αποδοτικό χειρισμό των συναισθημάτων στις σχέσεις, στην ομαλή συνεργασία μεταξύ των ατόμων, στην ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων και στην αναζήτηση βοήθειας όταν απαιτείται. Η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making) αφορά στην ικανότητα σωστής κρίσης σε περίπτωση κινδύνου, στον έλεγχο όλων των παραμέτρων, θετικών ή αρνητικών, για τη λήψη αποφάσεων και ανάληψη της ευθύνης της απόφασης και στο σεβασμό προς τους άλλους. Με την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ο μαθητής μπορεί να βιώσει συναισθήματα ευτυχίας στο σχολείο, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του και να μειώσει την αρνητική του διάθεση (Mayer & Salovey, 1997). Επίσης, τον βοηθούν, ώστε να αυξήσει την ακαδημαϊκή του επίδοση, να μειώσει τη συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών και να βελτιώσει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γύρω του (Elias κ.ά., 1997). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν, ότι η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί πρωταρχική επέμβαση ως πρόληψη αρνητικών

συμπεριφορών από τις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης (Errecart, Waldberg, Ross, Gold, Fiedler & Kolbe, 1991; Perry & Kelder, 1992; Caplan, Weissberg, Grober, Sivo, Grady & Jacoby, 1992).

Για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων διαμορφώθηκαν σχεδιασμένα προγράμματα για την εκπαίδευση με κύριο θέμα την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Τα πρώτα προγράμματα ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων ξεκίνησαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στον επιχειρηματικό χώρο και έπειτα ακολούθησε η δημιουργία των προγραμμάτων στην εκπαίδευση (Πλατσίδου, 2010). Ο σκοπός της δημιουργίας προγραμμάτων στις επιχειρήσεις αφορούσε στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των εργαζομένων σε όλες τις ιεραρχικές θέσεις, ώστε να αποδίδουν καλύτερα και ικανοποιητικά στην εργασία τους και να δημιουργούν καλές εργασιακές σχέσεις (Παππά, 2013). Στην εκπαίδευση ο σκοπός της ανάπτυξης των προγραμμάτων αφορούσε κυρίως στους μαθητές και εστίαζε στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, φαινόμενα που συμβαίνουν συχνά στο περιβάλλον του σχολείου (Παππά, 2013). Ο κύριος στόχος των προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, και προσβλέπει στη βελτίωση των σχέσεων σε όλο το σχολικό περιβάλλον (Παππά, 2013). Επίσης, η αποδοτικότητά τους παρατηρήθηκε ότι ενισχύεται με την εθελοντική επιλογή των μαθητών σε αυτά και με τη διαμόρφωσή τους σε μικρές ομάδες ατόμων (8-12), που συμμετέχουν με συνέπεια (Τριλίβα & Chimienti, 2000).

Εδώ παρουσιάζονται μερικά από τα προγράμματα, που έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς είναι και το πεδίο μελέτης της ερευνητικής εργασίας. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην Αμερική παρουσιάστηκε ενδιαφέρον για την κοινωνική και τη συναισθηματική μάθηση και πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία προγράμματα με κύριο στόχο την ανάπτυξή της. Ένα από αυτά είναι το PATHS Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies) το οποίο εστιάζει στη βελτίωση των ικανοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αλλά και στην νευρογνωστική λειτουργικότητα των μαθητών της σχολικής ηλικίας (Greenberg & Kusche, 1993). Επίσης, το πρόγραμμα RCCP (Resolving Conflict Creatively Program), το οποίο σχεδιάστηκε για μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά στην πρόληψη και στην επίλυση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου (Brown, Roderick, Lantieri & Aber, 2004). Ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε πρόσφατα και βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο του Mayer και των συνεργατών του είναι το



«Emotionally Intelligent Teacher Workshop» (Brackett & Caruso, 2005), με το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Το πρόγραμμα αυτό συμπληρώθηκε με το πρόγραμμα, «Emotionally Literacy in the Middle School Program» (Maurer & Brackett, 2004). Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί, μέσω γραπτών και βιοματικών δραστηριοτήτων, προσπαθούν να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα στη σχολική τάξη.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται προγράμματα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε επίπεδο πρόληψης. Ένα από αυτά είναι το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» της Χρυσής Χατζηχρήστου και της επιστημονικής ομάδας του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Χατζηχρήστου, 2004), με κύριο στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής των ιδιομορφιών μεταξύ των μαθητών. Επίσης, το πρόγραμμα «Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο» το οποίο αποτελεί έναν οδηγό με δραστηριότητες των Weare & Gray (2000), με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς στον τομέα της ψυχικής υγείας, ώστε να τα εφαρμόσουν στην τάξη, με τη μέθοδο της ενεργητικής ακρόασης. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας των νοτιοανατολικών Κυκλάδων σε διάρκεια τεσσάρων ετών με ελπιδοφόρα αποτελέσματα (Σώκου, 2004). Το «Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων: Εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς», το οποίο δημιουργήθηκε από τους Τριλίβα και Chimienti (1998α) για παιδιά προεφηβικής ηλικίας, εστιάζει, μέσω ενός εγχειρίδιου με συγκεκριμένα μαθήματα και ενός τετραδίου (Τριλίβα & Chimienti, 1998β), που περιέχει δραστηριότητες χωρισμένες σε κεφάλαια, στην ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, που βοηθούν στη μείωση της βίαιης συμπεριφοράς και στην προώθηση της συνεργασίας των μαθητών. Ένα ακόμη πρόγραμμα των Τριλίβα και Chimienti (2000) είναι το «Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα», το οποίο απευθύνεται σε ειδικούς, που δουλεύουν με εφήβους. Χωρίζεται σε δύο ενότητες, όπου στην πρώτη εισάγει τους εμπυχωτές στη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση και στη δεύτερη ενότητα, μέσω της χρήσης συνεντεύξεων, ομαδικών δραστηριοτήτων, πόστερ κ.ά., γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των συμμετεχόντων. Με αυτό το ερευνητικό και επιστημονικό πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

θεσμοθέτησε, το έτος 2020-2021, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούνται από πιλοτικούς θεματικούς κύκλους, και πραγματοποιούνται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων περιλαμβάνουν τέσσερεις θεματικούς κύκλους, που ο κάθε ένας εστιάζει σε επιμέρους θεματικές, που καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (“Ι.Ε.Π.”, χ.χ.). Οι δεξιότητες αυτές ενδεικτικά περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, την οργανωτική συμπεριφορά, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες (“Ι.Ε.Π.”, χ.χ.). Οι θεματικοί κύκλοι είναι οι «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ. Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη», «Δημιουργώ και Καινοτομώ. Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία», «Ζω καλύτερα. Ευ Ζην» και «Φροντίζω το περιβάλλον». Συγκεκριμένα, ο θεματικός κύκλος «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ»-«Κοινωνική συναίσθηση και Ευθύνη» και η επιμέρους θεματική «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός και Διαφορετικότητα» οδηγεί τους μαθητές μέσα από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν αυτοέλεγχο για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξουν χαρακτηριστικά στοιχεία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Τα περισσότερα από αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι ενταγμένα στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα, αλλά πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες. Θεωρείται πως τα προγράμματα αυτά εμπλουτίζουν τους στόχους του σχολείου και με τη σωστή και συστηματική διαχείρισή τους μπορούν να γίνουν αναπόσπαστο μέρος τους (Eliás κ.ά., 1997).

Έπειτα από 20ετή έρευνα του προγράμματος Child Development Project που διεξήγαγαν οι Schaps, Battistich και Solomon (2001) διαπίστωσαν ότι σχηματίζεται μια «κοινότητα αγάπης και φροντίδας μαθητών» (caring community of learners) όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως χρήσιμους και συνεισφέρουν εντός της τάξης ή του σχολείου, για το οποίο πιστεύουν ότι λειτουργεί για τη δική τους ευημερία και ανάπτυξη. Ως δομικά χαρακτηριστικά της κοινότητας αγάπης μαθητών θεωρούν τις σχέσεις εκτίμησης και υποστήριξης μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων, τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για βοήθεια και συνεργασία με τους άλλους, τις ευκαιρίες για αυτονομία και επιρροή και της δημιουργίας κοινών στόχων και ιδανικών. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον «αγάπης και φροντίδας» οι μαθητές σύμφωνα με

τους Cole και Cole (2001) αποκτούν γνώσεις για τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και διαμορφώνουν αξιακά πρότυπα. Επιπλέον, μαθαίνουν να εκφράζονται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους σύμφωνα με τις περιστάσεις που βιώνουν, να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να προσαρμόζονται στις σύνθετες απαιτήσεις, να συνεργάζονται και να αυτενεργούν. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι μπορούν να μάθουν να αισθάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους, ώστε η αλλαγή στη συμπεριφορά τους να επηρεάσει τον τρόπο που τους αντιλαμβάνεται ο κοινωνικός τους περίγυρος (Τριλίβα & Chimienti, 2000). Έτσι, οι μαθητές γίνονται περισσότερο παραγωγικά και υπεύθυνα άτομα και συνεισφέρουν ως πολύπλευρες προσωπικότητες σε μια κοινωνία που δείχνει αλληλοσεβασμό στα μέλη της.

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι να διευρύνουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους, οι οποίες μέσω μιας ποικιλίας δράσεων, όπως η διδασκαλία στην τάξη, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και η συμμετοχή σε κοινωνική εργασία, μπορούν να καλλιεργήσουν την κοινωνική ευαισθησία των παιδιών (Elias κ.ά., 1997). Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα μπορεί να γίνει πιο διασκεδαστικό και να προσφέρει ικανοποίηση. Εάν ο δάσκαλος εστιάζει στην ανθρωπιά, στην ευπρέπεια και στην παιδικότητα των μαθητών του, ανακαλύπτει ξανά τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να υπηρετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Elias κ.ά., 1997). Για αυτόν τον λόγο, είναι στο χέρι μας ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως επιστημονικοί φορείς να ερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τις ευκαιρίες για να αναδιαμορφώσουμε το σχολικό περιβάλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Θέατρο-Ντοκουμέντο και Εκπαίδευση

### 2.1. Το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος

Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου τα δημοκρατικά «θεμέλια» της κοινωνίας παρουσιάζουν αστάθεια. Οι οικονομικές κρίσεις, η οικολογική καταστροφή, οι πολεμικές συγκρούσεις, το προσφυγικό ζήτημα, οι τρομοκρατικές επιθέσεις, το φυλετικό μίσος κ.ά. διαμορφώνουν την εικόνα της σύγχρονης εποχής. Ο τρόπος που αποτυπώνονται οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές καταστάσεις αυτής της εποχής μέσα από Μ.Μ.Ε. επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Σύμφωνα όμως με τη θεωρία της μαζικής κουλτούρας, που δημιούργησαν οι κοινωνιολόγοι της Σχολής της Φρανκφούρτης, η ανθρωπότητα κινδυνεύει να ευνουχιστεί από τη «μαζική κουλτούρα», λόγω του ότι αυτή κατασκευάζεται από την κυρίαρχη βιομηχανική τάξη (Φιοραβάντες, 2005). Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η τυποποίηση, η στερεοτυπία, ο συντηρητισμός, η ψευδολογία και τα χειραγωγημένα καταναλωτικά αγαθά (Σαρίκας, 1984). Η ομογενοποιημένη αυτή κουλτούρα δημιουργεί παθητικούς δέκτες, οι οποίοι χάνουν την ικανότητα αμφισβήτησης των δομών του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος (Λιβιεράτος & Φραγκούλης, 1991). Υπό αυτήν την ιδεολογική σκοπιά, τα Μ.Μ.Ε. ενισχύουν την πολιτική και την κοινωνική απάθεια, καθώς δεν αναπαριστούν απλώς την πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζουν, δημιουργώντας πρότυπα και καθοδηγώντας κοινωνικές και πολιτικές στάσεις.

Σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο το θέατρο-ντοκουμέντο αντιτάσσει έναν διαφορετικό τρόπο θέασης της κοινωνίας, ώστε να αναδειχθεί η πραγματικότητα σε όλες τις μορφές της (Μαράκα, 2005). Το θέατρο-ντοκουμέντο ασκώντας κριτική στον τρόπο παρουσίασης της πραγματικότητας από τα Μ.Μ.Ε., ο οποίος συμβαίνει μέσω της συγκάλυψης γεγονότων, της παραποίησης του αληθινού γεγονότος και της χρήσης του ψεύδους (Weiss, 1973), ενεργεί με στόχευση στην αποκάλυψη του ψεύδους και στην αναζήτηση του πραγματικού γεγονότος, ώστε να ανατραπεί η εικόνα των μιντιακών ψευδαισθήσεων. Το θέατρο-ντοκουμέντο, που έχει ως βασικό δομικό στοιχείο πραγματικά γεγονότα και ιστορίες ανθρώπων, δημιουργεί στη σκηνή μια επινοημένη πραγματικότητα την οποία παρουσιάζει στο θεατή και για την οποία τον καλεί να πάρει κριτική θέση, ενεργοποιώντας τις ηθικές και πολιτικές του αξίες (Βερβεροπούλου,

2018). Δεν έχει όμως ως απώτερο σκοπό να κατηγήσει αλλά ούτε και να πείσει το κοινό του· ούτε να παρουσιάσει την προσωπική ματιά του συγγραφέα αλλά να αποδώσει τις πολλαπλές οπτικές της πραγματικότητας και τις πολλές αλήθειες των εμπλεκόμενων προσώπων του, μέσω της θεατρικής οδού (Βερβεροπούλου, 2018). Το θέατρο υπήρξε εξαρχής τόπος έκφρασης πολιτικών θέσεων μέσα από τις διαμεσολαβημένες ιστορίες ανθρώπων από τον δημιουργό του. Έτσι, συνομιλεί με την Ιστορία της ανθρωπότητας και ως εκ τούτου με τη συλλογική μνήμη και ταυτότητα (Σταμάτη, 2019).

Ο Peter Weiss (1973), ένας από τους πρωτεργάτες του είδους στη δεκαετία 1960, ορίζει το θέατρο-ντοκουμέντο ως ένα θεατρικό ρεπορτάζ, όπου συλλέγονται τεκμήρια, όπως πρακτικά, φάκελοι, επιστολές, στατιστικοί πίνακες, κυβερνητικές δηλώσεις, ομιλίες, συνεντεύξεις, άρθρα από εφημερίδες και το ραδιόφωνο, φωτογραφίες και άλλες μαρτυρίες της εποχής, τα οποία χρησιμοποιούνται ως βάση για τη δημιουργία μιας παράστασης. Το υλικό αυτό δεν αλλοιώνεται αλλά χρησιμοποιείται αυτούσιο και αποδίδεται επεξεργασμένο από τον δημιουργό του (Weiss, 1973). Η Μαράκα (2005), ωστόσο αναφέρει, ότι θεματικά δομείται από τη σύγχρονη εθνική ιστορία και χρησιμοποιεί ιστορικά γεγονότα με αποδεδειγμένο υλικό. Τη δεκαετία του '90, το θέατρο-ντοκουμέντο αναβιώνει και διευρύνεται θεματικά καθώς στα στοιχεία που το διαμορφώνουν, προστίθενται οι προφορικές καταθέσεις από πρόσωπα που βίωσαν τα γεγονότα. Με αυτή τη μορφή χρησιμοποιείται ο όρος θέατρο-αυτολεξεί (verbatim theatre) (Paget, 1987), ο οποίος εφάπτεται πολλές φορές με το θέατρο-ντοκουμέντο. Επίσης, η νέα ψηφιακή πραγματικότητα που έμπαινε σταδιακά στην καθημερινότητα των ανθρώπων και χαρακτήριζε τη σύγχρονη εποχή, επηρέασε τεχνικά και το θέατρο-ντοκουμέντο με την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών κάθε είδους στο χτίσιμο μιας παράστασης (Τσιτούρη, 2018). Αυτή η επιρροή διαφαίνεται και στον ορισμό της Carol Martin (2010), η οποία αναφέρει, ότι το θέατρο-ντοκουμέντο αντλεί στοιχεία μέσα από ένα αρχειοθετημένο υλικό συνεντεύξεων, εγγράφων, ακροάσεων, βίντεο, ταινιών κ.ά. συνδυάζοντάς τα με την ενσώματη μνήμη, την προφορική ιστορία, την αφήγηση και την προφορική θεατρική κουλτούρα. Η διεύρυνση του υλικού του σε πολλαπλές διαστάσεις της καθημερινής ζωής ανέδειξε μια ακόμη ιδιότητα του θεάτρου-ντοκουμέντο, η οποία είναι θεραπευτική, διαμεσολαβητική και επουλωτική (Ματζώρου, 2020).

Το σύγχρονο θέατρο-ντοκουμέντο δανείζεται υφολογικά και ιδεολογικά στοιχεία από το μεταμοντέρνο θέατρο (Ζώνιου, 2017). Σύμφωνα με τον Pavis (2006) η

μεταμοντέρνα σκηνοθεσία δεν επικεντρώνεται σε μια παράδοση, σε ένα ύφος ή σε έναν ερμηνευτή, αλλά πειραματίζεται με αταίριαστα στυλ μεταξύ τους και συνδυάζει διαφορετικές υποκριτικές τεχνικές. Ο πειραματικός προσανατολισμός στον τρόπο δημιουργίας μιας παράστασης θεάτρου-ντοκουμέντο χαρακτηρίζει αυτήν την επιρροή. Το θέατρο-ντοκουμέντο δεν έχει ως κύριο άξονα ένα μυθοπλαστικό θεατρικό κείμενο αλλά δημιουργείται μέσα από την καθημερινή ιστορικότητα και τις πραγματικές μαρτυρίες ανθρώπων, κινητοποιώντας τον θεατή να σκεφθεί κριτικά απέναντι στο θέαμα που παρακολουθεί. Τα θέματα από τα οποία αντλεί το υλικό του είναι συνήθως πολιτικά, ιστορικά, φυσικές καταστροφές, προσωπικές ιστορίες που ανήκουν σε ένα ευρύ κοινωνικό πολιτικό πλαίσιο, ιστορίες ανθρώπων του περιθωρίου, επίκαιρα γεγονότα, σκάνδαλα διαφθοράς, δίκες ή κάποιο σημαντικό κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί τον δραματουργό και μπορεί να κεντρίζει το ενδιαφέρον του (Βερβεροπούλου, 2016; Reinelt, 2009; Hammond & Steward, 2012). Η Λίλα Μαράκα (1993) αναλύει το δραματικό υλικό του και το κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με τα είδη τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα έργα που το κείμενο τους περιέχει αυθεντικό αρχειακό υλικό, όπως τα δικαστικά αρχεία, π.χ. *Η Ανάκριση* του Peter Weiss. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα έργα που περιέχουν μέρος του αρχειακού υλικού αλλά αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα, π.χ. *Ο Αντιπρόσωπος* του R. Hochhuth. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα έργα που χρησιμοποιούν σποραδικά αρχειακό υλικό και βασίζονται σε άλλα μέσα, όπως το έργο *Η δολοφονία του Μαρά* του P. Weiss. Η χρήση των ντοκουμέντων είναι ο μοναδικός περιορισμός του δημιουργού του (Favorini, 1994), καθώς η παράσταση διαμορφώνεται μέσα στο ευρύ πεδίο του σύγχρονου θεάτρου. Η δραματουργία του θεάτρου-ντοκουμέντο, με την παρουσίαση διαφορετικών βιωμάτων για το κοινωνικό ζήτημα που διαπραγματεύεται, οδηγεί το κοινό σε μια πιο ισορροπημένη εξαγωγή συμπερασμάτων (Πατσαλίδης, 2014). Ως συνέπεια, μέσα από την παρουσίαση πολλαπλών αφηγηματικών φωνών αποκαλύπτεται η υποκειμενικότητα των γεγονότων και της πραγματικότητας (Ζώνιου, 2017). Η χρήση της πολυφωνίας όμως παρατηρείται και στον τρόπο δημιουργίας της παράστασης. Ο συλλογικός τρόπος της καλλιτεχνικής δημιουργίας υπήρχε τόσο στην πρώιμη εποχή του, όπου συγγραφείς δούλευαν ομαδικά σ' ένα έργο και συμβουλευόνταν ένα επιτελείο από ιστορικούς, οικονομολόγους και στατιστικούς (Μάτεσις, 1971), όσο και στη σύγχρονη εποχή, όπου δραματουργός ή σκηνοθέτης ενός έργου, το οποίο δημιουργείται μέσα από την έρευνα και τις πρόβες, είναι όλη η ομάδα (Βερβεροπούλου, 2016). Ο ηθοποιός στο θέατρο-ντοκουμέντο

αναθεωρεί τα αφηγηματικά του μέσα και αναιρεί την τεχνική της απόδοσης ενός δραματικού χαρακτήρα, αλλά ως περφόμερ υποδύεται μια προσωπικότητα μέσα από τις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις της πραγματικότητας (Βαροπούλου, 2011). Σε μερικές περιπτώσεις ο ηθοποιός συναντά και συζητά με τα αληθινά πρόσωπα των κοινωνικών καταστάσεων, τα οποία θα υποδυθεί. Η επαφή μαζί τους τον καθιστά υπεύθυνο, τόσο στον τρόπο αναπαράστασης όσο και στην πιστότητα των προσωπικών τους αφηγήσεων (Cantrell, 2013). Ο ηθοποιός χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη σύγχρονη θεατρική τεχνική αποτελεί τον διαμεσολαβητή του κοινωνικού γεγονότος και αναγκάζει τον θεατή να δει τα γεγονότα της παράστασης από τέτοια σκοπιά ώστε να τα καταστήσει αντικείμενα της προσωπικής του κριτικής (Μάτεσις, 1971). Κατά συνέπεια απομακρύνεται από τον ρόλο του παθητικού θεατή και γίνεται ενεργός, γιατί αυτό που θα δει θα είναι αδιαμεσολάβητο και θα τον αφορά (Hammond & Steward, 2012) και προκαλεί πολλές φορές την προκατειλημμένη άποψη που φέρει. Με τη μορφή του ως θέατρο-ντοκιμαντέρ, όρος συγγενικός με το θέατρο-ντοκουμέντο, η ηθοποιία εμπλουτίζεται με την παρουσία στη σκηνή προσώπων που βίωσαν τα γεγονότα και ως «ηθοποιοί-expert» διηγούνται τις προσωπικές τους ιστορίες, χωρίς να υποδύονται κάποιον ρόλο, απλά ως μάρτυρες των γεγονότων (Βερβεροπούλου, 2016). Ο τρόπος απόδοσης των σκηνικών στο θέατρο-ντοκουμέντο διαμορφώνεται σύμφωνα με οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί ως ντοκουμέντο, όπως προσωπικά αντικείμενα, φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφημένες συνεντεύξεις κ.ά. (Βερβεροπούλου, 2016). Τα υλικά αυτά προωθούν τη δραματουργία και εμπλουτίζουν τους χαρακτήρες αποκαλύπτοντας πτυχές της προσωπικότητάς τους και της ιστορίας. Π.χ. μια φωτογραφία από ένα προσωπικό αρχείο σε σχέση με μια διάσημη φωτογραφία, φωτίζει την αθέατη πλευρά της ιστορίας, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει την έκπληξη του κοινού (Βερβεροπούλου, 2016). Γιατί πάντα η πρόθεση είναι να «φωτίσει» την αλήθεια (Hammond & Steward, 2012). Το θέατρο-ντοκουμέντο όμως είναι μια καλλιτεχνική συνθήκη, που μετασχηματίζει την πραγματικότητα ανάλογα με την κοινωνικοπολιτική άποψη του δραματουργού του. Η μορφωτική και ψυχαγωγική λειτουργία του, που διαμορφώνεται μέσα από τους αισθητικούς κανόνες του θεάτρου, αποτελεί τη βασική προβληματική του θέατρο-ντοκουμέντο (Βερβεροπούλου, 2016). Όπως αναφέρει και ο Eitzen (1995), κάθε αναπαράσταση του αληθινού γεγονότος είναι ένα τεχνητό κατασκεύασμα, μια σκηνοθετημένη και επιλεκτική άποψη του κόσμου, αντικατοπτρίζοντας τα πιστεύω, τους στόχους και τις επιθυμίες του σκηνοθέτη-δημιουργού του. Ο κύριος όμως στόχος του θέατρο-ντοκουμέντο είναι η πρόκληση και

η αφύπνιση των αντιλήψεων του κοινού για το τότε και το σήμερα. Ο τρόπος με τον οποίο τα στοιχεία της θεατρικής αναπαράστασης της πραγματικότητας, όπως οι ερμηνείες των ηθοποιών, τα σκηνικά, ο φωτισμός, η μουσική κ.ά., διαμορφώνονται σε ένα αισθητικό σύνολο, αποτελεί τη βασική παράμετρο για τη «συνομιλία» με τους θεατές.

## 2.2. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση του θεάτρου-ντοκουμέντο

Το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος διαμορφώθηκε μέσα από τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες του 20ου αιώνα. Οι κοινωνικές μεταβολές και οι μετασχηματισμοί στις σχέσεις, που αυτές προκάλεσαν, αποτέλεσαν πλούσιο υλικό για τη θεματολογία του. Τα πρώτα ψήγματα παραστάσεων θεάτρου-ντοκουμέντο εμφανίζονται στις αρχές της Οκτωβριανής Επανάστασης στη Ρωσία (Ματζώρου, 2020). Η ομάδα *Ζωντανές Εφημερίδες*, που δημιουργήθηκε ως πρόταση από τον Mikhail Pustynin, διευθυντή της Rosa, του ρωσικού τηλεγραφικού πρακτορείου στο Βιτέμσκ, παρουσίαζε με δραματικό τρόπο άρθρα των εφημερίδων και σημαντικά γεγονότα της εποχής, ώστε να γίνουν κατανοητά και εύληπτα στο ευρύτερο κοινό, το οποίο δεν γνώριζε ανάγνωση ή δεν μπορούσε να διαβάσει τις εφημερίδες (Leach, 1999). Αυτό το ιδιαίτερο παραστασιακό γεγονός αποτέλεσε την αφορμή για να δημιουργηθεί ένα νέο είδος θεάτρου. Η σύντομη όμως καλλιτεχνική τους παρουσία, λόγω της μη δημιουργίας καλλιτεχνικής κολεκτίβας, οδήγησε στη γρήγορη διάλυσή τους (Μάντακα, 2010). Τον Οκτώβρη του 1923 στο ίδιο ιδεολογικό περιβάλλον δημιουργούνται οι *Μπλε Μπλούζες*, ως ιδέα του δημοσιογράφου Boris Yuzhanin. Η ομάδα *Μπλε Μπλούζες* διαμορφώθηκε από θεατρικούς ομίλους φοιτητών της δημοσιογραφίας, που στόχευε, άλλοτε με την ανάγνωση εφημερίδων και άλλοτε με τη δραματοποίηση γεγονότων με επιθεωρησιακό χαρακτήρα, στην ενημέρωση της επικαιρότητας σε εργατικά σωματεία, κυλικεία εργοστασίων, αναγνωστήρια ακόμα και σε μπουραρίες. Το όνομα της προήλθε σύμφωνα με την Postnikowa (1994) από το Ινστιτούτο Δημοσιογραφίας, όπου τα μέλη του αποκαλούνταν *Μπλε Μπλούζες* επειδή η ενδυματολογική τους επιλογή ήταν οι μπλε μπλούζες. Το πρότυπο όμως της Μπλε Μπλούζας είχε υιοθετήσει και το θέατρο του Meyerhold, ο οποίος είχε επηρεαστεί από το σχέδιο και το χρώμα της εργατικής φόρμας (Μάντακα, 2010). Η αναπαράσταση σύγχρονων ιστορικών γεγονότων ακόμα και με



προπαγανδιστικό χαρακτήρα στην Ρωσία, προκάλεσε το ενδιαφέρον του Γερμανού σκηνοθέτη, Έρβιν Πισκάτορ, ο οποίος το 1927, προσκάλεσε στο Βερολίνο την ομάδα *Μπλε Μπλούζες* (Ματζώρου, 2020). Επηρεασμένος από τη Μαρξιστική ιδεολογία ο Πισκάτορ πίστευε σε ένα πολιτικοποιημένο θέατρο που θα αφορούσε την εργατική τάξη και θα είχε ως σκοπό να τη δια φωτίσει μέσω του δραματοποιημένου ρεαλισμού (Μάτεσις, 1971). Η απόδοση όμως αυτού του ρεαλισμού οδήγησε στη χρήση νέων σκηνοθετικών τεχνικών αλλά και σκηνικών μέσων, όπως προβολές, φιλμ, κυλιόμενο δάπεδο, εναλλαγή φωτός κ.ά. χαρακτηρίζοντάς τα ως επικά μέσα, τα οποία με τη χρήση των ντοκουμέντων και του επιστημονικού υλικού διαφώτιζαν το κοινό (Πισκάτορ, 1973). Αυτήν τη θέση ενστερνίζεται και ο Μπερτόλτ Μπρέχτ που μαζί με τον Πισκάτορ διαμορφώνουν αισθητικά το επικό θέατρο, το οποίο εμφανίζει κοινά σκηνοθετικά, υποκριτικά και σκηνικά στοιχεία με το θέατρο-ντοκουμέντο. Το 1925 ο Piscator, μαζί με τον συγγραφέα Φέλιξ Γκασμπάρα, θα δημιουργήσει την παράσταση *Trotz alledem!*, που είχε ως θέμα την ιστορία του Γερμανικού Κομμουνιστικού Κόμματος μέχρι την εκτέλεση της Ρόζας Λούξενμπουργκ, και το οποίο θα αποτελέσει την αφετηρία του θεάτρου-ντοκουμέντο (Morris, 2014). Ο Πισκάτορ με αυτήν την παράσταση εγκαινιάζει τον όρο θέατρο-ντοκουμέντο, καθώς θεωρεί πως για πρώτη φορά σε μια θεατρική παραγωγή το πολιτικό ντοκουμέντο υπήρξε η μόνη βάση για το κείμενο και τη σκηνική εργασία (Irmer, 2006). Με τη χρήση προβολών από προτζέκτορα, αρχείων του ΚΚΓ, φιλμ, υπέρτιτλους και άρθρα εφημερίδων, σκηνικά μηχανήματα, μουσική, μαγνητοφωνημένο υλικό κ.ά. διαμορφώνει τη σκηνική, υποκριτική και σκηνοθετική προσέγγιση του θεάτρου-ντοκουμέντο (Ματζώρου, 2020). Ο στόχος του δεν ήταν μόνο να παρουσιάσει την πραγματικότητα στη σκηνή, αλλά να τη χρησιμοποιήσει ως πλαίσιο, ώστε να προκαλέσει τον κριτικό στοχασμό του κοινού για την ιστορική πραγματικότητα (Youker, 2012).

Το 1938 ο Πισκάτορ μεταβαίνει στις Η.Π.Α. λόγω του ανερχόμενου ναζιστικού καθεστώτος. Παρόλο που η καλλιτεχνική του δραστηριότητα δεν εστίαζε στο πολιτικό θέατρο, η παρουσία του εκεί θα συνδεθεί με την άνθηση του νέου θεατρικού είδους (Morris, 2014). Οι δύσκολες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες με την οικονομική κατάρρευση του 1929 στις Η.Π.Α., δημιούργησαν το έδαφος για την ανάπτυξη του είδους. Με πρωτοβουλία του Φρανκλίνου Ρούζβελτ, μέσω του πολιτικού προγράμματος New Deal, δημιουργήθηκε το Ομοσπονδιακό Πρόγραμμα για το Θέατρο (Federal Theatre Project) με επικεφαλής την Χόλι Φλάναγκαν, ώστε να μειωθεί η ανεργία και η

φτωχοποίηση των εργαζομένων του θεάτρου (Mally, 2008). Με το πρότζεκτ Living Newspaper ανέβασε το έργο Ethiopia, που παρουσίαζε τον αγώνα του λαού της Αβησσυνίας εναντίον των Ιταλών του Μπενίτο Μουσολίνι, το οποίο όμως λογοκρίθηκε από την πολιτική εξουσία λόγω της χρήσης αποσπάσματος από ομιλία του προέδρου Ρούζβελτ και της συμμετοχής μαύρων ηθοποιών και απαγορεύτηκε η παρουσίασή του (Morris, 2014). Παρά τις απαγορεύσεις οι Living Newspaper συνέχισαν να ανεβάζουν παραγωγές με εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Η Χόλι Φλάναγκαν καθιέρωσε το θέατρο-ντοκουμέντο στις Η.Π.Α. με όλα τα τεχνικά του στοιχεία, ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό σε νέες θεατρικές μορφές και τεχνικές και ανοίγοντας δημιουργικό διάλογο με την κοινωνία της εποχής (Morris, 2014). Η δεκαετία του 1960, όπου οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες χαρακτηρίζονται από πολεμικές συγκρούσεις, η αμφισβήτηση των ηθικών αξιών και η διεκδίκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος, ώστε η καλλιτεχνική δημιουργία να στραφεί και πάλι στο θέατρο-ντοκουμέντο. Το 1963, ο ιστορικός και ακτιβιστής Martin Duberman με το έργο του *In white America*, το οποίο παρουσιάζει τα διακόσια χρόνια της ιστορίας της μαύρης φυλής, μέσα από πραγματικά γεγονότα και στοιχεία, δεν αρκείται μόνο στην αναφορά του αληθινού γεγονότος αλλά με τη χρήση προφορικών και υποκειμενικών αφηγήσεων για το γεγονός θέλει να προκαλέσει συναισθηματικά τον θεατή, ώστε να τον οδηγήσει στην ουσιαστικότερη κατανόηση της ιστορίας (Morris, 2014).

Την ίδια χρονική περίοδο, στη Γερμανία, παρατηρείται μια έντονη παραγωγή παραστάσεων αυτού του είδους. Μέσα σε ένα γενικότερο ιστορικό πλαίσιο πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων, η Γερμανία φέρει τις πληγές του ναζιστικού καθεστώτος μαζί με τις ναζιστικές δίκες της δεκαετίας του 1960. Κάτω από αυτές τις κοινωνικές συνθήκες το θέατρο προσπαθεί να βρει τρόπους για να προβάλει τη σκληρή αλήθεια, η οποία είναι αναγκαίο να σχολιαστεί και να τεθεί στην κρίση του κοινού (Σταμάτη, 2019). Την περίοδο αυτή καθιερώνεται ο όρος θέατρο-ντοκουμέντο (theatre of fact), καθώς στα θεατρικά έργα δεν επιλέγεται η τεχνική της μυθοπλασίας αλλά η δημιουργία με αυθεντικά ντοκουμέντα, ώστε να αναδείξουν γεγονότα της πρόσφατης ιστορίας που παραποιήθηκαν ή συγκαλύφθηκαν, για να γίνουν κατανοητά και να γνωστοποιηθούν στο κοινό, μέσα από την ερμηνεία των τεκμηρίων στη θεατρική σκηνή (Irmer, 2006). Ο συγγραφέας δημιουργεί τα έργα μέσα από συγκεκριμένη επιλογή των ντοκουμέντων, όπου μέσα από την προσωπική του καλλιτεχνική αισθητική, καθορίζει

το τελικό κείμενο (Σταμάτη, 2019). Αυτήν τη χρονική περίοδο η συγγραφική δημιουργία του είδους θέατρο-ντοκουμέντο παρουσίασε άνθηση. Λόγω όμως της ορισμένης έκτασης της εργασίας αναφέρονται τα έργα που επαναπροσδιόρισαν και όρισαν τα χαρακτηριστικά αυτού του θεατρικού είδους. Εκτός από την παρουσία του Πισκάτορ, οι δραματουργοί Πέτερ Βάις (Peter Weiss), Ρολφ Χόχουτ (Rolf Hochhuth) και Χάιναρ Κίπχαρτ (Heinar Kipphardt) με το προσωπικό τους έργο διαμόρφωσαν το σύγχρονο θέατρο-ντοκουμέντο, χρησιμοποιώντας ως στοιχεία του έργου τους, το αυθεντικό τεκμηριωμένο ιστορικό υλικό, τη σύνδεση με την πολιτική πραγματικότητα της εποχής και μέσω αυτού της πολιτικής δήλωσης στη θεατρική δημιουργία (Μαράκα, 1993). Το 1963, ο Ρολφ Χόχουτ με τη σκηνοθετική προσέγγιση του Πισκάτορ, παρουσιάζει το έργο *ο Αντιπρόσωπος*, το οποίο γράφτηκε μετά από πολύχρονη ιστορική έρευνα του συγγραφέα και παρουσιάζει την ευθύνη του Πάπα Πίου του 12ου για την τελική εξόντωση των Εβραίων από τους Ναζί (Μαράκα, 2005). Ο Χόχουτ θεωρεί ότι η ιστορία πρέπει να είναι η πρώτη ύλη και όχι να είναι η αφορμή για να δημιουργήσει κάτι δικό του εκ νέου ο συγγραφέας (Μαράκα, 1983). Επίσης, η καλλιτεχνική δημιουργία περιορίζεται στην επεξεργασία των κειμένων όπως η γλώσσα και στα συγκεκριμένου τύπου σκηνικά (Μαράκα, 1983). Το 1964, ο Χάιναρ Κίπχαρτ γράφει ένα ακόμα σημαντικό έργο του γερμανικού μεταπολεμικού θεάτρου, με τίτλο *ο φάκελος Οπενχάιμερ*, το οποίο δημιουργήθηκε μέσα από την επιλογή, ταξινόμηση και σύνοψη των πρακτικών της ανάκρισης του Οπενχάιμερ, όπου η δραματουργική επεξεργασία του υλικού δεν παραποίησε τα αληθινά γεγονότα (Μαράκα, 1983). Ο Κίπχαρτ αναφέρει πως δεν είναι φτιαγμένο σαν ένα μοντάζ εικόνων αλλά έχει χαρακτηριστικά του επικού θεάτρου (Μαράκα, 1983). Το 1965, ο Πέτερ Βάις γράφει το έργο *η Ανάκριση*, ένα από τα πιο αξιόλογα έργα θεάτρου-ντοκουμέντο. Ο Βάις επεξεργάζεται τα ντοκουμέντα από τα πρακτικά της δίκης των εγκληματιών του Άουσβιτς σε μορφή ορατορίου (Μαράκα, 1983). Το διαμορφώνει σε έντεκα άσματα όπου σταδιακά ξετυλίγεται στα μάτια των θεατών η πορεία των Εβραίων κρατουμένων προς το κρεματόριο, από την είσοδο στο στρατόπεδο (Άσμα για την προβλήτα), περνώντας διαδοχικά από τα διάφορα στάδια βασανιστηρίων έως στην τελική είσοδο του κρεματορίου (Άσμα για τους φούρνους) (Μαράκα, 1983). Η καλλιτεχνική απόδοση, μέσω ενός ορατορίου, εκφράζει τη σοβαρότητα του θέματος, η οποία ενισχύεται και από τη μείωση εκφραστικών μέσων (Ματζώρου, 2020). Το έργο όμως θεωρήθηκε ότι αποδίδει την ευθύνη σε μια μικρή μερίδα ατόμων, κατά συνέπεια να απενοχοποιείται η ευθύνη του κοινωνικού συνόλου (Μαράκα, 2005). Ο Έρβιν Πισκάτορ, όμως, υποστήριξε την καλλιτεχνική αισθητική

του Πέτερ Βάις, καθώς πίστευε πως ο Βάις επανάφερε το θέατρο-ντοκουμέντο στην αρχική του μορφή, το κατέστησε και πάλι ως θεατρικό είδος που θα μπορούσε να αφυπνίσει τη συλλογική μνήμη για τις πιο συνταρακτικές και παράλογες πράξεις της ανθρωπότητας (Μαράκα, 2005). Με αυτήν τη θέση, η θεατρική τέχνη επαναπροσδιορίζει τον ρόλο της μέσα από την αυθεντική παρουσίαση της επικαιρότητας, ώστε να οδηγήσει στη δημιουργία ενός πολιτικού θεατρικού είδους.

Στη Μεγάλη Βρετανία, τη δεκαετία του 1970, αναπτύσσεται το θέατρο-αυτολεξεί, μια άλλη φόρμα του θέατρου-ντοκουμέντο, το οποίο εμπλουτίζει το ιστορικό υλικό με μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προσωπικών μαρτυριών (Paget, 1987). Ήδη από τη δεκαετία του 1960, η Joan Littlewood δημιούργησε τις πρώτες παραστάσεις του είδους. Εμπνεύστηκε από τις ραδιοφωνικές εκπομπές του Charles Chilton, ο οποίος συνδύαζε στατιστικές του Α Παγκόσμιου Πολέμου με τραγούδια που είχαν γραφτεί για τον πόλεμο με νέο στίχο, σε μορφή ύμνων, και επιτυχίες σε αίθουσες συναυλιών, που μέσω αυτοσχεδιασμών και ομαδική δημιουργία μετέφερε την εκπομπή αυτή στη σκηνή. Το 1962, ο Peter Cheeseman σκηνοθετεί στην πόλη Στόουκ-ον τρεντ παραστάσεις που ερευνούν ιστορικά θέματα αλλά εστιάζουν και σε κρίσιμες καταστάσεις της τοπικής κοινωνίας (Champers, 2002). Το 1971, δημιουργεί το πρώτο θεατρικό, με τίτλο, *Hands Up—For You the War Is Ended*, όπου κάνει χρήση αποσπασμάτων από συνεντεύξεις πρώην αιχμαλώτων πολέμου και με αυτόν τον τρόπο εισάγει το θέατρο-αυτολεξεί στη Μεγάλη Βρετανία (Paget, 1987). Τα έργα του θα επηρεάσουν και άλλους σκηνοθέτες, όπως ο Chris Honer, ο Rony Robinson, οι οποίοι στα τέλη της δεκαετίας του '70 θα εξελίξουν το είδος με τη χρήση προσωπικών μαρτυριών. Ο Rony Robinson ορίζει το θέατρο-αυτολεξεί, ως μια μορφή θεάτρου βασισμένη σε ηχογραφημένες μαρτυρίες συνηθισμένων ανθρώπων, μέσα από έρευνα σε μια θεματική ενότητα ή ενός αληθινού γεγονότος, το οποίο διαμορφώνεται ως δραματουργία από την ομάδα η οποία πραγματοποίησε την έρευνα (Paget, 1987). Μετά από δύο δεκαετίες, το θέατρο-αυτολεξεί λόγω των πολιτικοκοινωνικών καταστάσεων έχει αποκτήσει τακτική παρουσία στις σκηνές της Μεγάλης Βρετανίας, καθώς θεωρείται δημοφιλές θεατρικό εργαλείο (Cantrell, 2013). Με αυτήν τη μορφή, τη δεκαετία του '90 θα έχει ιδιαίτερη απήχηση και στις θεατρικές σκηνές των Η.Π.Α. με σκηνοθέτες, όπως η Anna Deavere Smith, η οποία συλλέγει το υλικό της μέσω συνεντεύξεων από όλους τους εμπλεκόμενους της κάθε υπόθεσης που την απασχολεί, προβάλλοντας τις πολλαπλές αλήθειες του γεγονότος (Ματζώρου, 2020). Το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος

εμφανίζεται σε πολλά ακόμα μέρη του κόσμου γιατί δίνει βήμα, ώστε μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης να ακουστούν οι διαφορετικές φωνές που βίωσαν τα γεγονότα (Forsyth & Megson, 2009).

Στη σύγχρονη εποχή το θέατρο-ντοκουμέντο δεν μένει ανεπηρέαστο. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η αλλαγή στον τρόπο απόκτησης της γνώσης και της αντίληψης της ιστορίας δημιουργούν ένα καινούργιο περιβάλλον τόσο στη διαχείριση του υλικού όσο και των τεχνικών αλλά και των στόχων του (Βασιλόπουλος, 2022). Μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο το θέατρο-ντοκουμέντο αναδιαμορφώνεται με τον τρόπο έρευνας αλλά και επιλογής του υλικού και γι' αυτό υιοθετεί διαφορετικές ονομασίες, όπως εθνόδραμα (ethnodrama), θέατρο της πραγματικότητας (reality-based theatre), θέατρο της μαρτυρίας (theatre of witness), μη μυθοπλαστικό θέατρο (non-fiction theatre) και θέατρο του γεγονότος (theatre of fact) (Ζώνιου, 2017). Αυτή η ποικιλομορφία το χαρακτηρίζει περισσότερο ως τρόπο παρά ως φόρμα (Forsyth & Megson, 2009). Το θέατρο-ντοκουμέντο, παρόλες τις πολλαπλές του όψεις, συνεχίζει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των καλλιτεχνών, καθώς η δημιουργική συνδιαλλαγή του με την πραγματικότητα το συνδέει με την ουσία του θεάτρου (Μάτεσις, 1971).

Η εισαγωγή του θεάτρου-ντοκουμέντο στην Ελλάδα γίνεται τη δεκαετία του 1960. Η ελληνική κοινωνία, καθώς βγαίνει από τα χρόνια του Εμφυλίου και βρίσκεται στο στάδιο της πολιτικής και κοινωνικής διαμόρφωσής της, οι συγγραφείς βρίσκουν ως μέσο έκφρασης τη μορφή του γερμανικού θεάτρου-ντοκουμέντο της δεκαετίας του '60, λόγω της ανάγκης για ανανέωση της συγγραφικής δημιουργίας τόσο στη δραματουργική θεματική όσο και στον τρόπο παρουσίασης της (Ματζώρου, 2020). Τα πρώτα έργα αυτού του είδους αφορούν μεταφορές θεατρικών παραστάσεων του γερμανικού θεάτρου-ντοκουμέντο στην ελληνική θεατρική σκηνή, οι οποίες άλλοτε αντιμετωπίστηκαν με ενθουσιασμό και άλλοτε με επιφυλακτικότητα (Κρητικού, 2017). Εδώ αναφέρονται ενδεικτικά μερικά θεατρικά έργα που δημιούργησαν το έδαφος για την εξέλιξη του θεάτρου-ντοκουμέντο στον ελλαδικό χώρο. Η πρώτη θεατρική συγγραφή αυτού του είδους πραγματοποιείται, το 1969, με το έργο *Τα παιδιά* της Μαρίας Ριάλδη, το οποίο είναι ένα κολάζ από άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ακόμη και βιβλίων που περιέγραψαν τα κυριότερα γεγονότα των τελευταίων 30 χρόνων (Ιωαννίδης, 2014). Η Ριάλδη θα συνεχίσει να γράφει έργα όπως το *Γυρισμός* (1969), *Μάο-Μάο* (1970) και *Ουστ...* (1970). Το τελευταίο θα λογοκριθεί από το δικτατορικό καθεστώς και δεν θα ανέβει στη θεατρική σκηνή (Ματζώρου, 2020). Το 1973 ο

Βασίλης Βασιλικός γράφει το έργο, *η Δίκη των Εξ*, στο οποίο χρησιμοποίησε ως ντοκουμέντα τα πρακτικά της δίκης του ιστορικού αυτού γεγονότος (Ματζώρου, 2020). Παρόλο που το έργο χρησιμοποιεί τα τεχνικά χαρακτηριστικά του θεάτρου-ντοκουμέντο, απουσιάζει η επικαιρότητα της ιστορίας, καθώς αναφέρεται σε ένα παλαιότερο ιστορικό γεγονός, χάνοντας τη σύνδεση και τον σχολιασμό σε σχέση με τη σύγχρονη ιστορική συγκυρία (Ματζώρου, 2020). Το 1978 ο Πέτρος Μάρκαρης έγραψε το έργο *οι Φιλοξενούμενοι*, στο οποίο χρησιμοποίησε μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις μεταναστών εργατών στη Γερμανία. Ο λόγος της χρήσης τους δεν στόχευε στη δημιουργία θεάτρου-ντοκουμέντο αλλά στην καλύτερη τεκμηρίωση του θέματος της μετανάστευσης (Ματζώρου, 2020). Παρόλα αυτά το έργο έφερε στοιχεία θεάτρου-ντοκουμέντο, καθώς παρουσιάστηκαν στη σκηνή και βιντεοσκοπημένες στιγμές από την καθημερινή ζωή των μεταναστών στη Γερμανία (Ματζώρου, 2020). Επίσης, το έργο *Απεργία*, που γράφτηκε από τον Γιώργο Σκούρτη, το 1978, και εκδόθηκε το 1981, αναφέρεται στην απεργία εργατών μεταναστών σε ένα εργοστάσιο ελαστικών στο Βέλγιο. Το θεατρικό έργο βασίστηκε σε συνεντεύξεις των εργατών από τον τύπο της εποχής, παρόλο που δεν μεταφέρονται αυτούσιες στο θεατρικό κείμενο (Ματζώρου, 2020). Ακόμη, εμφανίζει στοιχεία και του επικού θεάτρου, καθώς χωρίζεται σε σκηνικές ενότητες και όχι σκηνές (Μαράκα, 2005). Τα έργα αυτά γράφτηκαν στο τέλος του δικτατορικού καθεστώτος και στην περίοδο της μεταπολίτευσης, οι οποίες ήταν δύο έντονες πολιτικά και κοινωνικά περίοδοι της ελληνικής ιστορίας (Μαράκα, 1993). Γεγονός που είχε ως συνέπεια τα έργα να αλλοιώνουν το αρχικό τους κείμενο ή να το τροποποιούν στη σκηνή σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες της κρατικής εξουσίας, και που οδήγησε στη μη διατήρηση του πρωτότυπου κειμένου (Ιωαννίδης, 2014). Η συγγραφική δημιουργία αυτού του είδους, θα κάνει και πάλι την εμφάνισή της, στις αρχές του 21ου αιώνα, όταν η ελληνική κοινωνία μετά από μια περίοδο πολιτικής ομαλότητας από το καθεστώς της δικτατορίας, θα βιώσει την οικονομική κρίση που θα ταρακουνήσει τις κοινωνικές δομές. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, το θέατρο-ντοκουμέντο, μέσω του επίκαιρου σχολιασμού της πραγματικότητας, δίνει στον καλλιτέχνη τη δυνατότητα να εκφράσει τα κοινωνικά ζητήματα που τον απασχολούν, ώστε να προκαλέσει τον θεατή για να αξιολογήσει τη θέση του στην κοινωνία. Επίσης, η παρουσία στην ελληνική θεατρική σκηνή της γερμανικής θεατρικής ομάδας Rimini Protokoll, η οποία στήνει παραστάσεις θεάτρου της καθημερινότητας που συμβαδίζουν θεματικά με το θέατρο-ντοκουμέντο, και του συγγραφέα-σκηνοθέτη Milo Rau, επηρέασαν τους Έλληνες καλλιτέχνες της σύγχρονης θεατρικής σκηνής, ώστε να

επιλέξουν ως μέσο δημιουργίας και έκφρασης αυτό το θεατρικό είδος (Ματζώρου, 2020). Ενδεικτικά, αναφέρονται οι καλλιτέχνες, οι οποίοι δημιούργησαν θεατρικά κείμενα και παραστάσεις με τη χρήση διαφορετικών τεχνικών μεθόδων του θεάτρου-ντοκουμέντο (Σταμάτη, 2019). Ο Ανέστης Αζάς και ο Πρόδρομος Τσινικόρης, η Κορίνα Βασιλειάδου και ο Χάρης Πεχλιβανίδης είναι μερικοί από τους σκηνοθέτες-ηθοποιούς, οι οποίοι στη δραματουργία τους προσεγγίζουν κοινωνικά, ιστορικά και οικολογικά θέματα με εργαλείο το θέατρο-ντοκουμέντο. Οι Έλληνες δημιουργοί συνδυάζουν το παραστατικό με το πραγματικό γεγονός και αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους για τη δημιουργία μιας παράστασης ως ερευνητές, δραματουργοί, σκηνοθέτες και ηθοποιοί-performers (Βερβεροπούλου, 2016). Ο Ανέστης Αζάς και ο Πρόδρομος Τσινικόρης έχουν συνεργαστεί ως βοηθοί σκηνοθέτες με τους Rimini Protokoll στην παράσταση *ο Προμηθέας στην Αθήνα*, η οποία παρουσιάστηκε στο Ηρώδειο το 2010 (Ματζώρου, 2020). Οι σκηνοθέτες απέκτησαν μια εμπειρία με μια θεατρική ομάδα του σύγχρονου θεάτρου-ντοκουμέντο και δημιούργησαν θεατρικά έργα που αφορούσαν και σχολίαζαν τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης. Χαρακτηριστικά είναι τα έργα *Ταξίδι με τρένο* (2011), *Utopia in progress* (2014), *Τηλέμαχος- Should I stay or should I go?* (2013), *Υπόθεση Φαρμακονήσι* (2015), *Καθαρή πόλη* (2016) (Βερβεροπούλου, 2016). Η θεματολογία των έργων ποικίλει, καθώς τίθενται στο κοινό τα θέματα των ιδιωτικοποιήσεων των τρένων, της μετανάστευσης της δεκαετίας του '60 σε σχέση με τη μετανάστευση του σήμερα, η αναζήτηση της ιδανικής πατρίδας, το ταξίδι του πρόσφυγα προς μια καλύτερη ζωή, τα στερεότυπα και το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Αθήνα κ.ά. (Ματζώρου, 2020). Ο τρόπος προσέγγισης των θεμάτων γίνεται με προσωπική έρευνα στο πεδίο και με συλλογή συνεντεύξεων από ανθρώπους που βίωσαν τα γεγονότα, ενώ στη συνέχεια επιλέγονται οι πιο σημαντικές στιγμές για να χρησιμοποιηθούν στη δραματουργία (Βερβεροπούλου, 2016). Θέτουν επίσης τη διαφορά ανάμεσα στο θέατρο-ντοκουμέντο και στο θέατρο-ντοκιμαντέρ, καθώς θεωρούν πως στο πρώτο οι ηθοποιοί παίζουν τους ανθρώπους που αφηγήθηκαν τις προσωπικές τους ιστορίες, ενώ στο θέατρο-ντοκιμαντέρ παίρνουν μέρος στην παράσταση οι ίδιοι άνθρωποι που κατέθεσαν τις προσωπικές τους μαρτυρίες. Με αυτήν τη θέση, δημιουργούν παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο, όντας σε άμεση επικοινωνία με την πηγή, αποκαλύπτοντας διαφορετικές πλευρές του γεγονότος μέσα από έναν ποιητικό τρόπο απόδοσης της πραγματικότητας και όχι απλά ως παρουσίαση μιας μαρτυρίας (Βερβεροπούλου, 2016). Η Κορίνα Βασιλειάδου και ο Χάρης Πεχλιβανίδης, ξεκινώντας ως περφόμερς το 2012,

δημιούργησαν την καλλιτεχνική ομάδα influx, η οποία ασχολείται με το θέατρο-ντοκουμέντο και προσεγγίζει τις θεματικές των έργων μέσα από μια άλλη μεθοδολογία (Βερβεροπούλου, 2016). Οι σπουδές τους στο Νορβηγικό Ίδρυμα Ίψεν επηρέασαν τη συγγραφική τους τεχνική, καθώς βασίζονται σε ένα θεατρικό έργο ως πλαίσιο όπου πάνω σε αυτό χτίζουν το θέατρο-ντοκουμέντο. Είναι χαρακτηριστικό το έργο *Ορυχείο Ίψεν: Ένας εχθρός του Λαού* συναντάει το λαό, το οποίο γράφτηκε έχοντας ως βάση το έργο του Ίψεν *ο Εχθρός του Λαού*, για να θίξει το θέμα της εξόρυξης χρυσού στις Σκουριές Χαλκιδικής, που δίχασε την τοπική κοινωνία, για το αν θα έπρεπε να προχωρήσει ή όχι το επιχειρηματικό σχέδιο για τα μεταλλεία χρυσού (Βερβεροπούλου, 2016). Το έργο του Ίψεν θίγει ένα παρόμοιο κοινωνικό θέμα για τη λειτουργία ή όχι των Λουτρών της περιοχής. Έτσι, οι influx θέτουν υπό συζήτηση κοινωνικά ζητήματα, όπως η πίστη στους δημοκρατικούς θεσμούς και η άσκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων του πολίτη (Βερβεροπούλου, 2016). Για τη δημιουργία όμως της παράστασης αναφέρουν ότι:

*«Το πρώτο στάδιο έχει να κάνει με την επεξεργασία του κειμένου που έχουμε επιλέξει καθώς με μια γενική έρευνα γύρω από το θέμα μας. Εδώ ανακαλύπτουμε και τα σημεία όπου θέατρο και πραγματικότητα τέμνονται. Στη συνέχεια, ξεκινούμε πρόβες με τους ηθοποιούς και τους υπόλοιπους συντελεστές πάνω στο εκάστοτε κείμενο. Παράλληλα, προχωρούμε σε έρευνα πεδίου, οπότε το ντοκουμέντο πια έρχεται σαν βιωμένη εμπειρία με μορφή οπτικο-ακουστικού υλικού, συνεντεύξεων κ.ά. Στο τρίτο στάδιο, πραγματοποιείται η οριστική διαμόρφωση της δομής, του περιεχομένου και της φόρμας της παράστασης, ενώ καθορίζεται πλέον η τελική σχέση του ντοκουμέντο με το θεατρικό έργο.»* (Βερβεροπούλου, 2016, σ. 4-5)

Με την παραπάνω μεθοδολογία, οι influx δημιουργούν και άλλες παραστάσεις όπως τις *Σπουδές*, οι οποίες αποτελούν μέρη του τρίπτυχου *Εμείς: για μια δραματουργία της κρίσης*, που ερευνά τη χρονική περίοδο στην Ελλάδα από το 1981-2010, έχοντας ως άξονα έργα του Ίψεν (Ματζώρου, 2020). Το έργο *Σπουδή I: αμαρτίες γονέων*, με βάση τα έργα Βρικόλακες και τον Μικρό Έγιολφ, αναφέρεται σε αυτήν τη χρονική περίοδο και χρησιμοποιεί ως ηθοποιούς τα ίδια τα πρόσωπα που μεγάλωσαν σε αυτήν την εποχή και αφηγούνται τα γεγονότα αυτής της περιόδου (Ματζώρου, 2020). Το έργο *Σπουδή II: Το κάστρο μας στον αέρα*, είναι η απάντηση των γηραιότερων αυτής της περιόδου



στις κατηγορίες που τους προσάπτουν για τις εξελίξεις των κοινωνικών καταστάσεων τα πρόσωπα της Σπουδής: *I* (Ματζώρου, 2020).

Το θέατρο-ντοκουμέντο στην Ελλάδα εμφανίστηκε ως επιρροή από τις ευρωπαϊκές θεατρικές πρακτικές. Οι κοινωνικές, όμως, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, καθώς και η υπονόμηση της πραγματικότητας από τα Μ.Μ.Ε., έδωσαν αφορμή για τη μελέτη αυτού του θεατρικού φαινομένου και τη διαμόρφωση μιας προσωπικής γλώσσας κάθε καλλιτέχνη με τις τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο, ώστε να αναδιατυπώσει την κοινωνική πραγματικότητα και να μιλήσει άμεσα για αυτήν. Έτσι το θέατρο θέτει, όπως αναφέρει και ο Τσινικόρης στο Βερβεροπούλου (2016), ως στόχο τη μετατόπιση του βλέμματος του θεατή, του αφηγητή αλλά και του ίδιου του συγγραφέα ή της ομάδας που συμμετέχει στη δημιουργία του θεατρικού έργου.

### **2.3. Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση**

Το θέατρο από την αρχαιότητα έως και τις μέρες μας θεωρείται ότι είναι ένα μέσο που καλλιεργεί την ψυχή και βοηθά στη βελτίωση του τρόπου ζωής των ατόμων. Η θέση αυτή το καθιστά σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που η εκάστοτε κρατική πολιτική αλλάζει το ποσοστό συμμετοχής του στο σχολικό πλαίσιο είτε με φανερό τρόπο, με την μη ύπαρξη του στην πλειοψηφία των Αναλυτικών προγραμμάτων, είτε με τις μειωμένες προσλήψεις θεατροπαιδαγωγών (Σταμάτη, 2019), δεν παύει να αναπτύσσει την παιδαγωγική του λειτουργία εστιάζοντας με διαφορετικές μεθόδους μια κοινωνική κατάσταση.

Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, η παιδαγωγική γνώση του περιεχόμενου που πρόκειται να διδαχθεί, μετασχηματίζεται με επίκεντρο το παιδί (Canella, 1997). Η αλλαγή αυτή στην οπτική της μετάδοσης της γνώσης δημιούργησε το έδαφος για τη χρήση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών και η τροφοδότηση του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη των δικών τους ιδεών, αφορούσε την κυρίαρχη ιδεολογία των παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεωριών, οι οποίες εστίαζαν σε ζητήματα της φύσης της εκπαίδευσης, των σχέσεων του ατόμου με την κοινωνία αλλά και του τρόπου μετάδοσης και αφομοίωσης της γνώσης από τους μαθητές (Γιαννούλη,

2019). Η διδασκαλία μέσω της βιωματικής μάθησης, που προσεγγίζουν οι θεωρίες των John Dewey, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget και του Paulo Freire, αναπτύσσεται σε δύο άξονες, στη μάθηση μέσω των αναγκών και των εμπειριών από την καθημερινότητα των παιδιών (Χρυσafiίδης, 1996) και στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης, μέσα στο οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται τα βιώματά τους (Rogers, 1969). Ως συνέπεια αυτών των θεωριών, τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται μια διαφορετική οπτική στον τρόπο διδασκαλίας του, επηρεάζοντας τους παιδαγωγικούς στόχους του θεάτρου στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ο διαφορετικός τρόπος χρήσης του εμφανίστηκε στη Βρετανία, το 1964, με τον όρο «θέατρο στην εκπαίδευση» (Theatre-in-education). Ο όρος αυτός υποδηλώνει τη χρήση οργανωμένων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο σχολείο από επαγγελματικούς θιάσους, τα οποία προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε θέματα που τους αφορούν και τους προβληματίζουν (Πιτούλη, 2001). Μέσω της διερευνητικής μάθησης, της μάθησης μέσω της ανακάλυψης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα στην ομάδα, και της κριτικής στην παιδαγωγική διαδικασία με στόχο την ελευθερία της μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν να νοηματοδοτούν τον κόσμο μόνοι τους (Freire, 1974). Ο θεσμός αυτός οδήγησε και σε μια ακόμα θεατροπαιδαγωγική κίνηση, το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama-in-education), το οποίο εισήγαγε η Dorothy Heathcote και ο μαθητής της, Gavin Bolton. Οι θεωρίες της βιωματικής μάθησης αποτέλεσαν το θεμέλιο λίθο για την ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος στη βρετανική παράδοση. Συγκεκριμένα, με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός αποκτά τον ρόλο του εμπυχωτή, ο οποίος μέσω δραματικών τεχνικών, δημιουργεί ένα δραματικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές βιώνουν και αξιολογούν φανταστικές και πραγματικές εμπειρίες (Κοντογιάννη, 2009). Το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο βασίζεται σε θεωρίες του Stanislavsky και του Brecht, χρησιμοποιεί για την προσέγγιση του ρόλου την ταύτιση, την πίστη και την αλήθεια αλλά και την αποστασιοποίηση από αυτόν, ώστε να οδηγηθεί ο συμμετέχων στον αναστοχασμό και να αναπτύξει την κριτική του σκέψη (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η χρήση του ως διδακτικό εργαλείο, το οποίο βοηθάει στην καλλιέργεια της σκέψης, της δημιουργικότητας και της έκφρασης, ακόμα και στην κατανόηση του κόσμου, δηλώνει τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Τη δεκαετία του 1990, μέσω κοινωνικών και πολιτικών ζυμώσεων, εμφανίστηκε μια διαφορετική μορφή θεάτρου που αφορούσε στην κοινωνική και ατομική βελτίωση του ανθρώπου, το Εφαρμοσμένο Δράμα (Applied Drama) ή Εφαρμοσμένο θέατρο. Η

διαφορά μεταξύ των δύο όρων τοποθετείται στο βίωμα της διαδικασίας του δράματος ή στο αποτέλεσμα της διαδικασίας σε παράσταση (Nicholson, 2015). Στο Εφαρμοσμένο δράμα ή θέατρο οι θεατρικές πρακτικές δεν ακολουθούν τις παλαιότερες θεατρικές μορφές αλλά ο παιδευτικός και παρεμβατικός τους χαρακτήρας προσεγγίζει τα θέματα της κοινότητας και της κοινωνίας, ώστε τα άτομα της να ωφεληθούν (Nicholson, 2015). Λόγω αυτής της θέσης, αποτέλεσε ως θεατρικό είδος, τον γενικό όρο για μορφές θεάτρου, όπως το θέατρο της κοινότητας, το θέατρο στην Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό δράμα και το Θεραπευτικό θέατρο (δραματοθεραπεία, κοινωνιόδραμα, ψυχόδραμα, κ.ά.) (Ζώνιου, 2007). Η χρήση όμως αυτού του όρου θεωρήθηκε, ότι καλύπτει κάτω από τον όρο εφαρμογή, τους σκοπούς, που θέτει κάθε φορά, λειτουργώντας υποδόρια, ώστε να δημιουργήσει καινούρια πρότυπα συμπεριφοράς στην κοινότητα (Βασιλειάδου, 2012).

Η κοινωνική διάσταση του θεάτρου, στην οποία εστιάζουν τα παραπάνω είδη, χαρακτηρίζει την επιρροή από τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α., λόγω των κινημάτων για τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως τα κινήματα για τα πολιτικά δικαιώματα των μαύρων ή τα κινήματα ενάντια στον πόλεμο του Βιετναμ, εμφανίστηκαν διάφορα θεωρητικά ρεύματα που οι θέσεις τους επηρεάστηκαν από τις ιστορικές συνθήκες της εποχής (Τσιάμη, 2013). Μέσα σε αυτές τις κοινωνικές καταστάσεις η Κριτική Παιδαγωγική διαμορφώθηκε και έθεσε ως βασική αρχή την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό παράγοντα της κάθε κοινωνίας (Τσιάμη, 2013). Εκφραστής αυτής της θεωρίας ήταν ο Paulo Freire, οι θέσεις του οποίου μαζί με τις θέσεις του Gramsci και της μαρξιστικής θεωρίας, αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010). Ο Freire με το έργο του *η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (1974) παρουσιάζει τις φιλοσοφικές ιδέες για την Απελευθερωτική Κριτική Παιδαγωγική, οι οποίες εμπλουτίζονται και από τις θεωρίες για την Κριτική Παιδαγωγική των Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren και Stanley Aronowitz (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016). Ως βασικός στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των ατόμων, η οποία τους οδηγεί προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Αφορά μια παιδαγωγική πράξη η οποία αμφισβητεί την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία και συμβάλλει στον ολοκληρωτικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό της (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010). Η σχέση του σχολείου με την κοινωνία είναι βασικός παράγοντας,

όπου δημιουργείται μεταξύ τους μια αμφίδρομη σχέση. Παρόλο που ο Freire (2009) θεωρούσε πως από μόνο του το σχολείο δεν μπορούσε να αλλάξει την κοινωνική πραγματικότητα, από την άλλη το θεωρούσε ως μέσο διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης, την οποία χαρακτηρίζει ως μια απελευθερωτική πράξη που μπορεί να οδηγήσει στη χειραφέτηση του πολίτη, ο οποίος θα αγωνιστεί για τον μετασχηματισμό της. Επίσης, οι δάσκαλοι κατά τον Freire (2009) λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί πολιτικοί, οι οποίοι δρουν σύμφωνα με ένα πολιτικό όραμα για τη λειτουργία της κοινωνίας προς όφελος των πολιτών της. Σύμφωνα με τον Giroux (2010), αυτή η ιδεολογική θέση γίνεται φανερή με την πολιτική διάσταση του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού, που μπορεί να χτίσει τις βάσεις για έναν αγώνα διεκδίκησης μιας καλύτερης ζωής. Ωθεί με αυτόν τρόπο τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες, καθώς μαθαίνουν να αυτενεργούν για την απόκτηση της γνώσης, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα κριτικής αλλά και του μετασχηματισμού των συμπεριφορών τους στις καθημερινές συνθήκες της ζωής (Giroux, 2018). Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην άμβλυνση των ανισοτήτων, που παρατηρούνται στις κοινωνικές σχέσεις, και στον τρόπο, που αυτές σχηματίζονται και αναπαράγονται ιστορικά, εντός αλλά και εκτός του σχολείου. Συνεπώς, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο φέρει πολιτικά χαρακτηριστικά, και οδηγεί στη χειραφέτηση και την αλλαγή του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος (Τσιάμη, 2013). Η κριτική παιδαγωγική είναι η μέθοδος που επηρέασε σκηνοθέτες, οι οποίοι θέλησαν μέσω της τέχνης του θεάτρου να ενεργοποιήσουν τον πολίτη για τη διεκδίκηση μιας δικαιότερης κοινωνίας. Ένας από αυτούς είναι ο Augusto Boal (1992), ο οποίος επηρεασμένος από το έργο του Freire και του Brecht, δημιούργησε το θεατρικό είδος, Θέατρο του Καταπιεσμένου. Ο Boal θεωρούσε πως το θέατρο είναι ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να ωθήσει τους πολίτες να σκεφτούν, να δράσουν και να αλλάξουν τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, Μπόεμη & Παπαδοπούλου, 2012). Η ικανότητα των ανθρώπων να παίζουν θέατρο, για τον Boal, πηγάζει από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τα οποία παρουσιάζονται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του κοινού και των ηθοποιών, προετοιμάζοντας το κοινό προς την κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση (Γραμματάς, 2015). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου εμφανίζεται και με άλλες θεατρικές εκδοχές, όπως το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο της Εικόνας, το Αόρατο Θέατρο, την Ταυτόχρονη Δραματουργία κ.ά. (Γραμματάς, 2015). Ο τρόπος αυτός προσέγγισης του θεάτρου χρησιμοποιήθηκε και στην εκπαίδευση, γιατί όπως αναφέρει

και ο Boal (2013, σ. 25), «είναι πολύ πιο σημαντικό να προκαλέσουμε μια συζήτηση, απ' ό,τι να βρούμε μια καλή λύση».

Στην αναζήτηση νέων παιδαγωγικών στρατηγικών, η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο ως παιδαγωγικού εργαλείου, μέσω του οποίου μπορούν να τεθούν ζητήματα τόσο της κοινωνίας όσο και των προσωπικών βιωμάτων των ανθρώπων, συνδέει το θέατρο με την εκπαίδευση, όχι μόνο ως καλλιτεχνικό γεγονός αλλά και ως μέσο αγωγής και παιδείας (Γραμματάς, 2012). Η στόχευση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο μετασχηματισμό της κοινωνίας με τη χρήση τεκμηρίων πάνω σε ιστορικά ζητήματα αλλά και ζητήματα που αφορούν και επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινή ζωή των πολιτών, έχει να κάνει με την ενεργοποίηση του πολίτη προς μια κοινωνική αλλαγή που θα λειτουργεί προς όφελός του. Η παιδαγωγική μέθοδος από την οποία αντλεί τη μεθοδολογία του, για τον τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών ζητημάτων, είναι η κριτική παιδαγωγική, όπου με την αποφυγή κάθε είδους διδακτισμού και εξωραϊσμού της κοινωνίας, επαναδιατυπώνει κριτικά την πραγματικότητα, μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, οδηγώντας τους προς μια πολιτική και κοινωνική αλλαγή (Ζώνιου, 2017). Με την αισθητική του μεταδραματικού θεάτρου και την κριτική μαθητοκεντρική εκπαίδευση (Ζώνιου, 2017), το θέατρο-ντοκουμέντο δίνει την ευκαιρία στον μαθητή είτε να εκφράσει τα δικά του προβλήματα είτε τα προβλήματα της τοπικής κοινότητας ή ευρύτερα της κοινωνίας και στον εκπαιδευτικό ένα παιδαγωγικό εργαλείο, με το οποίο να ανοίξει ένα καινούριο δρόμο προς τη μάθηση και την κριτική σκέψη. Το θέατρο-ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος έχει ως αναφορά της θεματολογίας του αυθεντικά γεγονότα της κοινωνίας, μέσα από τα οποία διαφαίνεται η σύνδεση του με την κοινωνία. Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μια κοινότητα μάθησης, αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο, μέσω του οποίου η σχολική κοινότητα «συνέρχεται» και αναπτύσσει με καλλιτεχνικό τρόπο αυτά που την απασχολούν και την προβληματίζουν. Στη διαδικασία δημιουργίας του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση η δραματουργία του έργου γράφεται από την ομάδα μαθητών που συμμετέχει σε αυτό, με τη χρήση της δικής της γλώσσας και εστιάζοντας σε θέματα που έχουν σχέση με προσωπικά βιώματα ή αφορούν γενικότερα την κοινότητα (Σταμάτη, 2019). Έτσι, οι συμμετέχοντες μέσω του διαλόγου αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναγνώσουν διαφορετικά την πραγματικότητα, όπου εάν επιτελεστεί η παράσταση, να επικοινωνήσουν τα ζητήματα τους στο κοινό, βάζοντάς το σε διαδικασία κριτικής θέασης της πραγματικότητας. Ο

δάσκαλος δεν δουλεύει με τον παραδοσιακό τρόπο του σκηνοθέτη αλλά αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, ώστε να βοηθήσει την ομάδα στη δημιουργική διαδικασία της δραματολογίας (Σταμάτη, 2019). Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν ρόλους δραματικών χαρακτήρων αλλά είναι οι ηθοποιοί-ερευνητές, ηθοποιοί-δραματοουργοί και επινοητές της παράστασης (Ζώνιου, 2017). Δημιουργούν περσόνες, οι οποίες αναπαριστούν την πραγματικότητα και εστιάζουν στο βασικό ερώτημα του δράματος (Ζώνιου, 2017). Επίσης, αυτό ενισχύεται και με τη χρήση ντοκουμέντων (φωτογραφίες, αρχειακό υλικό, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, βίντεο, αντικείμενα, πρακτικά δικών κ.ά.), η οποία βασίζεται στη μεθοδολογία δημιουργίας του έργου, καθώς και με τις τεχνικές του θεάτρου-αυτολεξεί, δημιουργώντας ένα περιβάλλον έκφρασης που συνδέει άμεσα την προσωπική εμπειρία με την πραγματικότητα της ευρύτερης κοινότητας (Ζώνιου, 2015). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γίνονται είτε ερευνητές επί του θέματος που τους απασχολεί είτε μάρτυρες, καταθέτοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και αναπτύσσοντας τις κριτικές τους ικανότητες κατά την επεξεργασία των τεκμηρίων μέσα από διαλογικές διαδικασίες εντός της ομάδας (Χολέβα, 2017). Εκτός από την ομαδική δημιουργία του κειμένου οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα κατά τη θεατρική δημιουργία, όπου ακούγονται όλες οι σκέψεις, οι ιδέες και οι προβληματισμοί τους (Χολέβα, 2017), ακολουθώντας τη βασική αρχή της πολυφωνίας του θεάτρου-ντοκουμέντο. Η συμμετοχή των μαθητών γίνεται ισότιμη, όπου ο κάθε ένας συμβάλλει σύμφωνα με τις δυνατότητες του ή την επιθυμία του και το κίνητρο του (Χολέβα, 2017). Με την ολοκλήρωση της παράστασης θέτονται νέα ερωτήματα (Ζώνιου, 2017), που ωθούν τόσο τους συμμετέχοντες όσο και το κοινό να ανοίξει νέες ατραπούς σκέψης.

Το θέατρο-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση συνδυάζει την παιδαγωγική σκοπιμότητα με την καλλιτεχνική επιδίωξη (Γραμματάς, 2003). Η χρήση του ως παιδαγωγικού εργαλείου βοηθά τον εκπαιδευτικό να εργαστεί δημιουργικά με τους μαθητές του και να τους ενεργοποιήσει τόσο σωματικά όσο και πνευματικά, αλλά και να τους οδηγήσει προς μια διαφορετική θέαση της ιστορίας και της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους, μαθαίνουν να παρατηρούν και να κρίνουν τις πολλαπλές προοπτικές της αλήθειας και να την επαναδιατυπώνουν καλλιτεχνικά, αμφισβητώντας την κυρίαρχη πολιτική και τα συστήματα πεποιθήσεων (Ζώνιου, 2017).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και προτείνουν έναν διαφορετικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Οι μέθοδοι αυτές βασίζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες προωθούν τη βιωματική γνώση και εστιάζουν στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Κόκκοτας, 2009). Με αυτές τις παιδαγωγικές μεθόδους ο μαθητής αποκτά τη γνώση μέσω της ανάπτυξης της κριτικής του σκέψης, του διαλόγου μεταξύ των συμμαθητών του αλλά και με τον εκπαιδευτικό, που του προσφέρουν καινούργιους τρόπους κατανόησης των κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων (Cherif & Somervill, 1995). Η επιλογή αυτής της μεθόδου παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ευρύ πεδίο παιδαγωγικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούν, μέσα από στοχευμένα και οργανωμένα μαθήματα αλλά και διεπιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εστιάζουν στην ενεργητική συμμετοχή στην απόκτηση της γνώσης (Kosti & Papaioannou, 2020).

Για τη μελέτη των νέων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η παρούσα επιστημονική έρευνα χρησιμοποιεί την ερευνητική διαδικασία της ποιοτικής έρευνας. Μέσα σε ένα συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον αντιλήψεων για την ποιοτική έρευνα, οι Denzin & Lincoln (2005) προτείνουν έναν ορισμό, κατά τον οποίο η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον ερευνητή στο πεδίο της έρευνας, ο οποίος μέσω υλικών και ερμηνευτικών πρακτικών, όπως οι σημειώσεις πεδίου, οι συνεντεύξεις, οι συνομιλίες, οι φωτογραφίες, οι μαγνητοφωνήσεις και οι σημειώσεις σε ημερολόγια, επιχειρεί να δώσει νόημα ή να ερμηνεύσει τα δεδομένα με τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι σε αυτά. Με αυτήν τη μορφή, η ποιοτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογία για την ερμηνεία της διαδικασίας και τα προϊόντα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1983). Ο παιδαγωγός/ερευνητής για να μπορέσει να αντιληφθεί την πραγματικότητα μέσα από την εσωτερική οπτική του μέλους της ομάδας, οφείλει να αποφύγει να προβάλλει τις δικές του ερμηνείες στη δράση ως ερμηνείες των υποκειμένων και να ελέγχει εάν η υποκειμενική οπτική των μελών της ομάδας είναι η τυπική θεώρηση της πραγματικότητας ή αλλοιώνεται από την παρουσία του στο πεδίο έρευνας (Γκότοβος, 1983). Για αυτόν τον λόγο, οφείλει να αναστοχάζεται πάνω στη δική του υποκειμενική αντίληψη των φαινομένων που μελετά (Auerbach & Silverstein, 2003), ώστε να καταφέρει να προχωρήσει στην κατασκευή ψυχολογικά

ουδέτερων περιγραφών και ερμηνευτικών προτύπων της πραγματικότητας, μέσα από το φίλτρο της υποκειμενικής πραγματικότητας των μελών της ομάδας (Γκότοβος, 1983).

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε για την ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα δράσης. Η εφαρμογή της έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hitchcock & Hughes, 1998). Με αυτήν τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανακαλύψει τρόπους, που θα τον βοηθήσουν, σε περίπτωση προβλήματος στη σχολική μονάδα, ώστε να το αντιμετωπίσει με ευρύτητα σκέψης και να δράσει καλύτερα στη διευθέτησή του (Elliot, 1978). Αυτός ο στόχος χαρακτηρίζει την ουσία της έρευνας δράσης, η οποία συνδέει την έρευνα με τη δράση, δηλαδή τη θεωρία με την πράξη (Ευσταθίου, 2008). Τα βασικά χαρακτηριστικά που την περιγράφουν είναι ότι η έρευνα δράσης έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική πράξη. Στη διάρκεια της έρευνας, η παρουσία προβλήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία μελετάται μέσα από μια διαδοχική σειρά τεσσάρων φάσεων εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής, όπου μέσω ενός σπειροειδούς κύκλου σχεδιασμού και επανασχεδιασμού αναπτύσσεται η έρευνα (Kemmis, 1991). Η συνήθης δομή, με την οποία διαμορφώνεται η έρευνα δράσης, είναι συνήθως τρεις σπειροειδείς ή ελικοειδείς κύκλοι, όπου μετά από κάθε κύκλο επαναδιατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα (McNiff et al, 1996). Η κυκλική αυτή δομή προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή, καθώς μπορεί να αναδιατυπώσει τα ερωτήματά του και να διαφοροποιήσει ακόμα και τη μεθοδολογία του ανάλογα με τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε κάθε κύκλο (Ζώνιου, 2016). Επίσης, τα προβλήματα μελετώνται τη στιγμή που συμβαίνουν, ώστε να κατανοούνται και να βελτιώνεται η αντιμετώπισή τους μέσα από τις δράσεις των μελών της ομάδας (Elliot, 1978). Η συμβατότητα με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και η προσαρμογή κάθε έρευνας δράσης, με το τι μπορεί να επιτευχθεί, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, χαρακτηρίζει τα σημεία δράσης της. Επίσης, η συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης. Με την έννοια «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», ο Stenhouse προωθεί τον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή, ο οποίος συνεργάζεται και συμμετέχει στην ομάδα, αναπτύσσοντας μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας, η οποία συμβάλει στην απελευθερωτική και δημιουργική κριτική σκέψη τόσο του εκπαιδευτικού-ερευνητή όσο και των μελών της ομάδας, στοχεύοντας σε εναλλακτικές λύσεις αλλά και στην αλλαγή της στάσης τους σε μια προβληματική κατάσταση



(Grundy & Kemmis, 1981/1988). Ο εκπαιδευτικός με αυτήν τη μεθοδολογία έρευνας οδηγείται σε συμπεράσματα μέσω των εμπειριών και της αναστοχαστικής πρακτικής του (Dana & Silva, 2003). Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για τις δράσεις αποτελεί κύριο συστατικό στοιχείο για την έρευνα δράσης και γι' αυτό δεν γίνεται τυχαία αλλά σκόπιμα και σχεδιασμένα. Δεν προκύπτει από μια γνώση που αποκτά ως εξωτερικός παρατηρητής αλλά μέσω της προσωπικής του εμπειρίας από την τάξη στην οποία διδάσκει και μελετά. Η αναστοχαστική του δήλωση κοινοποιείται προς τον εκπαιδευτικό κόσμο, προκειμένου να αναπτυχθεί ο προβληματισμός αλλά και ο εκπαιδευτικός διάλογος. Ως συνέπεια, ο εκπαιδευτικός γίνεται υπεύθυνος με τη γνώση που κατασκευάζεται, την οποία κάνει πράξη με τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας και τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης (Dana & Silva, 2003). Τα συμπεράσματα όμως της έρευνας δράσης δεν αποτελούν γενικεύσιμες προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη· γι' αυτό η έρευνα αφορά μια συγκεκριμένη περιοχή της εκπαίδευσης, η οποία είναι μοναδική και πολυσύνθετη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

### **3.1. Στρατηγική δράσης**

Στην παρούσα εργασία τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν δεκαέξι μαθητές, που προέρχονταν από διαφορετικές τάξεις του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας και επιλέχθηκαν τυχαία, ύστερα από το κάλεσμα συμμετοχής τους σε ένα μουσικό σύνολο, το οποίο θα είχε ως αντικείμενο μαθήματος, το θέατρο-ντοκουμέντο. Το κάλεσμα έγινε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια της παρούσας εργασίας, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση του θεάτρου-ντοκουμέντο στην καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης μεταξύ της ομάδας μαθητών. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να την παραγωγή και τη συλλογή δεδομένων ακολούθησαν το παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας πεδίου, με τη χρήση κειμένου αλλά και της έρευνας με βάση τις τέχνες (performing arts-based research), που βασίζονται στη μέθοδο έρευνας της παραστατικής εθνογραφίας (performance ethnography) (Ζώνιου, 2016). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τους τρεις κύκλους της έρευνας δράσης, όπου η κατανόηση του φαινομένου προσεγγίζεται με τον αναστοχαστικό τρόπο μελέτης των

δεδομένων, μετά από κάθε κύκλο, και οδηγεί στον επανασχεδιασμό της, ώστε να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και να αφήνει περιθώρια μελλοντικής βελτίωσης (Ζώνιου, 2016). Για τη συγκέντρωση των δεδομένων εφαρμόστηκε το σχέδιο της τριγωνοποίησης, όπου με τη χρήση πολλαπλών οπτικών που προκύπτουν από διαφορετικές πηγές, προσφέρει την αναγκαία αξιοπιστία στα ερευνητικά δεδομένα (Maycut & Morehouse, 1994).

### **3.2. Αποσαφήνιση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα**

Το Μουσικό Σχολείο αφορά στον θεσμό ενός σχολείου, που στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του, διδάσκονται επιπλέον μαθήματα μουσικής και άλλων τεχνών, όπως το θέατρο. Ο σκοπός της ίδρυσης του είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, μέσω της μουσικής παιδείας, χωρίς την υστέρηση της γνώσης των γενικών μαθημάτων. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων αλλά και μέσω των μουσικών συνόλων που λαμβάνουν μέρος σε διάφορες εκδηλώσεις. Το ερευνητικό ζήτημα που προέκυψε μέσα από την προσωπική εμπειρία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ως εκπαιδευτικός μουσικής στο Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας, ήταν η κυρίαρχη εστίαση στο μάθημα των μουσικών συνόλων, καθώς δημιουργείται μαθητική ορχήστρα ποικίλων μουσικών ειδών (κλασική, παραδοσιακή, λαϊκή, ροκ, έντεχνη), όπου οι μαθητές συνεργάζονται και συμπράττουν με στόχο την ερμηνεία μουσικών κομματιών. Η μονόπλευρη αυτή εστίαση στην επιτέλεση μουσικών κομματιών αλλά και η ελάχιστη συνδυαστική χρήση και άλλων τεχνών, προκάλεσε το ερευνητικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να μελετηθεί η χρήση του θεάτρου σε ένα μουσικό σύνολο, και συγκεκριμένα το θεατρικό είδος, θέατρο-ντοκουμέντο. Η χρήση όμως της δραματικής τέχνης στο συγκεκριμένο μάθημα εφαρμόστηκε στα πλαίσια της διαθεματικής διδασκαλίας με την οποία προσεγγίζονται ευρύτερα θέματα καθολικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2002). Η εφαρμογή της τεχνικής του θεάτρου-ντοκουμέντο, το οποίο, φέρει στοιχεία του κοινωνικού θεάτρου και βοηθά στην έκφραση, τη δημιουργία αλλά και την κριτική σκέψη, θέτει τους συμμετέχοντες σε μια νέα θεώρηση της πραγματικότητάς τους (Ζώνιου, 2017). Επιπλέον, τους μετακινεί από τη θέση του απλού εκτελεστή τόσο της μουσικής όσο και άλλων τεχνών, ενεργοποιώντας νέους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης, μέσω της συλλογικής διαδικασίας, που αφορούν

στην έρευνα, στη σκηνοθεσία, στη σκηνογραφία, στην ενδυματολογία, στη σύνθεση και εκτέλεση μουσικής, στην ερμηνεία ρόλου. Μέσω της συν—δημιουργίας της τελικής παράστασης, τα μέλη της ομάδας δεν εξελίσσονται μόνο καλλιτεχνικά αλλά και ως προσωπικότητες.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης της δραματικής τέχνης στο μάθημα μουσικής ενός μουσικού συνόλου, και συγκεκριμένα του θεάτρου-ντοκουμέντο, ως μέσο για την καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης μεταξύ των μαθητών του μουσικού συνόλου. Η δραματική τέχνη, εκτός από την αισθητική καλλιέργεια, ωθεί τους μαθητές τόσο στην προσωπική βελτίωση όσο και στην καλύτερη διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων. Ακόμη, έχει ως σκοπό να προτείνει το θέατρο-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στους εκπαιδευτικούς, σαν μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας για την ανάπτυξη αυτής της κοινωνικής δεξιότητας στους μαθητές τους. Στην παρούσα εργασία η κοινωνική συναίσθηση ερευνάται σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνουν οι Bar-on και Parker (2000), το οποίο μελετά την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε άξονες, της ενδοπροσωπικότητας, της διαπροσωπικότητας, της προσαρμοστικότητας, της γενικής διάθεσης και του ελέγχου του άγχους.

Ως συνέπεια της διερεύνησης αυτού του σκοπού, τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Μπορεί το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο να επηρεάσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών;
2. Θα μπορέσει η χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο να ενισχύσει την κοινωνική συναίσθηση των μαθητών σε ένα μουσικό σύνολο;
  - 2.α. Με τη χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα μουσικό σύνολο θα ενισχυθεί ο άξονας της ενδοπροσωπικότητας της κοινωνικής συναίσθησης;
  - 2.β. Με τη χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα μουσικό σύνολο θα ενισχυθεί ο άξονας της διαπροσωπικότητας της κοινωνικής συναίσθησης;

2.γ. Με τη χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα μουσικό σύνολο θα ενισχυθεί ο άξονας της προσαρμοστικότητας της κοινωνικής συναίσθησης;

2.δ. Με τη χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα μουσικό σύνολο θα ενισχυθεί ο άξονας της γενικής διάθεσης της κοινωνικής συναίσθησης;

2.ε. Με τη χρήση των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα μουσικό σύνολο θα ενισχυθεί ο άξονας ελέγχου του άγχους της κοινωνικής συναίσθησης;

### **3.3. Τα μέλη της ομάδας**

Για την επιλογή των μελών της ομάδας στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling), κατά την οποία σύμφωνα με την Mason (2003), η επιλογή της ομάδας για την έρευνα γίνεται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν για αυτήν οι ερευνητές.

Τα μέλη της ομάδας στην έρευνα υπήρξαν οι δεκαέξι μαθητές που αποτέλεσαν το μουσικό σύνολο του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας οφείλεται στο γεγονός ότι διδάσκει στο συγκεκριμένο σχολείο το ατομικό μάθημα της κλασικής κιθάρας αλλά και το μάθημα «Μουσικό Σύνολο», το οποίο διαμορφώνεται από μια ομάδα μαθητών, σε αντίθεση με τη διδασκαλία ενός ατομικού μαθήματος οργάνου, όπου το μάθημα γίνεται με την παρουσία ενός μαθητή. Η επιλογή των μελών της ομάδας πραγματοποιήθηκε ύστερα από το κάλεσμα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας προς τους μαθητές του σχολείου για τη δημιουργία μουσικού συνόλου, στο οποίο θα συνδυάζονταν η δραματική τέχνη με τη μουσική, με τελικό στόχο τη δημιουργία μουσικοθεατρικής παράστασης με τις τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο. Οι μαθητές που συμμετείχαν, ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες Γυμνασίου και Λυκείου, από δεκατριών έως δεκαεπτά ετών, από διαφορετικές τάξεις, με τους μαθητές του Γυμνασίου να υπερτερούν αριθμητικά: δεκατέσσερις μαθητές

Γυμνασίου και δύο μαθητές Λυκείου. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ανήκαν στις ίδιες τάξεις και το δείγμα ήταν ανομοιογενές, θεωρήθηκε σημαντικό κριτήριο για την έρευνα, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μέσω της καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης μέσα σε μια ομάδα. Ο αριθμός των μελών της ομάδας θεωρήθηκε ασφαλές δείγμα, ώστε να κατανοηθεί σφαιρικά η βιωματική εξελικτική διαδικασία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη της κοινωνικής συναίσθησης.

Λόγω δεοντολογικών ζητημάτων, ζητήθηκε η συγκατάθεση ή άρνηση από τους γονείς των μαθητών, μέσω υπεύθυνης δήλωσης, για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Στα πλαίσια αυτής της δεοντολογίας, τηρήθηκε η ανωνυμία των μελών της ομάδας, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων.

### **3.4. Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε τα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, με τη μορφή της έρευνας δράσης, για την παραγωγή και τη συλλογή των δεδομένων. Με το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της έρευνας δράσης «πλαίσιο-σκοπός =>διάγνωση σχεδιασμός =>υλοποίηση δράσης =>αξιολόγηση», καταγράφηκαν τα δεδομένα, τα οποία, μέσω της επεξεργασίας τους, οδήγησαν στην κατανόηση και στην ερμηνεία των παρεμβάσεων. Λόγω του ζητούμενου της αξιοπιστίας της έρευνας αλλά και της σε «βάθος και σφαιρικής» (Mason, 2003) ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές περιγραφές για την ίδια ερευνητική θεματική, στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρεις διαφορετικές πηγές, τα μέλη της ομάδας, τον «κριτικό φίλο» και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια (Altrichter κ.ά., 2001). Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, όπου η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στη δράση και παράλληλα κατέγραφε με αντικειμενικότητα, σε προσωπικό ημερολόγιο, όσα παρατήρησε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων (Cohen et al., 2008). Στη διάρκεια καταγραφής των δεδομένων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε ως άξονες παρατήρησης την ενδοπροσωπικότητα, τη διαπροσωπικότητα, την προσαρμοστικότητα, τον έλεγχο του άγχους και της γενικής διάθεσης, σύμφωνα με το μοντέλο της κοινωνικής και

συναισθηματικής νοημοσύνης, που προτείνουν οι Bar-on και Parker (2000). Η συλλογή δεδομένων ενισχύθηκε και από την εξωτερική παρατήρηση του κριτικού φίλου, ο οποίος ήταν μια συνάδελφος μουσικός του ίδιου εκπαιδευτικού αντικειμένου που εργαζόταν στην ίδια σχολική μονάδα. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, ο κριτικός φίλος, κατέγραφε τις παρατηρήσεις του σε προσωπικό ημερολόγιο, έχοντας ενημερωθεί για τους γενικούς άξονες της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, από κάθε παρουσία του κριτικού φίλου, ακολουθούσε συνέντευξη (Mcniiff et al., 1996) για τη διεξοδικότερη ανάλυση των καταγεγραμμένων στο ημερολόγιο παρατηρήσεων, συνεντεύξεις οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν. Η συνάδελφος συμμετείχε πρώτη φορά σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, γι' αυτό και οι παρατηρήσεις της εξασφάλισαν την αντικειμενικότητα της έρευνας μειώνοντας το φαινόμενο της προκατάληψης του ερευνητή (bias) (Ζώνιου, 2016). Επιπλέον, ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να έχει ένα προσωπικό ημερολόγιο καταγραφής των δράσεων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ανατροφοδότηση της έρευνας. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές σύμφωνα με την έρευνα με βάση τις παραστατικές τέχνες ή της παραστατικής εθνογραφίας, που χρησιμοποιείται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων σε έρευνα δράσης (Conrad, 2004; Dennis, 2009) και τρία ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, τα οποία δόθηκαν έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε κύκλου των δράσεων. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν με τη λογική να αξιολογήσουν γενικά την πορεία των αξόνων της κοινωνικής συναίσθησης κατά τη διάρκεια των δράσεων αλλά και για να βελτιωθούν ή να αλλάξουν οι τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο και ο τρόπος διεξαγωγής τους από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια. Τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο Παράρτημα Β. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες ομαδικές συζητήσεις (focus groups) με ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς και βιντεοσκοπήσεις και απομαγνητοφώνηση ηχητικού υλικού.

### **3.5. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων**

Για τις ανάγκες της οργάνωσης και της αξιολόγησης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις δεκαεννέα παρεμβάσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006), όπου μέσω της συστηματικής αναγνώρισης, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων μοτίβων, ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει πολλαπλά μοτίβα νοήματος που τον βοηθούν να απαντήσει τα

ερευνητικά του ερωτήματα. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων βασίστηκε σε μια παραλλαγμένη εκδοχή που έχουν προτείνει οι Braun και Clarke (2006), την οποία προτείνει ο Τσιώλης (2018) και διενεργείται σε πέντε βήματα: α. *Μετεγγραφή της συνέντευξης*, β. *Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα*, γ. *Κωδικοποίηση*, δ. *Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα*, ε. *Έκθεση των ευρημάτων*. Η ποικιλία παραγωγής δεδομένων οδήγησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να αποκτήσει μια σφαιρική άποψη για τη χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στην ανάπτυξη της κοινωνικής συναίσθησης των μαθητών, όπου μέσω της μεθόδου της κωδικοποίησής τους σε θεματικές κατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ανέλυσε τα δεδομένα για τη διεξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων.

### **3.6. Περιορισμοί έρευνας**

Οι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα αφορούν στην έλλειψη του χρόνου στη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς σε κάποιες παρεμβάσεις δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί ο αναστοχασμός στο τέλος των παρεμβάσεων, όπως και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων και η ολοκλήρωση των εστιασμένων ομαδικά συνεντεύξεων (focus groups). Η μεταφορά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε επόμενη παρέμβαση, δημιούργησε πίεση στην ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Επίσης, η απουσία των μαθητών κατά τη συλλογή των δεδομένων της παραστατικής εθνογραφίας στη δέκατη τρίτη παρέμβαση, δημιούργησε προβλήματα στη συλλογή τους. Επιπλέον, η μη σταθερή χρήση της τάξης και η υποχρεωτική αλλαγή της πριν την παρέμβαση, δημιούργησε και πάλι προβλήματα έλλειψης χρόνου στην πραγματοποίηση των παρεμβάσεων. Ακόμη, η ελάχιστη συμπλήρωση των ημερολογίων από τους μαθητές, δεν εμπλούτισε με επιπλέον δεδομένα την έρευνα. Αυτό το γεγονός συμπληρώνει και η ελάχιστη συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή ντοκουμέντων, τα οποία θα αποτελούσαν μέρος της δραματουργίας, δημιουργώντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα της χρήσης των τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση. Τέλος, το μικρό δείγμα συμμετεχόντων αλλά και η μικρή διάρκεια του χρόνου των παρεμβάσεων, πέντε μήνες, περιορίζουν τη γενίκευση των δεδομένων.

### 3.7. Προ-έρευνα

Πριν ξεκινήσει η κυρίως έρευνα δράσης, πραγματοποιήθηκε μικρότερης κλίμακας σχέδιο δράσης, ώστε να ελεγχθεί εάν η έρευνα θα μπορέσει να ξεκινήσει και να εξασφαλίσει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Για αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκαν οι δεκαέξι μαθητές του μουσικού συνόλου, οι οποίοι συμμετείχαν και στην κυρίως έρευνα. Σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, αναπτύχθηκαν τρεις διδακτικές παρεμβάσεις 90' λεπτών με κύριο στόχο τη διερεύνηση της ανάπτυξης της κοινωνικής συναίσθησης μεταξύ των μαθητών της ομάδας. Λόγω του μικρού αριθμού παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να ελεγχθεί το περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και κατά πόσο οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ τους. Επιπλέον, ελέγχθηκε και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο έλαβε χώρα η κυρίως έρευνα για την ανάπτυξη της κοινωνικής συναίσθησης. Για την παραγωγή και συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων, θεατρικές ασκήσεις αξιολόγησης και συμμετοχική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με καταγραφή ημερολογίου και φωτογραφιών, ώστε να διεξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε αρχικά μέσω των ερωτηματολογίων η τυπική γνώση των εννοιών του «νοιάζομαι» και του «συναισθάνομαι», ενώ μέσω των θεατρικών τεχνικών και των παρατηρήσεων από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι μαθητές έδειξαν σε μικρό βαθμό στοιχεία ενσυναίσθησης, συνεργασίας και ομαδικότητας. Επίσης, η χρήση της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης έδειξε αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών. Με εφόδιο την ανωτέρω διερευνητική διαδικασία αναπτύχθηκαν μεγαλύτερης κλίμακας διδακτικές παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις αρχές της έρευνας δράσης, ώστε να μελετηθεί πιο διεξοδικά η εφαρμογή του θεάτρου-ντοκουμέντο για την ανάπτυξη της κοινωνικής συναίσθησης των μαθητών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

### 4. Παρεμβάσεις

Σύμφωνα με την κυκλική διαδικασία της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκαν τρεις ερευνητικοί σπειροειδείς κύκλοι. Έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε κύκλου γινόταν κριτικός αναστοχασμός, από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αλλά και τα μέλη της ομάδας και τον κριτικό φίλο, ώστε να εμπλουτίσουν την έρευνα με νέα δεδομένα στο πλαίσιο συνεχούς αναστοχασμού. Ο κριτικός αναστοχασμός πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή δεδομένων, μέσω της παρατήρησης και άλλων ερευνητικών εργαλείων της ποιοτικής έρευνας, τα οποία αναλύονταν στο τέλος κάθε κύκλου και οδηγούσαν στον επανασχεδιασμό των δράσεων και στον επαναπροσδιορισμό των ερωτημάτων (Ζώνιου, 2016). Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκαν δεκαεννέα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που συνδύασαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, θεάτρου της επιμόρφωσης και του θεάτρου-ντοκουμέντο. Στόχος ήταν η διερεύνηση ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τη δημιουργία ισορροπημένων σχέσεων στη μαθητική κοινότητα του Μουσικού συνόλου, με τη χρήση της δραματικής τέχνης, και συγκεκριμένα του θεάτρου-ντοκουμέντο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι δεκαεννέα παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν λόγω της ανάγκης καλύτερης κατανόησης της ανάλυσης των δεδομένων που περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο. Οι δεκαεννέα παρεμβάσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Α.

Ο Ά κύκλος των δράσεων αποτελούνταν από έξι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις που είχαν ως κύριο σκοπό τη γνωριμία και τη δημιουργία δεσίματος της ομάδας αλλά και την πρώτη επαφή με τις έννοιες «νοιιάζομαι», «αισθάνομαι» και «συναισθάνομαι».

Στην πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν δράσεις εκπαιδευτικού δράματος, όπως ο δάσκαλος σε ρόλο, με τον οποίο έγινε η πρώτη συμμετοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο πεδίο έρευνας και θεατρικά παιχνίδια γνωριμίας και δεσίματος της ομάδας προσαρμοσμένα στο πλαίσιο του Μουσικού Σχολείου, που έχει ως κεντρικό άξονα τη μουσική. Η άσκηση Φρουτοσαλάτα μετατράπηκε σε Φεστιβάλ, όπου τα φρούτα αντικαταστάθηκαν με είδη μουσικής, ώστε να προκληθεί περισσότερο το ενδιαφέρον και η συγκέντρωση των μαθητών. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, με την άσκηση περπατώντας στο χώρο, οι μαθητές δημιούργησαν τις πρώτες τυχαίες μικροομάδες με τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, βιώνοντας την πρώτη

μορφή ομαδικού κλίματος. Στο κλείσιμο, οι μαθητές δημιούργησαν κύκλο και έκαναν τον πρώτο αναστοχασμό της δράσης, σε σχέση με τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους. Ο διδακτικός στόχος της πρώτης παρέμβασης αφορούσε στη γνωριμία των μελών της ομάδας και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, ενώ ο ερευνητικός στόχος τη διερεύνηση των συμπεριφορών των μαθητών σε μια ομάδα.

Στη δεύτερη παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο μέρος και πάλι θεατρικά παιχνίδια γνωριμίας, καθώς η ομάδα βρισκόταν ακόμα στο στάδιο της γνωριμίας. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές, μέσω της τεχνικής «δραματοποιημένη αφήγηση», εκφράστηκαν σωματικά μέσω των παγωμένων εικόνων, αποδίδοντας σκηνές από την καθημερινότητά τους. Με αυτήν την άσκηση οι μαθητές απέκτησαν μια πρώτη επαφή με την υποκριτική έκφραση, αλλά επιπλέον καλλιέργησαν και τη φαντασία τους. Στο κλείσιμο, η ομάδα δημιούργησε κύκλο, όπου μέσω ρυθμικού παιχνιδιού, ενώθηκε και πάλι, ενισχύοντας την ομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Ο διδακτικός στόχος της δεύτερης παρέμβασης ήταν η ισχυροποίηση του δεσίματος της ομάδας αλλά και η εκδήλωση της θεατρικής έκφρασης. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε την εξέλιξη των συμπεριφορών για τη δημιουργία ομαδικού κλίματος.

Στην τρίτη παρέμβαση στο πρώτο μέρος συνεχίστηκαν οι ασκήσεις γνωριμίας μεταξύ των μαθητών της ομάδας αλλά και της ανάπτυξης της ομαδικότητας. Στο κυρίως μέρος, ενισχύθηκαν τα θεατρικά παιχνίδια της υποκριτικής έκφρασης μέσα από ομαδικές παρουσιάσεις των αυτοσχεδιασμών των μαθητών. Στο κλείσιμο, οι μαθητές με τη δημιουργία κύκλου και τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού, βίωσαν και πάλι το πνεύμα της ομαδικότητας. Ο διδακτικός στόχος της τρίτης παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της συγκέντρωσης, της παρατηρητικότητας, της γρήγορης αντίληψης, της δημιουργικότητας και της υποκριτικής έκφρασης. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε την παρατήρηση των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην ομάδα.

Στην τέταρτη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, συνεχίζονται οι ασκήσεις που εστιάζουν στο δέσιμο της ομάδας. Επίσης, μοιράστηκαν τα τετράδια στους μαθητές για την καταγραφή των προσωπικών τους εμπειριών και απόψεων των δράσεων. Σε αυτήν την παρέμβαση συμμετέχει και ο κριτικός φίλος. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, πραγματοποιείται το θεατρικό παιχνίδι «Ωτοστόπ», όπου οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν

και εκφράζονται θεατρικά, εκδηλώνοντας κοινωνικές συμπεριφορές σε σχέση με τον συνάνθρωπο. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, οι μαθητές έκαναν κύκλο, όπου έκλεισαν τα μάτια τους σκεπτόμενοι ό, τι βίωσαν στη διάρκεια της παρέμβασης. Ο διδακτικός στόχος της τέταρτης παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη της φροντίδας και του σεβασμού προς τον άλλο. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση των υπάρχουσών κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών.

Στην πέμπτη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, μέσα από σωματικές ασκήσεις που συνοδεύονται με ρυθμικά παλαμάκια από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, η ομάδα ενεργοποιείται. Στο κυρίως μέρος, μέσω της άσκησης «Τι νομίζω για τους άλλους», οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της προσωπικότητας αλλά και τον ξεχωριστό τρόπο, που παρουσιάζεται ο κάθε ένας στο κοινωνικό σύνολο. Η άσκηση αυτή εξελίχθηκε με την άσκηση το «Κουβάρι», όπου ο κάθε μαθητής εκμυστηρεύτηκε στο σύνολο το ψέμα του, καλλιεργώντας το πνεύμα της εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα. Το κλείσιμο της παρέμβασης, έγινε με την ακρόαση του τραγουδιού το «Φλασάκι» του Λαυρέντη Μαχαιρίτσα και του Σάκη Μπουλά, ώστε οι μαθητές μέσω της μουσικής να αναπτύξουν τη φαντασία τους και τη συγγραφική τους ικανότητα για τη δημιουργία θεατρικού κειμένου. Ο διδακτικός στόχος της πέμπτης παρέμβασης αφορούσε στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικής προσωπικότητας του άλλου και της καλλιέργειας έκφρασης μέσω της χρήσης κειμένου. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ο τρόπος προσέγγισης, του αυτοελέγχου από τους μαθητές αλλά και της γνωριμίας με τη θεατρική γραφή.

Στην έκτη παρέμβαση έκλεισε ο Α΄ κύκλος της έρευνας δράσης. Σε αυτήν την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μέρος θεατρικό παιχνίδι για το δέσιμο και την ενεργοποίηση της ομάδας. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές, με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της παραστατικής εθνογραφίας, απέδωσαν με παγωμένες εικόνες, την έννοια του ρήματος «νοιιάζομαι», ώστε να παρατηρηθεί κατά πόσο είχαν αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Για τη συλλογή των δεδομένων του Α΄ κύκλου της έρευνας δράσης, οι μαθητές απάντησαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν σε ομάδες (focus groups).

Ο Β΄ κύκλος της έρευνας δράσης αποτελούνταν, επίσης, από έξι θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια και τη

βελτίωση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Σε αυτόν τον κύκλο ξεκίνησε, μέσω των θεατρικών παιχνιδιών, και η διαδικασία για τη δημιουργία παράστασης θεάτρου-ντοκουμέντο.

Στην έβδομη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται ο συντονισμός και η συγκέντρωση της ομάδας με τη δημιουργία κύκλου και την ομαδική απόδοση ρυθμού με παλαμάκια, με οδηγό την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές με το θεατρικό παιχνίδι «Να κάνει βήμα μέσα στον κύκλο όποιος...», παρουσίασαν την υποκειμενική γνώμη που είχαν για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παραλλαγή του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο δεν εστίαζε στο κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά στην υποκειμενική άποψη που είχε ο κάθε μαθητής για την ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξέφρασαν την προσωπική τους γνώμη, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αναγνωρίζοντας, συζητώντας και ακούοντας τις διαφορετικές απόψεις μέσα στην ομάδα. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν σε ένα φύλλο χαρτί, τους κοινωνικούς ρόλους, που αναλαμβάνουν στην καθημερινότητά τους, ώστε να δημιουργηθεί μια λίστα από την οποία αντλήθηκαν στοιχεία για την θεματολογία της παράστασης. Παρόλο που δόθηκαν επιπλέον εξηγήσεις για την έννοια του κοινωνικού ρόλου, πολλοί μαθητές δεν κατάλαβαν και βασίστηκαν στις διευκρινήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, καταγράφηκαν σε μια κοινή λίστα, οι κοινωνικοί ρόλοι που διατυπώθηκαν και οι μαθητές ενημερώθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ότι αυτή η διαδικασία αφορούσε στη δημιουργία μαθησιακού συμβολαίου της ομάδας. Ο διδακτικός στόχος ήταν η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, τόσο σε προσωπικό όσο και στα πλαίσια μιας ομάδας αλλά και η συμμετοχή εργασίας σε ομάδες. Ο ερευνητικός στόχος ήταν η παρατήρηση της ατομικής έκφρασης των μαθητών και του τρόπου αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα.

Στην όγδοη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται ζέσταμα για τη συγκέντρωση και την ανάπτυξη ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε και πάλι το θεατρικό παιχνίδι «Να κάνει ένα βήμα στον κύκλο όποιος...», αλλά αυτήν τη φορά με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, η οποία καλούσε τους μαθητές να κάνουν ένα βήμα στον κύκλο με υποθέσεις που είχαν ως θέμα τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Στην πορεία της άσκησης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καλούσε τους μαθητές να εκφραστούν περαιτέρω για αυτήν τους τη συμπεριφορά. Στη συνέχεια,

ακολούθησε η άσκηση «Οι ιστορίες των άλλων», όπου κάθε μαθητής αφηγήθηκε την ιστορία του στο ζευγάρι του και ολοκληρώθηκε με την αφήγηση των ιστοριών στην ομάδα. Με την άσκηση αυτή, οι μαθητές βίωσαν την ενσυναίσθηση προς τον συμμαθητή τους, που είναι ένας από τους άξονες της έρευνας. Επιπλέον, βίωσαν και την εμπειρία του μουσικού σε μια θεατρική συνθήκη, καθώς κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων των προσωπικών ιστοριών των μαθητών, κάποιος από τους συμμαθητές τους αναλάμβανε να τον πλαισιώσει μουσικά με ένα κομμάτι στο πιάνο. Στο κλείσιμο έγινε κύκλος, όπου οι μαθητές έκλεισαν τα μάτια τους και κράτησαν στη μνήμη τους μια εικόνα από την παρέμβαση. Ο διδακτικός στόχος της παρέμβασης αφορούσε στην παρατήρηση, στη συγκέντρωση, στον αυτοέλεγχο, στην προσοχή και τον σεβασμό στα λόγια του άλλου, στην κατανόηση αλλά και στην εμπειρία του ρόλου του μουσικού σε μια θεατρική συνθήκη. Ο ερευνητικός στόχος εστίαζε στην παρατήρηση για την εξέλιξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στους πολλαπλούς ρόλους μιας θεατρικής συνθήκης.

Στην ένατη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται θεατρικό παιχνίδι σε κύκλο για τη συγκέντρωση αλλά και τη δημιουργία ομαδικού κλίματος. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, με την άσκηση «Ο εαυτός μου», οι μαθητές παρουσίασαν στην ομάδα τους εαυτούς τους με αντικείμενα που βρίσκονταν στη σχολική τους τσάντα. Με αυτήν την άσκηση, οι μαθητές παρατήρησαν πιο προσεκτικά τον εσωτερικό τους εαυτό και εξέφρασαν στην ομάδα την προσωπική άποψη, που έχουν για αυτούς τους ίδιους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να παρουσιάσουν με τα αντικείμενα της τσάντας τους τον εαυτό, που θα ήθελαν να έχουν. Έγιναν πολλές αλλαγές, οι οποίες δήλωσαν την αρνητική άποψη που είχαν για κάποια στοιχεία του χαρακτήρα αλλά και της εμφάνισής τους. Η άσκηση συνεχίστηκε εστιάζοντας στην ανάπτυξη των θεατρικών στοιχείων αλλά και στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και σεβασμού προς τον άλλον, καθώς οι μαθητές δημιούργησαν ιστορίες με αντικείμενα που ανήκαν σε συμμαθητή τους και τις μοιράστηκαν στην ομάδα. Το κλείσιμο της παρέμβασης έγινε με ρυθμικό περπάτημα, όπου τον ρυθμό τον έδινε το σάλπισμα μιας τρομπέτας. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούσαν στην αναγνώριση στοιχείων του χαρακτήρα από κάθε μαθητή, στην αποδοχή, στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και σεβασμού προς τον άλλον, στην ανάπτυξη της φαντασίας αλλά και στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στη διερεύνηση της ενδοπροσωπικής αλλά και της διαπροσωπικής δεξιότητας.

Στη δέκατη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε θεατρικό παιχνίδι, ώστε να αναπτυχθεί το ομαδικό κλίμα μεταξύ των μαθητών και να εκφραστούν με θεατρικό τρόπο. Στο κυρίως μέρος, οι μαθητές έκατσαν σε κύκλο και τέθηκαν για συζήτηση, από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, οι θεματικές, που είχαν προκύψει από τις προηγούμενες δράσεις. Έτσι, ξεκίνησε η διαδικασία για τη δημιουργία της παράστασης θεάτρου-ντοκουμέντο. Τα κυρίαρχα θέματα που απασχόλησαν την ομάδα ήταν το bullying, ο ρατσισμός και η βαρεμάρα. Μερικοί μαθητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στο bullying, γιατί είναι ένα φαινόμενο που συμβαίνει συχνά στο σχολικό περιβάλλον και είναι δύσκολο να λυθεί. Κάποιοι θεώρησαν ότι έχουν βαρεθεί να ακούνε συνέχεια για το bullying και προτίμησαν να μιλήσουν για τη βαρεμάρα. Στην πορεία της συζήτησης, εστίασαμε και στον ρατσισμό. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι ο ρατσισμός εμπεριέχει και το bullying και ότι είναι μια μορφή ρατσισμού. Ο ρατσισμός θεωρήθηκε ως ευρεία έννοια με πολλές προεκτάσεις και δεν καταλήξαμε σε αυτόν. Κάποιος μαθητής ανέφερε και το θέμα της φύσης που είναι πολύ επίκαιρο. Σε αυτό το θέμα όμως ομάδα δεν εστίασε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της. Τελικά με ψηφοφορία οι μαθητές αποφάσισαν να ασχοληθούν με το θέμα της «βαρεμάρας». Στο τέλος της συζήτησης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τους έθεσε μερικές ερωτήσεις για να προσεγγίσουν πιο συγκριμένα το θέμα όπως: Γιατί θέλουν να φωτίσουν αυτό το θέμα και ποια είναι η αιτία που θέλουν να το μοιραστούν με τους συμμαθητές τους; Η συζήτηση διακόπηκε λόγω της λήξης του ωρολογίου προγράμματος και συμφωνήθηκε να συνεχιστεί στο επόμενο μάθημα. Οι διδακτικοί στόχοι αυτής της παρέμβασης ήταν η δημιουργία ισορροπημένων σχέσεων μέσω της ακρόασης της άποψης του συνομιλητή, του σεβασμού προς τη γνώμη του άλλου και της λύσης διαφωνιών μέσω της συζήτησης και του διαλόγου αλλά και της πρώτης επαφής με τις τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση συμπεριφορών και σχέσεων μέσα στην ομάδα αλλά και στον τρόπο χρήσης του θεάτρου-ντοκουμέντο από την ομάδα με τη συλλογική απόφαση της θεματικής της παράστασης.

Στην ενδέκατη παρέμβαση συνεχίστηκε η συζήτηση για το θέμα της παράστασης του θεάτρου-ντοκουμέντο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στην ομάδα τρία επιλεγμένα βίντεο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα Youthdocs (Zoniou, 2016), «Anxiety», «Our collective reality» και «Talking Desks», για να δείξει στους μαθητές τρόπους δημιουργίας του θεάτρου-ντοκουμέντο. Έπειτα, ακολούθησε

συζήτηση και κατάθεση προσωπικών ιστοριών από τους μαθητές για αντίστοιχες καταστάσεις και συμπεριφορές που έχουν βιώσει στο σχολείο. Στο κυρίως θέμα της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κάλεσε τους μαθητές να δημιουργήσουν ομάδες για να ξεκινήσουν τους πρώτους αυτοσχεδιασμούς με την τεχνική της παγωμένης εικόνας με κεντρική ιδέα τη «βαρεμάρα». Οι μαθητές δημιούργησαν τέσσερις ομάδες, όπου απέδωσαν τέσσερις σκηνές, τη βαρεμάρα σε παράσταση, στο σχολείο, στο σπίτι και με τους φίλους. Σε κάθε μία από τις σκηνές εξέφρασαν το πώς αισθάνονται με το χαρακτήρα που υποδύονταν. Οι υπόλοιποι μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους για κάθε σκηνή, ώστε να ακουστούν, πολλές διαφορετικές φωνές, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία του θεατρικού κειμένου. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούσαν στην κατανόηση των χαρακτηριστικών του θεάτρου-ντοκουμέντο και στη βιωματική προσέγγιση του, μέσω θεατρικών τεχνικών της εικονικής αναπαράστασης, αλλά και στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της θεατρικής τεχνικής.

Στη δωδέκατη παρέμβαση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κάλεσε τους μαθητές να πάρουν καρτέκλες και να κάτσουν σε ημικύκλιο για να συζητήσουν αναλυτικότερα το κοινωνικό θέμα, που επέλεξε να παρουσιάσει η ομάδα μέσω του θεάτρου-ντοκουμέντο, τη βαρεμάρα. Ο λόγος που έλαβε χώρα αυτή η συζήτηση ήταν για να ερευνηθούν περισσότερες εκδοχές αυτού του θέματος, ώστε να οργανώσουν καλύτερα το στήσιμο της παράστασης αλλά και να εστιάσουν στο πλαίσιο ή στα πλαίσια που βιώνουν οι μαθητές τη βαρεμάρα. Με τη χρήση διερευνητικών ερωτήσεων, οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους, όπου μέσα από την πολυμορφία των απαντήσεων θίχτηκαν πολλές οπτικές του θέματος. Με αυτήν την συζήτηση, η ομάδα οριοθέτησε τον χώρο-πλαίσιο για να δημιουργήσει τις σκηνές του θεατρικού έργου. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε στους μαθητές απόσπασμα από το άρθρο της Χριστίνας Ζώνιου με τίτλο «Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές» (Ζώνιου, 2017), για να εξηγήσει τι θεωρείται ντοκουμέντο και με ποιο τρόπο να συλλέξουν τα ντοκουμέντα τους. Οι μαθητές ζήτησαν διευκρινήσεις, τις οποίες έδωσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Σε αυτήν την παρέμβαση, βρισκόταν και ο κριτικός φίλος, ο οποίος δέχθηκε να καταθέσει το πρώτο προφορικό ντοκουμέντο στην ομάδα, που αναφερόταν σε μια προσωπική ιστορία βαρεμάρας στη σχολική τάξη. Η ιστορία αυτή

απομαγνητοφωνήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ντοκουμέντο στην παράσταση με την ταυτόχρονη χρήση προσωπικών φωτογραφιών, οι οποίες παραχωρήθηκαν στην ομάδα. Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε με τη χρήση φωτογραφιών τις παγωμένες εικόνες που δημιουργήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Επιλέχθηκε προς διερεύνηση η παγωμένη εικόνα, που παρουσίαζε μια εικόνα βαρεμάρας σε μια σχολική τάξη. Στην εικόνα δύο μαθήτριες παίζουν με το κινητό και μια καθηγήτρια διδάσκει μαθηματικά. Με αφορμή τη χρήση του κινητού η συζήτηση εξελίχθηκε στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας την περίοδο της καραντίνας. Η διδασκαλία των μαθημάτων έγινε μέσω της πλατφόρμας Webex, όπου οι μαθητές διηγήθηκαν με πολύ διάθεση την εμπειρία της βαρεμάρας, που βίωσαν στη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και τον τρόπο ευκολίας και αποφυγής παρακολούθησης του κάθε μαθήματος. Λόγω του καταγισμού προσωπικών ιστοριών από αυτήν την περίοδο, επιλέχθηκαν ως χώρος-πλαίσιο και τα μαθήματα μέσω της πλατφόρμας Webex. Λόγω έλλειψης χρόνου, ολοκληρώθηκε η συζήτηση και η προσέγγιση της παγωμένης εικόνας στην τάξη μεταφέρθηκε για την επόμενη παρέμβαση. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούσαν στην επιπλέον γνώση για τα χαρακτηριστικά του θεάτρου-ντοκουμέντο αλλά και στην ενεργοποίηση για συνεργασία, ακρόαση και σεβασμό στις καταθέσεις ιστοριών στην ομάδα ως ντοκουμέντα με την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης αλλά και αποφυγής αρνητικών συμπεριφορών από την ομάδα. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε τη διερεύνηση της χρήσης του θεάτρου-ντοκουμέντο ως προς την ανάληψη ευθυνών, τη διατήρηση συνεργατικού κλίματος αλλά και εμπιστοσύνης με την ελεύθερη προσωπική έκφραση μέσα στην ομάδα.

Στη δέκατη τρίτη παρέμβαση ολοκληρώθηκε ο Β΄ κύκλος της έρευνας δράσης, όπου συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω της μεθόδου της παραστατικής εθνογραφίας και της συμπλήρωσης του δεύτερου ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου. Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «Βρες το ταίρι σου», ώστε να συγκεντρωθούν στην ομάδα αλλά και να βιώσουν το συνεργατικό κλίμα, μέσα από τη δημιουργία μικροομάδων, όπου προσπαθούν να συνομιλήσουν μέσω της κίνησης του σώματος. Στην κυρίως παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «Στο εργαστήριο του γλύπτη. Με αφορμή μια μουσική», λόγω του ότι οι μαθητές φοιτούν σε Μουσικό Σχολείο. Οι μαθητές άκουσαν το τραγούδι του συγκροτήματος Locomondo «Δυο χέρια σαν και αυτά», του οποίου οι στίχοι σχολιάζουν κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές των ανθρώπων. Όταν ολοκληρώθηκε η ακρόαση του



τραγουδιού, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν έναν από τους στίχους, που θα τους κέντριζε το ενδιαφέρον, τον οποίο θα απέδιδαν σε ζευγάρια ή τριάδες με ένα γλυπτό, δίνοντας και έναν τίτλο στο έργο τους. Με τη δημιουργία των γλυπτών και αφού ακολούθησε συζήτηση για αυτό που παρίστανε το γλυπτό, συλλέχθηκαν τα δεδομένα για την έρευνα. Λόγω έλλειψης χρόνου τα δεύτερα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου παρέμβασης συμπληρώθηκαν πριν την έναρξη της δέκατης τρίτης παρέμβασης. Οι διδακτικοί στόχοι αφορούσαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού για το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, της ανάληψης ευθύνης σε κοινωνικά ζητήματα, της φαντασίας αλλά και της υποκριτικής ικανότητας. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στη συλλογή των δεδομένων, ώστε να γίνει επανασχεδιασμός της δράσης με τη δημιουργία νέων ερωτημάτων.

Με τον Γ΄ κύκλο της έρευνας δράσης ολοκληρώθηκε η διαδικασία της έρευνας με τη δημιουργία της παράστασης θεάτρου- ντοκουμέντο, με τίτλο «P.O.V. Βαριέμαι».

Στη δέκατη τέταρτη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «Ο Κόμπος», όπου οι μαθητές δημιούργησαν ένα συμβολικό κόμπο, τον οποίο και έλυσαν, που μέσω της κοινής προσπάθειας ισχυροποίησε τους δεσμούς της ομάδας. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές ξεκίνησαν τη δημιουργία των σκηνών για το στήσιμο της παράστασης, με τον επιλεγμένο χώρο-πλαίσιο, ο οποίος σε αυτήν την παρέμβαση ήταν η σχολική τάξη. Μέσω της τεχνικής της παγωμένης εικόνας, του διαλογικού αυτοσχεδιασμού και της ανίχνευσης της σκέψης, στήθηκε η «βάση» για την πρώτη σκηνή του έργου. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, οι μαθητές έκαναν ένα κύκλο, όπου με το θεατρικό παιχνίδι «Δίνω τον χτύπο της καρδιάς», βίωσαν τη δομή της ομάδας. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης, αφορούσαν στην καλλιέργεια ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, της ελευθερίας έκφρασης της προσωπικής άποψης, της ομαδικής εργασίας και δημιουργικότητας, της φαντασίας, της οργανωτικότητας και της βιωματικής εμπειρίας θεατρικών τεχνικών. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση της εξέλιξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω των θεατρικών τεχνικών της δραματικής τέχνης.

Στη δέκατη πέμπτη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «Μια φωνή», όπου οι μαθητές μεταμορφώνονται σε ένα πλάσμα, το οποίο έχει μια μορφή και απαντάει στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με μια ομαδική φωνή. Με αυτό το θεατρικό παιχνίδι δημιουργήθηκε κλίμα συντονισμού

και δεσίματος της ομάδας, καθώς αναπτύχθηκε και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές δημιούργησαν ένα ημικύκλιο ώστε να συζητήσουν κάποιες σκέψεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και σκέψεις των μαθητών για την πρώτη παγωμένη εικόνα που δείχνει την πλήξη στην τάξη. Στη συζήτηση, οι μαθητές ανέφεραν πολλές ιδέες για το στήσιμο της παγωμένης εικόνας, αν και το ενδιαφέρον τους κινήθηκε περισσότερο για τη σκηνή που θα αφορούσε το webex. Στη συνέχεια, έγιναν αυτοσχδιασμοί με τις προτάσεις και τις παρεμβάσεις της ομάδας αλλά και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και ολοκληρώθηκε η πρώτη σκηνή βαρεμάρας στην τάξη, με τη βιντεοσκόπηση της σκηνής και την απομαγνητοφώνηση των διαλόγων σε θεατρικό κείμενο. Μερικοί μαθητές χειροκρότησαν με την ολοκλήρωση της πρώτης σκηνής. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πρότεινε να εμπλουτιστεί η σκηνή με ζωγραφιές στα θρανία, στο τετράδιο, ή ακόμα με το γράψιμο στο τετράδιο στίχων από ένα ποιηματάκι. Ο λόγος της πρότασης αφορούσε στην παρουσίαση της θετικής πλευράς της βαρεμάρας, η οποία οδηγεί στη δημιουργικότητα, ώστε να προσεγγίσουμε το θέμα μας και από άλλες οπτικές, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Οι μαθητές δέχτηκαν την πρόταση και γι' αυτό το λόγο τραβήχτηκε ένα βίντεο, με τα χέρια των μαθητριών στο θρανίο να κάνουν τις παραπάνω δραστηριότητες εν ώρα μαθήματος, το οποίο εμπλούτισε τη σκηνική πράξη. Λόγω έλλειψης χρόνου, δεν έγινε αποφόρτιση της ομάδας. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούν στη δημιουργία συνεργασίας αλλά και δεσίματος της ομάδας, της καλλιέργειας της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλιών, της υποκριτικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση εξέλιξης των διδακτικών στόχων μέσα στην ομάδα.

Στη δέκατη έκτη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε θεατρικό παιχνίδι με στόχο τον συντονισμό και το δέσιμο της ομάδας. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές ξεκίνησαν να συζητούν το στήσιμο της δεύτερης σκηνής, με θέμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας του Webex. Η ομάδα μαζί με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πρότειναν πολλές ιδέες για το στήσιμο της σκηνής και αποφασίστηκε ομαδικά ποιοι και πόσοι θα ήταν οι μαθητές που θα συμμετείχαν, ποια θα ήταν τα σκηνικά και ποιες ιστορίες από τις προσωπικές καταθέσεις των μαθητών θα επιλέγονταν για τη θεατρική τους αναπαράσταση. Κάποιες ιστορίες παιδιών συνδυάστηκαν και κάποιες παρουσιάστηκαν σύμφωνα με την προσωπική μαρτυρία του μαθητή. Επίσης, ακούστηκαν και επιπλέον προσωπικές μαρτυρίες των παιδιών, μια εκ

των οποίων αποτέλεσε μέρος της δεύτερης σκηνής. Οι μαθητές ξεκίνησαν να αναπαριστούν τα μέρη της δεύτερης σκηνής και μέσω συζήτησης και προτάσεων στην ομάδα αποφασίστηκε η ένωση των δύο πρώτων σκηνών μέσω της μουσικής. Στο τέλος, οι μαθητές έπαιξαν τους ρόλους τους και στα τέσσερα δωμάτια, τα οποία βιντεοσκοπήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για τη δημιουργία του θεατρικού κειμένου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Στο τέλος της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κάλεσε τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και να κλείσουν τα μάτια τους. Τους καθοδήγησε λέγοντάς τους να σκεφτούν τη σημερινή ημέρα και να κρατήσουν κάτι που τους ενδιέφερε και να το πάρουν μαζί τους για την επόμενη φορά. Οι διδακτικοί στόχοι αυτής της παρέμβασης αφορούσαν στην καλλιέργεια της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης, της ενσυναίσθησης, της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας, του αυτοέλεγχου και της ανάληψης πρωτοβουλιών, της θεατρικότητας και της γνωριμίας με τα χαρακτηριστικά του θεάτρου-αυτολεξεί. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στη χρήση του θεάτρου-αυτολεξεί για την καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στη δέκατη έβδομη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιήθηκε θεατρικό παιχνίδι «Από τον προσωπικό στον ομαδικό ρυθμό», όπου οι μαθητές μέσω του ρυθμού παρατήρησαν στοιχεία του εαυτού τους, τα οποία σταδιακά άρχισαν να ενσωματώνουν ρυθμικά στην ομάδα. Ο στόχος της άσκησης ήταν να δημιουργήσει την ικανότητα παρατήρησης του εαυτού αλλά και του συντονισμού με το κοινωνικό σύνολο. Σε αυτήν την παρέμβαση, συμμετείχε και ο κριτικός φίλος. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές ολοκλήρωσαν τις δύο πρώτες σκηνές και ξεκίνησαν να οργανώνουν την τρίτη σκηνή, με θέμα τη βαρεμάρα ανάμεσα σε φίλους. Με συλλογική απόφαση επιλέχθηκαν οι μαθητές, που θα συμμετείχαν σε αυτήν τη σκηνή, τα σκηνικά και τα ενδύματα της σκηνής και μέσω αυτοσχεδιασμών, ξεκίνησε το στήσιμό της. Στη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, γίνονταν παρεμβάσεις με ιδέες των μαθητών για τη βελτίωσή της. Οι αυτοσχεδιασμοί βιντεοσκοπήθηκαν και μετά από συλλογική απόφαση επιλέχθηκε η σκηνή, που απομαγνητοφωνήθηκε για να ενσωματωθεί στο θεατρικό κείμενο. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, οι μαθητές έκαναν έναν κύκλο και τους ζητήθηκε να πουν μια λέξη για την παρέμβαση. Οι λέξεις και οι προτάσεις που ακούστηκαν ήταν «Πρόοδος, νέες ιδέες, προχωρήσαμε περισσότερο, είμαστε ικανοποιημένοι με αυτό που κάναμε σήμερα». Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούσαν στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα και φαντασία μέσω της θεατρικής τέχνης, στην παρατήρηση του

εαυτού ως μονάδα αλλά και ως μέλος μιας ομάδας. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση της χρήσης της δραματικής τέχνης για τη βελτίωση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στη δέκτη όγδοη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται το θεατρικό παιχνίδι «Κεντρικό σημείο», όπου οι μαθητές δημιουργούν μια ομάδα την οποία κατευθύνει κάποιος μαθητής, σωματικά και λεκτικά, αποδίδοντας ένα τραγούδι με σωματικές κινήσεις τις οποίες μιμείται όλη η ομάδα. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο ένωσαν εξαρχής ομάδα, η οποία έβρισκε σημείο συντονισμού μέσω της μουσικής και της σωματικής κίνησης. Στο κυρίως μέρος της παρέμβασης, βελτιώθηκε μέσω προτάσεων η τρίτη σκηνή. Στη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι μαθητές έπαιζαν κομμάτια στο πιάνο, όπου μερικά από αυτά ενσωματώθηκαν στη μουσική του θεατρικού έργου και προστέθηκαν και μερικά ακόμα ύστερα από τη μουσική επιμέλεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Οι παρεμβάσεις γίνονταν την ώρα του μαθήματος «Μουσικό σύνολο», όπου οι μαθητές δημιουργούν ορχήστρες που παρουσιάζουν το ρεπερτόριο τους σε εαρινές ή καλοκαιρινές παραστάσεις του Μουσικού σχολείου. Γι' αυτόν τον λόγο η ζωντανή μουσική επένδυση του θεατρικού κειμένου από τους μαθητές αποτέλεσε την πληρέστερη εκδοχή του βιώματος της θεατρικής πράξης. Για την ολοκλήρωση όμως του τρόπου δημιουργίας παραστάσεων θέατρου-ντοκουμέντο ήταν απαραίτητη η χρήση ντοκουμέντων. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στη διάρκεια των παρεμβάσεων είχε αναθέσει στους μαθητές να ερευνήσουν το θέμα σύμφωνα με τις οδηγίες που τους είχε δώσει στη δωδέκατη παρέμβαση για το τι θεωρείται ντοκουμέντο αλλά και τον τρόπο συλλογής τους. Σε αυτήν την παρέμβαση, οι μαθητές έπρεπε να φέρουν τα ντοκουμέντα για να ενταχθούν, ύστερα από ομαδική εργασία και απόφαση, στο θεατρικό κείμενο της παράστασης. Δυστυχώς, από τους δεκαέξι μαθητές έφεραν μόνο οι τέσσερεις ντοκουμέντα. Οι υπόλοιποι μαθητές δικαιολογήθηκαν ότι δεν μπόρεσαν να βρουν κάτι συναφές με το θέμα του θεατρικού κειμένου και κάποιοι δεν μίλησαν καθόλου. Το θεατρικό κείμενο εμπλουτίστηκε με ντοκουμέντα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Στη συνέχεια, ολοκληρώθηκε η τρίτη σκηνή με το τέλος της θεατρικής παράστασης, η οποία βιντεοσκοπήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε για να ενταχθεί στο τελικό θεατρικό κείμενο. Στο κλείσιμο της παρέμβασης, δεν πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός, καθώς κάποιοι μαθητές θα έχαναν το λεωφορείο. Οι διδακτικοί στόχοι αφορούσαν στην έκφραση μέσω του σώματος αλλά και του λόγου με θεατρικές τεχνικές, στη δημιουργικότητα, στην ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών,

στη συνεργασία και στον σεβασμό για την άποψη του άλλου. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στην παρατήρηση των μαθητών για τον τρόπο ενασχόλησης με τις τεχνικές του θέατρου-ντοκουμέντο, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα της μάθησης μέσω της έρευνας και να τη χρησιμοποιούν ως εργαλείο για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης.

Στη δέκατη ένατη παρέμβαση ολοκληρώθηκε ο Γ΄ κύκλος της έρευνας δράσης, κατά τον οποίο μέσω του τρίτου ερωτηματολογίου, της παραστατικής εθνογραφίας και των ημιδομημένων συνεντεύξεων συλλέχθηκαν τα δεδομένα του τελικού κύκλου. Τα δεδομένα μέσω την παραστατικής εθνογραφίας συλλέχθηκαν με την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αφηγήθηκε μια ιστορία που αναφερόταν σε ένα κοινωνικό θέμα, με στοιχεία προσφοράς, ενσυναίσθησης και εκδήλωσης συναισθημάτων. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπαραστήσουν τους χαρακτήρες της ιστορίας, ακόμα και να την εμπλουτίσουν προσθέτοντας καινούργιους χαρακτήρες, και να εκφράσουν την άποψη αλλά και τον λόγο που τους επέλεξαν. Οι διδακτικοί στόχοι της παρέμβασης αφορούσαν στην παρατήρηση στην εξέλιξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο ερευνητικός στόχος αφορούσε στη συλλογή των δεδομένων για την πρόοδο των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με εργαλείο το θέατρο-ντοκουμέντο, που θα οδηγήσει σε μελλοντική πρόταση έρευνας για περαιτέρω μελέτη της.

Με την ολοκλήρωση των δράσεων, ολοκληρώθηκε και η διαδικασία δημιουργίας της παράστασης θεάτρου-ντοκουμέντο, με τίτλο «P.O.V. Βαριέμαι...», η οποία παρουσιάστηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους αλλά και την ικανοποίησή τους για το αποτέλεσμα της παράστασης, εκδηλώνοντας την επιθυμία να συνεχιστεί και του χρόνου η χρήση της δραματικής τέχνης στη διάρκεια του μαθήματος «Μουσικό σύνολο».

Από τις δεκαεννέα παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω των ερευνητικών εργαλείων της ποιοτικής έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση του θέατρου-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης σε εφήβους μαθητές, του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 5.1. Ανάλυση δεδομένων Α΄ κύκλου δράσης

Οι παρεμβάσεις του Α΄ κύκλου είχαν ως στόχο τη διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής και κοινωνικής δεξιότητας των μαθητών και τον τρόπο ανάπτυξης τους μέσα από τις δραματικές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Οι μαθητές από τις πρώτες παρεμβάσεις παρόλο που δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους έδειξαν τα πρώτα στοιχεία συναισθηματικής και κοινωνικής δεξιότητας. Χαρακτηριστική ήταν η προσπάθεια των μαθητών να διατηρήσουν την ομαλή διεξαγωγή των ομαδικών θεατρικών παιχνιδιών, μέσω των παραινέσεων προς μερικούς συμμαθητές τους, οι οποίοι με τη θορυβώδη και πειραχτική προς τους άλλους συμπεριφορά, χαλούσαν τη συγκέντρωση της ομάδας στη διάρκεια των δράσεων.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στον Α΄ κύκλο δράσης, στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές παρουσίασαν μια διαφορούμενη συμπεριφορά. Ενώ σε μερικά θεατρικά παιχνίδια έδειξαν στοιχεία συγκέντρωσης, διαχείρισης θυμού, αυτοεκτίμησης και δημιουργικότητας, την οποία εκδήλωσαν μέσω της εκφραστικής σωματικής κίνησης αλλά και της γραφής, σε κάποια άλλα αυτή η δεξιότητα αλλοιωνόταν. Η συμπεριφορά αυτή, φάνηκε και στις ασκήσεις του πρώτου μέρους της τρίτης δράσης, όπου οι μαθητές δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένοι, καθώς μερικοί από αυτούς λειτουργούσαν αυτόνομα και δεν είχαν αυτοέλεγχο. Επίσης, κάποιοι αισθάνθηκαν αμήχανα, καθώς έγιναν το επίκεντρο προσοχής στην άσκηση, κάποιοι νευρίασαν και κάποιοι παραπονιούνταν που δεν τα κατάφεραν ζητώντας μια δεύτερη ευκαιρία.

Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, παρατηρήθηκε, επίσης, διαφορούμενη συμπεριφορά, καθώς οι μαθητές ανέπτυξαν μεταξύ τους τις πρώτες ομαδικές δραστηριότητες, όπου έγινε ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και πάρθηκε από κοινού η τελική απόφαση για τη δημιουργία μιας παγωμένης εικόνας. Οι μαθητές έδειξαν στοιχεία συνεργασίας μέσα στην ομάδα, αποδοχής στη διαφορετική άποψη και δημιουργικότητας με τη χρήση της θεατρικής τέχνης. Στη διάρκεια όμως των παρεμβάσεων, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές, οι οποίες έδειξαν την έλλειψη στη διαπροσωπική δεξιότητα. Στη δεύτερη παρέμβαση, κάποιοι μαθητές έκαναν έναν

αρνητικό σχολιασμό σε μια συμμαθήτριά τους. Οι σχολιασμοί δεν εξωτερικεύτηκαν ώστε να γίνουν αντιληπτοί από το σύνολο της ομάδας, γι' αυτό και διέφυγε από την αντίληψη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η λύση του προβλήματος δόθηκε όχι μέσα από την ομάδα αλλά μέσω της διεύθυνσης. Ο μαθητής που έκανε τον σχολιασμό, αποβλήθηκε μια μέρα από το σχολείο και η μαθήτριά αποχώρησε από την ομάδα. Επίσης, στην τέταρτη παρέμβαση, η συμπεριφορά των μαθητών που δεν συμμετείχαν στη δραματοποίηση δεν ήταν η αρμόζουσα, καθώς όσοι δεν συμμετείχαν είχαν δημιουργήσει πηγαδάκια και δεν πρόσεχαν τη δράση και μιλούσαν δυνατά, ώστε πολλές φορές να ενοχλούν τους μαθητές, που έκαναν τους αυτοσχεδιασμούς. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση στην αξιολόγηση της δράσης μιας μαθήτριάς:

*«Πέρασα ωραία αλλά τα αγόρια ήταν πολύ κουραστικά και χάλασαν την ατμόσφαιρα».*

Στην πέμπτη δράση, παρατηρήθηκε μια πολύ μικρή βελτίωση της διαπροσωπικής δεξιότητας, που αφορά στη συνεργασία, στην κοινωνική υπευθυνότητα αλλά και στην ενσυναίσθηση. Υπήρχαν όμως και συγκεκριμένοι μαθητές, οι οποίοι λόγω της ατίθασης συμπεριφοράς τους δεν μπορούσαν να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο της ομάδας. Η ομάδα έδειξε έμμεσα τη δυσαρέσκεια της για αυτήν τη συμπεριφορά, μέσω της άσκησης με το κουβάρι, όπου ήταν οι τελευταίοι μαθητές, τους οποίους επέλεξε, να πιάσουν το νήμα του κουβαριού. Μια μαθήτριά το σχολίασε *«Καταλάβαμε γιατί μείνατε εσείς που δεν πήρατε μέρος από το κουβάρι»*. Στο τέλος της άσκησης, οι τελευταίοι βοήθησαν να τυλιχθεί καλά το κουβάρι. Η αλλαγή στη συμπεριφορά τους έδειξε μια βελτίωση στη **διαπροσωπική τους ικανότητα**.

Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, οι μαθητές έδειξαν επίσης στοιχεία έλλειψης, καθώς στη διάρκεια δύσκολων ασκήσεων οι μαθητές άλλοτε συγκεντρώνονταν και λειτουργούσαν ομαδικά και άλλοτε υπήρχε δυσκολία κοινής απόφασης και συνεργασίας και δυσκολία κατανόησης της άσκησης, παρόλες τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Επίσης, κάποιοι μαθητές εξέφραζαν την κούραση τους, άλλοι τη δυσκολία κατανόησης, άλλοι τον φόβο απώλειας του ζευγαριού τους και άλλοι την θεωρούσαν αστεία.

Στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, οι μαθητές μέσα από τον αναστοχασμό της πρώτης τους εμπειρίας σε αυτήν την εκπαιδευτική συνθήκη, έδωσαν χαρακτηρισμούς

όπως χαρά, δημιουργικότητα, διαφορετικότητα, ελευθερία και καρδούλα. Οι δηλώσεις αυτές χαρακτηρίζουν αυτόν τον άξονα.

Στον άξονα του **άγχους**, παρατηρήθηκε βελτίωση, καθώς οι μαθητές στην πέμπτη παρέμβαση διάβασαν τις ιστορίες τους στην ομάδα, προσπαθώντας να διαχειριστούν το στρες της έκθεσης σε κοινό.

Ο κριτικός φίλος στον Α κύκλο δράσης, εστίασε τις παρατηρήσεις του στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας** και της **διαπροσωπικότητας**. Για τον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, παρατήρησε την προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στις δράσεις. Όσον αφορά στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, διαπίστωσε την έλλειψη χαλαρότητας στην ομάδα αρχικά, η οποία όμως στην εξέλιξη της δράσης ελαχιστοποιήθηκε. Επίσης, όσον αφορά στη δημιουργία φασαρίας, θεώρησε πως θα έπρεπε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να έχει πιο ενεργό ρόλο σε αυτό, παρόλο που φάνηκε μη λεκτικά ο εκνευρισμός της αλλά αυτό δεν βοήθησε στην εξεύρεση λύσης. Παρατηρείται, λοιπόν, πως το στοιχείο της **έλλειψης της διαπροσωπικής δεξιότητας** είναι ακόμα έντονο, το οποίο θα διερευνηθεί περαιτέρω μέσα από τις επόμενες παρεμβάσεις.

Στην έκτη δράση, ολοκληρώθηκε ο Α κύκλος της έρευνας, όπου η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου, που είχε πιο γενικές ερωτήσεις επί της διαδικασίας, την παραστατική απόδοση του ρήματος «νοιάζομαι» και τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) με δομημένες ερωτήσεις, που αφορούσαν τους άξονες μελέτης της κοινωνικής συναίσθησης στην ομάδα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, στον άξονα του **άγχους**, οι μαθητές ένιωσαν **βελτίωση στη διαχείριση του άγχους** τους αλλά και στην απόκτηση της αυτοπεποίθησης τους, λόγω της σταδιακής έκθεσης τους στο σύνολο της ομάδας μέσω των θεατρικών παιχνιδιών. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση μαθητή:

*«Νιώθω χαρούμενος με το θέμα του συνόλου αλλά και με το ό,τι κάνουμε εκείνη την ώρα. Σκέφτομαι ότι με όλο αυτό που κάνουμε θα καταφέρουμε κάτι φοβερό»*

Επίσης, στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, ανέφεραν συναισθήματα χαράς, ελευθερίας, ανεμελιάς, αυτοεκτίμησης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων τους προς τους



άλλους. Σε σχέση με τον άξονα της **διαπροσωπικής δεξιότητας**, οι μαθητές ανέφεραν ότι είδαν βελτίωση στον τρόπο κοινωνικοποίησης τους μέσα από τις θεατρικές δράσεις αλλά και στον τρόπο συνεργασίας τους με άλλους. Σε σχέση με τον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους. Ως αρνητικό στοιχείο των δράσεων, αναφέρθηκε η φασαρία που γινόταν κατά τη διάρκεια των δράσεων, για το οποίο όμως μερικοί παρατήρησαν αλλαγή. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν καταλάβει τον τρόπο δημιουργίας της θεατρικής παράστασης, εκφράζοντας την απορία τους για το πότε θα ξεκινήσει το θεατρικό project ή οι πρόβες για τη θεατρική παράσταση.

Με τη δραματική αναπαράσταση του ρήματος «νοιάζομαι», οι μαθητές απέδωσαν τρεις παγωμένες εικόνες. Στην πρώτη παγωμένη εικόνα, με τον τίτλο «Νοιάζομαι για το αντίθετο», οι μαθητές έδειξαν μια σκηνή bullying. Με την πράξη συμπαράστασης προς τον μαθητή που δέχθηκε το bullying, οι μαθητές έδειξαν ότι κατανοούν την έννοια του ρήματος «νοιάζομαι», που είναι στοιχείο της **διαπροσωπικής δεξιότητας**. Οι μαθητές που άσκησαν το bullying ανέφεραν ότι με αυτήν την πράξη αισθανθήκαν χαρά αλλά και δυνατοί. Αυτές οι δηλώσεις χαρακτηρίζουν και στοιχεία από τους χαρακτήρες των παιδιών, καθώς ο μαθητής που αισθάνθηκε χαρά προκαλεί φασαρία στη διάρκεια των δράσεων, ενώ ο μαθητής που αισθάνθηκε δυνατός δεν έχει ενταχθεί ακόμα στο σύνολο της ομάδας. Στη δεύτερη παγωμένη εικόνα με τον τίτλο «Οι καλοί άνθρωποι» οι μαθητές αναπαρέστησαν δυο καλές πράξεις προς τους συνανθρώπους και τα ζώα που το είχαν ανάγκη. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης του άξονα «διαπροσωπικότητα».

*«Είμαι ένας άνθρωπος και ταΐζω αυτά τα δύο καημένα ζώακια. Χαίρομαι. Νιώθω ότι είμαι ένας καινούργιος άνθρωπος, γιατί είμαι έτοιμος για μια καινούργια κοινωνία και να βοηθήσω όσους έχουν ανάγκη.»*

*«Είμαι...Δεν ξέρω τι είμαι, απλά, δίνω λεφτά στον άνθρωπο. Αισθάνομαι χαρούμενη.»*

*«Είμαι ένας άστεγος που ζητάει λεφτά για να επιβιώσει. Αισθάνομαι ικανοποιημένος και ευτυχισμένος που κάποιος επιτέλους μου δίνει λεφτά.»*

Στην τρίτη παγωμένη εικόνα, με τίτλο «Νοιάζομαι» οι μαθητές αναπαρέστησαν μια σκηνή ενός ανθρώπου, που έχει χάσει τις αισθήσεις του και οι υπόλοιποι σε διάφορους

ρόλους τον βοηθάνε. Οι μαθητές ανέπτυξαν και εδώ την εσυναίσθηση τους, που χαρακτηρίζει τον άξονα της **διαπροσωπικότητας**. Αυτό διαπιστώθηκε, από την βοήθεια που προσφέρθηκαν να δώσουν, μέσα από τους ρόλους των ανθρώπων που γνώριζαν το άτομο αλλά και από τους ρόλους δύο απλών πολιτών, που τυχαία παραβρέθηκαν στο συμβάν.

*«Εγώ είμαι ένας απλός πολίτης. Εκτός παρέας. Δεν τους ξέρω αυτούς. Αλλά επειδή ξέρω πρώτες βοήθειες, προσπαθώ να επαναφέρω τους παλμούς της μέχρι να έρθει το ασθενοφόρο και να κάνει κάτι.»*

*«Και εγώ είμαι ένα τυχαίος πολίτης περαστικός, που έτυχε να είναι παρόν σε αυτό το συμβάν. Και βλέπω τι κάνει η Ματίνα και της δίνω οδηγίες. Επειδή ξέρω και εγώ πρώτες βοήθειες.»*

Από τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε, ότι στον άξονα της **ενδοπροσωπικής δεξιότητας**, οι μαθητές βελτίωσαν την πνευματική αλλά και την κριτική τους σκέψη μέσω της ακρόασης και αποδοχής της διαφορετικής άποψης και ένιωσαν ασφάλεια και οικειότητα μέσα στην ομάδα, γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε μέσω της ελεύθερης και χωρίς ντροπή σωματικής και λεκτικής έκφρασης συναισθημάτων διαμέσου του εκπαιδευτικού δράματος. Αυτήν την άποψη διατυπώνει μια μαθήτρια λέγοντας:

*«Εγώ σε αυτό το σύνολο αισθάνομαι ασφαλής γιατί το περιβάλλον είναι πολύ φιλικό. Και το σύνολο αυτό, το βλέπω ως ένα μέρος, που ξεφεύγω από την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου.»*

Επίσης, κατανόησαν και αποδέχτηκαν την ενοχλητική συμπεριφορά τους ως προς το σύνολο, προσεγγίζοντας την έννοια της αυτοθεώρησης. Επιπλέον, αισθάνθηκαν αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα, χαλάρωση και χαρά, χαρακτηρίζοντας τον άξονα της γενικής διάθεσης. Στον άξονα της **διαπροσωπικής δεξιότητας**, οι μαθητές βελτίωσαν τον τρόπο συσχετισμού με καινούργια άτομα μέσω την ανοιχτής τους στάσης σε νέες γνωριμίες, με τη δημιουργία νέων φιλιών αλλά και την ενδυνάμωση των παλαιότερων. Παρατηρήθηκε ακόμα ανάπτυξη της συνεργασίας, μέσω της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου μέσα στην ομάδα, το οποίο ισχυροποίησε το δέσιμο της ομάδας και αύξησε το πνεύμα της ομαδικότητας, χαρακτηρίζοντας την έννοια της εσυναίσθησης. Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, όσον αφορά στην πρωτοβουλία για την επίλυση των προβλημάτων και τη διατήρηση θετικού κλίματος

αλλά και την ανάπτυξη ευελιξίας παρατηρήθηκε μικρή αλλαγή στη στάση των μαθητών σε σχέση με αυτά τα χαρακτηριστικά συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν ήδη αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης του **άγχους**, γι' αυτό η έρευνα εστίασε στη μελέτη εξέλιξης αυτής της συμπεριφοράς.

Οι παρεμβάσεις του Α' κύκλου δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, οι μαθητές βελτίωσαν σταδιακά τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Παρόλο που κατά τη διάρκεια των δράσεων οι μαθητές έχαναν τη συγκέντρωσή τους λόγω της φασαρίας που ξεκινούσε από μερικούς μαθητές, βίωσαν την έννοια της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της ελευθερίας έκφρασης και της διαχείρισης της ντροπής και της έκθεσης στην ομάδα. Ακόμη, μέσω των δράσεων οι μαθητές βελτίωσαν τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους με τη δημιουργία νέων σχέσεων αλλά και την ισχυροποίηση παλαιότερων, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του **άξονα της διαπροσωπικότητας**. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η συμπεριφορά τους, στον **άξονα της προσαρμοστικότητας**, έδειξε θετικά στοιχεία, καθώς σε όλες τις δράσεις του Α' κύκλου, έφτιαχναν την αίθουσα, η οποία χρησιμοποιούνταν για τις δράσεις, αλλά και μερικοί από αυτούς βοηθούσαν στο τέλος στην αρχική διαμόρφωση της τάξης, δηλώνοντας έτσι την πρωτοβουλία για παροχή υπηρεσιών. Επίσης, η διαχείριση προβληματικών καταστάσεων μέσω της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας και η δυσκολία στον εναλλακτικό τρόπο σκέψης σε περίπτωση αλλαγής του σχεδίου, αλλά και ο τρόπος διαχείρισής τους από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια είναι θεματικές της έρευνας που βρίσκονται σε εξέλιξη, οι οποίες συνέχισαν να διερευνώνται στον Β' κύκλο της δράσης.

## **5.2. Ανάλυση δεδομένων Β' κύκλου δράσης**

Οι παρεμβάσεις του Β' κύκλου δράσης στόχευσαν στην έρευνα όσον αφορά στη βελτίωση, των ήδη αποκτηθέντων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του Α' κύκλου δράσης, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας των θεατρικών τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο. Αλλά και στη βελτίωση του τρόπου διαχείρισής τους από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Μέσα από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στον Β΄ κύκλο δράσης, για τον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, διαπιστώθηκε ότι βρίσκεται σε εξελικτικό στάδιο. Στην όγδοη παρέμβαση, στο πρώτο μέρος, οι μαθητές δεν ήταν συγκεντρωμένοι και έδειχναν κουρασμένοι. Παρόλο που είχε σχηματιστεί ο κύκλος οι μαθητές δεν είχαν συγκεντρωθεί και πειράζονταν μεταξύ τους. Η άσκηση πραγματοποιήθηκε με πολλά καλέσματα για συγκέντρωση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Η επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς, χαρακτηρίζει ότι οι μαθητές έχουν μείνει στάσιμοι προς τη βελτίωσή της. Επίσης, στο κυρίως μέρος της παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι σε όλη τη διάρκεια της άσκησης, τον λόγο τον έπαιρναν σχεδόν οι ίδιοι μαθητές. Συγκεκριμένα στην άσκηση «Να κάνει ένα βήμα όποιος...», με την ερώτηση, εάν έχει θετική διάθεση σε σχέση με το πως βιώνει την καθημερινότητά του αλλά και το εάν εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, είχε μέτρια προς λίγη συμμετοχή στον κύκλο. Στη μεταβατική περίοδο της εφηβείας οι μαθητές εκδηλώνουν συναισθηματικές μεταβολές, οι οποίες εκφράστηκαν και από τους μαθητές του συνόλου. Ο τρόπος διαχείρισης του θυμού αλλά και της ψυχραιμίας είχε επίσης την ίδια συμμετοχή. Μέσω της άσκησης διαπιστώθηκε η **έλλειψη στα χαρακτηριστικά της ενδοπροσωπικής δεξιότητας**, τα όποια τέθηκαν προς επιπλέον διερεύνηση.

Στη διάρκεια όμως των παρεμβάσεων και με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο οι μαθητές παρουσίασαν **βελτίωση στην ενδοπροσωπική τους δεξιότητα**. Αυτό παρατηρήθηκε, καθώς οι μαθητές εξέφρασαν τη γνώμη τους για τον τρόπο που αισθάνονται τη βαρεμάρα, σε ποια πλαίσια την αισθάνονται, τους λόγους που προκαλούν αυτό το συναίσθημα αλλά και γιατί θέλουν να μιλήσουν γι' αυτό το θέμα. Οι μαθητές εξέφρασαν πολύπλευρα τις απόψεις τους στην ομάδα με ενθουσιασμό. Παρόλο που υπήρχε μια μικρή αναστάτωση πρόσεχαν τον συνομιλητή τους, χωρίς να τον διακόπτουν. Επίσης, κατέθεσαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους πολλοί μαθητές, οι οποίοι δεν έπαιρναν συχνά τον λόγο τις προηγούμενες φορές. Με αυτήν τη συμπεριφορά οι μαθητές πήραν πρωτοβουλίες καταθέτοντας την άποψή τους, η οποία θα οδηγούσε στην πληρέστερη οπτική της θεματικής.

Ο άξονας της **διαπροσωπικότητας**, παρατηρήθηκε επίσης ότι βρίσκεται σε εξέλιξη. Οι μαθητές αναγνώρισαν τις αρνητικές τους συμπεριφορές, όπως η δημιουργία φασαρίας στη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών αλλά δεν έδειξαν αλλαγή στην συμπεριφορά τους. Αυτή η συμπεριφορά εκδηλώθηκε και στην ένατη παρέμβαση. Παρόλο που στη διάρκεια κατασκευής του εαυτού οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι,

στη διάρκεια της παρουσίας του κάθε μαθητή προς την ομάδα, υπήρξε έλλειψη συγκέντρωσης από τους υπόλοιπους. Με κάλεσμα της εκπαιδευτικού ερευνήτριας επανέρχονταν για λίγο η προσοχή στον συμμαθητή τους που μιλούσε, αλλά μετά από λίγο την έχαναν. Η ίδια συμπεριφορά παρατηρήθηκε και στη δέκατη παρέμβαση κατά τη διάρκεια συζήτησης για το θέμα της παράστασης, όπου δεν υπήρχε συγκέντρωση από τους μαθητές όλης της ομάδας. Όταν έπαιρναν τον λόγο κάποιοι μαθητές στην ομάδα, κάποιοι άλλοι είχαν κάνει πηγαδάκια με τους συμμαθητές τους και πολλές φορές μιλούσαν δυνατά και δεν άκουγαν προσεκτικά τους συμμαθητές τους, που εξέφραζαν την άποψη τους στην ομάδα. Επίσης, στη συζήτηση δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά, συμπεριφορά που παρατηρήθηκε και σε προηγούμενη δράση. Στην εντέκατη παρέμβαση όμως παρατηρήθηκε βελτίωση, καθώς παρατηρήθηκε ότι τα βίντεο προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτό το θεατρικό είδος και τα παρακολούθησαν με προσοχή. Επίσης, στην αναπαράσταση παγωμένων εικόνων, οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ήπιο κλίμα, ανταλλάσσοντας ιδέες και δημιουργώντας από κοινού μια σκηνή. Σε αυτήν την παρέμβαση, οι μαθητές ήταν πιο συγκεντρωμένοι σε σχέση με τις προηγούμενες φορές. Ακόμη, δομήθηκε ο χώρος-πλαίσιο των σκηνών, ύστερα από ομόφωνη απόφαση της ομάδας και αναπτύχθηκε το δέσιμο της ομάδας μέσω της ομαλής συνεργασίας.

Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν αυτήν την δεξιότητα, καθώς στο τέλος της έβδομης παρέμβασης παρατηρήθηκε, ότι ανέλαβαν πρωτοβουλίες, προσφέροντας βοήθεια στη διερεύνηση του θέματος της παράστασης του θεάτρου-ντοκουμέντο, μέσω της ομαδικής συνεργασίας.

Στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια των δράσεων είχαν μια σταθερή έκφραση θετικής διάθεσης και ενθουσιασμού.

Στον άξονα του **άγχους**, παρατηρήθηκε βελτίωση στη διαχείρισή του, λόγω της αίσθησης ασφάλειας και της ελευθερίας προσωπικής έκφρασης στην ομάδα. Αυτή η δεξιότητα, παρατηρήθηκε στην ένατη παρέμβαση, όπου οι μαθητές εκφράστηκαν δημιουργικά, ανέπτυξαν τη φαντασία τους, παρατήρησαν στοιχεία του εαυτού τους, θετικά και αρνητικά, τα οποία μοιράστηκαν στην ομάδα χωρίς ενδοιασμούς, γεγονός που καταδεικνύει την ανάπτυξη της οικειότητας μεταξύ των μαθητών της ομάδας.

Από τον σχολιασμό του κριτικού φίλου παρατηρήθηκαν **θετικές αλλαγές** στην συμπεριφορά των παιδιών, τόσο στη συγκέντρωση όσο και στην ανάληψη ευθύνης, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους άξονες **ενδοπροσωπικότητας** και **προσαρμοστικότητας**.

*«Ασχολούνται και με άλλα πράγματα μέσα στο μάθημα, αλλά είναι πιο ισορροπημένο αυτό.»*

*«Όταν γινόταν φασαρία κάποιοι μαθητές προσπαθούσαν να επιβάλουν την ησυχία κάνοντας σσς. Προσωπικά δεν το βλέπω και απαραίτητα ως θετικό, το ότι προσπαθώ να επιβάλλω στον άλλο τη στιγμή που δεν το κάνεις απόλυτα και εσύ. Βέβαια είναι ένα κομμάτι ανάληψης ευθύνης.»*

Επίσης, παρατήρησε **βελτίωση** στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, παρόλο που υπάρχουν μεταξύ τους διαφορές, χαρακτηριστικά του άξονα της **διαπροσωπικότητας**.

*«Δηλαδή, δεν θα έλεγα ότι είναι μια ομάδα δεμένη αλλά δεν ξεπερνάει κάποιος τα όρια του άλλου.»*

Ακόμη, παρατήρησε διαφορά στην πρωτοβουλία συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, χαρακτηριστικά του άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**.

*«Μου φαινόταν πάντως, σαν κάποια να ντρέπονταν στην αρχή και σιγά σιγά να τους περνούσε. Και έλεγαν αυτό που πίστευαν πραγματικά θεωρώ.»*

*«Αυτό που είδα όταν τους ρωτούσες για τη βαρεμάρα, το ένιωθαν και είχαν και τη διάθεση να μπουν σε αυτήν τη διαδικασία. Και να το εκφράσουν και να το...Ήταν κάτι που συνέβαινε εκείνη τη στιγμή, ενδεχομένως κάτι που δεν είχαν σκεφτεί από πριν.»*

*«Γενικά ήταν εντυπωσιακό το πόσο πολύ τους ενδιέφερε και το πόσο πολύ συμμετείχαν, και συμμετείχαν όλοι.»*

*«Αλλά θεωρώ ότι είχαν εκείνη τη στιγμή το χώρο να ασχοληθούν με κάτι άλλο αλλά παρόλα αυτά συμμετείχαν πάρα πολύ. Και ίσως να τους βοηθάει αυτό να συμμετέχουν. Το ότι δεν σε έχω όλη την ώρα στην τσίτα.»*

Ακόμη, παρατήρησε **βελτίωση** στον τρόπο **προσαρμοστικότητας** σε σχέση με μια αλλαγή του σχεδίου αλλά και στον τρόπο που εξέφραζαν τη γνώμη τους στην ομάδα.

*«Και αυτό φάνηκε και όταν έκαναν φασαρία. Τους έλεγες ελάτε τώρα και ξαφνικά όλοι έρχονταν. Ήταν πολύ καλή η προσαρμοστικότητα. Ήταν και το θέμα πιστεύω πολύ σημαντικό. Υπάρχει σαφής αλλαγή από την προηγούμενη φορά.»*

*«Όλα σχεδόν τα παιδιά εκφράζονταν πολύ άνετα. Και ακόμη και αυτοί που δυσκολεύονταν να εκφραστούν και είχαν μια συστολή, στο τέλος εκφράζονταν και έπαιρναν τον λόγο και έλεγαν αυτό που ήθελαν να πουν.»*

Επίσης, σχολίασε θετικά και τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, η οποία παρουσίασε μεγαλύτερη σιγουριά στη διαχείριση τόσο της ομάδας όσο και της διεξαγωγής του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

*«Ήταν πολύ σημαντικό το κομμάτι ότι δεν τους έκανες κριτική. Φαίνεται ότι τους έχεις δώσει μέσα σε όλο αυτό τα διάστημα ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εκφράζονται και είναι κάτι που το θέλουν αυτό, γιατί είναι κάτι που λείπει. Τους λείπει ένας καθηγητής που δεν τους κρίνει. Που δεν κρίνει τη γνώμη τους και αυτό ενισχύει και την ειλικρίνεια.»*

*«Η δική σου στάση, γενικώς, στην αρχή ήταν εκτός πλαισίου γιατί τα παιδιά είχαν μάθει να λειτουργούν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, όπου ο καθηγητής είναι πιο αυστηρός, πιο επικριτικός, πιο politically correct, με το οποίο στην αρχή είχαν μια δυσκολία στην προσαρμογή. Αλλά φαίνεται ότι τα παιδιά προσαρμόστηκαν σε αυτό και βγάζουν και κάτι που δεν μπορούσαν να βγάλουν πιο πριν. Δηλαδή φαίνεται ότι δούλεψε όλο αυτό.»*

*«Δεν τους βάζεις όρια, συνεχίζεις να μην τους βάζεις όρια αλλά τα βάζουν τα όρια μόνοι τους πλέον.»*

Από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου διαπιστώθηκαν **βελτίωση και θετικές αλλαγές στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες** των μαθητών, στη διάρκεια των δύο κύκλων δράσεων. Με αυτές τις παρατηρήσεις συμφώνησε και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, αν και τις παρατήρησε να εξελίσσονται στην εντέκατη και δωδεκάτη παρέμβαση.

Στη δέκατη τρίτη παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε συλλογή των δεδομένων του Β΄ κύκλου της έρευνας δράσης, με τη μέθοδο της παραστατικής εθνογραφίας και της συμπλήρωσης του δεύτερου ερωτηματολογίου. Για τη δημιουργία ομαδικού κλίματος αλλά και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, πραγματοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι «Βρες το ταίρι σου», το οποίο δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές εκφράστηκαν με φαντασία μέσω της χρήσης του σώματος. Χαρακτηριστική είναι η αναπαράσταση του πίνακα «Η Δημιουργία του Αδάμ» από την νωπογραφία του Μιχαήλ Άγγελου της Καπέλα Σιστίνα, με το χέρι του Θεού και του Αδαμ. Επίσης, κάποιοι έκαναν και όπισθεν κίνηση, όπως τον κινηματογράφο που δημιουργείται η επανάληψη της κίνησης. Υπήρχε αρκετή φασαρία στη διάρκεια της άσκησης. Κάποιοι μαθητές εκφράζονταν πολύ έντονα σωματικά πέφτοντας ο ένας επάνω στον άλλο. Με την παραίνεση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, οι μαθητές σταματούσαν και συνέχιζαν την άσκηση χωρίς να πέφτουν ο ένας πάνω στον άλλο. Η συνεργασία μεταξύ τους ήταν καλή και έκαναν την άσκηση με κέφι. Στο κυρίως μέρος, οι μαθητές με αφορμή το τραγούδι των Locomondo «Χέρια σαν και αυτά», του οποίου οι στίχοι περιγράφουν κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτικές καταστάσεις, δημιούργησαν έξι παγωμένες εικόνες με θέμα κυρίως το περιβάλλον αλλά και τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ ανθρώπων.

Στην πρώτη παγωμένη εικόνα, με τίτλο «Η πραγματικότητα», διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών η ευαισθησία για την καταστροφή του περιβάλλοντος και η ανάληψη ευθύνης και υπευθυνότητας για την προστασία του. Επίσης, προσέγγισαν με κατανόηση και την πλευρά του ανθρώπου που προβαίνει σε μια τέτοια πράξη ακούγοντας και τη δική του τραυματική ιστορία που τον οδήγησε σε αυτήν την πράξη ή ότι ακόμα και το ότι δεν είχε τον πλήρη έλεγχο του εαυτού του λόγω υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ. Οι μαθητές, με αυτήν την εικόνα, έδειξαν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους άξονες της **ενδοπροσωπικότητας**, της **διαπροσωπικότητας** και της **προσαρμοστικότητας**.

Στη δεύτερη παγωμένη εικόνα, με τίτλο «Τα χέρια που φυτεύουν δέντρα και δίνουν ζωή στον πλανήτη», διαπιστώθηκε και πάλι η ευαισθησία των μαθητών για την καταστροφή του περιβάλλοντος, μόνο που σε αυτήν την εικόνα ανέλαβαν την πρωτοβουλία να συνεισφέρουν στο περιβάλλον, εκδηλώνοντας συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, με τη μεταφύτευση δέντρων σε δασική περιοχή, ώστε να επανέλθει και πάλι στη φυσική του κατάσταση. Επίσης, μαθητές από την ομάδα σχολίασαν ότι



αυτή η πράξη είναι πολύ σπουδαία, αυτήν την περίοδο της κλιματικής αλλαγής. Σε αυτήν την ομάδα υπήρξε πρόβλημα κατά τη δημιουργία της, λόγω της όχι και τόσο καλής σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσω όμως της συζήτησης αλλά και της συμμετοχής τρίτου προσώπου, εξομαλύνθηκαν οι μεταξύ τους διαφορές και συνεργάστηκαν, διατηρώντας ένα ήπιο κλίμα μεταξύ τους. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο, διαχειρίστηκαν ικανοποιητικά τη δυσκολία συνεργασίας με άτομα διαφορετικής γνώμης. Σε αυτήν την εικόνα οι μαθητές έδειξαν στοιχεία από τους άξονες της **ενδοπροσωπικότητας**, της **διαπροσωπικότητας**, της **προσαρμοστικότητας** και της **γενικής διάθεσης**.

Στην τρίτη παγωμένη εικόνα, με τίτλο «Τα χέρια που τραβάνε τη σκανδάλη», οι μαθητές εστιάζουν στις ανθρώπινες σχέσεις, τις οποίες όμως αναλύουν σφαιρικά, κατανοώντας και τον ρόλο του θύτη αλλά και του θύματος.

*Θύτης: «Αισθάνομαι ότι ικανοποιείται ο εγωισμός μου. Δηλαδή αυτός ο άνθρωπος μου έκανε κάτι κακό και λέω θα σου κάνω και εγώ κάτι κακό τώρα να δεις πως αισθάνομαι.»*

*«Εγώ θεωρώ πως είναι ανούσια αυτή η πράξη. Γιατί έχει γίνει ήδη το κακό οπότε δεν θα αλλάξει τίποτα άμα τον σκοτώσω. Απλά ως αυτός ο άνθρωπος τώρα που είμαι πιστεύω ότι αυτό που έκανα είναι λυτρωτικό ας το πούμε.»*

*Θύμα: «Εγώ μόλις πυροβολήθηκα, επειδή έκανα κάτι κακό σε αυτόν τον άνθρωπο πριν χρόνια και ήρθε να με εκδικηθεί.»*

Επίσης, διαπιστώνουν ότι είναι εικόνα η οποία παρουσιάζεται καθημερινά από τους δείκτες της τηλεόρασης και χαρακτηρίζει μια εικόνα της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν. Έτσι οι μαθητές καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη αλλά και την ενσυναίσθηση προς τον συνάνθρωπο. Σε αυτήν την εικόνα οι μαθητές έδειξαν στοιχεία των αξόνων της **διαπροσωπικότητας** και της **ενδοπροσωπικότητας**.

Στην τέταρτη εικόνα με τίτλο «Το τέλος του δέντρου», οι μαθητές εστιάζουν και πάλι στο περιβάλλον και εκδηλώνουν τη χαρά τους όταν έρχονται σε επαφή με τη φύση και τη λύπη τους όταν το περιβάλλον καταστρέφεται. Οι μαθητές της ομάδας διαπίστωσαν τη θετική επίδραση της επαφής με τη φύση από τις πολύ μικρές ηλικίες, δηλώνοντας χαρά και συγκίνηση όταν βλέπουν μικρά παιδιά να βρίσκονται κοντά στο

φυσικό περιβάλλον. Οι μαθητές έδειξαν και εδώ, στοιχεία από τους άξονες της γενικής διάθεσης και της ενδοπροσωπικότητας.

*«Απλώς θέλει να το αγγίξει και αυτό είναι πάρα πολύ συγκινητικό. Το παιδάκι καταλαβαίνει τι είναι ένα δέντρο, πως είναι ένα δέντρο και τι μπορεί να μας προσφέρει αυτό το δέντρο. Οπότε του αρέσει αυτό. Εγώ πάντως συγκινήθηκα.»*

Στην πέμπτη εικόνα με τίτλο «Η κρυφή φωτιά», οι μαθητές δημιούργησαν μια σουρεαλιστική εικόνα με ένα παιδί με υπερδυνάμεις. Αυτή η εικόνα προκάλεσε την εκδήλωση συναισθημάτων, του φόβου για το άγνωστο και το μη κατανοητό αλλά και της έκπληξης και της περιέργειας για το διαφορετικό. Η προσέγγιση τους προς αυτό ήταν διστακτική και σκεπτική, όπου είτε θα το κρατούσαν σε απόσταση είτε θα το προσέγγιζαν με ενθουσιασμό αλλά και με φόβο. Η συμπεριφορά αυτή χαρακτηρίζει την δυσκολία αποδοχής του διαφορετικού άλλου, στοιχείο που χαρακτηρίζει τον άξονα της ενδοπροσωπικότητας.

Στην έκτη εικόνα με τίτλο «Καμμένο δέντρο, μεθυσμένος», οι μαθητές εκδηλώνουν έντονα συναισθήματα λύπης για τις πυρκαγιές στα δάση αλλά αποδίδουν με ενσυναίσθηση την πράξη του θύτη, εξηγώντας τον λόγο που καίει το δάσος.

*«Εκδηλώνω τον πόνο μου, τη θλίψη μου. Έχω πιεί βότκα. Είμαι μεθυσμένη και νιώθω χάλια.»*

*«Όχι, δεν νιώθω τι κάνω. Επειδή έχω πόνο μου ήρθε και το έκανα.»*

Επίσης, αναφέρουν την ανάληψη δράσης για την αλλαγή αυτής της θλιβερής εικόνας. Σε αυτήν την εικόνα οι μαθητές έδειξαν στοιχεία της ενδοπροσωπικότητας, της διαπροσωπικότητας και της προσαρμοστικότητας.

Στη διάρκεια της παρουσίασης των παγωμένων εικόνων οι μαθητές έκαναν φασαρία και δεν πρόσεχαν την επεξήγηση της εικόνας από τους συμμαθητές τους. Η προσοχή τους επανερχόταν, ύστερα από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αλλά διατηρούνταν για λίγο. Παρόλο που μέσω των παγωμένων εικόνων εκδήλωσαν ενδιαφέρον αλλά και πρωτοβουλία για ανάληψη ευθυνών για την προστασία του περιβάλλοντος, δεν ανέλαβαν καμία πρωτοβουλία αλλαγής της συμπεριφοράς τους για την καλύτερη διεξαγωγή των προγραμμάτων.

Από τα ερωτηματολόγια της δράσης, διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, ανέπτυξαν επιπλέον τη δημιουργικότητάς τους, με περισσότερη ευρηματικότητα αλλά και ελευθερία της έκφρασης, η οποία διοχετεύτηκε μέσω του θέατρου αλλά και του πειραματισμού με αυτό. Επίσης, εξελίχθηκαν πνευματικά και ενίσχυσαν την ικανότητα αυτοκριτικής, καθώς παραδέχτηκαν ότι προκαλούσαν φασαρία και δημιουργούσαν προβλήματα στη διεξαγωγή των δράσεων. Επιπλέον, βελτίωσαν την ικανότητα της αυτοπεποίθησης, με την απόκτηση θάρρους και δύναμης μέσω της έκφρασης της προσωπικής γνώμης αλλά και της κριτικής σκέψης σχετικά με κοινωνικά και συναισθηματικής φύσεως ζητήματα. Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, οι μαθητές βελτίωσαν τον ομαδικό τρόπο συνεργασίας τους, με το να καταλαβαίνουν και να κατανοούν τον συμμαθητή τους, δείχνοντας σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις και διατηρώντας ευχάριστο κλίμα μέσα στην ομάδα αλλά και βελτιώνοντας τον τρόπο συσχετισμού τους σε μια καινούργια συνθήκη. Ανέπτυξαν πιο στενές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και δημιούργησαν καινούργιες φιλίες. Η διαχείριση όμως αρνητικών συμπεριφορών μεταξύ των μελών της ομάδας βρίσκεται στο στάδιο εξέλιξης. Στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, οι μαθητές ανέφεραν ότι αισθάνονται χαρά, ελευθερία και ότι περνούν ευχάριστα και διασκεδαστικά. Επίσης, ανέφεραν ότι οι δράσεις τους βοήθησαν στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Όσον αφορά όμως στο καλλιτεχνικό μέρος της έρευνας οι μαθητές εκδήλωσαν τις διαφορετικές προσδοκίες που είχαν για τη θεατρική εμπειρία, θεωρώντας ότι θα ασχοληθούν με ένα έτοιμο θεατρικό έργο, θα αναλάβουν ρόλους και θα ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες τους για τη δημιουργία θεατρικής παράστασης, καθώς η διαδικασία της δραματοουργίας σε αυτό το σημείο της έρευνας βρίσκεται σε πρωταρχικό στάδιο.

Στον Β΄ κύκλο δράσης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εξέλιξαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου-ντοκουμέντο. Η βελτίωση του τρόπου συνεργασίας και διατήρησης του ομαδικού κλίματος αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης για αρνητικές συμπεριφορές, χαρακτηρίζει την **εξέλιξη στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων**. Επίσης, διαπιστώθηκε **βελτίωση και στη συναισθηματική δεξιότητα**, καθώς οι μαθητές εξέλιξαν την ικανότητα της αυτοπεποίθησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της ελευθερίας έκφρασης και της δημιουργικότητάς τους μέσω των θεατρικών τεχνικών, βιώνοντας συναισθήματα χαράς

και ευχάριστης διάθεσης. Η έλλειψη όμως συγκέντρωσης και η διαταραχή του θετικού κλίματος μέσω φασαριάς βρίσκονται σε εξελικτικό στάδιο της έρευνας.

### 5.3. Ανάλυση δεδομένων Γ΄ κύκλου δράσης

Οι παρεμβάσεις στον Γ΄ κύκλο δράσης στοχεύουν στην ολοκλήρωση της έρευνας δράσης της παρούσας έρευνας, όπου παρόλο που αποτελεί μια συνεχή διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού (Tripp, 2005), τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για στοχασμό και για την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών και πιο αποτελεσματικών στρατηγικών δράσης (Parsons & Brown, 2002) με εκπαιδευτικό εργαλείο το θέατρο-ντοκουμέντο. Επιπλέον, να εμπλουτίσουν τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα άλλων επιστημονικών ερευνών, ώστε να συνεχίσει η εξελικτική πορεία αυτού του τρόπου έρευνας με μελλοντικές έρευνες δράσης.

Από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, στον Γ΄ κύκλο δράσης, για τον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές στο βιωματικό μέρος της διαμόρφωσης της παράστασης έχαναν τη συγκέντρωσή τους και συμπεριφέρονταν χωρίς όρια, ενώ κατά τη διαδικασία της συζήτησης και κατάθεσης ιδεών στα πλαίσια της ομάδας συμμετείχαν ενεργά, πρότειναν ιδέες και λύσεις και διατηρούσαν συνεργατικό κλίμα στην ομάδα. Αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά τους παρατηρήθηκε στη δέκατη τέταρτη παρέμβαση. Στη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, αρκετοί μαθητές δεν πρόσεχαν και μιλούσαν μεταξύ τους, συνεχίζοντας την αρνητική συμπεριφορά προς την ομάδα. Αυτή η συμπεριφορά ελαχιστοποιήθηκε, όταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική ανίχνευση της σκέψης του κάθε χαρακτήρα και ζήτησε από του μαθητές να μπουν στη θέση του κάθε ρόλου και να εκφράσουν τις σκέψεις του. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε πως οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στη διαδικασία της δημιουργίας της παράστασης και πρότειναν ιδέες για τη βελτίωση της σκηνής, αλλά και του θεατρικού έργου γενικότερα, όπως την ενδυμασία των χαρακτήρων. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την φαντασία τους, τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητά τους, καθώς με μια κόλλα χαρτί και μια κασετίνα, απέδωσαν ένα σάντουιτς ως κολατσιό στο διάλειμμα. Κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης των χαρακτήρων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, παρατήρησε πως έπρεπε να είναι πιο δεκτική στις ιδέες των μαθητών και να τους αφήνει περισσότερα

περιθώρια ανάπτυξης των ιδεών τους, γεγονός που έδειξε στοιχεία έλλειψής της στον άξονα της προσαρμοστικότητας. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι μαθητές **εξέλιξαν τις προσωπικές τους συναισθηματικές ικανότητες**, της ενσυναίσθησης και αυτοσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου και της αυτοαποτελεσματικότητας.

Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, παρατηρήθηκε βελτίωση μέσα από τις διαδικασίες δημιουργίας της παράστασης. Στη δέκατη έβδομη παρέμβαση, στο κυρίως μέρος, μέσω προτάσεων από την ομάδα αλλά και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, βελτιώθηκαν και ολοκληρώθηκαν οι δύο πρώτες σκηνές και ξεκίνησε η διαμόρφωση της τρίτης σκηνής. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και των υπόλοιπων παρεμβάσεων συμμετείχαν ενεργά, έπαιρναν αποφάσεις μέσα από το σύνολο της ομάδας και διατηρούσαν τη συγκέντρωση τους στη διαδικασία διαμόρφωσης της παράστασης.

Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, διαπιστώθηκε επίσης βελτίωση, καθώς εξέλιξαν θετικά τον τρόπο συμμετοχής τους στην ομάδα, παίρνοντας πρωτοβουλίες, προσφέροντας τη βοήθεια τους αλλά συμμετέχοντας και στην επίλυση προβλημάτων κατά τη διαδικασία δημιουργίας της παράστασης.

Στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, οι μαθητές συνέχισαν να εκφράζουν την θετική τους διάθεση, με εκδηλώσεις ενθουσιασμού, χαράς και ικανοποίησης για την πρόοδό τους κατά τις διαδικασίες της παράστασης.

Στον άξονα του **άγχους**, οι μαθητές βελτίωσαν τον τρόπο διαχείρισής του, καθώς πήραν όλοι πρωτοβουλία να παίξουν στη θεατρική παράσταση, ως ηθοποιοί αλλά και ως μουσικοί, παρόλο που ως καλλιτεχνική συνθήκη εμπεριέχει την έκθεση σε κοινό και προκαλεί έντονα το συναίσθημα του άγχους.

Από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου σε αυτό το στάδιο της έρευνας δράσης διαπιστώθηκε **βελτίωση και αλλαγή στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών**. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του οι μαθητές ένιωθαν πιο άνετα ως μέρος της ομάδας. Στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, οι μαθητές ήταν πιο συγκεντρωμένοι σε αυτό που έκαναν, αισθάνονταν πιο οικεία μεταξύ τους και έδειχναν συντονισμένοι αρμονικά με το σύνολο, χωρίς να εκδηλώνουν άγχος ή θυμό.

Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, οι μαθητές επέδειξαν βελτίωση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Παρατηρήθηκε ότι ήταν λιγότερο επικριτικοί μεταξύ τους και ότι παρουσίασαν στοιχεία ενσυναίσθησης.

*«Γενικώς δεν ήταν μια ομάδα που είχε τις πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους. Υπάρχει μια ψυχρότητα. Από την αρχή. Μια διάθεση ανταγωνιστική; Μια διάθεση να την πω στον άλλο. Αυτό έχει μειωθεί αλλά υπάρχει λιγάκι.»*

*«Αυτό που λέγαμε και την άλλη φορά, ότι έλεγαν στους συμμαθητές τους κάντε ησυχία να ακούσουμε. Ήταν λιγότερο επεμβατικοί από ότι ήταν σε αυτό το κομμάτι, στο να πουν κάτι στους άλλους.»*

*«Η δημιουργία ισορροπημένων σχέσεων νομίζω ότι πάει καλύτερα. Το λέω στα πλαίσια της αρμονίας που υπήρχε και ότι ο Χρήστος εντάχθηκε στην ομάδα.»*

Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, οι μαθητές επέδειξαν βελτίωση καθώς έπαιρναν πρωτοβουλίες για να λύσουν τα προβλήματα που προκύπταν:

*«Υπήρχαν αρκετά παραδείγματα. Όταν προθυμοποιήθηκε κάποιος να κάνει τον ρόλο του μαθητή που λείπει ή η μαθήτρια που σκέφτηκε να μην το δείξουμε αυτό έτσι επειδή είναι καθηγητής από το σχολείο.»*

Στη δέκατη ένατη παρέμβαση ολοκληρώνεται ο Γ΄ κύκλος δράσης με την παραγωγή και τη συλλογή των δεδομένων μέσω της χρήσης του τρίτου ερωτηματολογίου, της παραστατικής εθνογραφίας και των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων (focus groups). Για τη δημιουργία ομαδικού κλίματος πραγματοποιήθηκε ζέσταμα με άσκηση που εστίαζε σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως της αυτενέργειας, του σεβασμού και της φροντίδας προς έναν άλλο άνθρωπο. Οι μαθητές έδειξαν αυτά τα στοιχεία, εκτός από έναν μαθητή ο οποίος στην εκδήλωση προσφοράς βοήθειας έμεινε αμέτοχος.

Στη συνέχεια, μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης, οι μαθητές βίωσαν ένα κοινωνικό θέμα που διαπραγματευόταν και πάλι στοιχεία προσφοράς, ενσυναίσθησης αλλά και εκδήλωσης συναισθημάτων. Μέσα από τη δράση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εκφράστηκαν δημιουργικά μέσω του σώματος και της κίνησης, μπήκαν στη θέση του άλλου, με την επιλογή αναπαράστασης του ανάπηρου παιδιού, εκφράζοντας

είτε την περιέργεια τους για τον τρόπο ζωής του είτε το ενδιαφέρον αναπαράστασης ενός θεατρικού χαρακτήρα. Επίσης, επέλεξαν ρόλους προσφοράς και βοήθειας προς την κοινωνία αλλά και αδιαφορίας προς αυτήν. Οι μαθητές μέσα από αυτήν την άσκηση έδειξαν στοιχεία **βελτίωσης στους άξονες της ενδοπροσωπικότητας, της διαπροσωπικότητας και της προσαρμοστικότητας**. Οι μαθητές αναφέρουν:

*«Εγώ είμαι το παιδί. Επέλεξα αυτό το ρόλο γιατί πιστεύω ήθελα να δω και μια οπτική πως είναι από κάποια τέτοια άτομα, επειδή έχουν κάποια προβλήματα αναπηρίας. Θα ήθελα να δω πως του φέρονται οι άνθρωποι, πως είναι η ζωή του, η οικογένεια του. Αισθάνθηκα λίγο παράξενα με αυτό που συνέβη με το κορίτσι γιατί συνήθως όταν βλέπουν κάτι τέτοια παιδιά, οι άνθρωποι, που είναι «φυσιολογικοί» στη σωματική τους κατάσταση, αδιαφορούν πολύ κι αισθάνθηκα όμορφα που κάποιος με πρόσεξε.»*

*«Είμαι το παιδί στο καρτσάκι με τον πατέρα μου από πίσω. Απλώς ακούω που παίζει η κυρία και την θαυμάζω. Επέλεξα αυτόν τον χαρακτήρα επειδή οι άλλοι χαρακτήρες ήταν βαρετοί.»*

*«Εγώ ήμουν η Νικολέττα, η πρωταγωνίστρια ας το πούμε της ιστορίας, που παίζω μουσική για να παίρνω λεφτά. Και ειλικρινά συγκινήθηκα με το αγοράκι με το αμαξίδιο και γι' αυτό μου βγήκε αυθόρμητα να του τραγουδήσω μπροστά του. Αυτό το παιδάκι είμαι σίγουρη θα έχει βασανιστεί στη ζωή του. Το επέλεξα γιατί έπαιζε μουσική και ήθελα να κάνω κάτι με μουσική. Αλλά μετά όταν συνεχίσατε την ιστορία κατάλαβα ότι έκανε κάτι καλό αυτός ο χαρακτήρας.»*

*«Επέλεξα τον πατέρα γιατί μου φάνηκε μυστηριώδης σαν χαρακτήρας. Αλλά μετά είδα ότι είναι ένας γλυκός χαρακτήρας και απλά ευγνωμονεί αυτόν που παίζει μουσική, επειδή προκάλεσε ένα χαμόγελο στο παιδί του.»*

*«Εγώ ήμουν μια μπαλαρίνα μέσα στη μέση του δρόμου που χόρευε με την μουσική που έπαιζε η Νικολέττα. Το επέλεξα γιατί δεν με ενδιέφερε αρκετά κανένας από τους άλλους χαρακτήρες.»*

Από τα ερωτηματολόγια της δράσης, παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, βελτίωσαν το αίσθημα της ντροπής, τόσο με την έκφραση του σώματος όσο και με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού, στα πλαίσια της ομάδας και έγιναν πιο ανοιχτοί σε καινούριες εμπειρίες. Ακόμη, βελτίωσαν την κριτική αλλά και τη δημιουργική τους σκέψη. Επίσης, βελτίωσαν την αυτοπεποίθησή τους με την ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους στην ομάδα ακόμα και αν γίνεται αρνητικός σχολιασμός, όπως και της ανεκτικότητάς τους απέναντι σε μερικούς μαθητές, οι οποίοι προκαλούσαν φασαρία σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Επίσης, ανέπτυξαν τις υποκριτικές, σκηνοθετικές και μουσικές τους ικανότητες. Επιπλέον, ένιωσαν ασφαλείς να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους στο πλαίσιο αυτής της ομάδας. Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές στη διάρκεια των δράσεων, δέθηκαν ως ομάδα και συνεργάστηκαν, καθώς μέσω των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μειώθηκε το αίσθημα της ντροπής και βελτίωσαν τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους, δημιουργώντας νέες φίλιες και ισχυροποιώντας τις παλαιότερες. Επίσης, ανέπτυξαν πιο ενεργή συμμετοχή στο σύνολο. Η δημιουργία φασαρίας, που παρουσιαζόταν σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, μειώθηκε ελάχιστα, γεγονός που χαρακτηρίζει **την έλλειψη της κοινωνικής δεξιότητας του σεβασμού προς τον άλλον**. Στον άξονα του **άγχους**, διαπιστώθηκε ότι μέσω των θεατρικών τεχνικών οι μαθητές μείωσαν σταδιακά το άγχος της έκθεσης στην ομάδα.

Από τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές στον άξονα της **ενδοπροσωπικότητας**, ανέπτυξαν την αναγνώριση αλλά και τη διαχείριση των προσωπικών τους συναισθημάτων, καθώς και των αρνητικών τους συμπεριφορών.

*«Κυρίως βασικά μέσα από το θεατρικό, γιατί ουσιαστικά αυτό που κάνουμε στο θεατρικό είναι πράγματα που εμείς έχουμε πει. Οπότε αυτά που έχουμε πει, σας έχουμε πει πως νιώσαμε, πως το διαχειριστήκαμε, το έχουμε φτιάξει, είναι τελείως δικό μας δηλαδή.»*

Επίσης, ανέπτυξαν πιο ώριμη στάση απέναντι σε αρνητικές συμπεριφορές, μέσω της ανεκτικότητας αλλά και της προσπάθειας εξεύρεσης τρόπου αντιμετώπισής τους. Ακόμη, βελτιώθηκε η δημιουργικότητά τους, προτείνοντας καλύτερες ιδέες κατά τη δημιουργία της παράστασης, καθώς και η κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, ανέπτυξαν τις υποκριτικές τους ικανότητες, μέσω της χρήσης του αυτοσχεδιασμού. Μέσω της



δημιουργικής σκέψης οι μαθητές μείωσαν το συναίσθημα της ντροπής και βελτίωσαν τον τρόπο έκφρασης της γνώμης τους στην ομάδα. Στον άξονα της **διαπροσωπικότητας**, οι μαθητές βελτίωσαν τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους, καθώς μέσω των δράσεων ένιωσαν ότι συμμετέχουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον και μπορούν με λιγότερες αναστολές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, παρατηρήθηκε μέσω των θεατρικών δράσεων, σταδιακή βελτίωση της συνεργασίας μέσα στην ομάδα, η οποία οδήγησε στο καλύτερο δέσιμο των μαθητών μεταξύ τους. Η ύπαρξη όμως της φασαρίας στη διάρκεια των δράσεων αλλοίωσε την ομαλή συνεργασία μεταξύ των μαθητών, παρόλο που στον Γ΄ κύκλο δράσης υπήρξε μια μικρή ελάττωση αυτής της συμπεριφοράς. Ο μαθητής που συμμετείχε σε αυτό παρατήρησε ότι η διαδικασία της διαμόρφωσης θεατρικής παράστασης επηρέασε τη συμπεριφορά του, καθώς ήταν απαραίτητη η ανάπτυξη της ικανότητας προσοχής, για τη συμμετοχή του στη διαδικασία. Η ανάπτυξη πιο στενής σχέσης, μέσω των δράσεων, μεταξύ των μαθητών της ομάδας **βελτίωσε και την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων** του άλλου, ακόμα και μεταξύ των μαθητών που δεν είχε αναπτυχθεί ιδιαίτερη σχέση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε βελτίωση και στην ικανότητα κατανόησης του άλλου μέσω της ενσυναίσθησης.

*«Με το θεατρικό έχω γνωρίζει πολλά άτομα με διαφορετικά συναισθήματα και έχω μια άλλη οπτική στο πως να λύνω προβλήματα με βάση τα άτομα. Νομίζω με έχει βοηθήσει αρκετά αυτό το σύνολο.»*

Οι μαθητές βελτίωσαν και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναπτύσσοντας νέες φιλίες και ισχυροποιώντας τις παλιές. Στον άξονα της **προσαρμοστικότητας**, οι μαθητές μέσω των δράσεων, βελτίωσαν τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη λύση τους. Επίσης, ανέπτυξαν το αίσθημα της ανάληψης ευθύνης, κατά τη διάρκεια της οργανωτικής διαδικασίας της παράστασης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε δυσκολία στην ευελιξία σε περίπτωση αλλαγής αλλά μέσω των δράσεων, και ειδικότερα του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές ανέπτυξαν την ικανότητα προσαρμοστικότητας. Στον άξονα του **άγχους**, οι μαθητές παρατήρησαν ικανοποιητική βελτίωση στη διαχείριση του άγχους, μέσω των δράσεων αλλά και ανάπτυξης της υπομονής, της ψυχραιμίας και της ηρεμίας, λόγω της δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος.

*«Γιατί αγχώνομαι υπερβολικά, δεν μπορώ να το ελέγξω αυτό, αλλά νομίζω με έχετε βοηθήσει πάρα πολύ να το ξεπεράσω όλο αυτό, ότι εδώ είμαστε μια ομάδα, μια παρέα, δεν θα σε κρίνει κανένας και όλα αυτά. Δεν χρειάζεται τίποτα να φοβάσαι.»*

Τέλος, στον άξονα της **γενικής διάθεσης**, οι μαθητές αναφέρουν ότι θεώρησαν ενδιαφέρον τη συμμετοχή τους στο σύνολο, καθώς βρήκαν αυτήν την εμπειρία ευχάριστη, διασκεδαστική, που τους γέμισε συναισθήματα χαράς.

*«Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη και ικανοποιημένη με αυτό που κάναμε. Και ίσα ίσα είμαι χαρούμενη που συμμετέχω σε ένα σύνολο που νιώθω ότι έχει δώσει μια βαθύτερη έννοια στο θέατρο. Δηλαδή θέλουμε να δείξουμε κάτι με αυτό. Θέλουμε να δείξουμε την αλήθεια. Παρόλο που μερικές φορές υπάρχει λίγο ανησυχία, επειδή κάποιои είναι ανήσυχοι. Παρόλα αυτά πιστεύω πως έχουμε κάνει μια πολύ καλή δουλειά. Γιατί το αποτέλεσμα θα είναι αρκετά καλό.»*

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Γ' κύκλου δράσης, παρατηρήθηκε βελτίωση και εξέλιξη σε όλους τους άξονες μελέτης της κοινωνικής συναίσθησης μέσω των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων, οι οποίοι συνοψίζονται στα συμπεράσματα της παρούσης εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6. Συζήτηση- Προτάσεις- Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε εμπλουτίζοντας το ερευνητικό πεδίο στην εκπαίδευση με εργαλεία της Δραματικής Τέχνης. Η χρήση της τέχνης του θεάτρου-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Σταμάτη, 2019; Ματζώρου, 2020; Βασιλόπουλος, 2022), καθώς η προσέγγιση μέσω της θεατρικής τέχνης κοινωνικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων, βάζει τον συμμετέχοντα σε μια βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας αλλά και στον ρόλο του δημοσιογράφου/ερευνητή, ο οποίος ανακαλύπτει νέες θεωρήσεις της πραγματικότητας, τις οποίες αναπαριστά μέσω του θεάτρου.

Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση προωθεί την ενεργητική μάθηση, όπου η μάθηση εστιάζει στις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από την καθημερινή τους πραγματικότητα (Χρυσ αφίδης, 1996) αλλά και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο την βιώνουν (Rogers, 1969). Η εστίαση του θεάτρου-ντοκουμέντο σε κοινωνικά ζητήματα, μέσω της πραγματικής εμπλοκής στο κοινωνικό πεδίο έρευνας και όχι μόνο της παρατήρησής του, προκαλεί την κριτική σκέψη προς την επαναδιατύπωση της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Freire (2009), η διαμόρφωση της κριτικής σκέψης στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να διαμορφώσει πολίτες που διεκδικούν την ελευθερία έκφρασης και ασκούν πολιτική κριτική προς την κοινωνία, αγωνιζόμενοι για τον μετασχηματισμό της. Η παραπάνω θέση απαιτεί την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου το άτομο ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα θα μπορέσει να εκπληρώσει τις προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες (Σίσκος, 2009) και να διεκδικήσει μια καλύτερη κοινωνία.

Η κοινωνική συναίσθηση έχει μελετηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Maurer & Brackett, 2004; Χατζηχρήστου, 2004; Brown, Roderick, Lantieri & Aber, 2004; Τριλίβα & Chimienti, 2000), με θετικά αποτελέσματα. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμπληρώσει αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς χρησιμοποιεί ακόμα ένα ερευνητικό εργαλείο, αυτήν τη φορά από τον χώρο του θεάτρου, το θέατρο-ντοκουμέντο. Ο τρόπος προσέγγισης της κοινωνικής συναίσθησης μέσω του θεάτρου-ντοκουμέντο

αναπτύσσεται μέσα από ένα ποικίλο περιβάλλον της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως το εκπαιδευτικό δράμα, το θέατρο της επινόησης και το θέατρο-αυτολεξεί, η οποία σύμφωνα με τον Wright (2001) συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η παρούσα εργασία ερευνά τη χρήση του θέατρου-ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείου για την καλλιέργεια της κοινωνικής συναίσθησης των μαθητών εφήβων που συμμετέχουν σε ένα μουσικό σύνολο του Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας. Μέσα από τα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα της μεθόδου της έρευνας δράσης, αναπτύχθηκαν τρεις κύκλοι δράσεων, από τους οποίους δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Για την αξιοπιστία εξαγωγής συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των δεδομένων με τη χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, όπως συμμετοχική παρατήρηση, εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος, ερωτηματολόγια, έρευνα μέσω της χρήσης τεχνικών παραστατικής εθνογραφίας, εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) και ημερολόγια μαθητών. Η συλλογή των δεδομένων από τα ημερολόγια των μαθητών ήταν αρκετά ελλιπής, λόγω του ότι οι μαθητές δεν ήταν συνεπείς στη συμπλήρωσή τους. Γι' αυτό και δεν μπορούν να συμπεριληφθούν ως μέρος των δεδομένων της έρευνας. Μέσω των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων έγινε η συλλογή των δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με το πρώτο ερώτημα, εάν το θέατρο-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, δόθηκε θετική απάντηση από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Οι μαθητές βελτίωσαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, δύο έννοιες που κάνουν κατανοητή την όχι και τόσο ξεκάθαρη έννοια της κοινωνικής συναίσθησης μέσω της χρήσης των τεχνικών του θέατρου-ντοκουμέντο. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική συναίσθηση ερευνήθηκε σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνουν οι Bar-on και Parker (2000), το οποίο μελετά την κοινωνική συναίσθηση σε πέντε άξονες, της ενδοπροσωπικότητας, της διαπροσωπικότητας, της προσαρμοστικότητας, του άγχους και της γενικής διάθεσης. Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ερευνήθηκαν μέσω της εξελικτικής διαδικασίας των κύκλων δράσεων, όπου η βελτίωση τους παρατηρήθηκε στον Γ' κύκλο δράσης.

Στη διάρκεια του Α΄ κύκλου δράσης, οι μαθητές έδειξαν στοιχεία έλλειψης στους άξονες της ενδοπροσωπικότητας και της διαπροσωπικότητας, τα οποία όμως, στο τέλος του Α΄ κύκλου των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, παρατηρήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και τέθηκαν προς παρατήρηση και βελτίωση. Αυτή η διαπίστωση οφείλεται στο γεγονός, ότι οι μαθητές έδειχναν έντονα στοιχεία έλλειψης συγκέντρωσης στη διάρκεια εκτέλεσης των θεατρικών παιχνιδιών, γεγονός το οποίο δημιουργούσε προβλήματα στη συνεργασία και στο δέσιμο της ομάδας. Επίσης, παρατηρήθηκε έλλειψη σεβασμού προς την ομάδα λόγω της έντονης φασαρίας από μερικούς μαθητές την ώρα των δράσεων, οι οποίοι εκδήλωναν αυτήν τη συμπεριφορά, όταν ολοκλήρωναν τη σειρά τους στο θεατρικό παιχνίδι. Η βελτίωση όμως παρατηρήθηκε στον τρόπο κοινωνικοποίησής τους με τα μέλη της ομάδας, καθώς δημιουργήθηκαν νέες φιλίες και ενδυναμώθηκαν παλαιότερες. Ακόμη και στον άξονα της γενικής διάθεσης, με την εκδήλωση συναισθημάτων χαράς, ανεμελιάς και ελευθερίας όπως και στον άξονα του άγχους, με τη διαχείριση της ντροπής μέσω της έκθεσης στην ομάδα. Στον άξονα της προσαρμοστικότητας οι μαθητές έδειξαν θετικά στοιχεία, λόγω της βοήθειας τους στη διαμόρφωση της τάξης πριν και μετά τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Επίσης, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας ήταν στοιχεία που εμπλούτισαν αυτές τις δεξιότητες, λόγω της χρήσης των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας.

Στο Β΄ κύκλο των δράσεων, παρατηρήθηκε εξέλιξη στις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος και του θεάτρου-ντοκουμέντο. Η βελτίωση του τρόπου συνεργασίας και διατήρησης του ομαδικού κλίματος αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης για τις αρνητικές συμπεριφορές, χαρακτηρίζει την εξέλιξη στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του άξονα της διαπροσωπικότητας, η οποία παρατηρήθηκε στις δύο τελευταίες δράσεις του κύκλου. Η καθυστέρηση βελτίωσης αυτού του άξονα οφειλόταν στη συνέχιση της έλλειψης συγκέντρωσης μερικών μαθητών, στη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών, όταν δεν συμμετείχαν σε αυτά και στη διατάραξη του θετικού κλίματος, λόγω φασαρίας. Στον άξονα όμως της ενδοπροσωπικότητας, διαπιστώθηκε βελτίωση, καθώς οι μαθητές, μέσω των θεατρικών τεχνικών, εξέλιξαν την ικανότητα της αυτοπεποίθησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, της ελευθερίας έκφρασης και της δημιουργικότητάς τους. Ακόμη και στον άξονα της προσαρμοστικότητας παρατηρήθηκε βελτίωση, καθώς οι μαθητές ανέλαβαν την ευθύνη και πήραν

πρωτοβουλίες, προσφέροντας τη βοήθεια τους στη διερεύνηση του θέματος της παράστασης του θεάτρου-ντοκουμέντο. Επίσης, στον άξονα της γενικής διάθεσης βίωσαν συναισθήματα χαράς και ευχάριστης διάθεσης. Τέλος, στον άξονα του άγχους παρατηρήθηκε βελτίωση στη διαχείρισή του, λόγω της ανάπτυξης της οικειότητας μεταξύ των μαθητών της ομάδας, της αίσθησης ασφάλειας και της ελευθερίας προσωπικής έκφρασης.

Στον Γ΄ κύκλο των δράσεων, διαπιστώθηκε βελτίωση στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων. Στον άξονα ενδοπροσωπικότητας, οι μαθητές εξέλιξαν τις συναισθηματικές δεξιότητες, της ενσυναίσθησης και αυτοσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου και της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι παραπάνω δεξιότητες διαπιστώθηκαν από τη μείωση του αισθήματος της ντροπής, τόσο με την έκφραση του σώματος όσο και με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού στα πλαίσια της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, βελτίωσαν την αυτοπεποίθησή τους, με την ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους, ακόμα και αν γινόταν αρνητικός σχολιασμός. Επίσης, οι μαθητές καλλιέργησαν την ικανότητα της ανεκτικότητας απέναντι σε μερικούς μαθητές, οι οποίοι προκαλούσαν φασαρία σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Ακόμη, παρατηρήθηκε βελτίωση στη διατήρηση της συγκέντρωσης κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της παράστασης αλλά και της εκδήλωσης συναισθημάτων λόγω της αίσθησης ασφάλειας στο πλαίσιο της ομάδας. Στον άξονα της διαπροσωπικότητας, και της προσαρμοστικότητας, παρατηρήθηκε εξίσου βελτίωση, καθώς οι μαθητές είχαν ενεργό συμμετοχή στο σύνολο της ομάδας. Έπαιρναν αποφάσεις μέσα από το σύνολο της ομάδας, έπαιρναν πρωτοβουλίες προτείνοντας ιδέες κατά τη διαδικασία επινόησης της παράστασης και προσέφεραν την βοήθειά τους, συμμετέχοντας στην επίλυση προβλημάτων. Επίσης, βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και ενισχύθηκε το δέσιμο της ομάδας. Η δημιουργία όμως φασαρίας, που παρουσιαζόταν σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, μειώθηκε ελάχιστα, γεγονός που χαρακτηρίζει την έλλειψη της κοινωνικής δεξιότητας του σεβασμού προς τον άλλον αλλά και στην ομάδα. Στον άξονα της γενικής διάθεσης και του άγχους, διαπιστώθηκε ότι μέσω των θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές μείωσαν σταδιακά το άγχος με τη διαρκή έκθεση τους στην ομάδα και διατήρησαν τα συναισθήματα της χαράς, της ικανοποίησης κατά την πρόοδο της δημιουργίας παράστασης και θετικής διάθεσης για τις δράσεις.

Στο δεύτερο ερώτημα, για το εάν η χρήση των τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο μπορεί να καλλιεργήσει την κοινωνική συναίσθηση στους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι με την υλοποίηση των δεκαεννέα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, θεάτρου της επινόησης, θεάτρου-αυτολεξεί και θεάτρου-ντοκουμέντο, οι μαθητές της υπό μελέτης ομάδας, βελτίωσαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Μέσω της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος, οι μαθητές δέθηκαν ως ομάδα και ανέπτυξαν τις δεξιότητες της συνεργασίας, της κοινωνικοποίησης, δημιουργώντας νέες φιλίες αλλά και ενδυναμώνοντας παλαιότερες. Επίσης, ανέπτυξαν την ελευθερία της έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, καλλιεργώντας τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Επίσης, η έκθεση στην ομάδα μέσω των θεατρικών παιχνιδιών βοήθησε στη μείωση και τη διαχείριση του άγχους των μαθητών. Η βελτίωση αυτής της δεξιότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές του Μουσικού Σχολείου, καθώς η έκθεση σε κοινό συμβαίνει πολύ συχνά, λόγω της επιτέλεσης πολλών συναυλιών στα πλαίσια λειτουργίας του Μουσικού Σχολείου. Με τις τεχνικές του θεάτρου της επινόησης, οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την κριτική τους σκέψη με τη δημιουργία πρωτότυπης δραματουργίας, προτείνοντας νέες ιδέες κατά τη διαδικασία δημιουργίας της παράστασης. Πιο ειδικά, με τις τεχνικές του θεάτρου-αυτολεξεί και του θεάτρου-ντοκουμέντο, οι μαθητές βελτίωσαν τη δεξιότητα της συγκέντρωσης, στην οποία είχε παρατηρηθεί έλλειψη σε όλη τη διάρκεια των δράσεων. Εδώ πρέπει να αναφερθεί και η μείωση της φασαρίας, λόγω της απαραίτητης προσοχής κατά τη διαδικασία δημιουργίας της παράστασης. Επιπλέον, βελτιώθηκε η ικανότητα αυτοεκτίμησης και της ελευθερίας έκφρασης των μαθητών, μέσω της κατάθεσης των προσωπικών ιστοριών στο σύνολο της ομάδας, οι οποίες αποτέλεσαν μέρος του κειμένου και των σκηνών της θεατρικής παράστασης. Επίσης, ενισχύθηκε περισσότερο το δέσιμο της ομάδας, το οποίο βελτίωσε και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών προς έναν κοινό στόχο. Ακόμη, βελτιώθηκε η δεξιότητα ανάληψης ευθύνης, καθώς οι μαθητές αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων, όπως η αγορά μουσικού οργάνου από μαθήτρια για τη μουσική επένδυση της παράστασης αλλά και κλακέτας κινηματογράφου, όπως και ο δανεισμός ενός χαλιού από έναν μαθητή της ομάδας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως σκηνικά αντικείμενα. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που χαρακτηρίζει τη δημιουργία της παράστασης θέατρο-ντοκουμέντο είναι ο εμπλουτισμός της συλλογικά επινοημένης δραματουργίας με ντοκουμέντα. Οι μαθητές

σε αυτό το σημείο της διαδικασίας, παρουσίασαν έλλειψη στην ικανότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας και αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς ήταν λίγοι οι μαθητές που προέβησαν στη συλλογή ντοκουμέντων. Παρόλο που συμμετείχαν με την εμπειρία του «expert», κατά την οποία η αφήγηση της ιστορίας επί σκηνής αποδίδεται από τον μαθητή που την βίωσε, δεν ανέπτυξαν τη δεξιότητα του δημοσιογράφου/ερευνητή που αποτελεί μέρος της διαδικασίας της δημιουργίας της παράστασης θεάτρου-ντοκουμέντο. Έτσι, οι μαθητές βίωσαν μέρος των τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο, αναπτύσσοντας τις υποκριτικές, σκηνοθετικές και μουσικές τους ικανότητες και όχι αυτή του κοινωνικού ερευνητή, ο οποίος ερευνά διεξοδικά το θέμα που τον απασχολεί, συλλέγοντας ντοκουμέντα. Αυτή η διαπίστωση δημιουργεί προβληματισμό επί των διαδικασιών της θεατρικής τεχνικής του θεάτρου-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση και την αναγκαιότητα υλοποίησης επιπλέον ερευνών, ώστε να μπορέσουν να εξαχθούν επιπλέον συμπεράσματα για τη χρήση του ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε η επιτακτική ανάγκη της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο. Η ομάδα εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα, εμφάνισε ελλείψεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες βελτιώθηκαν και αναπτύχθηκαν με τη χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο. Λόγω όμως της μικρής διάρκειας της έρευνας αλλά και της μελέτης μόνο σε μια μικρή ομάδα εφήβων μαθητών, προτείνεται η περαιτέρω χρήση του και επιστημονική μελέτη του ως ερευνητικού εργαλείου, για τη μελέτη της κοινωνικής συναίσθησης μέσω της τέχνης, και σε διαφορετικό ηλικιακό επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος. Η επιπλέον χρήση του τονίζει την ενίσχυση μελέτης του με συστηματική έρευνα, μεγαλύτερης διάρκειας και ευρύτερου δείγματος. Η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως σκοπό τη μάθηση μέσω της βιωματικής επεξεργασίας και απόδοσης νοήματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι μαθητές μέσω του δράματος βιώνουν καθημερινές καταστάσεις, τις οποίες μπορούν να τις αναδιατυπώσουν δημιουργικά και να τις αλλάξουν, κατανοώντας ουσιαστικά τις καταστάσεις. Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο δημιούργησε το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο μπόρεσαν οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους, οι οποίες οδηγούν στην εξισορρόπηση τόσο του ατόμου συναισθηματικά αλλά και στον τρόπο συσχέτισης του με το κοινωνικό περιβάλλον.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο μάθημα «Μουσικό σύνολο», προκάλεσε αρχικά την απορία μαθητών, γιατί η διδασκαλία του μαθήματος αφορά στην εκτέλεση μουσικών κομματιών. Κατά τη δημιουργική διαδικασία, όμως, επινόησης της παράστασης, οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων, καθώς ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς. Η παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο αφορούσε τη συναισθηματική κατάσταση της πλήξης στην εφηβική ηλικία. Μέσα από τη δημιουργική διαδικασία της παράστασης οι μαθητές ανέπτυξαν επιπλέον και τις μουσικές τους δεξιότητες, καθώς η παράσταση εμπλουτίστηκε με ζωντανή μουσική από τους μαθητές της ομάδας, εκτελώντας είτε δικές τους δημιουργίες είτε άλλων συνθετών. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές δεν ήταν μόνο απλοί εκτελεστές μουσικών κομματιών ενός μουσικού συνόλου, αλλά τους δόθηκε η ευκαιρία να πειραματιστούν και να συνθέσουν δικές τους μελωδίες με βάση το θέμα της παράστασης, ενεργοποιώντας τους μουσικές δεξιότητες, όπως της σύνθεσης, τις οποίες δεν είχαν ακόμα ανακαλύψει. Επίσης, η ανατροφοδότηση από τους μαθητές του σχολείου ήταν πολύ ενθουσιώδης αλλά και ενθαρρυντική, καθώς επικρότησαν την επιλογή του θέματος της πλήξης στην παράσταση, γιατί είναι ένα θέμα που το βιώνουν και τους αφορά. Οι συνάδελφοι παρακολούθησαν με ενδιαφέρον την παράσταση και εξέφρασαν θετικές εντυπώσεις, τόσο για την επιλογή του θέματος, η οποία παρατηρείται συχνά στη σχολική κοινότητα αλλά δεν εφαρμόζονται πρακτικές διαχείρισής της, όσο και για τον τρόπο επιτέλεσης της παράστασης, τον οποίο σχολίασαν ως πολύ σύγχρονο που φέρει νέες ιδέες. Ακόμη, οι γονείς των μαθητών σχολίασαν θετικά την παράσταση και μερικοί ανέφεραν ότι μέσω του θεάτρου-ντοκουμέντο, απέκτησαν γνώσεις επί του θέματος της πλήξης στην εφηβική ηλικία αλλά και ότι δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά τους να εκφράσουν την προσωπική τους αλήθεια. Η γενική εικόνα από τον αντίκτυπο της παράστασης τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, θα μπορούσε να είναι ενδεχομένως ένα επόμενο στάδιο της έρευνας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, μέσα από την ενεργό δράση του ερευνητή, απέκτησε ερευνητική εμπειρία, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ανάληψη νέων ερευνών στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από τη χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο, βίωσε και ανέπτυξε νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δεν τέρπουν μόνο σε καλλιτεχνικό επίπεδο, μέσω της μουσικής και του θεάτρου, αλλά εστιάζουν και στη

διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων, που ίσως γίνουν «σπόροι» για μια κοινωνία στο μέλλον με ανεπτυγμένες τις κοινωνικά συναισθηματικές δεξιότητες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Gacic, A. (2008). *Η κοινωνικότητα κατά την διδασκαλία του A.Adler και την ποιμαντική ψυχολογία*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). IKEE. [10.26262/heal.auth.ir.113398](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.113398)
- Αριστοτέλης. *Πολιτικά Α*. (χ.χ.). <http://el.wikisource.org>
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Βαροπούλου, Ε. (2011). *Το θέατρο στην Ελλάδα: Η παράδοση του καινούργιου 1974-2006*. (Α τομ). Άγρα.
- Βασιλειάδου, Κ. (2012). *Το Θέατρο της κοινότητας, το Θέατρο για την ανάπτυξη και το Εφαρμοσμένο Δράμα μέσα από τα παραδείγματα του Teatro Povero (Ιταλία), της Adugna Community Dance Theatre (Αιθιοπία) και της εφαρμογής στο Etnisk Radgivingcenter Noor (Δανία)*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/129777?ln=el>
- Βασιλόπουλος, Π. (2022). *Το θέατρο ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). ΑΜΗΤΟΣ. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6935>
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2016). Από την πράξη στη θεωρία: Μια συζήτηση για το νέο θέατρο-ντοκουμέντο. *Σκηνή*, (8), 1-17. <https://doi.org/10.26262/skene.v0i8.5643>
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Διαδικασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο θέατρο-ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτούβα & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.), *Συνέδριο Θέατρο και Δημοκρατία, 5-8 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά* (σσ. 167-176). ΕΚΠΑ.
- Γαλανάκη, Ευ. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη*. Ατραπός.
- Γιαννούλη, Μπ. (2019). 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 (σσ. 68-77). Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γιατρά, Α. Α., Βενετσάνου, Φ. Δ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 163–181. <https://doi.org/10.12681/hjre.20870>
- Γκότοβος, Α. (1983). Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. *Δωδώνη-Επιστημονική εφημερίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (12), 199-234.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία* (Δ΄ έκδ.). Ιδιωτική.
- Γραμματάς, Θ. (2012). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας. <https://theduarte.wordpress.com/2012/10/29/29102012->
- Γραμματάς, Θ. (2015). Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: Τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στη τέχνη. <https://theodoregrammatas.com/el/>
- Γρόλλιος, Δ. Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτικές*. Gutenberg.
- Γρόλλιος, Δ. Γ., & Γούναρη, Π. (Επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.
- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Διημερίδα με θέμα: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, 10-11 Δεκεμβρίου 2008: Πρακτικά* (σσ. 29-36), ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ζώνιου, Χρ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση και θέατρο*, (18), 32-38.
- Ζώνιου, Χ., Μπόεμη, Ν., & Παπαδοπούλου, Γ. (2012). Το Θέατρο του εαυτού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (26), 11-13.

- Ζώνιου, Χρ. (2007). Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο. Στο Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. 3 Δεκεμβρίου 2005- 11 Μαρτίου 2006: Πρακτικά* (σσ. 71-82). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζώνιου, Χρ. (2015). Η εφαρμογή τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής. *Εκπαίδευση και θέατρο. Το θέατρο του καταπιεσμένου*, (16), 106–109.
- Ζώνιου, Χρ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας ικανότητας των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). ΕΑΔΔ. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/40052>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.)*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου 2023 από <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>
- Ιωαννίδης, Γ. (2014). Το θέατρο ντοκουμέντο και οι σχέσεις του με το πρωτοποριακό ρεύμα της μεταπολεμικής ελληνικής σκηνής. Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.). *Ε Πανελλήνιο Θεατρολογικό Συνέδριο, 5-8 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά* (σσ. 563-576), ΕΚΠΑ.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας.
- Κόκκοτας, Π. Β. (2009). *Διδακτική των φυσικών επιστημών: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Γρηγόρη.
- Κοντογιάννη, Αλ. (2009). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο: Προετοιμασία για δραματοποίηση*.
- Κρητικού, Αι. Α. (2017). *Στα ίχνη του θεάτρου-ντοκιμαντέρ: Η πρώτη εμφάνιση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο νεοελληνικό θέατρο*. (Διπλωματική εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). ΙΚΕΕ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/306500/files/GRI-2019-25237.pdf>
- Μάνδουλα, Μ., Πανταζοπούλου, Αφρ., Κουσούνης, Στ., Γερογιάννη, Πετ., & Κουσούνης, Α. (2013). Εφηβεία, η περίοδος της βιολογικής και συναισθηματικής

- ωρίμανσης. Στο Α. Κουσουνής (επιμ.), *17<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΙΧΕΚ, 27-29 Απριλίου 2012: Πρακτικά* (σσ. 93-99). Ιατροχειρουργική Εταιρία Κέρκυρας.
- Μάντακα, Χ. (2010). *Επιδράσεις της ρωσικής και σοβιετικής τέχνης στη διαμόρφωση του θεατρικού κοστούμιού από την προεπαναστατική περίοδο έως τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια (1910-1932)*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). ΕΑΔΔ. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29817>
- Μαράκα, Λ. (1983). Θέατρο- ντοκουμέντο. *Διαβάζω*, (70), 41-47.
- Μαράκα, Λ. (1983). Πέτερ Βάις: Η πορεία ενός συγγραφέα προς την ολοκλήρωση. *Διαβάζω*, (70), 35-38.
- Μαράκα, Λ. (1993). Η επίδραση του γερμανικού Θεάτρου-Ντοκουμέντο της δεκαετίας του '60 στη σύγχρονη ελληνική δραματουργία. *Σύγκριση*, 5, 37.
- Μαράκα, Λ. (2005). *Θέατρο και δράμα*. Πολύτροπον.
- Μάτεσις, Π. (Επιμ.). (1971). *Αρχιτέκτονες του σύγχρονου θεάτρου*. Εκδόσεις Δωδώνη.
- Ματζώρου, Τρ. (2020). Η θεατρική γραφή ως δημιουργική δραστηριότητα στην εκπαίδευση: το θέατρο της τεκμηρίωσης. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). APOTHESES. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/73221>
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσούκα, Αθ. Ν. (1981). *Ιστορία της φιλοσοφίας. Με σύντομη εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Πουρνάρα.
- Μόττη-Στεφανή, Φ., & Τσιάντης, Ι. (2000). Σχολείο και ψυχική υγεία: Εισαγωγικά σχόλια. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1).
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία, η ηλικία της επανάστασης*. Α.Α. Λιβάνη.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε αγγλόφωνους και Βορειοηπειρώτες εφήβους μαθητές στην Ελλάδα. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1).

- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων: Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Εκδόσεις Οκτώ.
- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Το θέατρο και ο νέος θεατής μετά τον μεταμοντερνισμό. *Θεάτρον Πόλις. Διεπιστημονικό περιοδικό για το θέατρο και τις τέχνες*, (1), 28-45.
- Περβολαράκη, Ι. Έ. (2012). *Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων: Αλήθεια ή Μύθος*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών). DSPACE.  
<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14889/6/PervolarakiIoannaErsiMsc2012.pdf>
- Πιτούλη, Γ. (2001). Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre- in- education). Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (1), 4.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Gutenberg Ψυχολογία.
- Ροζάκου, Κ. (2008). «Κοινωνικότητα» και «κοινωνία αλληλεγγύης». Η περίπτωση ενός εθελοντικού σωματείου. *Ελληνική επιθεώρηση πολιτικής επιστήμης*, 2008, 32, 95-120.  
<https://doi.org/10.12681/hpsa.14467>
- Σίσκος, Β. (2009). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αντιλαμβανόμενο περιβάλλον στο μάθημα της Φυσικής αγωγής*. (Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). ΕΑΔΔ.  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/31441>
- Σταμάτη, Ε. (2019). *Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). ΙΚΕΕ. [10.26262/heal.auth.ir.306500](https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.306500)
- Σώκου, Κ. (2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των νοτιοανατολικών Κυκλάδων: Η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών. *Κλίμακα-Αφιέρωματα*, 14-17.

- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998<sup>α</sup>). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Ελληνικά γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998<sup>β</sup>). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Τετράδιο δραστηριοτήτων*. Ελληνικά γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2000). *Αυτογνωσία-αυτοκυριαρχία-αυτοεκτίμηση-ανακάλυψη. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Τσαλικογλου-Κωστοπούλου, Φ. (1980). Κρίση ταυτότητας στην εφηβεία: Μια απόπειρα κοινωνικο-ψυχαναλυτικής προσέγγισης. *The Greek Review of Social Research*, 39, 283–291. <https://doi.org/10.12681/grsr.552>
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, (4), 20-42.
- Τσιτούρη, Ρ. (2018). Ο στοχασμός του πραγματικού: Το θέατρο ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτούβα & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.), *Έ Πανελλήνιο θεατρολογικό συνέδριο Θέατρο και Δημοκρατία τ. Β΄, 5-8 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά* (σσ. 685-686). ΕΚΠΑ.
- Τσίτσικα, Α. (2006). *Εφηβεία: Από το Α ως το Ω*. Ιατρ. Εκδ. Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φιοραβάντες, Β. (Επιμ.). (2005). *Τέχνη, Πολιτισμός, Παγκοσμιοποίηση*. Παπαζήση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, Δημοτικού*. Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω.



Χολέβα, Ν. (2017). Η χρήση ντοκουμέντων στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, (18), 52-57.

Χρυσυφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.

## ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μετ.). Μεταίχμιο.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Χ.

Τσαλικίδου, επιμ.) (Μ. Παπαδήμα, μετ.). Σοφία.

Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο* (Ε. Μαρκοζάνα, μετ.). Κριτική.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Στ. Κυρανάκης, μετ.). Μεταίχμιο.

Dowling, E. & Osborn, E. (Επιμ.). (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο* (Ι. Μπίμπου-Νάκου, μετ.). Gutenberg.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μετ.). Ράππα.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Επίκεντρο.

Fromm, E. (1973). *Η υγιής κοινωνία*. Μπουκουμάνη.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ.63-120). Gutenberg.

Giroux, H. (2018). *Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους* (Γ. Καλημερίδης, μετ.).

<https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/%CE%B7->

- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*, (Γ' έκδ.) (Α. Παπασπύρου, μετ.). Ελληνικά γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη: η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων* (Χρυ. Ξενάκη, μετ.). Ελληνικά γράμματα.
- Herbert, M. (2010). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (Η' έκδ.) (Α. Καζαντζή-Αζίτσι, μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή επιμ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου* (Ε. Γεωργουσοπούλου, μετ.). Gutenberg.
- Shapiro, L. E. (2001), *Πως να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό EQ. Ένα βιβλίο οδηγός για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (Μ. Βελούδος, μετ.). Δωρικός.
- Tucker, N. (1999). *Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία* (Ευ. Γαλανάκη, μετ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς* (Κ. Σώκου, μετ.). Ελληνικά γράμματα.
- Weiss, P. (1973). Θέατρο Ντοκουμέντο. Δεκατέσσερις θεμελιακές θέσεις για την αποκάλυψη της αλήθειας (Π. Μάρκαρης, μετ.). *Θέατρο*. 34/36. 61.
- Λιβιεράτος, Κ., & Φραγκούλης, Τ. (Επιμ.). (1991). *Η κουλτούρα των μέσων-Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία* (Α. Λυκιαρδοπούλου, Λ. Ζήση, Λ. Αναγνώστου, Χρ. Σκορίνης, μετ.). Αλεξάνδρεια.
- Πισκάτορ, Ε. (1973). Η αλήθεια των γεγονότων, ο θεατής βγάζει την απόφαση. Ο Πισκάτορ υπερασπίζεται την Ανάκριση του Βάις (Λ. Μαράκα, μετ.). *Θέατρο*, (34/36), 76.
- Σαρίκας, Ζ. (Επιμ.). (1984). *Τέχνη και Μαζική κουλτούρα- Αντόρνο, Λόβενταλ, Μαρκούζε, Χορκχάιμερ. Ύψιλον*.
- Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά* (Β. Παππά, μετ.). Καστανιώτης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aikat, R. (2015). *The successes and challenges of implementing dance education into elementary classrooms*. (Master thesis, University of Toronto). TSPACE. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68676/1/Aikat\\_Ria\\_201506\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68676/1/Aikat_Ria_201506_MT_MTRP.pdf)
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. University Press.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-1): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory: Youth version, technical manual*. Toronto, ON: MHS Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boal, A. (1992). *Games of actors and non actors*. Routledge.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. Στο R. Bar-On & J. Parker (Επιμ.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 92-117). Josey-Bass.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2005). *The emotional intelligent teacher workshop*. Quest Education.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, J., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J. L. (2004). The resolving conflict creatively program: A school based social and emotional learning program. Στο J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Επιμ.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (σσ. 149-169). Teachers College Press.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang.

- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Prentice-Hall.
- Cantrell, T. (2013). *Acting in documentary theatre*. Bloomsbury Publishing.
- Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner city and suburban young adolescence: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 56-63.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. Jossey-Bass.
- Chambers, C. (Ed.). (2002). *The continuum companion to twentieth-century Theatre*. Bloomsbury Publishing.
- Cherif, A. H., & Somervill, C. H. (1995). Maximizing learning: Using role playing in the classroom. *The American Biology Teacher*, 57 (1), 28-33.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th ed.)*. Worth Publishers.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2002a). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based social and Emotional Learning Programs*. University of Illinois at Chicago.
- Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 12-25. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/160940690400300102>
- Dana, N. F., & Silva, D.Y. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin Press.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Brown & Bechman.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Επιμ.), *The Sage handbook of qualitative research* (σσ. 1–32). Sage Publications Ltd.

- Dennis, B. (2009). Acting up: Theatre of the oppressed as a critical ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 65-96.
- Eitzen, D. (1995). When is a documentary? Documentary as a mode of reception. *Cinema Journal*, 35(1), 81-102.
- Elias, M. I., Tobias, S. E., & Friedlander, B.S. (1997). *Emotionally intelligent parenting*. Harmony Books.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Elliott, J. (1978). What is action research in schools? Στο S. Kemmis & R. McTaggart (Επιμ.), *The action research reader* (σσ.121-122). Deakin University Press.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking*. Prager.
- Errecart, M. I., Walberg, H. J., Ross, J. G., Gold, R. S., Fiedler, J. F., & Kolbe, K. J. (1991). Effectiveness of teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 61, 1-17.
- Favorini, A. (1994). Representation and reality: The case of documentary theatre. *Theatre Survey*, 35(2), 31-42.
- Forsyth, A. & Megson, Chr. (Επιμ.). (2009). *Get real: documentary theatre past and present*. Pelgrave Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basics Books.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children. The paths project*. Washington University Press.

- Grundy, S., & Kemmis, S. (1981/1988). Educational action research in Australia: the state of the art. An overview. Στο S. Kemmis & R. McTaggart, (Επιμ.), *The action research reader* (σσ. 321-335). Deakin University Press.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of intelligence*. McGraw-Hill.
- Hammond, W., & Steward, D. (Επιμ.). (2012). *Verbatim, Verbatim: Contemporary Documentary Theatre*. Bloomsbury Publishing.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1998). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. Routledge.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent: Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. PUF.
- Irmer, Th. (2006). A search for new realities: Documentary Theatre in Germany. *TDR: The Drama Review*, 50(3), 16-28. doi:10.1162/dram.2006.50.3.16
- Kemmis, S. (1991). Improving education through action research. Στο O. Zuber-Skerritt, (επιμ.), *Action research for change and development* (σσ. 57-75). Routledge.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. Στο R. J. Sternberg (Επιμ.), *Handbook of intelligence*. (3rd ed., σσ. 359-379). Cambridge University Press.
- Kosti, K., & Papaioannou, Th. (2020). Drama-in-education for critical historical thinkers: A case study in the Greek context. *Scenario*, 14 (2), 26-41. doi.org/10.33178/scenario.14.2.2
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto Empathy Questionnaire: Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Teachers. *Social Sciences*. 6(2), 1-11.
- Leach, R. (1999). Revolutionary theatre, 1917-1930. Στο R. Leach & V. Borovsky (Επιμ.), *A history of Russian theatre* (σσ. 303). Cambridge University Press.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Mally, L. (2008). The americanization of the Soviet Living Newspaper. *The Carl Beck Papers*, (1903), 1-44. doi.org/10.5195/cbp.2008.140

- Martin, C. (Ed.). (2010). *Dramaturgy of the real on the world stage*. Palgrave Macmillan.
- Maurer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional, and academic learning*. Dude Publishing.
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Falmer Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(14), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Στο P. Salovey, & D. Sluyter (Επιμ.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (σσ. 3-31). Basic Books.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. Routledge & Hyde Publications.
- Morris, K. (2014). *Documentary theatre: Pedagogue and healer. With their voices raised*. Florida Atlantic University.
- Nicholson, H. (2015). *Applied drama: The gift of theatre* (2nd ed.). Bloomsbury PLC.
- Paget, D. (1987). Verbatim theatre: Oral history and documentary techniques. *New Theatre Quarterly*, 3(12), 317-336.
- Parson, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as a reflective practitioner and action researcher*. Wadsworth/ Thomson Learning.
- Perry, C.C., & Kelder, S. H. (1992). Models of effective prevention. *Journal of Adolescence Health*, 13, 355-363.
- Postnikowa, L. (1994). Theatermacher-Theaterarchitekten. Στο O.G. Bauer (Επιμ.), *Entfesselt, die russische Bühne 1900-1930* (σσ. 36). Bayerische Akademie der Schönen Künste.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.

- Reinelt, Janelle G. (2009). The promise of documentary. Στο A. Forsythe & Ch. Megson (Επιμ.), *Get real: documentary theatre past and present. Performance interventions* (σσ. 6-23). Palgrave Macmillan.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill.
- Rouse, D. (1998). Working with emotional intelligence. *Booklist*, 94(22), 1916.
- Rudd, B. (2009). *Help your child develop emotional literacy. The parents guide to happy children*. Continuum.
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2001). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. *The CEIC Review*, 10(6), 17-23.
- Seligman, M.E.P. (1995). *The optimistic child*. Houghton Mifflin Company.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sunderland, M. (2006). *The science of parenting*. DK Publishing.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tripp, D. (2005). Action research on the teaching practice. *Educ. Pesqui.* 31(3). <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=en>
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being?* (Report no.456). University of Southampton.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4<sup>th</sup> ed.). Williams and Wilkins.
- Wilding, C. (2007). *Teach yourself emotional intelligence*. Teach Yourself Books.
- Wrabel, S. L., Hamilton, L. S., Whitaker, A. A., & Grant, S. (2018). *Investing in Evidence-Based Social and Emotional Learning. Companion Guide to " Social and Emotional Learning Interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review."*. (Research Report).



[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR2700/RR2739/RA\\_ND\\_RR2739.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2700/RR2739/RA_ND_RR2739.pdf)

Wright, L. (2001). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory into Practice*, 25(3).

Youker, T. (2012). *The destiny of words: Documentary Theatre, The Avant-Garde and the Politics of Form*. (Διδακτορική διατριβή, Columbia University). ACADEMIC COMMONS. <https://doi.org/10.7916/D86M3DX9>

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2001). Social-Emotional Learning and School Success: Maximizing Children's Potential by Thinking, Feeling, Behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 10-16.

Zoniou, Chr. (Ed.). (2016). *YouthDocs. Documentary Theatre & Video on youth culture, personal identity and contemporary reality. A handbook for practitioners and teachers*. Directorate of Secondary Education of Eastern Attica.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

20/10/2022

Ζέσταμα

Γνωριμία ομάδας

Ασκήσεις

- Ποντικάκι

Ο δάσκαλος σε ρόλο. Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Μετά από μια μικρή αφήγηση για το ποντικάκι από τον δάσκαλο, το δίνει στο διπλανό του. Αυτός το δίνει στον επόμενο κ.ο.κ. Την πρώτη φορά το ποντίκι κυκλοφορεί από χέρι σε χέρι. Κατόπιν το ποντικάκι κάνει πρώτα μια διαδρομή πάνω στο σώμα για να περάσει στον επόμενο. Τα σώματα αντιδρούν σαν να περπατάει πάνω τους ένα ποντίκι.

- Φεστιβάλ (Φρουτοσαλάτα)

Παραλλαγή της άσκησης φρουτοσαλάτα. Αφού ρωτήθηκαν οι μαθητές για την μουσικής τους προτίμηση χωρίστηκαν ανά 4 είδη μουσικής (rock, pop, rap, jazz). Κατόπιν ο εμπνευστής φωνάζει ένα είδος μουσικής. Πρέπει να αλλάξουν θέσεις οι μαθητές που έχουν το ίδιο είδος μουσικής. Όποιος μένει στη μέση συνεχίζει καλώντας ένα άλλο είδος μουσικής. Όταν φωνάζει «Φεστιβάλ», όλοι αλλάζουν θέσεις.

Ανάπτυξη

- Περπάτημα στο χώρο

Οι μαθητές περπατούν χωρίς στόχο. Αλλάζουν τον τρόπο περπατήματος. Αλλάζουν κατεύθυνση. Αν ακουμπήσουν ο ένας τον άλλο, πηγαίνουν μαζί. Αλλάζουν οι μικρές ομάδες κινήσεις.

Το τέλος της άσκησης έγινε με την άσκηση ΣΤΟΠ και ΠΑΜΕ. Με κάλεσμα από τον εμπυχωτή στο ΣΤΟΠ περπατάνε και στο ΠΑΜΕ σταματάνε.

### Κλείσιμο

- Κύκλος

Γίνεται αναστοχασμός και κάθε μαθητής λέει το όνομα του και μια λέξη για την εμπειρία του.

### 2<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

26/10/2022

### Ζέσταμα

- Λέγοντας το όνομα μου με μπαλάκι

Οι μαθητές κάνουν κύκλο και ο εμπυχωτής πετάει το μπαλάκι σε κάποιον μαθητή λέγοντας το όνομά του. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να πουν όλοι το όνομά τους. Στη συνέχεια πρέπει να αποδώσουν το όνομά τους αργά, γρήγορα, δυνατά, ψιθυριστά, τραγουδιστά με γκριμάτσα και κίνηση.

### Ανάπτυξη

- Ρολόι ημέρας

Αφήγηση από την καθηγήτρια : « Είναι πρωί, ξυπνάς, σηκώνεσαι και...». « Η ώρα είναι δέκα το πρωί και απέναντι σου...». « Η ώρα είναι μία και βλέπω...». « Η ώρα είναι έξι και ακούω...». « Νύχτωσε και σκέφτομαι...». Οι μαθητές δημιούργησαν ομάδες και αφού ολοκληρώθηκε η αφήγηση, αφηγήθηκαν τις σκέψεις τους στην ομάδα.

Επιλέχθηκε μια σκέψη, ίσως κάποιοι τις συνδύασαν, και την παρουσίασαν σαν παγωμένη εικόνα.

### Κλείσιμο

- Κύκλος

Οι μαθητές δημιούργησαν κύκλο. Με κάλεσμα από τον εμπνευστή έκλεισαν τα μάτια τους. Ο εμπνευστής του κάλεσε να ανοίξουν τα ματιά τους σταδιακά και να τον ακολουθήσουν με ένα χειροκρότημα που σταδιακά γινόταν πιο δυνατό.

### 3<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

3/11/2022

### Ζέσταμα

- Άσκηση από την παρακολούθηση των εργαστηρίων του μεταπτυχιακού

Ο εμπνευστής ξεκινάει να λέει το όνομα και να δείχνει τον μαθητή. Αφού το επαναλαμβάνει η ομάδα περπατώντας στο χώρο λέει το όνομα τρεις φορές. Αυτός που έχει ακούσει το όνομά του καλεί κάποιον άλλον μαθητή, ώστε να ακουστούν τα ονόματα όλων των μαθητών.

- Κύκλος

### Κοιτάω και αλλάζω (Άσκηση από την παρακολούθηση εργαστηρίων του μεταπτυχιακού)

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Κοιτιούνται όλοι στα μάτια. Ένας μαθητής κλείνει το μάτι σε κάποιον άλλο μαθητή για να αλλάξει. Αυτός ο μαθητής για να αλλάξει θέση πρέπει να κλείσει το μάτι σε κάποιον άλλον μαθητή, ο οποίος πρέπει να δεχτεί το κάλεσμα του και να πάει στη θέση του. Οι αλλαγές πρέπει να γίνονται με γρήγορο ρυθμό.

- Κάνε ότι κάνω παρά μία

Ο εμπυχωτής βρίσκεται σε σημείο όπου μπορούν να τον βλέπουν όλοι οι μαθητές. Τους δείχνει μια κίνηση και τους καλεί να την επαναλάβουν. Έπειτα κάνει και δεύτερη κίνηση αλλά καλεί του μαθητές να επαναλάβουν την πρώτη κίνηση, ενώ ο εμπυχωτής τους δείχνει τη δεύτερη. Οι κινήσεις που έγιναν ήταν 4. Οι μαθητές έπρεπε να ακολουθούν με ρυθμό την εναλλαγή των κινήσεων, όντας μια κίνηση πίσω από αυτή που τους έδειχνε ο εμπυχωτής.

### Ανάπτυξη

- Το φανταστικό αντικείμενο

Ο Α μαθητής έχει στα χέρια του ένα φανταστικό αντικείμενο, το οποίο χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταλάβει ο Β μαθητής τι είναι και του το δίνει. Ο Β μαθητής το χρησιμοποιεί και το κάνει κάτι άλλο. Στο τέλος δημιουργούνται ομάδες και ο κάθε ένας με το αντικείμενο που έχει, δημιουργούν μια σκηνή σαν να έχει κολλήσει η οθόνη του βίντεο και η σκηνή πάει μπρος-πίσω. Οι υπόλοιποι μαθητές μαντεύουν τι αναπαρίσταται.

### Κλείσιμο

- Κύκλος

Οι μαθητές κάνουν κύκλο και λένε μια λέξη για την εμπειρία τους.

#### 4<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

10/11/2022

Μοιράστηκαν τα τετράδια στους μαθητές για να κρατήσουν ημερολόγιο από τις δράσεις του προγράμματος. Σε αυτήν την παρέμβαση είναι και ο κριτικός φίλος.

#### Ζέσταμα

- Μέτρημα μέχρι το 20

Συγχρονισμός της ομάδας με μέτρημα μέχρι το 20. Πρώτα έγινε μέσα στον κύκλο. Στη συνέχεια έγινε το μέτρημα εσωτερικά. Έπειτα τους δόθηκε οδηγία να περπατήσουν στο χώρο και να μετρήσουν εσωτερικά μέχρι 20. Κάποιος λέει το 1 και αν το πει και άλλος μαζί ταυτόχρονα τότε το μέτρημα ξεκινάει από την αρχή. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν μετρήσουν μέσα στην ομάδα χωριστά και στο τέλος πουν όλοι μαζί 20.

- Ζευγάρια με δικό τους σήμα

Ο εμπυχωτής χωρίζει τους μαθητές με βάση το χρώμα των μαλλιών τους. Σχηματίστηκαν δυάδες και μια τριάδα. Τους καλεί να συμφωνήσουν για ένα σήμα που θα το γνωρίζει μόνο το ζευγάρι τους. Περπατούν στο χώρο μέχρι να μπερδευτούν μεταξύ τους αρκετά και να απομακρυνθούν από το ταίρι τους. Οι μαθητές πρέπει να προσπαθούν μέσω του σήματος να μην χάσουν τον άλλο μέσα στο πλήθος. Να τον βλέπουν πάντα.

#### Ανάπτυξη

- Ωτοστόπ

Ο εμπυχωτής βάζει τέσσερεις καρτέκλες στο κέντρο. Τους εξηγεί ότι αυτό είναι ένα ταξί που έχει δύο ταξιδιώτες και παίρνει και έναν ακόμη με ωτοστόπ. Ο ταξιδιώτης με ωτοστόπ κάνει συγκεκριμένες κινήσεις και τις μιμούνται και οι άλλοι δύο συνταξιδιώτες.

## Κλείσιμο

- Κύκλος

Στο κλείσιμο της παρέμβασης οι μαθητές έκαναν κύκλο, όπου έκλεισαν τα μάτια τους σκεπτόμενοι ό, τι βίωσαν στη διάρκεια της παρέμβασης.

## 5<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

16/11/2022

## Ζέσταμα

- Ενεργοποίηση σώματος με ρυθμό

Ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους. Τους καλεί να αισθανθούν και να κινήσουν μέρη του σώματος τους. Πρώτα τα δάχτυλα των χεριών, αγκώνες, ώμους, λυγίζω γόνατα, στέκομαι στο ένα πόδι, και μετά στο άλλο. Στη συνέχεια της άσκησης δίνει ελευθερία επιλογής μιας από τις κινήσεις ή σε συνδυασμό τους, σύμφωνα με το τέμπο που τους δίνει με παλαμάκια.

## Ανάπτυξη

- Τι νομίζω για τους άλλους

Οι μαθητές κάθισαν στο πάτωμα, σε κύκλο. Κάποιοι πήραν καρτέκλες. Ξεκίνησε η άσκηση με το ο ένας να λέει στον διπλανό του δυο αλήθειες για τον εαυτό του και ένα ψέμα. Ο διπλανός λέει σε όλη την ομάδα και τα τρία του προηγούμενου μαθητή (δυο αλήθειες και ένα ψέμα).

- Κουβάρι

Ο εμπυχωτής κρατάει το κουβάρι στα χέρια του και τους δείχνει την άσκηση με ένα μαθητή. Κρατώντας την άκρη του κουβαριού ζητάει από τον μαθητή Α να τον στείλει στον μαθητή Β, όπου ο Β λέει ποιο ήταν το ψέμα του και κρατάει μέρος από το κουβάρι. Οι μαθητές δημιουργούν ένα δίκτυο με το κουβάρι και με καλέσματα του εμπυχωτή μιμούνται με το δίκτυο του κουβαριού τα κύματα της θάλασσας, που άλλοτε είναι δυνατά και άλλοτε ήρεμα. Μετά το δίκτυο γίνεται αύρα της θάλασσας και κινείται σε διάφορα επίπεδα. Έπειτα το δίκτυο ξαναγίνεται κουβάρι. Από τον τελευταίο προς τον πρώτο. Η μισή άσκηση έγινε απλά βρίσκω τον επόμενο και τυλίγω το κουβάρι, στην υπόλοιπη άσκηση, ο εμπυχωτής τους κάλεσε να επιλέξουν ένα τραγούδι στη διάρκεια που τυλίγουν το κουβάρι και κάθε φορά ο Α λέει το δικό του τραγούδι μέχρι να συναντήσει τον Β και να συνεχίσει.

### Κλείσιμο

Επιλογή τραγουδιού «Το φλασάκι» Λαυρέντης Μαχαιρίτσας.

Ο εμπυχωτής καλεί να κάτσουν οι μαθητές ή στα θρανία ή όπου αισθάνονται βολικά. Κάποιοι κάθονται στο πάτωμα, άλλοι σε θρανία, άλλοι έρχονται στην έδρα για να ακούν καλύτερα το κομμάτι. Τους εξηγεί τι πρέπει να κάνουν. Ακούν το κομμάτι και πρέπει να σημειώσουν λέξεις που τους άρεσαν σε δικό τους φύλλο χαρτί. Όταν τελειώσει η ακρόαση, τους εξηγεί ότι με αυτές τις λέξεις θα πρέπει να δημιουργήσουν μια ιστορία. Η ακρόαση του τραγουδιού έγινε μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου.

### 6<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

23/11/2022

### Ζέσταμα

- Γράψε το όνομά σου στον αέρα

Η ομάδα σχημάτισε κύκλο. Ο εμπυχωτής τους ζήτησε να γράψουν το όνομά τους στον αέρα με τα δάχτυλά τους. Μετά να επιλέξουν ένα άλλο σημείο του σώματος για να το γράψουν. Το έκαναν με διάφορα σημεία του σώματος. Με τους αγκώνες, το κεφάλι, τον



ώμο, την λεκάνη, το πόδι, το γόνατο, την κοιλιά. Μετά τους ζήτησε να το γράψουν με όλο τους το σώμα. Η δράση συνεχίστηκε με κίνηση και σχηματισμό του ονόματος μέσα στο χώρο.

### Ανάπτυξη

#### Παγωμένες εικόνες με αφορμή το ρήμα «νοιιάζομαι»

Ο εμπνευστής για τη συλλογή των δεδομένων από τις δράσεις, κάλεσε τους μαθητές να κάνουν παγωμένες εικόνες με το ρήμα «νοιιάζομαι».

Παρατίθενται οι τίτλοι από τις παγωμένες εικόνες των μαθητών

1<sup>η</sup> ομάδα: «*Νοιάζομαι για το αντίθετο*»

2<sup>η</sup> ομάδα: «*Οι καλοί άνθρωποι*»

3<sup>η</sup> ομάδα: «*Νοιάζομαι*»

Έπειτα μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια και ακολούθησαν οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups).

#### 7<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

1/12/2022

### Ζέσταμα

### Κύκλος

Η ομάδα κάνει κύκλο και ο εμπνευστής χτυπάει με συγκεκριμένο τέμπο παλαμάκια. Η ομάδα ακολουθεί. Το τέμπο στη διάρκεια αλλάζει ταχύτητα.

### Ανάπτυξη

#### Αλλάζει θέση όποιος...

Οι μαθητές παραμένουν στον κύκλο. Ο εμπνευστής με την πρόταση «αλλάζει θέση όποιος...» καλεί τους μαθητές σύμφωνα με αυτό που λέει και εάν θεωρεί ότι τον αντιπροσωπεύει, να μπαίνει στο κέντρο και να αλλάζει η θέση. Εάν είναι πολλοί οι

μαθητές τότε προσπαθούν να βρουν μια θέση στον κύκλο. Ο τελευταίος μένει στο κέντρο και η δράση συνεχίζεται.

- Συνέχιση της άσκησης αλλά αυτήν τη φορά σε σχέση με την ομάδα

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ο εμπνευστής ζητάει από την ομάδα να πει κάτι ή να ρωτήσει κάτι, το οποίο ισχύει ή αφορά στην ομάδα. Όσοι συμφωνούν απλά κάνουν ένα βήμα μέσα στον κύκλο. Όσοι διαφωνούν μένουν στη θέση τους.

### Κλείσιμο

- Γράφω λίστα για τους κοινωνικούς ρόλους

Ο εμπνευστής τους ζητάει να βγάλουν μια κόλλα χαρτί και ένα στυλό. Τους δίνει αναλυτικές και απλοποιημένες εξηγήσεις για το τι είναι οι κοινωνικοί ρόλοι. Ο κάθε ένας μόνος του γράφει μια λίστα για την κοινωνική του θέση και τους κοινωνικούς ρόλους που παίρνει κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της εβδομάδας. Μετά τους ζητά να βρουν ακόμα ένα άτομο και να μιλήσουν μεταξύ τους και να βρουν κοινά σημεία στις λίστες τους. Έπειτα τοποθετούν καρτέκλες σε κύκλο όπου και καθίσαν και συζήτησαν όλοι μαζί για τις λίστες προσπαθώντας να βρουν τα κοινά σημεία ως ομάδα. Κάθε ζευγάρι παρουσίαζε την λίστα και οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να βρουν κοινά σημεία σε αυτά που αναφέρονταν. Κάποιος μαθητής ανέλαβε στη διάρκεια της κουβέντας να καταγράψει σε μια καινούργια λίστα τα κοινά σημεία που θα συμφωνούσε ότι έχει όλη η ομάδα.

### Κλείσιμο

Ο εμπνευστής τους εξηγεί ότι αυτό που έκαναν σαν ομάδα είναι ένα μαθησιακό συμβόλαιο και ότι συζήτησαν για κάποιους ρόλους τους. Αυτούς τους ρόλους στην πορεία θα τους μελετήσουν για να δουν που κλείνουν περισσότερο και για να διαμορφώνουν κάτι πιο συγκεκριμένο. Γι' αυτό μια μαθήτρια διάβασε την λίστα με τα κοινά σημεία στα οποία συμφώνησε όλη η ομάδα ότι τα έχει.

## 8<sup>ο</sup> μάθημα

8/12/2022

### Ζέσταμα

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Πριν ξεκινήσει η άσκηση ο εμπυχωτής συμφώνησε με όλους τους μαθητές ποιος θα είναι ο ήχος όταν θα χάνουν. Πρότειναν 3 μαθητές 3 διαφορετικούς ήχους και μετά επιλέξαν 1 σύμφωνα με αυτόν που ήθελε η πλειοψηφία των μαθητών. Ο εμπυχωτής κάλεσε τους μαθητές να κλείσουν για λίγο τα μάτια τους, ώστε να συγκεντρωθούν. Έπειτα τους ζήτησε να σκύψουν το κεφάλι και να κλείσουν τα μάτια τους. Όταν θα έλεγε τη λέξη «πάνω», έπρεπε να σηκώσουν το κεφάλι και να ανοίξουν τα μάτια τους. Εάν τύχαινε να κοιτάζουν κάποιον και να τους κοιτάει και αυτός έχαναν και οι δύο. Με τον ήχο που είχε επιλεγεί έπρεπε να τον κάνουν και οι δύο και να κάτσουν σταδιακά στο πάτωμα. Η άσκηση συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο. Μέχρι να μείνουν μόνο δύο άτομα όρθια.

### Ανάπτυξη

- Να κάνει ένα βήμα στον κύκλο όποιος...

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Αυτήν τη φορά χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις που αφορούσαν στους άξονες για την κοινωνική συναίσθηση και ο εμπυχωτής τους κάλεσε να μπουν ή όχι στον κύκλο με το εάν συμφωνούν ή όχι με αυτήν την πρόταση που ακούν. Στο τέλος τους ρωτούσε εάν θέλουν να μιλήσουν γι' αυτήν τους την επιλογή.

Οι προτάσεις:

*Να κάνει ένα βήμα στον κύκλο όποιος...*

Άξονες: Ενδοπροσωπικότητα και προσαρμοστικότητα

«Μπορεί να λέει εύκολα στους άλλους πως αισθάνεται»

«Χαμογελά πολύ στη ζωή του»

«Αισθάνεται καλά με τον εαυτό του»

«Απολαμβάνει τα πράγματα που κάνει»

«Μπορεί να κρατάει τη ψυχραιμία του όταν συγχύζεται»

«Όταν θυμώνει, ενεργεί χωρίς να σκέφτεται»

«Θεωρεί ότι είναι καλός να επιλύει προβλήματα»

«Όταν νευριάζει αργεί να του περάσει»

Άξονας: Διαπροσωπικότητα

«Τον νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους»

«Καταλαβαίνει πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι»

«Αισθάνεται άσχημα, όταν πληγώνονται τα αισθήματα των άλλων»

«Του αρέσει να κάνει πράγματα για τους άλλους»

«Μπορεί να πει πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα»

«Θεωρεί ότι είναι ικανός να σέβεται τους άλλους»

«Βοηθάει τον άλλο ακόμα και εάν δεν τον γνωρίζει καλά»

- Οι ιστορίες των άλλων

Ο εμπυχωτής τους καλεί να χωριστούν σε ζευγάρια. Κάθε μαθητής αφηγείται μια προσωπική ιστορία αφού έχει επιλέξει έναν κοινωνικό ρόλο. Αυτούς που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Τους δίνει 10' για να αφηγηθούν ο ένας στον άλλο την ιστορία τους και μετά να την αποδώσει ο κάθε ακροατής, όπως την άκουσε, κάνοντάς τη δική του και να τη μοιραστεί στην ομάδα. Λόγω φασαρίας και έλλειψης συγκέντρωσης η άσκηση εμπλουτίστηκε με μουσική για την επαναφορά προσοχής των μαθητών. Στην αίθουσα υπήρχε ένα πιάνο. Για να βιώσουν και την εμπειρία του μουσικού σε μια θεατρική συνθήκη, καλούσε έναν-έναν μαθητή να παίζει ότι ήθελε στο πιάνο κάθε φορά που κάποιος αφηγούνταν την ιστορία του στην ομάδα. Η συμμετοχή

όλων, ως μουσικοί, ήταν πολύ ένθερμη και κάποιοι ήθελαν να παίξουν και δεύτερη φορά. Αυτή η διαδικασία προκάλεσε λίγο περισσότερο την προσοχή τους στη διάρκεια της αφήγησης του συμμαθητή τους.

### Κλείσιμο

Ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να σχηματίσουν κύκλο και να κλείσουν τα μάτια τους. Αφού συγκεντρωθούν σε αυτό, τους καλεί να κρατήσουν μια εικόνα στο μυαλό τους από το σημερινό μάθημα και να την πάρουν μαζί τους φεύγοντας.

### 9<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

15/12/2022

### Ζέσταμα

- Χτύπημα καρδιάς

Ο εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν κύκλο. Έπειτα τους ζητά να κρατήσουν τα χέρια των διπλανών τους. Κάποιος από τον κύκλο σφίγγει το χέρι του διπλανού του δίνοντας του τον «σφυγμό» της καρδιάς του. Αυτήν την κίνηση θα πρέπει να την μεταφέρει ο διπλανός στον επόμενο, ώσπου ο σφυγμός να περάσει από όλη την ομάδα και επιστρέψει σε αυτόν που το ξεκίνησε.

### Ανάπτυξη

- Ο εαυτός μου

Ο εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν τον εαυτό τους με αντικείμενα τα οποία βρίσκουν μέσα στην τσάντα τους. Αφού τελειώσουν την κατασκευή, τους ζητά να κάνουν μια βόλτα και να παρατηρήσουν πως παρουσίασαν τον εαυτό τους και οι συμμαθητές τους. Έπειτα κάθε μαθητής παρουσιάζει τον εαυτό του στην ομάδα. Η άσκηση συνεχίζεται καλώντας τους μαθητές να φτιάξουν και πάλι τον εαυτό τους αλλά αυτήν τη φορά να παρουσιάσουν τον εαυτό που θα ήθελαν να έχουν.

- Αντικείμενο συναισθηματικής αξίας

Η άσκηση συνεχίζεται και ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να επιλέξουν ένα αντικείμενο, το οποίο θα ανήκει σε κάποιο συμμαθητή τους. Οι μαθητές επέλεξαν το αντικείμενο που τους κέντρισε το ενδιαφέρον και έπρεπε να φτιάξουν ο κάθε ένας μια

ιστορία με αφορμή αυτό το αντικείμενο, την οποία θα αφηγηθούν στον μαθητή στον οποίο ανήκε το αντικείμενο αλλά και στην ομάδα. Στο τέλος οι μαθητές που τους ανήκε το αντικείμενο, εξιστόρησαν την αληθινή ιστορία του κάθε αντικειμένου.

### Κλείσιμο

Αφού οι μαθητές έβαλαν από μόνοι τους τις τσάντες τους στην πλάτη για να αποχωρήσουν, χωρίς την προτροπή του εμπνευστή, ο εμπνευστής τους καλεί να περπατήσουν στον χώρο, ώστε να αισθανθούν και πάλι ομάδα. Ο εμπνευστής ζητάει από μια μαθήτριά που παίζει τρομπέτα να παίζει δύο μελωδίες, που γνωρίζει καλά, κατά τη διάρκεια που θα περπατούσαν οι συμμαθητές της στον χώρο. Το δέχτηκε με ευχαρίστηση, αν και αγχώθηκε στην πορεία γιατί δεν είχε ξαναπαίξει τρομπέτα μπροστά στους συμμαθητές της. Κατά την εκτέλεση των κομματιών, ο εμπνευστής την καλούσε, να περνάει από τη μια μελωδία στην άλλη, σύμφωνα με την οποία οι υπόλοιποι μαθητές θα έπρεπε να προσαρμόσουν τον ρυθμό που περπατούσαν. Οι μαθητές αποχώρησαν από την αίθουσα με ρυθμό και με τη μελωδία από την τρομπέτα να ηχεί έως ότου αποχώρησε και ο τελευταίος μαθητής από την αίθουσα.

### 10<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

12/1/2023

#### Ζέσταμα

- Τα πιάτα

Ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο. Όσο θα περπατούν πρέπει να κάνουν ότι κρατούν στα χέρια τους δύο πιάτα τα οποία πρέπει να προσπαθήσουν να μην τους πέσουν. Κατά τη διάρκεια της άσκησης ο εμπνευστής τους δίνει και διαφορετικές οδηγίες για την κίνηση του σώματος. Περιστροφές σώματος, πτώσεις, σκοντάφτω σε κάτι.

#### Ανάπτυξη

- Συζήτηση

Ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να πάρουν καρτέκλες και να τις βάλουν σε κύκλο. Τους εξηγεί ότι σήμερα θα συζητήσουν για τα θέματα τα οποία προέκυψαν από τις δράσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια των μαθημάτων. Ζητά από κάποιον μαθητή να κρατήσει σημειώσεις από τα θέματα που θα αναφερθούν, ώστε να δημιουργηθεί μια λίστα και από αυτήν να συζητηθούν και να επιλεγούν τα θέματα ή το θέμα στο οποίο θα εστιάσει η παράσταση του θεάτρου-ντοκουμέντο. Τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν ήταν η *βαρεμάρα*, το *bullying* και ο *ρατσισμός*. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις για την επιλογή του θέματος. Τελικά η ομάδα με ψηφοφορία αποφάσισε να ασχοληθεί με το θέμα «βαρεμάρα». Στο τέλος της συζήτησης τέθηκαν ερωτήσεις για τη διερεύνηση αυτής της επιλογής. Η συζήτηση διακόπηκε, καθώς έληξε η διδακτική ώρα.

#### 11° Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

19/01/2023

Ο εμπνευστής επιλέγει να ξεκινήσει με προβολές βίντεο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα Youthdocs. Ο λόγος προβολής των βίντεο είναι για να καταλάβουν καλύτερα πώς είναι στην πράξη το θέατρο-ντοκουμέντο και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του στοιχεία σε μία παράσταση που παρουσιάζονται στα βίντεο. Τα βίντεο που παρουσιάστηκαν ήταν το «Anxiety», το «Our collective reality» και το «Talking Desks». Οι μαθητές πήραν καρτέκλες και τις τοποθέτησαν σε ημικύκλιο, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν τα βίντεο, μέσα από την οθόνη ενός laptop, λόγω μη διαθεσιμότητας αίθουσας με προβολέα. Στο πρώτο βίντεο που το θέμα του αφορούσε το άγχος της σχολικής επίδοσης οι μαθητές ταυτίστηκαν. Στο δεύτερο βίντεο που το θέμα του αφορούσε στη δημιουργία φιλίας, μερικοί μαθητές δεν το κατάλαβαν και ζήτησαν εξηγήσεις. Στο τρίτο βίντεο, που το θέμα του αφορούσε στο γράψιμο των σχολικών θρανίων οι μαθητές μοιράστηκαν προσωπικές τους εμπειρίες.

#### Ανάπτυξη

Έπειτα ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να ξεκινήσουν να δουλεύουν επάνω στο θέμα ή ιδέα, που επιλέχθηκε για την παράσταση στο προηγούμενο μάθημα. Το θέμα της παράστασης είναι η βαρεμάρα ενός έφηβου. Χωρίστηκαν οι μαθητές σε 4 ομάδες

σύμφωνα με το είδος παπουτσιού που φορούσαν. Ο εμπνευστής τους έδωσε 10' για να προετοιμάσουν μια παγωμένη εικόνα με θέμα τη βαρεμάρα.

Οι τίτλοι από τις παγωμένες εικόνες:

1<sup>η</sup> ομάδα: Η βαρεμάρα σε παράσταση

2<sup>η</sup> ομάδα: Η πλήξη στην τάξη. Μάθημα Μαθηματικά.

3<sup>η</sup> ομάδα: Οι φίλοι βαριούνται

4<sup>η</sup> ομάδα: Σπιτική βαρεμάρα

### Κλείσιμο

Δεν έγινε λόγω της λήξης της ώρας.

### 12<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

26/1/2023

Ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να πάρουν καρτέκλες και να κάτσουν σε ημικύκλιο για να συζητήσουν αναλυτικότερα το κοινωνικό θέμα, βαρεμάρα. Ο λόγος που κάνουν αυτήν τη συζήτηση είναι για να ερευνήσουν περισσότερες εκδοχές αυτού του θέματος, ώστε να μπορέσουν να οργανώσουν καλύτερα το στήσιμο της παράστασης αλλά και να εστιάσουν στο πλαίσιο ή στα πλαίσια, που βιώνουν οι μαθητές την βαρεμάρα. Για να «φωτίσουν» το θέμα, τέθηκαν από τον εμπνευστή οι παρακάτω ερωτήσεις. Σε αυτό το μάθημα βρίσκεται ως εξωτερικός παρατηρητής και ο κριτικός φίλος.

### *Ερωτήσεις*

1. Γιατί θέλει η ομάδα να φωτίσει αυτό το θέμα;
2. Ποια είναι η αιτία που θέλουν να το μοιραστούν με άλλους;



3. Θέλουμε να αλλάξουμε κάτι με αυτό ή θέλουμε να ανακαλύψουμε κάτι;
4. Σε ποιο πλαίσιο βιώνετε τη βαρεμάρα;
5. Τι είναι αυτό που σας δημιουργεί τη βαρεμάρα;
6. Νοιώθετε ευχαρίστηση στη βαρεμάρα;

Για να μπορέσει η ομάδα να εστιάσει πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνει τη βαρεμάρα αναφέρουμε και πάλι τα σημεία που εστίασε η ομάδα.

Πλαίσιο χώρου και χρόνου

- Σπίτι/Οικογένεια
- Σχολείο
- Δραστηριότητες εξωσχολικές (αθλήματα, φροντιστήριο, ξένες γλώσσες)
- Παρέες

Στην πορεία, ο εμπυχωτής αναφέρει στους μαθητές, σύμφωνα με το άρθρο της κ. Χριστίνας Ζώνιου (2017) τι θεωρείται ντοκουμέντο και με ποιο τρόπο να συλλέξουν τα ντοκουμέντα τους. Κάποιοι μαθητές θέλουν να χρησιμοποιήσουν ως ντοκουμέντο την προφορική ιστορία. Ο εμπυχωτής τους εξηγεί ότι θα πρέπει να φτιάξουν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα διαμορφώνεται ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο (μαθητής, πρόσωπα οικογένειας, καθηγητές σχολείου). Για να βιώσουν την εμπειρία της προφορικής ιστορίας έτυχε ο κριτικός φίλος, που είναι συνάδελφος από το σχολείο να έχει μια προσωπική ιστορία επάνω στο θέμα της βαρεμάρας στο σχολικό πλαίσιο. Ο εμπυχωτής ρωτά τον κριτικό φίλο-συνάδελφο εάν θέλει να αφηγηθεί την ιστορία του. Με κάποιο αρχικό δισταγμό και με τη δήλωση ότι αγχώνομαι όταν μιλάω σε πολύ κόσμο, δέχεται να αφηγηθεί την προσωπική ιστορία βαρεμάρας στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές βιώνουν την πρώτη τους εμπειρία ως δημοσιογράφοι/ερευνητές.

Έπειτα αφού θέτουν τα πλαίσια που βιώνουν τη βαρεμάρα, ο εμπυχωτής τους δείχνει τις παγωμένες εικόνες από το προηγούμενο μάθημα. Επιλέγουν να ασχοληθούν με την παγωμένη εικόνα που παρουσιάζουν μια εικόνα σε μια σχολική τάξη. Στην εικόνα είναι δύο μαθήτριες που παίζουν με το κινητό και μια καθηγήτρια που διδάσκει μαθηματικά. Οι μαθήτριες την ώρα που γυρνάει η καθηγήτρια στον πίνακα, παίζουν με το κινητό

τους. Με αφορμή τη χρήση του κινητού η συζήτηση εξελίσσεται στη χρήση του κινητού και της τεχνολογίας την περίοδο της καραντίνας. Η διδασκαλία των μαθημάτων έγινε μέσω της πλατφόρμας Webex, όπου οι μαθητές διηγήθηκαν με πολύ διάθεση την εμπειρία της βαρεμάρας, που βίωσαν στη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και του τρόπου ευκολίας και αποφυγής παρακολούθησης του κάθε μαθήματος. Λόγω της έντονης επιθυμίας αλλά και τις εξιστόρησης ιστοριών από τους μαθητές, επιλέχθηκε ως χώρος-πλαίσιο και η διδασκαλία μέσω Webex.

### 13<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

1/2/2023

Σήμερα ο εμπυχωτής πραγματοποιεί τη δεύτερη συλλογή δεδομένων της έρευνας δράσης μέσω της μεθόδου της παραστατικής εθνογραφίας και της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Πριν ξεκινήσουν, ο εμπυχωτής τους εξηγεί ότι σήμερα οι δράσεις που θα κάνουν θα αφορούν στη συλλογή δεδομένων για την έρευνα δράσης. Δυστυχώς έλλειπαν 6 μαθητές της ομάδας, γιατί έπρεπε να εξεταστούν σε κάποιο άλλο μάθημα. Εξήγησαν στον εμπυχωτή ότι θα έρχονταν αφού τελείωνε η εξέτασή τους. Μερικοί από αυτούς ήρθαν, οι υπόλοιποι δεν πρόλαβαν.

#### Ζέσταμα

- Βρες το ταίρι σου

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο. Κάποια στιγμή ο εμπυχωτής τους ζητάει ότι όποιος βρεθεί μπροστά τους γίνεται το ταίρι τους. Ο Α θα πάρει τον ρόλο του καθοδηγητή και με το δάχτυλο του θα καθοδηγεί τον Β από διαφορετικά σημεία του σώματος του π.χ. από τη μύτη, από τον ώμο, από το κεφάλι κ.α. περπατώντας σε όλο το χώρο. Έπειτα θα γίνει αλλαγή. Μερικοί μαθητές επέλεξαν το ζευγάρι τους σύμφωνα με τη συμπάθεια που έχουν για κάποιο συμμαθητή τους.

#### Ανάπτυξη

- Στο εργαστήριο του Γλύπτη

Με αφορμή μια μουσική

Η επόμενη άσκηση γίνεται με αφορμή τους στίχους ενός τραγουδιού.

Το τραγούδι που επιλέχθηκε είναι το «Χέρια σαν και αυτά» των Locomondo.

Οι στίχοι του τραγουδιού:

*Χέρια σαν κι αυτά* (Στίχοι / Μουσική : Μάρκος Κούμαρης)

Υπάρχουν χέρια που φυτεύουν ένα δέντρο

και άλλα χέρια που του βάζουνε φωτιά

υπάρχουν χέρια που σαν πέσεις σε σηκώνουνε ξανά

σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που πατάνε την σκανδάλη

και άλλα χέρια που προσφέρουν γιατροιά

υπάρχουν χέρια που χτυπάνε χέρια αλύπητα σκληρά

ίσως μια μέρα συναντήσεις δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που έχουν μάθει να σου δίνουν

και άλλα χέρια που ζητάνε μοναχά

υπάρχουν χέρια που τις νύχτες σε χαϊδεύουν στοργικά

σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που απ' το άδικο έχουν σφίξει

έχουνε σφίξει και έχουν γίνει μια γροθιά

και μ' άλλα χέρια έχουν σμίξει για να σβήσουν την φωτιά

ίσως τα χέρια τα δικά μας να 'ναι χέρια σαν κι αυτά

Βλέπω κι απόψε εδώ μέσα κάτι χέρια

χειροκροτάνε και μας δίνουνε χαρά

θα 'θελα λίγο να σηκώσουμε τα χέρια μας ψηλά

να τραγουδήσουμε παρέα με δυο χέρια σαν κι αυτά

Ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να ακούσουν προσεκτικά τους στίχους του τραγουδιού, γιατί πρέπει να επιλέξουν έναν από τους στίχους που θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, τον οποίο θα αποδώσουν σε ζευγάρια ή τριάδες με ένα γλυπτό, δίνοντας και έναν τίτλο στο έργο τους. Η θεματολογία των γλυπτών αφορούσε τις πυρκαγιές αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Οι τίτλοι από τα γλυπτά:

1<sup>η</sup> ομάδα: «Η Πραγματικότητα»

2<sup>η</sup> ομάδα: «Τα χέρια που φυτεύουν δέντρα και δίνουν ζωή στον πλανήτη»

3<sup>η</sup> ομάδα: «Τα χέρια που τραβάνε τη σκανδάλη»

4<sup>η</sup> ομάδα: «Το τέλος του δέντρου»

5<sup>η</sup> ομάδα: «Η κρυφή φωτιά»

6<sup>η</sup> ομάδα: «Καμένο δέντρο, μεθυσμένος»

### Κλείσιμο

Λόγω της λήξης της σχολική ώρας δεν πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός.

14<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

9/2/2023

## Ζέσταμα

- Ο κόμπος

Ο εμπυχωτής καλεί την ομάδα να κάνει κύκλο. Οι μαθητές κλείνουν τα μάτια και απλώνουν τα χέρια τους εμπρός και κινούνται προς το κέντρο μέχρι να πιάσουν τα χέρια κάποιου άλλου. Κάθε χέρι πρέπει να κρατάει μόνο ένα χέρι. Έπειτα ανοίγουν τα μάτια και προσπαθούν να λύσουν τον κόμπος που έχει δεθεί χωρίς να λυθούν τα χέρια και να ξαναδημιουργήσουν τον κύκλο.

## Ανάπτυξη

Ο εμπυχωτής τους καλεί να πάρουν καρτέκλες και να τις τοποθετήσουν σε ημικόκλιο. Ξεκινά τη συζήτηση για το στήσιμο της παράστασης με θέμα τη βαρεμάρα. Τους ρωτάει εάν θέλουν να δουλέψουν στην παγωμένη εικόνα που είχαν κάνει σε προηγούμενο μάθημα, που ήταν η σκηνή στη σχολική τάξη. Η απάντηση είναι καταφατική. Ζητά από τους μαθητές που ήταν στην εικόνα να την αναπαραστήσουν και πάλι. Οι μαθητές το κάνουν. Ο εμπυχωτής δίνει εξηγήσεις γι' αυτό που έχουν να κάνουν μέσω της παγωμένης εικόνας. Μετά από αυτοσχεδιασμούς και συζήτηση με την ομάδα επάνω σε αυτούς, ο εμπυχωτής τους δείχνει την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης σε κάθε χαρακτήρα. Δηλαδή τι σκέψεις θα έκανε την ώρα που βίωσε την κατάσταση αυτή. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον σε αυτό και ζητούν να μιλήσουν.

## Κλείσιμο

Ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να κάνουν κύκλο και επαναλαμβάνουν την άσκηση «Χτύπος της καρδιάς» για να αισθανθούν και πάλι ως ομάδα.

## 15° Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

15/2/2023

## Ζέσταμα

- Μια φωνή

Η ομάδα γίνεται ένα πλάσμα το οποίο έχει μια φωνή. Βγαίνει από την αίθουσα και μπαίνει σαν πλάσμα που έχει μια φωνή όταν ο εμπυχωτής το καλέσει να μπει και πάλι στην αίθουσα με αυτήν τη μορφή. Ο εμπυχωτής κάνει κάποιες ερωτήσεις γνωριμίας με το πλάσμα, το οποίο πρέπει να απαντήσει με μια φωνή.

### Ανάπτυξη

Μετά από το ζέσταμα ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να πάρουν καρτέκλες και να δημιουργήσουν ένα ημικόκλιο ώστε να συζητήσουν κάποιες σκέψεις του και σκέψεις τους για την πρώτη παγωμένη εικόνα, που δείχνει την πλήξη στην τάξη. Στη συζήτηση οι μαθητές αναφέρουν πολλές ιδέες για το στήσιμο της παγωμένης εικόνας, αν και το ενδιαφέρον τους κινήθηκε περισσότερο για τη σκηνή που θα αφορά στο webex.

Στην πορεία μέσω αυτοσχεδιασμών και νέων ιδεών, ολοκληρώνουν την πρώτη σκηνή. Προς ενίσχυση της σκηνής, οι μαθητές τραβούν ένα βίντεο που δείχνει μόνο τα χέρια τους, με τα οποία περνούν από θρανίο σε θρανίο ένα χαρτάκι που γράφει τη λέξη «βαριέμαι».

### Κλείσιμο

Λόγω της λήξης της σχολικής ώρας δεν έγινε αναστοχασμός με την ομάδα.

## 16<sup>ο</sup> Μάθημα

23/2/2023

### Ζέσταμα

Ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο. Τους καλεί να κινηθούν σε επίπεδα. Χαμηλό, μεσαίο και ψηλό. Αφού το κάνουν αυτό καλεί κάποιους μαθητές να συνεχίσουν να περπατούν και μερικοί να βγουν έξω από τον κύκλο. Οι μαθητές που ήταν μέσα στον κύκλο έπρεπε να σταθούν και να κάνουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση. Οι μαθητές που ήταν έξω από τον κύκλο καλούσαν το όνομα ενός συμμαθητή τους και έπαιρναν την θέση του συνεχίζοντας ή αλλάζοντας την προηγούμενη κίνηση.

## Ανάπτυξη

Ο εμπνευστής καλεί τους μαθητές να πάρουν καρτέκλες και να κάτσουν σε ημικύκλιο ώστε να συζητήσουν για την επόμενη σκηνή που θα αφορά στη βαρεμάρα στο webex. Το κάνουν όλοι με ενθουσιασμό γιατί το θέμα αυτό τους κεντρίζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον. Η συζήτηση ξεκινάει με το πώς θα στήσουμε τα σκηνικά. Ακούγονται πολλές ιδέες από τους μαθητές και από τον εμπνευστή. Αποφασίστηκε να υπάρχουν στη σκηνή μόνο τέσσερεις μαθητές όπου θα βρίσκονται στα δωμάτιά τους. Ο καθηγητής θα παρουσιαστεί μόνο μέσα από την πλατφόρμα του webex, η οποία θα φαίνεται μέσα από ένα προτζέκτορα. Αυτή όμως η απόφαση άλλαξε στην πορεία, λόγω της δυσκολίας ζωντανής σύνδεσης κατά την παράσταση, οπότε μπήκε στη σκηνή και ο καθηγητής. Στην πορεία της συζήτησης αποφασίζουν ποιοι θα είναι οι μαθητές που θα παίξουν σε αυτήν τη σκηνή. Σηκώνουν αρκετοί μαθητές το χέρι τους. Κάποιοι δείχνουν ιδιαίτερη επιθυμία και επιλέγονται. Αφού επιλέχθηκαν οι πέντε μαθητές, προσπαθούν να οριοθετήσουν τα σημεία, όπου θα στηθούν τα δωμάτια των μαθητών. Ακούστηκαν πολλές ιδέες από τους μαθητές. Τελικά η απόδοση των δωματίων επιλέχθηκε να γίνει με τη χρήση ενός πουφ, 3 μεγάλα μαξιλάρια και σεντόνι, λαμπατέρ, παιχνίδια, αρκουδάκια, σκυλάκι, θρανίο, καρτέκλα, χαλί. Ο κάθε μαθητής έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει laptop ή κινητό ή tablet για να συνδεθεί στο webex. Στη συνέχεια, ο εμπνευστής τους διαβάζει τις δικές τους προφορικές ιστορίες που ανέφεραν σε προηγούμενο μάθημα και τους ζητάει να επιλέξουν ποιες από αυτές θα ήθελαν να χρησιμοποιηθούν στην παράσταση. Επίσης, επιλέχθηκε και ο τρόπος σύνδεσης της πρώτης σκηνής με τη σκηνή του webex. Έπειτα οι μαθητές μέσω αυτοσχεδιασμών και συζήτησης αναπαριστούν τους ρόλους τους, οι οποίοι βιντεοσκοπήθηκαν για τη δημιουργία θεατρικού κειμένου.

## Κλείσιμο

Παρόλο που κάποιοι μαθητές είχαν ξεκινήσει να μαζεύουν τα πράγματα τους για να αποχωρήσουν από την αίθουσα, ο εμπνευστής τους καλεί να κάνουν έναν κύκλο και να κλείσουν τα μάτια τους. Με δική του καθοδήγηση, τους καλεί να σκεφτούν τη σημερινή ημέρα και να κρατήσουν κάτι που τους ενδιέφερε και να το πάρουν μαζί τους για την επόμενη φορά.

2/3/2023

Σε αυτήν την παρέμβαση συμμετέχει και ο κριτικός φίλος.

### Ζέσταμα

- *Από τον προσωπικό στον ομαδικό ρυθμό*

Οι μαθητές διασκορπίζονται στον χώρο έχοντας μεγάλη απόσταση ο ένας από τον άλλο. Κάθε ένας διαλέγει ένα προσωπικό ρυθμικό μοτίβο π.χ. χτυπάει τα χέρια, τα πόδια, μουρμουρίζει μια μελωδία. Κατόπιν αρχίζουν να πλησιάζουν τους υπόλοιπους και κατευθύνονται προ το κέντρο του χώρου. Κάθε φορά πρέπει να προσπαθούν να εναρμονίσουν τον ρυθμό τους με τον ρυθμό του διπλανού. Στο κλείσιμο της άσκησης για τη δημιουργία ενός ενιαίου, ομαδικού ήχου, οι μαθητές διατηρούν ένα συγκεκριμένο ρυθμό όλοι μαζί και τον αποδίδουν με συντονισμό και ένταση.

### Ανάπτυξη

Οι μαθητές ολοκληρώνουν τις δύο σκηνές και ξεκινούν την προετοιμασία της τρίτης σκηνής με του φίλους. Ο εμπυχωτής ρωτάει τους μαθητές ποιοι θέλουν να συμμετέχουν σε αυτήν τη σκηνή. Επειδή είναι η τρίτη σκηνή, επιλέγονται μαθητές που δεν συμμετείχαν στις άλλες δύο, εκτός από έναν μαθητή. Η ομάδα ορίζει το χώρο-πλαίσιο της σκηνής και ξεκινά τους αυτοσχεδιασμούς και τη συζήτηση για το στήσιμο της τρίτης σκηνής. Στο τέλος, οι αυτοσχεδιασμοί βιντεοσκοπήθηκαν για τη δημιουργία του θεατρικού κειμένου.

### Κλείσιμο

Πριν αποχωρήσουν οι μαθητές από την τάξη ο εμπυχωτής τους ζητά να κάνουν έναν κύκλο και να πει ο κάθε ένας ότι θέλει από το σημερινό μάθημα.

## 18° Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

9/3/2023

- Κεντρικό σημείο



Γίνονται όλοι οι μαθητές μια ομάδα. Βγαίνει μπροστά από την ομάδα ένας μαθητής και τραγουδάει ένα τραγούδι μαζί με σωματική κίνηση. Το τραγούδι και την κίνηση μιμείται όλη η ομάδα.

### Ανάπτυξη

Οι μαθητές μαζί με τον εμπυχωτή ολοκληρώνουν και την τρίτη σκηνή και ξεκινούν να επενδύουν μουσικά το θεατρικό έργο. Η επιλογή των κομματιών γίνεται τόσο από τον εμπυχωτή όσο και από τους μαθητές. Επίσης, γίνεται η συλλογή των ντοκουμέντων, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην παράσταση. Οι μαθητές δεν έχουν μαζί τους ντοκουμέντα, παρά μόνο οι τέσσερεις από αυτούς. Το κείμενο συμπληρώθηκε από ντοκουμέντα που βρήκε ο εμπυχωτής.

### Κλείσιμο

Λόγω λήξης της σχολικής ώρας δεν πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός.

## 19<sup>ο</sup> Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

16/3/2023

### Ζέσταμα

- Η λιποθυμία

Ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να κάνουν κύκλο. Αφού δημιουργείται ο κύκλος, δίνει σε κάθε μαθητή από ένα νούμερο. Τους καλεί να χαλάσουν τον κύκλο και να περπατήσουν στον χώρο. Όταν καλεί ένα ή δύο νούμερα πρέπει να λιποθυμήσουν και οι υπόλοιποι να τρέξουν και να τους βοηθήσουν. Όταν καλεί πολλά νούμερα μαζί πέφτουν σχεδόν όλοι κάτω.

### Ανάπτυξη

Οι μαθητές συμπληρώνουν για 10' λεπτά τα τρίτα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου.

Έπειτα τους αφηγείται μια ιστορία για να συλλέξει επιπλέον δεδομένα λόγω της έρευνας μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης. Η ιστορία έχει στοιχεία προσφοράς, ενσυναίσθησης και εκδήλωσης συναισθημάτων. Τους καλεί στη διάρκεια της αφήγησης να περπατούν διάσπαρτα στον χώρο και να παίρνουν όποιο χαρακτήρα από την ιστορία τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Μπορούν να πάρουν όσοι θέλουν τον ίδιο χαρακτήρα. Όσοι δεν μπορούν να εκφραστούν από τους χαρακτήρες τις ιστορίας μπορούν να δημιουργήσουν δικούς τους χαρακτήρες που εμπλουτίζουν την ιστορία.

### **Ιστορία**

«Στην πλατεία της Καλαμάτας, η Νικολέττα, παίζει μουσική για τους περαστικούς. Ένα αναπηρικό αμαξίδιο σταματάει μπροστά σου. Το παιδί έχει παραπληγία και ο πατέρας του κατευθύνει απαλά το βλέμμα του σε εσένα. Το παιδί έχει το πιο όμορφο χαμόγελο που έχεις δει. Τραγουδάς όλο το τραγούδι, κοιτώντας το παιδί στα μάτια. Ο πατέρας φεύγοντας σου χαρίζει μια χειρονομία σπάνια. Σκύβει το κεφάλι, φέρνει το χέρι στην καρδιά και αλλάζει το ηθικό σου βλέμμα για πάντα.»

Οι μαθητές αναπαριστούν χαρακτήρες από την ιστορία και την εμπλουτίζουν με νέους και εξηγούν τον λόγο της επιλογής τους.

### **Κλείσιμο**

Το κλείσιμο του προγράμματος έγινε με τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Το παρόν ερωτηματολόγιο τηρεί την ανωνυμία του ερωτώμενου και την εχεμύθεια από τον ερευνητή ως προς τη χρήση των απαντήσεών του, καθώς θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας για την αξιόπιστη διεξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνα δράσης με θέμα «Το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης εφήβων σε ένα μουσικό σύνολο στο Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας», της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Πιπίνας Κιρμανίδου, του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

1. Με τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο τι παρατηρείς σε σχέση με τον εαυτό σου από την έναρξη των μαθημάτων μέχρι σήμερα; (σκέψεις, συναισθήματα, δεξιότητες συμπεριφορών)
2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σου με τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο και πώς τις βίωσες μέχρι σήμερα;
3. Σου έχουν δημιουργηθεί απορίες με τη συμμετοχή σου σε αυτό το μουσικό σύνολο; Ανάφερε μερικές.
4. Σε ποιες δραστηριότητες συνάντησες δυσκολίες και πώς τις αντιμετώπισες;
5. Θα ήθελες να αναφέρεις κάτι επιπλέον για τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο;

Σας ευχαριστώ!

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Το παρόν ερωτηματολόγιο τηρεί την ανωνυμία του ερωτώμενου και την εχεμύθεια από τον ερευνητή ως προς τη χρήση των απαντήσεών του, καθώς θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας για την αξιόπιστη διεξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνα δράσης με θέμα «Το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης εφήβων σε ένα μουσικό σύνολο στο Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας», της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Πιπίνας Κιρμανίδου, του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

1. Τι θεωρείς ότι έχεις πάρει μέχρι τώρα με τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο; (σκέψεις, συναισθήματα, δεξιότητες συμπεριφορών)
2. Πως βίωσες μέχρι σήμερα τις προσδοκίες που είχες με τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο;
3. Σου έχουν δημιουργηθεί απορίες με τη μέχρι τώρα συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο; Ανάφερε μερικές.
4. Αντιμετώπισες μέχρι τώρα δυσκολίες με τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο; Ανάφερε μερικές και τον τρόπο που τις διαχειρίστηκες.
5. Θα ήθελες να προσθέσεις και κάτι άλλο από τη συμμετοχή σου στο μουσικό σύνολο;

Σας ευχαριστώ!

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 3

Το παρόν ερωτηματολόγιο τηρεί την ανωνυμία του ερωτώμενου και την εχεμύθεια από τον ερευνητή ως προς τη χρήση των απαντήσεών του, καθώς θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας για την αξιόπιστη διεξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνα δράσης με θέμα «Το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικής συναίσθησης εφήβων σε ένα μουσικό σύνολο στο Μουσικό Σχολείο Καλαμάτας», της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Πιπίνας Κιρμανίδου, του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

1. Με την ολοκλήρωση των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων στο Μουσικό Σύνολο που συμμετείχες, τι παρατηρείς σε σχέση με τον εαυτό σου; (σκέψεις, συναισθήματα, η σχέση σου με την ομάδα, δεξιότητες συμπεριφορών)
2. Υπάρχει κάποιο στοιχείο της προσωπικότητάς σου που θεωρείς ότι ανέπτυξες και καλλιέργησες με τη συμμετοχή σου στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις του Μουσικού Συνόλου;
3. Θεωρείς ότι οι αρχικές σου προσδοκίες με τη συμμετοχή σου στο συγκεκριμένο Μουσικό Σύνολο ικανοποιήθηκαν ή δεν ικανοποιήθηκαν όπως θα ήθελες;
4. Ποιες δραστηριότητες σου έκαναν εντύπωση και γιατί;
5. Τι άλλο θέλεις να σχολιάσεις για τις δράσεις, την εκπαιδευτικό/εμπνευστικό, για τους άλλους συμμετέχοντες της ομάδας, για τον εαυτό σου;

*Σας ευχαριστώ!*

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ**

### **ΔΡΑΜΑΤΟΥΡΓΙΑ- ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΘΕΑΤΡΟΥ-ΝΤΟΚΟΥΜΕΝΟ**

**Τίτλος έργου: P.O.V. ΒΑΡΙΕΜΑΙ...**

**Επινόηση-Ερμηνεία-Μουσική:**

**Μαθητές α', β', γ' Γυμνασίου και Α, Β Λυκείου Μουσικού Σχολείου Καλαμάτας**

#### **ΠΡΑΞΗ ΠΡΩΤΗ**

**ΣΚΗΝΗ ΠΡΩΤΗ: Στη σχολική τάξη**

**Ηθοποιοί: Καθηγήτρια- Αγγελική Λιβέρη**

**Μαθητές- Μελίνα Τζάνε**

**Χριστίνα Ξανθάκη**

**Μαριτίνα Μεταξά**

**Αλεξάνδρα Δημοπούλου**

**Σκέψη- Ματίνα Σταματοπούλου**

**Κλακέτα- Μαρία Λαντζούνη**

**Μουσικοί: Χρήστος Σπύρης (πιάνο), Γιώργος Μαραγκός (Ξυλόφωνο- Σετ Ντραμς), Στέλιος Διαμαντόπουλος (Κλάβες), Δήμητρα Γεωργακοπούλου (Τρομπέτα), Μαρία Λαντζούνη (Ηλεκτρική Κιθάρα), Νίκος Λαδάς (Ηλεκτρικό Μπάσο), Μελίνα Λαντζούνη (Γιουκαλίλι).**

**Σκηνικό: Δυο θρανία, τέσσερις καρέκλες, βιβλία μαθηματικών, μολύβια, στυλό, σχολικές τσάντες τετράδιο σπινάλ, κλακέτα, έδρα καθηγητή στο γραφείο καθηγητών, καρέκλα, τσάντα καθηγήτριας, προτζέκτορας, υπολογιστής, φωτογραφίες, ντοκουμέντα.**

**Ενδυμασία: Εφηβική ενδυμασία που χαρακτηρίζει τους ρόλους της σκηνής, πουκάμισο και παντελόνι για τον ρόλο της καθηγήτριας**

## Μουσική: Σπουδή πιάνου Χρήστος Σπύρης

Μπαίνουν στην τάξη οι μαθητές από τα παρασκήνια με φασαρία.

### Η Μαριτίνα διαβάζει ντοκουμέντο.

**βαριέμαι** [varjéme]P105β : **1α.** αισθάνομαι τεμπελιά, βαρεμάρα, δεν έχω όρεξη, διάθεση να κάνω κτ. **β.** καταλαμβάνομαι από ανία, πλήξη **2α.** με ενοχλεί κτ. ή κάποιος, με στενοχωρεί, μου προξενεί δυσφορία, αίσθηση κορεσμού: **β.** κουράζομαι, αποκάμνω, απαυδώ.

[παθ. του ρ. *βαρ(ώ)* -ιέμαι από παλαιότ. σημ. (και σημερ. διαλεκτ.) `πιέζω με βάρος, ενοχλώ`]

Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής

**Μελίνα:** Πωπω... έφαγα μια τυρόπιτα, θα ξεράσω δεν μπορώ...!!!

**Χριστίνα:** Έ τι την πήρες τότε;

**Μελίνα:** Ήταν το μόνο που είχε και πεινούσα...

**Χριστίνα:** Ούτε καν τοστ από το σπίτι...;

**Μελίνα:** Ε δεν πρόλαβα...

Κάθονται στα θρανία της τάξης. Η εικόνα παγώνει.

### Μουσική: Χρήστος- Σπουδή πιάνου

Η μουσική κάνει decrescendo.

**Μαρία -Κλακέτα:** Βαρεμάρα 1: Μέσα στην τάξη

Οι μαθητές ξεπαγώνουν και αποδίδουν μια έντονη δραστηριότητα μέσα στην τάξη. Σχολιασμός για το μάθημα των μαθηματικών που θα κάνουν την επόμενη ώρα με βαριεστημένο τρόπο με την κ. Καθηγήτογλου. Αναφέρουν αν έχουν τα βιβλία. Κάποιοι τα έχουν ξεχάσει. Ρωτάνε για στυλό.

**Χριστίνα (κοιτάει προς τη Μαριτίνα):** Τι έχουμε τώρα; Άστο..

**Χριστίνα (προς τη Μελίνα):** Τι έχουμε τώρα;

**Μελίνα:** Κάτσε να δω... (βγάζει τετράδιο από την τσάντα και το ανοίγει). Ηηη έχουμε μαθηματικά με τη σπαστικά Καθηγήτογλου...;

**Μαριτίνα:** Μαθηματικά;

**Μελίνα:** Ναι... Πωωωω...

Μιλούν ταυτόχρονα μεταξύ τους.

**Χριστίνα- Μελίνα**

**Χριστίνα:** Δεν έχω βιβλίο. Μπορείς να μου δώσεις;

**Μελίνα:** Ναι θα μοιράσω.

**Αλεξάνδρα – Μαριτίνα**

**Μαριτίνα:** Έχουμε μαθηματικά.

**Αλεξάνδρα:** Δεν έχω φέρει το βιβλίο. Γιατί είδα το παλιό πρόγραμμα.

**Μαριτίνα:** Και εγώ έφερα πληροφορική, γιατί το ξέχασα.

- Η εικόνα παγώνει και κινούνται μόνο τα στυλό που έχουν στα χέρια τους.
- Η καθηγήτρια στο γραφείο των καθηγητών μονολογεί για το μάθημα με το τμήμα. Το σχολιάζει κάπως αρνητικά.

**Καθηγήτρια (Μονόλογος στο γραφείο καθηγητών):** Μμμ με ποιο τμήμα έχω μάθημα; Με το β3. Αυτό το τμήμα δεν με προσέχει καθόλου. Τέλος πάντων.

- Μπαίνει η καθηγήτρια
- Οι μαθητές ξεπαγώνουν και δείχνουν ότι είναι ήσυχοι, γιατί μπήκε η καθηγήτρια στην τάξη.
- Ξεκινάει το μάθημα.
- Η καθηγήτρια κρατάει κάπως πιο σοβαρό ύφος όταν μπαίνει στην τάξη και μιλάει λίγο στους μαθητές πριν ξεκινήσει το μάθημα.
- Υπάρχει μια δυσaréσκεια γιατί κάποιοι μαθητές δεν έχουν φέρει το βιβλίο μαζί τους. Τους ζητάει να βγάλουν ένα φύλλο χαρτί και να κρατήσουν σημειώσεις του μαθήματος.
- Γυρνάει στον πίνακα και ξεκινάει να τους λέει το Πυθαγόρειο θεώρημα.



**Καθηγήτρια:** Καλημέρα!!! Ανοίξτε τα βιβλία σας· σήμερα θα κάνουμε το Πυθαγόρειο Θεώρημα.

**Αλεξάνδρα:** Έχω ξεχάσει το βιβλίο μαθηματικών επειδή είδα το παλιό πρόγραμμα.

**Καθηγήτρια (προς τη Μαριτίνα):** Εσύ;

**Μαριτίνα:** Εγώ έχω φέρει το βιβλίο της πληροφορικής.

**Καθηγήτρια:** Τι έχουμε πει ρε παιδιά; Να φέρνεται τα βιβλία σας. Δηλαδή πόσες φορές θα το πούμε; Εκατό;

**Καθηγήτρια (προς Χριστίνα και Μελίνα):** Εσείς το έχετε το βιβλίο;

**Χριστίνα:** Κυρία και εγώ το ξέχασα. Μπορεί να μου το έφαγε η γάτα.

**Καθηγήτρια:** Σιγά να μην στο έφαγε κανένας δράκος. Εξυπνάδες. Εσύ το έφερες;

**Μελίνα:** Ναι.

**Καθηγήτρια:** Όσοι έχουν το βιβλίο σελίδα 128. Όσοι δεν το έχουν ας πάρουν ένα φύλλο χαρτί και ας γράψουν εκεί. Λοιπόν. Πυθαγόρειο θεώρημα..(Διάβασμα μέσα από το βιβλίο Μαθηματικών σελ. 128).

- Οι μαθητές αρχίζουν να δείχνουν τη βαρεμάρα τους.

Η Αλεξάνδρα παίζει με το κινητό στα κρυφά.

Η Μαριτίνα φτιάχνει χαρτάκια.

Η Χριστίνα ζωγραφίζει σε ένα φύλλο χαρτί που έχει δανειστεί από τη Μαριτίνα.

Η Μελίνα γράφει σε ένα χαρτάκι τη λέξη «βαριέμαι». Το χαρτάκι περνάει από χέρι σε χέρι και φτάνει μέχρι την Αλεξάνδρα που κουνάει το κεφάλι καταφατικά.

Το χαρτάκι «βαριέμαι» θα βιντεοσκοπηθεί και θα παιχτεί ταυτόχρονα με την κίνηση που γίνεται ζωντανά. Η Μελίνα μετά αρχίζει να ζωγραφίζει στο θρανίο.

Η Μαριτίνα πετάει ένα χαρτάκι προς την καθηγήτρια.

- Η καθηγήτρια γυρνάει απότομα.
- **Καθηγήτρια:** Τι κάνετε εκεί;

Η εικόνα παγώνει.

**Ο Μαξ διαβάζει ντοκουμέντο.**

Στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον ερευνητές παρακολούθησαν εφήβους για μία δεκαετία παρατηρώντας τις απαντήσεις τους για την πλήξη.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ερευνητών, η πλήξη στα αγόρια αυξανόταν κατά 1,7% ετησίως, ενώ στα κορίτσια κατά 1,7% κατά μ.ό. το χρόνο. Στην ηλικία των 15-16 ετών, το επίπεδο πλήξης στα κορίτσια αυξανόταν κατά 2% ετησίως.

«Ιστορικά, παρατηρήσαμε πτώση από το 2008 έως το 2010 σε όλες τις ηλικίες, αλλά δεν ήταν σημαντική. Ακολούθως παρατηρήσαμε σημαντική αύξηση από το 2010 έως το 2017. Υπάρχει μία απόκλιση για τα αγόρια και τα κορίτσια. Για τα κορίτσια μάλιστα, η πλήξη αυξάνεται λίγο πιο απότομα», δήλωσε η Δρ. Weybright.

Σε αυτό το χρονικό πλαίσιο, οι ερευνητές παρατήρησαν πως ο χρόνος που περνούν εκτός σπιτιού με φίλους τους οι έφηβοι ήταν μειωμένος.

«Ένα από τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτά τα δεδομένα είναι πως περιλαμβάνουν διαφορετικούς ανθρώπους κάθε χρόνο καθιστώντας αδύνατη την εύρεση αιτιώδους σχέσης», καταλήγει η Δρ. Weybright.

### **Ο Νίκος διαβάσει ντοκουμέντο**

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που έγινε το 2008, για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση, στο ερώτημα «Τι αισθάνονται οι μαθητές όταν βρίσκονται στο σχολείο;» στο Γυμνάσιο, Λύκειο, και Τ.Ε.Ε., το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δήλωσε ότι έχει αρνητικά συναισθήματα. Με μέγεθος δείγματος n=365 η πλήξη ήταν η 4<sup>η</sup> επιλογή, με πρώτη την κούραση, δεύτερη την πίεση και τρίτο το άγχος.

- Μπαίνει η **Ματίνα και λέει τις σκέψεις των μαθητών**. Χριστίνα, Αλεξάνδρα, Μελίνα, Μαριτίνα και Αγγελική.

Ακούγεται η μελωδία από το ξυλόφωνο και τις κλάβες.

Πηγαίνει με στροφές προς τη Χριστίνα και κρύβεται από πίσω της. Πετάγεται απότομα πάνω από το κεφάλι της.

**Χριστίνα** «Χμ..Νυστάζω και θέλω να πάω σπίτι.»

Στριφογυρίζοντας προς την Αλεξάνδρα. Κάθεται στη δεξιά μεριά του κεφαλιού της.

Ακούγεται η μελωδία από το ξυλόφωνο και τις κλάβες.

**Αλεξάνδρα** Δεξιά «Ευτυχώς έχω το κινητό μου γιατί βαρέθηκα.»

Αριστερά «Χαχα...δεν με έχει καταλάβει.»

Ακούγεται η μελωδία από το ξυλόφωνο και τις κλάβες.

Στριφογυρίζοντας προς την Αγγελική. Στηρίζεται στον ώμο της.

**Καθηγήτρια** «Κουράστηκα...Κανείς δε με προσέχει στο μάθημα. Θέλω διακοπές. Ωραία θα ήταν μια Χαβάη!

Ακούγεται ο αρμονικός κύκλος από το γιουκαλίλι.

Στριφογυρίζοντας προς τη Μελίνα, στηρίζεται στο κεφάλι της και παίρνει την ίδια πόζα με τη Μελίνα.

**Μελίνα** «Τι ωραίο που βγήκε αυτό που έχω ζωγραφίσει. Εύχομαι να μη μου το σβήσουν. Δεν έχω και το κινητό να το βγάλω μια φωτογραφία. Περνάμε τόσες ώρες μαζί, μια ολόκληρη χρονιά. Θα γράψω δίπλα Παρακαλώ μην το σβήσετε. Ελπίζω να μην το σβήσουν.»

Ακούγεται το ξυλόφωνο και οι κλάβες.

Στριφογυρίζοντας προς τη Μαριτίνα. Κρύβεται από πίσω.

Η Μελίνα σηκώνεται από τη θέση της και λέει το ντοκουμέντο. Ταυτόχρονα στον προτζέκτορα παίζουν φωτογραφίες σε μορφή βίντεο από το θρανίο.

Το Ντοκουμέντο είναι προφορική ιστορία μιας συναδέλφου, η οποία υπήρξε μαθήτρια σε ένα άλλο Μουσικό Σχολείο.

**Μελίνα:** Όταν ήμουν Α Λυκείου επειδή βαριόμουν με τη φίλη μου στο μάθημα, ζωγραφίζαμε το θρανίο μας. Είχαμε τέμπερες και ζωγραφίζαμε. Ζωγραφίζαμε τραγούδια. Δηλαδή, εμείς ακούγαμε ροκ τότε και ζωγραφίζαμε το τραγούδι “The temple of the king”. Όλο το θρανίο ζωγραφισμένο με τραγούδια. Ακόμα και το όνομα από ένα συγκρότημα όπως οι Rainbow και γι’ αυτό είχαμε ζωγραφίσει ένα ουράνιο τόξο. Είχαμε πάρα πολλά τέτοια. Ήταν γεμάτο. Οι καθηγητές δεν πολύασχολιόντουσαν. Βασικά θυμάμαι μια φορά που είχαμε μάθημα με μια καθηγήτρια και μας είχε δει, αλλά είπε «ααα τι ωραίο». Θα το είχανε καταλάβει φαντάζομαι αλλά δεν μας δίνανε σημασία. Και για να μην το σβήσουν όταν τελείωσε η χρονιά αυτό που κάναμε ήταν ότι....(παύση) ξηλώσαμε το πάνω μέρος του θρανίου και το πήραμε μαζί μας. (παύση). Κάποια στιγμή που είχα ένα άλλο μάθημα στην τάξη το μισό μας το είχαν ξύσει και μας το είχανε χαλάσει. Αλλά μετά βάλουμε από πάνω ζελατίνη, με αυτή που ντύνουν τα βιβλία, και έτσι διατηρείται ακόμη. Δηλαδή αυτό το θρανίο το έχω 17 χρόνια παρατημένο και δεν έχει χαλάσει ακόμα.» Λίλη

Κατά την αφήγηση ακούγονται μελωδίες από τα τραγούδια Sweet Dreams- Euryrhythms, The man on the silver mountain- Rainbow και Ironman- Black Sabbath.

Η Μαρίνα σηκώνεται και παίρνει χαρτάκια από τη Μαριτίνα και αρχίζει να παίζει με αυτά.

**Μαριτίνα** «Πω πω βαρέθηκα και πεινάω. Τι θα έχει για μεσημεριανό...!!!»

Ακούγεται η μελωδία από το ξυλόφωνο και τις κλάβες.

Βγαίνει από τη σκηνή παίζοντας με τα χαρτάκια.

Ρούλος από τον Γιώργο στο ταμπούρο και τη Δήμητρα με το σάλπισμα στην τρομπέτα.

**Ανάγνωση από μαθήτρια της ανακοίνωσης της Υπουργού Παιδείας, Νίκης Κεραμέως, για την τηλεκπαίδευση σε δημοτικά και γυμνάσια στη δεύτερη περίοδο της καραντίνας λόγω του Covid-19. (Ντοκουμέντο)**

Η Ματίνα βγάζει το κεφάλι από τα παρασκήνια και όλοι μαζί λένε:

(Χορός) «Οντως...!!!»

Όταν το λέει η καθηγήτρια της πέφτει και το βιβλίο από τα χέρια.

Απάντηση μαθήτριας που διάβασε το ντοκουμέντο «Ε, ΝΑΙ!!!».

Αλλαγή σκηνικών για το Webex.

**ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΚΗΝΗ: Webex**

**Ηθοποιοί:** Καθηγητής/Δάσκαλος- Στέλιος Διαμαντόπουλος

Μαθητές- Χρήστος Σπύρης

Δήμητρα Γεωργακοπούλου

Νίκος Λαδάς

Μαξιμιλιανός Κωνσταντόπουλος

**Μουσικοί:** Δήμητρα Γεωργακοπούλου

Γιώργος Μαραγκός

Αγγελική Λιβέρη

**Κλακέτα:** Μαρία Λαντζούνη

**Σκηνικά:** πουφ, 3 μεγάλα μαξιλάρια, πορτατίφ, αρκουδάκια, σκυλάκι, θρανίο, καρέκλα, παιδικό χαλί, πιάνο, 3 κινητά, 2 laptop, 1 tablet, ακουστικά, προτζέκτορας.

**Ενδυμασία:** πιτζάμες, φόρμες, παντόφλες, κάλτσες.

Ψηφιακές συσκευές μαθητών:

Χρήστος- Κινητό

Δήμητρα – Laptop-Κινητό

Νίκος – Tablet

Μαξ- Κινητό

Ψηφιακή συσκευή καθηγητή/δάσκαλου:

Στέλιος- Laptop

Ιστορίες που θα αποδώσει ο κάθε μαθητής.

Μαξ- Ιστορία Μαρίας Λαντζούνη με πιάνο

Χρήστος – Ιστορία Γιώργου Μαραγκού

Δήμητρα- Ιστορία Δήμητρας και Μελίνας Λαντζούνη

Νίκος- Ιστορία Μελίνας Τζάνε και Χριστίνας Ξανθάκη

Στέλιος- Δάσκαλος- Καθηγητής

Κλακέτα: Μαρία Λαντζούνη

**Φωτογραφία ντοκουμέντο με ζωγραφιά μιας μαθήτριας δημοτικού για το webex στο προτζέκτορα. Η οθόνη του υπολογιστή φαίνεται στον προτζέκτορα.**

**Φωτογραφία**



**Μαρία-Κλακέτα:** Βαρεμάρα 2: Webex.

Η Μαρία το λέει κάπως βαριεστημένα.

### **Ο Στέλιος διαβάζει ντοκουμέντο.**

**Βαρεμάρα.** Ουσιαστικό. Από το ρήμα βαριέμαι, στο άκουσμα του οποίου οι γονείς απλά πανικοβάλλονται. Και προσπαθούν, από τη στιγμή που γεννιέται το μονάκριβό τους να μην αφήσουν ούτε ένα δευτερόλεπτο στη διάρκεια του οποίου εκείνο μπορεί να κάνει... τίποτα. Αλλά ακόμη και στην απίθανη περίπτωση να υπάρχουν στην ημέρα στιγμές κενές από υποχρεώσεις και διασκέδαση, υπάρχει η τεχνολογία. Οπότε οι έφηβοι δε χαζεύουν το ταβάνι, δεν περιμένουν στη στάση το λεωφορείο χαμένοι στις σκέψεις τους, δεν κάνουν παρέα μιλώντας ή παίζοντας. ΔΕΝ ΒΑΡΙΟΥΝΤΑΙ.

### **ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ- ΜΑΡΚΕΛΛΑ ΔΗΜΟΥ**

**Δωμάτιο καθηγητή/δάσκαλου – Στέλιος :** Γραφείο, υπολογιστής, βιβλίο ιστορίας, στυλό, πορτατίφ.

### **Δωμάτιο Χρήστου (Ντοκουμέντο)**

**Μουσική από το φλάουτο μέρος της μελωδίας από το έργο «Απομεσήμερο ενός Φαύνου» του Claude Debussy. Παίζει η μαθήτριά Αγγελική Λιβέρη.**

**Σκηνικά:** πουφ, κινητό

**Χρήστος:** Ήτανε μια μέρα, εντελώς άκυρο, δεν ξέρω γιατί, κάναμε γεωγραφία στο δημοτικό. Και κάποια στιγμή ο κύριος με ρώτησε.

**Στέλιος (δάσκαλος):** Χρήστο με ακούς;

**Χρήστος:** Όχι δεν σας ακούω. (Με ανοιχτό το μικρόφωνο στο webex)

**Στέλιος (δάσκαλος):** Καλά εντάξει. Μαξ θέλεις να μας πεις εσύ;

**Μαθητής:** Τι φάση...; (Απορημένα). Ο Χρήστος και όλοι οι μαθητές στο webex γελούν.

**Χρήστος:** Πωπω γκάφα έκανα. Αλλά και αυτός το κατάλαβε...; Εγώ μόνο για γεωγραφία δεν είχα όρεξη, ξάπλωνα...

**Δωμάτιο Δήμητρας (Ντοκουμέντο)**

**Μουσική από φλάουτο μέρος της μελωδίας από το έργο «Απομεσήμερο ενός Φαύνου» του Claude Debussy**

**Σκηνικό: 5 μαξιλάρια, χαλί, σκυλάκι, laptop, κινητό**

**Στέλιος (δάσκαλος):** Παραδίδει μάθημα από το βιβλίο της Ιστορίας.

**Σταδιακά χαμηλώνει τη φωνή του ο Στέλιος παραδίδοντας ακόμα το μάθημα και ανεβάζει τη φωνή της η Δημήτρα.**

**Η Δημήτρα παίρνει από το κινητό μια φίλη της.**

**Δήμητρα:** Έλα Αριάδνη...Τι κάνεις; Εγώ έχω ιστορία τώρα. Βαριέμαι.. Βαριέμαι να κάνω με αυτό τον ξινό. Δεν μπορώ. Τι έχεις εσύ; Α και συ...Α το σκυλάκι μου. Κάτσε να βάλω το σκυλάκι μπροστά στη κάμερα.

**Βάζει το σκυλάκι μπροστά στην κάμερα: Κάτσε εδώ εσύ!!!**

**Συνεχίζει να μιλάει στο τηλέφωνο.**

**Δήμητρα:** Τι λέγαμε...; Α ναι, ναι...τόρα

**Στέλιος (δάσκαλος):** Παιδιά ανοίξτε τις κάμερες!

**Δήμητρα:** Ηηη..Αριάδνη Αριάδνη σε κλείνω γιατί πρέπει να ανοίξω την κάμερα και θα με δει να μιλάω μαζί σου...Γειά..

**Στέλιος (δάσκαλος):** Ωχ ένα σκυλί! Σπύρης εκεί;

**Χρήστος:** Ναι

**Στέλιος (δάσκαλος):** Λαδάς;

**Νίκος:** Ναι

**Στέλιος (δάσκαλος):** Κωνσταντόπουλος;

**Μαξ:** Ναι

**Στέλιος (δάσκαλος):** Δήμητρα που είσαι;

**Δήμητρα:** Κύριε ήρθα...Είχα πάει λίγο...

**Στέλιος (δάσκαλος):** Ποιανού σκύλος είναι αυτός;

**Δήμητρα:** Κύριε δικός μου...

**Στέλιος (δάσκαλος):** Γιατί έχεις βάλει το σκύλο σου μπροστά στην κάμερα;

**Δήμητρα:** Κύριεεεε....

**Δωμάτιο Νίκου (Ντοκουμέντο)**

**Σκηνικό:** θρανίο, καρέκλα, ακουστικά, tablet

**Μουσική από φλάουτο μέρος της μελωδίας από το έργο «Απομεσήμερο ενός Φαύνου» του Claude Debussy.**

**Ο Νίκος αρχίζει να δείχνει τα ακουστικά, το δωμάτιο του από την οθόνη του tablet.**

**Δήμητρα:** Τελείωνε Νίκο να φλεξάρεις το δωμάτιό σου. Μας ζάλισες!!!

**Στέλιος (δάσκαλος):** Ωω τι ωραία ακουστικά Νίκο! Για πες μας ποιοι είναι οι Ετρούσκοι;

**Νίκος:** Πωπω ρε πως βαριέμαι τώρα να απαντάω.. Αρχίζει το κόψιμο του ήχου με το στόμα. Κυρ...Με ακού...τε...**Συνεχίζει όλη την ώρα που του μιλάει ο δάσκαλος να κόβει τον ήχο.**

**Στέλιος (δάσκαλος):** Νίκο κολλάς; Το ξέρεις; Κολλάς πολύ. Μήπως να μας πει κάποιος άλλος; Ωραία άστο, άστο...

**Δωμάτιο Μαξ (Ντοκουμέντο)**

**Σκηνικό:** πιάνο, παρτιτούρα, tablet.

**Μουσική από φλάουτο μέρος της μελωδίας από το έργο «Απομεσήμερο ενός Φαύνου» του Claude Debussy.**

**Στέλιος (καθηγητής):** Καλημέρα Μαξ! Τι κάνεις;

**Μαξ:** Καλημέρα κύριε, καλά είμαι.

**Στέλιος (καθηγητής):** Ποιο κομμάτι μου έχεις ετοιμάσει για σήμερα;

**Μαξ:** Θα σας παίξω το κομμάτι από το Faber.



**Στέλιος (καθηγητής):** Ωραία σε ακούω..

**Ο Μαξ** παίζει το κομμάτι στο πιάνο και ο καθηγητής ενώ τον ακούει για λίγο, κλείνει την κάμερα και σηκώνεται από τη θέση του. Αρχίζει να απλώνει την μπουγάδα του και χαιρετάει κάποιον από το μπαλκόνι.

**Στέλιος (καθηγητής):** Γεια σας κ. Φωφώ!

**Μαξ:** Κύριε με ακούτε; (Απορημένα)

**Ο καθηγητής επιστρέφει σαστισμένος και αγχωμένος στη θέση του μπροστά στον υπολογιστή και ανοίγει την οθόνη.**

**Στέλιος (καθηγητής):** Ναι, ναι Μαξ μου εεε το κομμάτι που έπαιξες εεε θέλει δουλειά, θέλει δουλειά...

Κατά την ανάγνωση των ντοκουμέντων παίζει στο πιάνο η Μελίνα Τζάνε, το ΕΡΓΟ 1, που είναι δική της μουσική σύνθεση.

**Χρήστος Ντοκουμέντο**

ΧΑΪΚΟΥ ΤΗΣ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

Το χαϊκού είναι γιαπωνέζικη στιχουργική μορφή

Αντισηπτικά φύγετε από εδώ δεν αντέχω πια

Βλέπω θανάτους από κορωνοϊό. Φοράμε μάσκες.

Πολλά κρούσματα. Σπίτι. Βλέπουμε τικ τοκ.  
Ακούω ειδήσεις.

Καθόμαστε στο Internet

Βουλιάζουμε στη βαρεμάρα

Μέσα στις πιτζάμες

Webex και πάλι, μας κάνει καζάνι, σχολείο άνοιξε τώρα!

Μαθητής/Μαθήτρια

Schoolpress.sch.gr

**Δήμητρα Ντοκουμέντο**

ΧΑΪΚΟΥ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

Ο χρόνος κυλάει σαν το νερό που τρέχει μέσα στο σπίτι.

Με τις πιτζάμες στο σαλόνι του σπιτιού μπαίνω στο webex.

Η βαρεμάρα και οι βιντεοκλήσεις μας περικλείουν.

Νοσοκομεία γεμάτα με αρρώστους με covid 19.

Το webex έχω κάψει, μου πήρε το κεφάλι, άντε να το πάλι!

Μαθήτρια/Μαθητής

Schoolpress.sch.gr

**Νίκος Ντοκουμέντο**

ΧΑΪΚΟΥ ΤΗΣ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

Η ησυχία που μου άρεσε, τώρα με κουφαίνει.

Η μουσική της καραντίνας είναι η σιωπή.

Το αντισηπτικό ξεπλένει τον χρόνο.

Θάνατος καρτερεί· κρεμάστηκε ο νέος με χαρτί υγείας.

Στα sms μου, καμία παρουσία παρά μόνο εσύ, 13033.

Ήσυχία εκεί· και στο δωμάτιο το webex μονολογεί.

Μαθητής/Μαθήτρια

Schoolpress.sch.gr

**Μαξ Ντοκουμέντο**

ΧΑΪΚΟΥ ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΜΑΡΤΙΟΣ 2021

Πληγές στα χέρια από τα αντισηπτικά. Πότε θα κλείσουν άραγε;

Οι πιτζάμες έχουν γίνει ρούχα για όλες τις δουλειές...

Έπιασα κουβέντα με τη βαρεμάρα. Δεν λέει να το κλείσει.

Τα κρούσματα ανεβαίνουν και οι τοίχοι στενεύουν. Ασφυξία.

Μαθήτρια/Μαθητής

Schoolpress.sch.gr

### **ΤΡΙΤΗ ΣΚΗΝΗ: Με τους φίλους**

**Ηθοποιοί:** Διαμαντόπουλος Στέλιος

Λαντζούνη Μελίνα

Μάντζαρη Άννα

Μαραγκός Γιώργος

Πλατανίτη Λήδα

Σταματοπούλου Ματίνα

**Κλακέτα:** Μαρία Λαντζούνη

**Μουσική:** Χρήστος Σπύρης

**Σκηνικό:** Τρεις καρέκλες , κουβερλί για τις καρέκλες, χαλί, κινητά.

**Ενδυμασία:** Μακό μπλουζάκια, βερμούδες, αθλητικά παπούτσια.

**Φωτογραφία στον προτζέκτορα με χαρτάκι που γράφει την λέξη βαριέμαι. Βρέθηκε στις σκάλες του σχολείου. Η φωτογραφία είναι από το σημείο που βρέθηκε.**

**Φωτογραφία**



Μουσική από το πιάνο. Η μουσική κάνει decrescendo.

**Μαρία-Κλακέτα:** ΒΑΡΕΜΑΡΑ 3: Με τους φίλους

Οι φίλοι έρχονται από έξω. Μπαίνουν στο σαλόνι του σπιτιού και συζητούν.

Τα κορίτσια κάθονται στο πάτωμα επάνω στο χαλί και τα αγόρια στο πουφ.

**Λήδα:** Άντε πείτε τι θέλετε να κάνουμε; Βαρέθηκα...!!!

**Μελίνα:** Λέω να δούμε καμιά ταινία μωρέ...

**Ματίνα:** Ε ναι! Ούτως ή άλλως δεν έχουμε και τίποτα άλλο να πούμε. Τόσες ώρες ήμασταν έξω.

### **Η Μελίνα Λαντζούνη διαβάζει Ντοκουμέντο.**

Η τάση για πλήξη δημιουργείται στην έναρξη της εφηβείας.

Ο έφηβος, προκειμένου να νιώσει ότι υιοθετεί περισσότερο ενήλικες συνήθειες αρχίζει να διαχωρίζεται από παιδικά πρότυπα, τρόπους συμπεριφοράς και επιθυμίες σε μια προσπάθεια να προχωρήσει στη ζωή με πιο ανεξάρτητο τρόπο. Τα παλιά πρότυπα σύνδεσης με τους γονείς εγκαταλείπονται. Με την αλλαγή αυτή συντελείται και μια αίσθηση απώλειας (που ως κάποιον βαθμό είναι αναγκαία).

Σε αυτήν την φάση αγαπημένα χόμπι, τρόποι διασκέδασης και παιχνίδια, εμφάνιση και ένδυση, τρόποι να σχετίζεται με τους άλλους, παλιές πηγές ευχαρίστησης και στήριξης, αγαπημένα παιχνίδια και αντικείμενα, όλα εγκαταλείπονται με οδυνηρό τρόπο προκειμένου να δημιουργηθεί χώρος για το μεγάλωμά του. Προκειμένου να συμπεριφερθεί κανείς ως μεγαλύτερος πρέπει να σταματήσει να φαίνεται παιδικός. Το πρόβλημα είναι ότι το «άδειασμα» αυτό/ η εγκατάλειψη από τους παιδικούς τρόπους σύνδεσης και συμπεριφοράς δημιουργεί ένα εσωτερικό Κενό.

Πλέον δεν είναι παιδί, αλλά δεν είναι και ενήλικας ακόμα. Αποσυνδεδεμένος και χωρίς να μπορεί να στηριχτεί σε παλιά ενδιαφέροντα πώς θα γεμίσει το Κενό; Πού θα βρει ταυτότητα, νόημα, σκοπό, κατεύθυνση και ευχαρίστηση.

Οι δύο μορφές της πλήξης: Εσωτερικό Κενό και Εγκλωβισμός

Άρθρο: Η πλήξη στην Εφηβεία- Χρήστος Χοροβίλας- ΚΛΙΝΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ  
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΟΨΥΧΟΛΟΓΟΣ/ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗΣ

Συνέχεια θεατρικού κειμένου.

**Γιώργος:** Α! Έχω ακούσει για ένα θρίλερ ωραίο. Το Scream.

Απαντούν σχεδόν όλοι μαζί «Όχι».

**Λήδα:** Θα μπορούσαμε να δούμε το καινούργιο Μπέντζι. Δεν το έχω δει και ποτέ.

**Γιώργος:** Μπέντζι;

**Στέλιος:** Ωραίο αυτό! Μ' αρέσει.

**Ματίνα:** Το έχω δει είκοσι φορές. Έχω πάει στο σινεμά και δεν ήρθε κανένας μαζί μου τότε.

**Λήδα:** Να δούμε κάτι που δεν έχει δει κανένας τότε.

**Στέλιος προς Ματίνα:** Ψάξε εσύ!

**Ματίνα:** Α βρήκα κάτι!

### **Η Ματίνα διαβάζει ντοκουμέντο**

Το 2015 ο γείτονας του Colie Carney βαριόταν. Βαριόταν τόσο πολύ και το μόνο πράγμα που μπορούσε να σκεφτεί για να διώξει την βαρεμάρα του, ήταν να πάρουν, μαζί με τον φίλο του, τον κάδο σκουπιδιών, να τον βάλουν στο δρόμο και ένας από αυτούς να μπει μέσα στον κάδο. Έπειτα τον χρησιμοποίησε ως έλκηθρο και κατέβηκε την κατηφόρα του δρόμου. Όμως οι δρόμοι, όπως γνωρίζετε, έχουν και αυτοκίνητα που ο γείτονας του Colie σύντομα ανακάλυψε. Ο κάδος μετά από λίγο συγκρούστηκε με ένα αυτοκίνητο και εκτοξεύθηκε στην άκρη κάποιου σπιτιού. Αυτός τελικά δεν επιβίωσε...

ΠΗΓΗ: YOU TUBE

EMBARRASINGLY DUMB WAYS PEOPLE DIED

**Καθώς πάει να κάτσει και πάλι με τους υπόλοιπους φίλους τραγουδούν όλοι μαζί το Dumb ways to die.**

**Στέλιος:** Το Sazam. Το Sazam.

**Ματίνα:** Τι είναι αυτό πάλι; Βλακεία ακούγεται.

**Μελίνα:** Καμία κωμωδία μήπως να δούμε;

**Ματίνα:** 5 χρονών είμαστε;

**Λήδα:** Τι λέτε για το End Game; (Αρχίζει και ψάχνει στο κινητό και δεν συμμετέχει στην κουβέντα)

**Στέλιος:** Θα βαρεθούμε!

**Ματίνα:** Είναι 3 ώρες ταινία.

**Στέλιος:** Ε ναι όντως.

**Στέλιος:** Ψάξε ρε Ματίνα τίποτα!

**Άννα:** Για ρομάντζο δεν το πάμε έτσι.

**Γιώργος:** Ούτε κααααν.

Και υπόλοιποι μιλούν όλοι μαζί και διαφωνούν.

**Στέλιος:** Εντάξει ρε παιδιά! Αν είναι μέχρι να αποφασίσουμε θα καταντήσουμε να βλέπουμε ειδήσεις.

**Γιώργος:** Έχω μια ιδέα. Να ακούσουμε για την Εύα Καϊλή;

**Μελίνα:** Τι είναι αυτό;

Οι υπόλοιποι γελούν. Ο Στέλιος τσατίζεται και γυρνάει την πλάτη και κοιτάει το κινητό του.

**Γιώργος:** Που τη βάλανε μέσα;

**Ματίνα:** Δεν ήρθαμε για να δούμε ειδήσεις.

**Γιώργος:** Ειδήσεις θα δούμε. Θα γίνω η γιαγιά μου.

**Γιώργος:** Έχεις κανένα επιτραπέζιο;

Δεν απαντάει κανείς.

Η Ματίνα κοιτάει το κινητό της. Το ίδιο και ο Στέλιος. Η Μελίνα και η Άννα ψάχνουν και αυτές στα κινητά τους. Η Λήδα συνεχίζει να κοιτάει στο κινητό. Ο Γιώργος παίζει με το σκυλάκι.

Η εικόνα παγώνει.

**Ντοκουμέντο προφορική ιστορία. Το αφηγείται η μαθήτριά η οποία το βίωσε.**

**Χριστίνα:** «Μια μέρα που ήμουν έξω με τους φίλους μου, δεν ξέραμε τι να κάνουμε και βαριόμασταν. Μια φίλη είχε δει ένα βιντεάκι στο Youtube με καυτερές πιπεριές. Αποφασίσαμε να κάνουμε μια μικρή περιπέτεια και να φάμε καυτερές πιπεριές. Καιγόμασταν για πολύ ώρα μετά.»

**Η εικόνα είναι παγωμένη.**

**Η Άννα διαβάζει ντοκουμέντο.**

Η κενότητα χρόνου στη βαρεμάρα δεν είναι μια κενότητα δράσης, πληροφορίας, αφού πάντα υπάρχει κάτι να κάνουμε ή ν' ακούσουμε, να δούμε ή να διαβάσουμε. Είναι κενότητα νοήματος.

Υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που συνδέουν τη βαρεμάρα με τη χρήση ουσιών, το αλκοόλ, το κάπνισμα, την πολυφαγία, την ερωτική ασυδοσία, τον βανδαλισμό, την επιθετικότητα, την αυτοκτονία, την επικίνδυνη συμπεριφορά.

Παραδόξως ή όχι, το εγωκεντρικό άτομο που έμαθε να μη βαριέται, είναι πιο μοναχικό από εκείνο που αποδέχεται τη μοναξιά και τη βαρεμάρα. Αφού το πρώτο είναι πάντα περικυκλωμένο από καθρέφτες, ενώ ο μοναχικός άνθρωπος μπορεί να δώσει έναν χώρο για τους άλλους που να είναι αυθεντικός.

Ακόμα κι αν βαριούνται παρέα.

Η φιλοσοφία της Βαρεμάρας – SVENDSEN LARS

Η εικόνα ξεπαγώνει.

**Ματίνα:** Ωραία πείτε τι να κάνουμε. Έχω αρχίσει και βαριέμαι.

Κανένας δεν της δίνει σημασία. Όλοι είναι στα κινητά τους.

Οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν τη βροχή με το σώμα τους και βγαίνουν από τα παρασκήνια.

**Μελίνα:** Παιδιά ακούω τη βροχή. Πάμε έξω;

Μιλούν όλοι μαζί ενθουσιασμένα, σηκώνονται με κέφι και βγαίνουν από τη σκηνή. Ενώνονται με τους υπόλοιπους μαθητές, δημιουργώντας ένα ημικόκλιο, και κάνουν όλοι μαζί τη βροχή με το σώμα τους (body percussion).

Η βροχή συνεχίζεται με όλους τους μαθητές. Σίγα σιγά αρχίζει να λιγοστεύει. Από τη βροχή περνούν σε ένα ρυθμικό μοτίβο που το αποδίδουν με το σώμα τους (body percussion) μαζί με την αρμονική συνοδεία από το γιουκαλίλι. Ταυτόχρονα τραγουδούν επιλεγμένους στίχους από το τραγούδι «Βαριέμαι» του Νικόλα Ραπτάκη.

## ΒΑΡΙΕΜΑΙ

Στίχοι- Μουσική: Νικόλας Ραπτάκης

Νανα νανα νανα νανα

Νανα νανα νανα νανα

Νανα νανα νανα νανα

Βαριέμαι

Να δεις κάτι δεν κάνω σωστά

Κάτι πρέπει να αλλάξω ξανά

Ίδιο μοτίβο κάθε φορά πως βαριέμαι

Σου λέω πως είναι μάτι κακό

Δεν προλαβαίνω ν' ασχοληθώ

Δεν έχω χρόνο ούτε να πω πως βαριέμαι

**ΤΕΛΟΣ**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

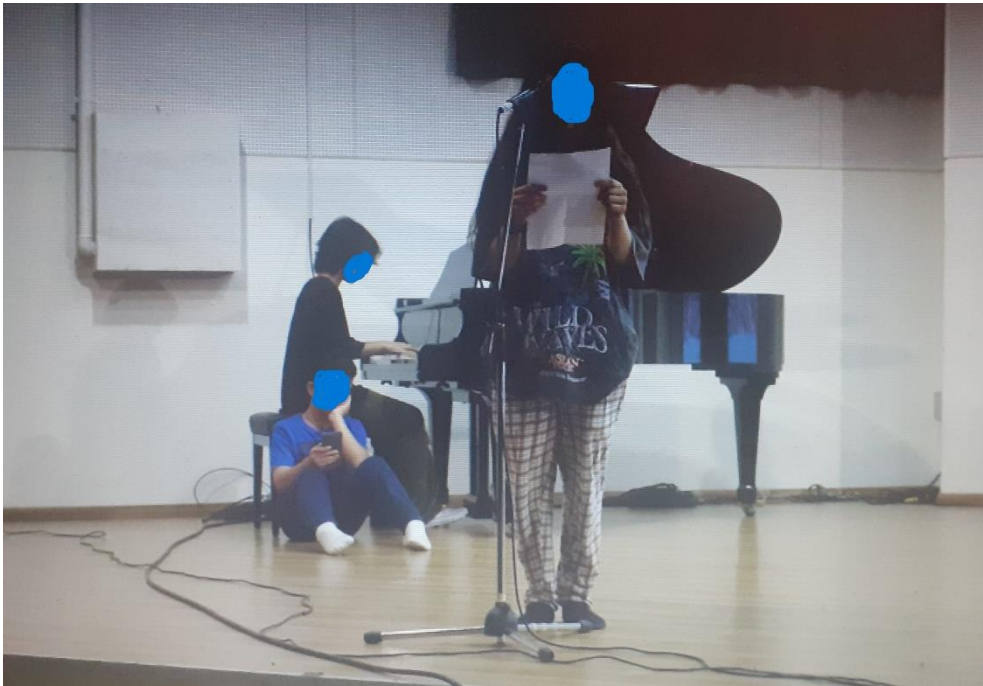
### ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ



Εικ.1



Εικ.2



Etik.3



Etik.4

Етк.5





