



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»**

Μεταπτυχιακή διατριβή

*Η συμβολή τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στη διαχείριση
συγκρούσεων. Έρευνα δράσης σε εφήβους μαθητές στο 10^ο ΓΕΛ Πειραιά.*

Παλαιορούτη Ιωάννα

A.M. 5052201801024

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κλαδάκη Μαρία

Συμβουλευτική επιτροπή:

Τσιάρας Αστέριος

Ζώνιου Χριστίνα

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

Ευχαριστίες

Στην εκπόνηση της παρούσας Μεταπτυχιακής εργασίας συνέβαλαν με τη βοήθεια τους αρκετοί άνθρωποι τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά.

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου κα. Μαρία Κλαδάκη, αλλά και τους καθηγητές μου στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, τον κ. Αστέριο Τσιάρα, αναπληρωτή καθηγητή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών και αντιπρύτανη και την κα. Χριστίνα Ζώνιου, διδάσκουσα υποκριτικής (μέλος ΕΕΠ) του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών και εμψυχώτρια κοινωνικού θεάτρου για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές τους, τις σαφείς οδηγίες, τις καίριες παρατηρήσεις και τις διορθώσεις τους που συνέβαλαν στη βελτίωση και την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Οφείλω ακόμη να ευχαριστήσω με όλη μου την καρδιά την κα Άλκηστη Κοντογιάννη, ομότιμη Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, για την εμψυχωτική της παρουσία σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ευχαριστώ επίσης τη Μπέτυ Γιαννούλη, φίλη και από την ιδρυτική ομάδα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που αφιέρωσε από τον λιγοστό ελεύθερο χρόνο της για να συζητήσει μαζί μου τις ιδέες μου για τις παρεμβάσεις και να με βοηθήσει να τις σχηματοποιήσω καλύτερα ώστε να έχω πιο ουσιαστικά αποτελέσματα.

Ανεκτίμητη ήταν η βοήθεια της συναδέλφου Μάνιας Χρίστη που πρόθυμα ανέλαβε το ρόλο της κριτικής φίλης και συμπορεύτηκε μαζί μου σ' αυτό το ταξίδι και την ευχαριστώ για τη συμπαράσταση, τις οξυδερκείς παρατηρήσεις και τις συζητήσεις μας που με βοήθησαν στη βελτίωση των παρεμβάσεων.

Ευχαριστώ επίσης τόσο τη Διευθύντρια του σχολείου μου κ. Δήμητρα Γασπαράτου όσο και τους συναδέλφους μου που με διευκόλυναν όποτε χρειάστηκε αλλά κυρίως για την ενθάρρυνση τους.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους φίλους Έλσα και Δημήτρη, την πρώτη «ως δεύτερη φιλολογική ματιά» στην επιμέλεια του κειμένου και τον δεύτερο για τη βοήθεια του στη στατιστική ανάλυση και περισσότερο απ' όλα για την αμέριστη ηθική τους στήριξη και υπομονή.

Τέλος ευχαριστώ τους μαθητές μου που με εμπιστεύτηκαν και χωρίς την ενεργή συμμετοχή των οποίων δεν θα μπορούσα να πραγματοποιήσω την έρευνα μου.

**Σε όλους τους μαθητές μου,
που ήταν το κίνητρο
να ξαναγίνω φοιτήτρια**

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες	i
Περιεχόμενα	iii
Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων	v
Περίληψη.....	vii
Λέξεις - κλειδιά:.....	viii
Abstract	ix
Keywords:.....	ix
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το θεωρητικό πλαίσιο	4
1.1. Συγκρούσεις	4
1.1.1. Ορισμός της έννοιας.....	4
1.1.2. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον	5
1.1.3. Η διαχείριση των συγκρούσεων.....	7
1.1.4. Συγκρούσεις και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο.....	8
1.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ).....	9
1.2.1. Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ).....	11
1.2.1.1.Θέατρο Εικόνων	11
1.2.1.2.Θέατρο Φόρουμ	12
1.2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) στην εκπαίδευση.....	13
1.3. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) και η συμβολή του στη διαχείριση των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου	15
1.4. Προηγούμενες σχετικές έρευνες.....	18
Κεφάλαιο 2ο: Η μεθοδολογία της έρευνας.....	20
2.1. Η έρευνα	20
2.1.1. Στόχος της έρευνας	20
2.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	20
2.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις.....	21
2.1.4. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας.....	21
2.1.5. Το Δείγμα της έρευνας.....	21
2.2. Η ερευνητική διαδικασία.....	23
2.2.1. Ερευνητική μέθοδος.....	23
2.2.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	24
2.2.2.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	24

2.2.2.2.	Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	25
2.2.3.	Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.....	26
2.2.4.	Οι δραματικές παρεμβάσεις.....	27
Κεφάλαιο 3ο:	Ερευνητικά αποτελέσματα	29
3.1.	Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας.....	29
3.1.1.	Έλεγχος αξιοπιστίας.....	29
3.1.2.	Έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής.....	31
3.1.3.	Στατιστικά αποτελέσματα μετά την εφαρμογή του προγράμματος.....	33
3.1.4.	Ανάλυση στατιστικών αποτελεσμάτων μετά την εφαρμογή του προγράμματος.....	35
3.2.	Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας	38
3.2.1.	Τα ποιοτικά ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση.....	38
3.2.2.	Τα ποιοτικά ευρήματα από τη συνέντευξη.....	61
3.2.3.	Σύνοψη των ποιοτικών ευρημάτων.....	64
Κεφάλαιο 4ο:	Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση.....	67
4.1.	Συμπεράσματα.....	67
4.2.	Περιορισμοί της έρευνας.....	69
4.3.	Προτάσεις.....	70
Βιβλιογραφία.....		72
A.	Ελληνόγλωσση.....	72
B.	Ξενόγλωσση.....	74
Διαδικτυακές πηγές.....		76
Παράρτημα.....		78
1.	Ερωτηματολόγιο	78
2.	Οι παρεμβάσεις.....	80
3.	Συνέντευξη.....	111

Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό και το φύλο των μελών	21
Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο στην ομάδα Ελέγχου	21
Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο στην ομάδα Έρευνας	21
Πίνακας 4. Cronbach's alpha για την ομάδα Ελέγχου	28
Πίνακας 5. Cronbach's alpha για την ομάδα Έρευνας	29
Πίνακας 6. Τεστ κανονικότητας για την ομάδα Ελέγχου	31
Πίνακας 7. Τεστ κανονικότητας για την ομάδα Έρευνας	31
Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης για την ομάδα Ελέγχου	32
Πίνακας 9. Wilcoxon test για την ομάδα Ελέγχου	32
Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης για την ομάδα Έρευνας	33
Πίνακας 11. Wilcoxon test για την ομάδα Έρευνας	33
Πίνακας 12. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για υποκλίμακες BS και AG σε σχέση με το φύλο για την ομάδα Έρευνας πριν (b) και μετά (a) τις παρεμβάσεις	36
Διάγραμμα 1. Θετική (BS) συμπεριφορά στην ομάδα Έρευνας	35
Διάγραμμα 2. Αρνητική (AG) συμπεριφορά στην ομάδα Έρευνας	35

Είμαστε όλοι ηθοποιοί:

το να είναι κάποιος πολίτης δε σημαίνει να ζει στην κοινωνία,
σημαίνει να την αλλάζει.

Πρέπει όλοι να κάνουμε θέατρο,
να ανακαλύψουμε ποιοι είμαστε
και να μάθουμε ποιοι θα μπορούσαμε να γίνουμε

Augusto Boal

Περίληψη

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως συμβαίνει και σε όλους τους κοινωνικούς χώρους που συμβιώνουν άνθρωποι, συχνά εκδηλώνονται ή εμφωλεύουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών που είναι δυνατόν να δυναμιτίσουν τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και να ταλανίσουν τη σχολική ζωή.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται αρχικά να γίνει παρουσίαση της έννοιας της σύγκρουσης καθώς και των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης παρουσιάζονται οι τρόποι διαχείρισής τους και γίνεται συσχέτιση των συγκρούσεων με την ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων στον χώρο του σχολείου για την καλύτερη διευθέτησή τους.

Ακολουθεί αναφορά στο Θέατρο του καταπιεσμένου και τις τεχνικές του και πώς μπορεί να προσφέρει στον χώρο της εκπαίδευσης. Προτείνεται ως κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων και εξηγούνται οι λόγοι αυτής της επιλογής. Επιπλέον λόγο αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο συγκεκριμένο τομέα τη σχολικής ζωής στη χώρα μας, όπως προκύπτει από την αναζήτησή μας για προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, αναπτύσσεται η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί μια έρευνα δράσης, στην προσπάθεια να εξετάσουμε αν είναι δυνατόν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων με τεχνικές του ΘΚ που απευθύνεται σε έφηβους μαθητές μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Τα συμπεράσματά βασίστηκαν σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Παρατίθενται, η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις, η ερευνητική διαδικασία, τα μέσα συλλογής δεδομένων, αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της έρευνας με την τριγωνοποίηση των δεδομένων και συνδέονται με προηγούμενες έρευνες. Στο τέλος, γίνονται προτάσεις για την ευρύτερη χρήση του Θεάτρου του καταπιεσμένου στην εκπαίδευση, ώστε να ερευνηθούν τα αποτελέσματα σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητικού πληθυσμού και για πιο εκτενές χρονικό διάστημα, αφού στη συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα σκοπιμότητας που χρησιμοποιήθηκε δεν μας παρέχει με ασφάλεια τη δυνατότητα να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις - κλειδιά:

*Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ), διαχείριση συγκρούσεων, παιδαγωγική αξιοποίηση
ΘτΚ., σχολικό περιβάλλον, έρευνα δράσης, έφηβοι μαθητές, ποιοτική έρευνα, ποσοτική
έρευνα*

Abstract

As in every social space of coexistence and cohabitation of people, so in the school environment, conflicting situations often manifest or weave between students. Those conflicts can ruin both their relationships and the smoothness of school life.

This essay initially seeks to present the concept of conflict and also the concept of “conflict in the school environment”. Also we present the ways of managing conflicts and we associate the conflicts with the development of the necessary social skills in the school area so as to accomplish better management.

There is a following reference to the theatre of the oppressed, its techniques and how it is used in the field of education. It is proposed as a suitable tool since effective conflict management to achieve. Furthermore, we explain why this choice was made. One other reason is the fact that it has not been used adequately in the area of senior highschool life in our country, as it is evident from our study of previous related surveys.

Based on the theoretical framework, the design and implementation of an action survey was conducted to investigate, through qualitative and quantitative research, whether the use of dramatic interventions by applying techniques of the theatre of the Oppressed to adolescent pupils can contribute to more effective conflict management on their part.

The research methodology, the research questions and assumptions, the research procedure, the means of data collection and the results of research which are developed with the triangulation of data, are presented, while proposals are made for the wider use of the Theatre of the Oppressed in education to explore the results in larger samples of students’ population and for a longer period of time, since in this survey, the feasibility sample used does not safely provide us with the possibility to generalise the results.

Keywords:

Theatre of The Oppressed, conflict management, pedagogical exploitation of Theatre of The Oppressed., school environment, action research, adolescent students, qualitative research, quantitative research

Εισαγωγή

Στις εκπαιδευτικές κοινότητες των σχολικών μονάδων συμβιώνουν πολλά άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, με διαφοροποιημένους τρόπους συμπεριφοράς και ερμηνείας της πραγματικότητας, με προσωπικούς, μη συμβατούς, στόχους, με αποτέλεσμα φυσικά την πρόκληση συχνών αντιπαραθέσεων μεταξύ τους.

Ως εκπαιδευτικοί, συχνά αντιμετωπίζουμε διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών μας που συνήθως δεν είναι σημαντικές, άλλοτε όμως διαταράσσουν την ομαλή σχολική ζωή. Επόμενο λοιπόν είναι αυτό να μας προβληματίζει και, γνωρίζοντας ότι αυτές δε είναι εύκολο να αποφευχθούν, πάντα αναζητούμε τρόπους να μάθουμε στους μαθητές μας μια καλύτερη διαχείριση, καλλιεργώντας τους δεξιότητες που διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων και την ουσιαστική επικοινωνία, ώστε να μην καταφεύγουν στην επιθετική συμπεριφορά. Άλλωστε, στην ενήλικη ζωή τους αναπόφευκτα θα αντιμετωπίσουν σοβαρότερες διενέξεις και θα αποτελεί σημαντικό εφόδιο γι' αυτούς το να έχουν αποκτήσει ικανότητα να διαχειρίζονται ουσιαστικά τις αντιπαλότητες τους.

Τα τελευταία χρόνια πληθώρα εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στην απόκτηση γνώσεων ή στην προσέγγιση και ευαισθητοποίησή τους για κάποια κοινωνικά θέματα. Θεωρούμε ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) αποτελεί ένα ενδεδειγμένο εργαλείο και ταυτόχρονα ένα ασφαλές περιβάλλον για να διερευνηθεί η δυνατότητα για άλλους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Θέμα της εργασίας μας λοιπόν αποτελεί το να εξετάσουμε αν η εφαρμογή ενός προγράμματος δραματικών παρεμβάσεων, βασισμένων σε χρήση του ΘτΚ, είναι δυνατόν να βοηθήσει στο να διαχειριστούν οι μαθητές Λυκείου καλύτερα τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα δράσης που παρουσιάζεται εκπονήθηκε στο 10^ο ΓΕΛ Πειραιά, κατά το σχολικό έτος 2019-20 και συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Λυκείου.

Η βασική μας ερευνητική υπόθεση ήταν ότι ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων βασισμένο σε τεχνικές του ΘτΚ μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε αποτελεσματικότερη διαχείριση των αντιπαραθέσεων. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στη μείωση της επιθετικότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση των συγκρούσεων, τη διαφορετική επίδραση του προγράμματος ανάλογα με το φύλο.

Η επιλογή του θέματος και το ενδιαφέρον για τη διερεύνησή του οφείλεται στο γεγονός ότι, λόγω της εκπαιδευτικής μας ιδιότητας, πολύ συχνά γινόμαστε μάρτυρες ποικίλων μορφών συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές και βιώνουμε τις επιπτώσεις τόσο στον μικρόκοσμο της τάξης αλλά και εκείνες που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές, καθώς συχνά επιβαρύνουν τόσο την προσωπική τους διάθεση όσο και τη σχολική τους απόδοση.

Η επιλογή του ΘτΚ ως μέσου για τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων οφείλεται στο γεγονός ότι είχε προκαλέσει από νωρίτερα το ενδιαφέρον μας και είχαμε ήδη παρακολουθήσει, ως μέλη του, πολλά σχετικά σεμινάρια διοργανωμένα από το «Θέατρο και Εκπαίδευση» που αφορούσαν στη χρήση των τεχνικών του ΘτΚ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόγραμμα των Μεταπτυχιακών σπουδών μας έδωσε την ευκαιρία να έχουμε μια επιπλέον εκπαίδευση. Η πτυχιακή εργασία λοιπόν ήταν η αφορμή και η πρόκληση να εφαρμόσουμε τις τεχνικές του σε πιο ευρεία κλίμακα απ' όσο είχαμε ήδη αποπειραθεί με αφορμή τη διδασκαλία μαθημάτων.

Ταυτόχρονα διαπιστώσαμε, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι ελάχιστες συναφείς έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα αυτό και ειδικά για τη βαθμίδα του Λυκείου, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα. Η πρωτοτυπία επομένως της συγκεκριμένης εργασίας έγκειται στο ότι εφαρμόσαμε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων, διάρκειας τριών μηνών, σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του ΘτΚ. Ευελπιστούμε λοιπόν να προσφέρουμε ένα μικρό λιθαράκι στο οικοδόμημα της έρευνας και της εμπειρίας για τους επόμενους ερευνητές και μια αφορμή για μια πιο εκτεταμένη και ενδελεχή, μελλοντική έρευνα σχετικά με τη διασύνδεση των τεχνικών του ΘτΚ και της διαχείρισης της σύγκρουσης στην εφηβική ηλικία.

Η εργασία δομείται ως εξής:

Αρχικά, στο 1^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το Θεωρητικό της πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα α) η έννοια της σύγκρουσης, η σύνδεσή της με το σχολικό περιβάλλον, η αποτελεσματικότερη διαχείρισή της και ο τρόπος που αυτή συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων β) το ΘτΚ, οι τεχνικές του και η χρήση του στην εκπαίδευση, γ) η συνεισφορά του ΘτΚ στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και δ) η αναφορά σε προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Ακολούθως, στο 2^ο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, που αποτελεί μια έρευνα δράσης, και σε αυτή καταγράφονται: α) οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι συνεπακόλουθες υποθέσεις της έρευνας, β) το ερευνητικό δείγμα

των μαθητών γ) τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην ποσοτική αλλά και στην ποιοτική έρευνα, δ) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας ε) η σχηματική μορφή των δραματικών παρεμβάσεων.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρατίθενται: α) η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και β) τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε.

Στο 4^ο κεφάλαιο εκτίθενται α) τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα β) οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και γ) οι προτάσεις μας, με βάση τα αποτελέσματα, για την ευρύτερη χρήση του ΘτΚ στην εκπαίδευση σε αντίστοιχα προγράμματα και σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητικού πληθυσμού.

Στο Παράρτημα καταγράφονται αναλυτικά οι ασκήσεις των παρεμβάσεων με τις παρατηρήσεις μας και ενδεικτικές απαντήσεις της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 1^ο: Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Συγκρούσεις

Κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης οι άνθρωποι επιζητούν τη δημιουργία σχέσεων με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η αλληλεπίδραση αυτή ενέχει όμως συχνά εντάσεις με αποτέλεσμα τις συγκρούσεις μεταξύ τους που ορίζονται ως διαπροσωπικές συγκρούσεις. Κάποιες φορές υποβόσκουν, άλλοτε είναι εμφανείς με ευδιάκριτα αίτια, άλλοτε όμως τα αίτια δεν είναι προφανή. Μπορεί να είναι λειτουργικές, όταν υπάρξει καλή διαχείριση με θετικά αποτελέσματα ή δυσλειτουργικές, όταν δεν είναι επιτεύξιμη η επίλυση των διαφορών (Appelbaum, Abdallah & Sapiro, 1999).

1.1.1. Ορισμός της έννοιας

Αρχικά θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε την έννοια της σύγκρουσης, καταγράφοντας τις απόψεις κάποιων μελετητών.

Ο Κολιάδης (2010) ως σύγκρουση ορίζει κάθε είδους διένεξη που συμβαίνει, όταν τα άτομα που εμπλέκονται πιστεύουν ότι κινδυνεύουν οι ανάγκες και τα συμφέροντα τους ή υπάρχει διαφοροποίηση ενδιαφερόντων. Στην περίπτωση αυτή ανάμεσα στα άτομα δημιουργείται αντιπαλότητα αφού κάθε άτομο αντιμετωπίζει εχθρικά το άλλο, κοιτάζοντας τα γεγονότα από τη δική του σκοπιά και νιώθοντας επαπειλούμενο, ακόμη κι αν αυτό δεν ισχύει.

Οι Onwe και Nwogbaga (2014) διατυπώνουν τη θέση ότι η σύγκρουση, βίαιη ή μη, αφορά τις διαφωνίες, τις παρεξηγήσεις και γενικά την έλλειψη αρμονίας που προκαλείται από τη διαφορά στις αξίες και εμφανίζεται, όταν οι αντίπαλοι διεκδικούν την ικανοποίηση των συμφερόντων τους.

Σύμφωνα με τον Robbins (1989) είναι η εκδήλωση κάθε είδους αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό καθώς κάποιος προσπαθεί σκόπιμα να μην επιτρέψει στον άλλο να πραγματοποιήσει αυτό που επιθυμεί. Παρόμοια άποψη έχει ο Stewart (1998), όπως την αναδιατυπώνει ο Τσιάρας (2008:326): *«η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως οποιαδήποτε κατάσταση ή διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερες κοινωνικές οντότητες συνδέονται με μια τουλάχιστον μορφή ανταγωνιστικής ψυχολογικής σχέσης ή τουλάχιστον με μια μορφή ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης»*.

Χαρακτηρίζεται όμως και ως το αποτέλεσμα της διαφωνίας ανάμεσα σε δύο πλευρές που εξαρτώνται μεταξύ τους, καθώς η αμοιβαία αποδεκτή λύση μπορεί να

επιτευχθεί μετά από κοινή προσπάθεια (Masters, & Albright, 2002). Όταν όμως αυτό δεν είναι εφικτό, και κανείς δεν δέχεται να υποχωρήσει (Φασουλής, 2006) ή να καταφύγει σε συμβιβασμό (Μαυροσκούφης, 2007), επέρχεται η σύγκρουση.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι κοινή συνισταμένη των διαφορετικών ορισμών είναι στοιχεία που αλληλοσυγκρούονται και επιδρούν στη συνεκτικότητα των σχέσεων και ότι κάθε σύγκρουση επηρεάζεται από την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας των αντιπάλων.

1.1.2. Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνουν χώρα πολλών ειδών συγκρούσεις. Μπορεί να εντοπίζονται στις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων ή μαθητών και καθηγητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, στις οποίες εστιάζεται κυρίως το ενδιαφέρον της εργασίας μας.

Από πολύ μικρή ηλικία έως και την εφηβική κάθε άνθρωπος κοινωνικοποιείται αρχικά στο οικογενειακό αλλά παράλληλα και στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξή του στην εκπαιδευτική κοινότητα τον φέρνει σε επαφή με συνομηλίκους με τους οποίους πρέπει να συνυπάρξει, σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτό έχει την ευκαιρία να αποκτήσει δεξιότητες ζωής που θα του φανούν χρήσιμες και στη μετέπειτα συμβίωσή του με τους άλλους στην κοινωνία.

Στο σχολείο συνυπάρχουν μαθητές που είναι φυσικά άτομα ετερογενή καθώς διαθέτουν ανομοιομορφες ικανότητες, ποικίλα ενδιαφέροντα, αξίες, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Οι διαφορετικές αυτές προσωπικότητες διαμορφώνουν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και είναι επόμενο αυτό συχνά να τους οδηγεί σε μεταξύ τους διενέξεις.

Άλλοι παράγοντες που αποτελούν αίτια διαφωνίας ανάμεσα στους μαθητές είναι οι διαφορετικοί στόχοι που πιθανά συγκρούονται, συναισθηματικές αντιπαλότητες, διαφορές που οφείλονται στον τρόπο που επικοινωνούν ή που ερμηνεύουν τα τεκταινόμενα. Επίσης, ρόλο παίζει και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (οικογενειακό, κοινωνικό, οικονομικό), όπως και οι προηγούμενες εμπειρίες ή αδυναμίες καθενός (Everard & Morris, 1999).

Η αντιπαράθεση μεταξύ των ανθρώπων οφείλεται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα, στη διαφορετικότητα του τρόπου ομιλίας αλλά και συμπεριφοράς αφού έτσι αποκτούν διαφορετικές οπτικές. Αυτό συμβαίνει σε διάφορα

κοινωνικά περιβάλλοντα και φυσικά και στον χώρο του σχολείου (Türnüklü, Şahin & Öztürk, 2002).

Επίσης, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), παρατηρείται συχνά οι άνθρωποι να ενδιαφέρονται για ατομικούς μόνο στόχους και συμφέροντα, αγνοώντας εκείνα των άλλων ή να δίστανται οι απόψεις τους ή να υφίστανται περιπτώσεις ζήλειας ή έχθρας μεταξύ τους. Αυτά τα φαινόμενα μπορεί να παρατηρηθούν και στο σχολικό περιβάλλον και να δημιουργήσουν διαμάχες μεταξύ ατόμων ή μεταξύ μαθητικών ομάδων.

Αυτές μπορούν να εκδηλωθούν, κατά την τυπολογία του Pondy (1967), όπως αναφέρεται στον Ιορδανίδη (2014), με διαφορετικές μορφές:

Η λανθάνουσα σύγκρουση προέρχεται από την έλλειψη επικοινωνίας όσων συνυπάρχουν καθώς διαφέρουν οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες τους λόγω της διαφοράς που έχουν στα βιώματα και στην κουλτούρα.

Η αντιληπτή ή εκδηλωμένη σύγκρουση συμβαίνει όταν παρεξηγούνται τα λεγόμενα ανάλογα με το πώς γίνονται αντιληπτά από τον καθένα, αφού δεν υπάρχει πραγματικό θέμα και η σύγκρουση οφείλεται σε υποθέσεις.

Η φανερή σύγκρουση είναι συνηθισμένο φαινόμενο της σχολικής ζωής, εκδηλώνεται ανοιχτά με διάφορες μορφές, λεκτικές ή μη, και έχει ως βάση κυρίως συναισθηματικές αντιδράσεις.

Η αισθητή σύγκρουση έχει προσωπικό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες επηρεάζονται βαθιά και εκφράζουν εχθρική διάθεση, ενώ ταυτόχρονα ανησυχούν έντονα για την εξέλιξη της διαμάχης.

Είναι αναγκαίο να αποδεχτούμε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων στο σχολείο είναι αναπόφευκτες. Έχουν κάποιες φορές αρνητικές συνέπειες όπως η λεκτική ή σωματική επιθετικότητα που μπορεί να αγγίξει ακραίες μορφές (όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός) ή η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να αποτελέσει πλήγμα για την αυτοεκτίμησή τους (Lewis, 1996). Αλλά ταυτόχρονα μπορούν να συμβάλλουν στη γνωστική, συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Σύμφωνα με τον Piaget (1932), επειδή, λόγω των συγκρούσεων, δημιουργείται έλλειψη ισορροπίας, οι νέοι προσπαθούν να διαφοροποιήσουν τις γνωστικές αντιλήψεις τους, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τις προαναφερόμενες συγκρούσεις. Επιπλέον οι αντιπαραθέσεις έχουν κοινωνικό ρόλο, καθώς, μέσω της αλληλεπίδρασης που προκαλούν, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις ήδη αποκτημένες, με αποτέλεσμα

να αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά (Vygotsky, 1978). Αυτό συμβαίνει όταν, κατά τη διάρκεια της διαμάχης, πρέπει να κρίνουν και να αξιολογήσουν τις διαφορετικές οπτικές που προβάλλονται και να αντιληφθούν ότι δεν σκέφτονται όλοι με τον ίδιο τρόπο στο κάθε θέμα, που αποτελεί αντικείμενο σύγκρουσης (Göncü, & Cannella, 1996).

1.1.3. Η διαχείριση των συγκρούσεων

Το να διαχειριστούμε μια σύγκρουση άπτεται της αναγνώρισης και της διευθέτησης μιας διένεξης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Απαραίτητο είναι να καλλιεργηθεί η δυνατότητά μας να διαπραγματευόμαστε, να επικοινωνούμε σωστά και να επιλύουμε προβλήματα (Rahim, 2001).

Στις συγκρούσεις πρέπει να στηρίζονται σε επιχειρήματα οι αντίθετες απόψεις που εκφράζονται, ώστε να περιοριστεί η εξέλιξη της σύγκρουσης ή – το ευκαίιο - να τερματιστεί (Mayer, 1995).

Ο Rahim (2001) προτείνει για τη διαχείριση των συγκρούσεων τους παρακάτω τρόπους. Ο κάθε τρόπος συναρτάται με το ενδιαφέρον κάθε ατόμου για τον εαυτό του και για τους άλλους. **1. Ενσωμάτωση:** το ενδιαφέρον κάθε ατόμου είναι μεγάλο και για το ίδιο και για τους άλλους. Μια αποδεκτή λύση με σύμπραξη των αντιπάλων είναι η επιδίωξη. **2. Παραχώρηση:** το ενδιαφέρον κάθε ατόμου είναι μικρό για το ίδιο και υψηλό για τους άλλους. Τονίζονται οι ομοιότητες και όχι οι διαφορές. **3. Επιβολή:** το ενδιαφέρον κάθε ατόμου είναι υψηλό για το ίδιο και χαμηλό για τους άλλους των οποίων αγνοεί τις ανάγκες. Η χρήση του τρόπου αυτού εντοπίζεται και όταν κάποιος υπερασπίζεται τα δικαιώματά του ή μια άποψη που θεωρεί σωστή. **4. Αποφυγή:** το ενδιαφέρον κάθε ατόμου είναι μικρό και για τον εαυτό του και για τους άλλους. Το άτομο αρνείται να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση και αντιδρά με αποφυγή, αναβολή ή μετάθεση της ευθύνης. **5. Συμβιβασμός:** το ενδιαφέρον κάθε ατόμου είναι μέτριο και για το ίδιο και για τους άλλους. Επιλέγεται η αναζήτηση μια μέσης λύσης μετά από αμοιβαία υποχώρηση.

Ο Rahim (2001), προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης των συγκρούσεων με τα εξής στάδια: κατά πρώτον, μέσω της ανίχνευσης και της διατύπωσης του προβλήματος οδηγούμαστε στη διάγνωσή του και, κατά δεύτερον, αν αντιληφθούμε ότι δεν είναι δυνατή η ουσιαστική διαχείριση της σύγκρουσης καταφεύγουμε στην

παρέμβαση. Προτείνει έναν τύπο παρεμβάσεων, τη διαδικαστική παρέμβαση, που περιλαμβάνει στις τεχνικές της και τη δραματοποίηση με παιχνίδια ρόλων.

Σύμφωνα με τους Akacan και Bengisoy (2015), αφού οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στην καθημερινότητα, πρέπει να κατανοούμε τη φύση της σύγκρουσης και να γνωρίζουμε τα βήματα στη διαδικασία διευθέτησής της γιατί είναι σημαντικό να μπορούμε να αντιδράσουμε εποικοδομητικά όταν τις αντιμετωπίζουμε.

Κατά τον Kottler (1994), η σύγκρουση, ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, είναι πραγματικά διαχειρίσιμη μόνο με την προϋπόθεση ότι κάποιος θα έχει τη διάθεση να τροποποιήσει τη στάση του. Αφού λοιπόν διαπιστωθεί, μέσω προσωπικής ενδοσκόπησης, ποια θέματα συμβάλλουν στη διαρκή παρουσία διενέξεων, κατόπιν, με τη βοήθεια εφαρμοσμένων τεχνικών, είναι δυνατός ο μετασχηματισμός των αρνητικών εμπειριών που προϋπάρχουν σε μια νέα συμπεριφορά, αφού γίνουν αντιληπτά τα θετικά στοιχεία της σύγκρουσης: η μείωση της έντασης, η προσωπική ανάπτυξη κ.λ.π.

Συμπερασματικά, ο τρόπος που θα διαλέξει κανείς να χειριστεί μια σύγκρουση, καθορίζει αν αυτή θα είναι εποικοδομητική ή καταστροφική. Αν επιλεγεί ένας καταστροφικός τρόπος θα επικρατήσουν εχθρικά αισθήματα, οργή και βία. Αντίθετα, η χρήση ενός εποικοδομητικού τρόπου, που επιτυγχάνεται με ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη και επικοινωνία, θα επιφέρει προσωπική ανάπτυξη. Η άσκηση επομένως των μαθητών στη διευθέτηση των συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο θα τους διευκολύνει να αποφύγουν την επιθετική συμπεριφορά, όταν χρειαστεί να εμπλακούν (Yavuzer, 2012).

1.1.4. Συγκρούσεις και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο

Σημαντική είναι η συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων καθώς η ανάπτυξή τους σημαίνει ότι αποκτά κανείς δεξιότητες καλύτερης αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό του περιβάλλον, επίτευξης των στόχων του όπως και δημιουργίας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στα παιδιά να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους ομαλά και έχει θετική επίδραση στις μεταξύ τους σχέσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, δημιουργούνται αντιπαραθέσεις με δυσάρεστες συνέπειες τόσο στα ίδια τα παιδιά (απομόνωση, μείωση σχολικής απόδοσης,

αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική ζωή) όσο και στο γενικότερο κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος.

Μετά την οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων. Όπως αναφέρει ο Ουάντσογουερθ (2001), σύμφωνα με πολλές τελευταίες έρευνες, τα παιδιά μαθαίνουν και εμπεδώνουν τη γνώση όταν ενεργοποιούνται τα ίδια, όταν τους παρέχονται οι ευκαιρίες να επικοινωνούν, να ασκούν τη φαντασία τους, να ανακαλύπτουν μέσα από το παιχνίδι, να ασκούν τη δημιουργικότητά τους. Μέσα από τη συμμετοχικότητα και την αλληλεπίδραση αποκτούνται πολλές εμπειρίες και δίνονται αφορμές για μάθηση (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999).

Μέσα λοιπόν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες στους μαθητές τους, για να ασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και η έκφραση συναισθημάτων, η ενεργητική και προσεκτική ακρόαση, η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, δεξιότητες αναγκαίες για τη βελτίωσή τους στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Άλλωστε, καθώς η κοινωνική μάθηση βασίζεται στις εμπειρίες των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί, μεριμνώντας για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, μπορούν να συμβάλλουν στη συστηματοποίηση και στην περαιτέρω ενίσχυση των διαδικασιών μάθησης των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων με διάφορες δραστηριότητες, ανάμεσά τους και του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων, ώστε η καλλιέργειά τους να επιτευχθεί έμμεσα και φυσικά (Γκλιάνου – Χριστοδούλου, χχ).

Άλλωστε, όπως αναφέρει η Μακρή- Μπότσαρη (2008:4): *«Οι έφηβοι καλούνται να προσαρμοστούν στον ενήλικο ρόλο τους μαθαίνοντας το δυναμικό που κρύβουν μέσα τους, αξιοποιώντας το δημιουργικά και αντιμετωπίζοντας τη ζωή με αισιοδοξία και μαχητικότητα. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι καθοριστικές για την επιβίωση, την προσαρμογή και την εξέλιξή τους».*

1.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ)

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 στη Βραζιλία με εισηγητή το βραζιλιάνο σκηνοθέτη Augusto Boal.

Η φιλοσοφία του έργου του Αουγκούστο Μποάλ επηρεάζεται από τον Paulo Freire. Το έργο του Freire έχει ως θεμέλιο την άποψη ότι οι άνθρωποι γίνονται πιο

ανθρώπινοι μέσω αυθεντικών σχέσεων και ουσιαστικού έργου. Το εκπαιδευτικό μοντέλο του Freire βασίζεται σε μια σχέση δασκάλου/μαθητή όπου η γνώση και η μάθηση έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση. Επίσης θεωρεί ότι μέσα σε πλαίσιο συμμετοχικής δημοκρατίας, οι άνθρωποι αποκτούν τον ρόλο του ενεργού πολίτη, που μπορούν να μετασχηματίσουν τον κόσμο (Sullivan, Burns, & Paterson, χχ)

Αναπτύσσει μια θεατρική μέθοδο λοιπόν, βασισμένη στην παιδαγωγική του καταπιεσμένου του Paulo Freire, καθώς και οι δύο πιστεύουν στον διάλογο, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα. Κοινός τους στόχος είναι να ενδυναμωθούν οι πολίτες να αναπτύξουν κριτική συνείδηση, ώστε να διεκδικήσουν μια κοινωνική αλλαγή για έναν κόσμο κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και ελευθερίας (Katsaridou & Koldobika, 2015).

Ο Boal επηρεάζεται επίσης από τον Μπρεχτ. Και οι δύο ασπάζονται την ιδέα της κατάργησης της απόστασης ανάμεσα στα δρώμενα στη σκηνή και στο κοινό. Ενθαρρύνουν το κοινό να πιστέψει ότι συμμετέχουν όλοι στο ίδιο έργο και ότι δεν χωρίζονται μέσω ενός «τέταρτου τείχους» (Γραμματάς, χχ).

Το ΘτΚ προτείνει θεατρικές δράσεις που πραγματοποιούνται δίνοντας μεγάλη σημασία στον διάλογο και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους θεατές και τους ηθοποιούς.

Είναι αφορμή όχι να δημιουργηθεί μια στατική εικόνα, αλλά να υπάρξουν μεταμορφώσεις, κίνηση και αλλαγή. Επίσης, καθώς είναι διαδραστικό ανάμεσα σε ηθοποιούς και θεατές, δίνει την ευκαιρία σε όσους συμμετέχουν να αποκαλυφτούν. Οι θεατές, που ο Boal χαρακτηρίζει «spect-actors», βλέποντας τον εαυτό τους να βλέπει, έχουν επίγνωση του εαυτού τους και των πράξεών τους και επομένως μπορούν να δράσουν πάνω σε αυτό και να κάνουν αλλαγές (French, & Williams, χ.χ.).

Λειτουργώντας σε πλαίσιο συλλογικό, το ΘτΚ είναι ένα θέατρο που δεν προσφέρει λύσεις το ίδιο, δεν διδάσκει, απλά υποβάλλει ερωτήσεις για τα ζητήματα που διερευνά και επιζητά τη βοήθεια του κοινού ώστε ομαδικά να αναζητηθούν πιθανοί δρόμοι αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων, θεωρώντας ότι όλοι μπορούν να συνεισφέρουν (Ζώνιου, 2010).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου χρησιμοποιεί θεατρικές ασκήσεις, παιχνίδια και τεχνικές που απευθύνονται τόσο στο νου όσο και στο σώμα οι οποίες αποτελούν αφορμές ενεργητικής και βιωματικής μάθησης. Όσοι συμμετέχουν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, μπορούν να οδηγηθούν στη διαπίστωση και την ανάλυση ενός κοινωνικού προβλήματος καθώς και την αναζήτηση λύσεων. Η εμπειρία τους αυτή,

μέσω του θεάτρου, είναι ένα είδος πρόβας, χρήσιμη όταν θα παραστεί ανάγκη να δράσουν μετέπειτα στον πραγματικό κόσμο (Καρακώστα,2016).

1.2.1. Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (ΘτΚ)

Το ΘτΚ περιλαμβάνει ποικίλες τεχνικές: το Θέατρο Εφημερίδα, το Θέατρο Εικόνων, το Θέατρο Φόρουμ, το Αόρατο Θέατρο, το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας, το Νομοθετικό Θέατρο (Γραμματάς, χ.χ.).

Στην εργασία μας θα κάνουμε εκτενέστερη αναφορά στο Θέατρο Εικόνων και στο Θέατρο Φόρουμ, στις τεχνικές των οποίων κυρίως θα βασιστούμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

1.2.1.1.Θέατρο Εικόνων

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να αποκαλυφθούν αλήθειες για όσα συμβαίνουν στην κοινωνία, χωρίς να βασιζόμαστε στον προφορικό λόγο.

Στο Θέατρο Εικόνων η αναπαράσταση των προβλημάτων ή των συναισθηματικών καταστάσεων βασίζεται σε εικόνες, ατομικές ή ομαδικές οι οποίες οπτικοποιούν το θέμα (Σάντος, 2015). Οι συμμετέχοντες, με τη βοήθεια της φαντασίας τους, σχηματίζουν με τα σώματά τους εικόνες και επικοινωνούν με έναν αλλιώτικο τρόπο τους προβληματισμούς τους για το ζήτημα που τους απασχολεί. *«Το σώμα έτσι χρησιμοποιείται ως ένας εκφραστικός τρόπος για την αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων»* (Αλκηστis, 2008). Στη συνέχεια, συνθέτοντας τις ατομικές αναπαραστάσεις, οδηγούνται στη δημιουργία μιας ενιαίας εικόνας (Γραμματάς, χχ).

Αυτή η διαδικασία είναι εξαιρετικά χρήσιμη. Όσον αφορά τη δουλειά με τους εφήβους ή τα παιδιά πολλές φορές είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό τι θέλουν να πουν, διότι χρησιμοποιούν ένα δικό τους περιορισμένο λεξιλόγιο. Προτιμούν να δημιουργούν εικόνες για να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Είναι πιο εύκολο να επινοεί κανείς εικόνες παρά λέξεις που, από μια άποψη, είναι πιο πλούσιες σε πιθανές έννοιες, πιο πολυσήμαντες (Μποάλ, 2013). Επιπλέον, η χρήση εικόνων δεν πριμοδοτεί εκείνους που είναι λεκτικά πιο ικανοί, ή που είναι γηγενείς ομιλητές της γλώσσας που χρησιμοποιείται (Katsaridou, & Koldobika, 2015).

Ο Μποάλ (2013) ζητούσε από τους ηθοποιούς, αντί να εκφραστούν λεκτικά, να σχηματίσουν εικόνες, να απεικονίσουν δηλαδή τη γνώμη τους για ένα θέμα που τους αφορούσε, με τα σώματα άλλων, με τρόπο που να είναι εμφανείς και οι απόψεις και

τα συναισθήματά τους. Επίσης τους προέτρεπε να απεικονίσουν αρχικά την πραγματικότητα και στη συνέχεια, με μια άλλη εικόνα, να αποτυπώσουν πώς θα επιθυμούσαν ιδανικά να είναι η κατάσταση, με ανατροπή της καταπίεσης. Κατόπιν, με τη δημιουργία μιας εικόνας μετάβασης, να δείξουν τις αλλαγές που έπρεπε να γίνουν, ώστε να μεταβληθεί η πραγματικότητα και να πάρει την ιδανική μορφή που επιθυμούσαν.

Έτσι λοιπόν, τα μέλη της ομάδας, χωρίς να μιλούν αρχικά, εκφράζονται και προτείνουν λύσεις, κάνοντας διάλογο με εικόνες, συνθέτοντας έτσι την ατομική με τη συλλογική άποψη.

Τελικά, όπως επισημαίνει ο Γραμματάς (χ.χ.) *«Το Θέατρο Εικόνα αποκτά και μια διαλογική/διαλεκτική διάσταση από τη δυνατότητα που παρέχεται στους θεατές της εικόνας να παρέμβουν, να πάρουν μέρος στη διάπλαση των σωμάτων και να εκφράσουν τη γνώμη τους στην εικόνα που προκύπτει. Η διαδικασία αυτή τερματίζεται όταν οι συμμετέχοντες κρίνουν πως η τελική εικόνα εκφράζει την άποψη της ομάδας για το εξεταζόμενο ζήτημα»*.

1.2.1.2.Θέατρο Φόρουμ

Το Θέατρο Φόρουμ είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να γίνει από τους συμμετέχοντες διερεύνηση ποικίλων περιπτώσεων καταπίεσης και να αναζητηθούν κατάλληλοι τρόποι για να την αντιμετωπίσουν. Βασίζεται πάντα στις εμπειρίες και τις ιδέες όσων παίρνουν μέρος οι οποίοι, μέσω αυτού, μοιράζονται τα προβλήματα της καθημερινότητάς τους. Στοχεύει στην ενδυνάμωσή τους, μέσω της παρότρυνσης για δράση και επιδίωξη κοινωνικής αλλαγής, καθώς τους δίνει το μήνυμα ότι στο θεατρικό δρώμενο, όπως και στην πραγματικότητα, αν δεν κάνουν οι ίδιοι την αλλαγή, τότε κανείς δε θα το κάνει (Katsaridou, & Koldobika, 2015).

Βασική επιδίωξη του Boal ήταν η ενεργοποίηση του ατόμου ώστε να αναπτύξει την ικανότητα του να δρα για να αντιμετωπίσει την καταπίεση. Το κοινό, έχοντας τη δικαιοδοσία να συμμετάσχει ενεργά, όχι μόνο φαντάζεται την αλλαγή αλλά με την παρέμβασή του την πραγματοποιεί και συγχρόνως, ως σύνολο, ελέγχει τις λύσεις που προτείνονται, έτσι ώστε να φτάσει στην απελευθέρωσή του (Γραμματάς, χχ).

Είναι σημαντικό εδώ να διευκρινιστεί η έννοια του καταπιεζόμενου που απέχει πολύ από την έννοια του θύματος το οποίο χαρακτηρίζεται από απάθεια και αισθάνεται ανήμπορο να αντιμετωπίσει την καταπίεση. Όπως αναφέρει η Σάντος στη συνέντευξή της στη Ζώνιου (2010:73) *«Ο καταπιεσμένος είναι αυτός που έχει*

συνειδητοποιήσει την καταπίεση που βιώνει. Είναι αυτός που νιώθει τόσο την ανάγκη όσο και την επιθυμία για αλλαγή.»

Για μια παράσταση του Θεάτρου Φόρουμ είναι απαραίτητο να προετοιμαστεί για δραματοποίηση μια σκηνή με θέμα κάποιου είδους καταπίεση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται στο κοινό, το οποίο έχει το δικαίωμα να διακόψει την παράσταση, επεμβαίνοντας όπου διαφωνεί με τη στάση του πρωταγωνιστή (που είναι ο καταπιεζόμενος) και να δείξει αυτοσχεδιάζοντας τη διαφορετική στάση που προτείνει. Η παράσταση επαναλαμβάνεται, όσες φορές γίνεται μια νέα πρόταση, μέχρι να βρεθεί μια ικανοποιητική λύση για την αντιμετώπιση της καταπίεσης. Αν η λύση που προτείνεται είναι μαγική, δηλαδή μη ρεαλιστική, δεν γίνεται δεκτή από τον Τζόκερ, αυτόν που συντονίζει τους συντελεστές της παράστασης και το κοινό και βοηθά με τις παρεμβάσεις του τη διεξαγωγή της συζήτησης (Barton, & O'Toole, 2012).

Ο διαλογικός χαρακτήρας του Θεάτρου Φόρουμ έχει στοιχεία από τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη καθώς κάθε νέα πρόταση που κατατίθεται συνεισφέρει στο να εξεταστούν εκ νέου τα συγκρουόμενα επιχειρήματα μέχρι να επιτευχθεί μια ικανοποιητική λύση. Βέβαια στο ΘτΚ στόχος δεν είναι να καταδειχθεί μια σωστή λύση αλλά να διερευνηθούν πιθανές διαφορετικές κατάλληλες πορείες (Γραμματάς, χχ).

Καθώς δίνεται δυνατότητα για παρέμβαση των θεατών στη θεατρική παράσταση, προωθείται ο διάλογος ο οποίος βοηθά στην κατανόηση της δομής της κοινωνίας που αντανακλάται στη δραματοποίηση και στην αναζήτηση καινοφανών δράσεων για το μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Αυτή είναι *«μέθοδος που βασίζεται στην αρχή ότι η δράση του μετασχηματισμού μετασχηματίζει»* (Σάντος, 2015:34).

1.2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) στην εκπαίδευση

Το ΘτΚ είναι ένα από τα οχήματα που χρησιμοποιεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σε ποικίλους τομείς. Όπως αναφέρει η Κοντογιάννη (2003:71) *«η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία αλληλεπίδρασης καθώς κάθε μέλος κινείται, μιλάει, ενεργεί, επηρεάζει και επηρεάζεται από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων»* και οι δράσεις που γίνονται, καθώς βιώνονται ομαδικά, συντελούν παιδαγωγικά στο να καλλιεργούνται ψυχικά και πνευματικά οι συμμετέχοντες και στο

να αναπτύσσεται η επικοινωνία ανάμεσά τους. Η δυνατότητα που τους παρέχει η δραματική τέχνη να υποδύονται διάφορους ρόλους μέσα από τους οποίους διερευνούν τις σχέσεις τους με τους άλλους, αναψηλαφούν τις απόψεις τους και τη συμπεριφορά τους και στη συνέχεια τις προβάλλουν, καλλιεργεί επίσης τη δεξιότητα της επικοινωνίας (Bolton, 1979). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με τις ιδέες των άλλων και, καθώς οι θέσεις όλων παρουσιάζονται με δράση, μπορούν να τις μοιραστούν και να γνωρίσουν διαφορετικές ερμηνείες για τον κόσμο (McGregor & Tate & Robinson, 1977).

Το ΘτΚ λειτουργεί με βάση την αρχή ότι η μάθηση ξεκινά από την πράξη και ό,τι αποτελεί βίωμα. Όποιος από το κοινό πάρει το ρόλο του πρωταγωνιστή, δεν μεταμορφώνεται σε άλλη προσωπικότητα αλλά στη σκηνή δρα ως ο εαυτός του που αντιμετωπίζει τις διαφορετικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στην παράσταση (Ζώνιου, Μποέμη, & Παπαδοπούλου, 2012). Παρόμοια άποψη εκφράζει ο Τσιάρας (2014:14): *«Το δράμα δεν περιγράφει απλά τον τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι ζουν και συμπεριφέρονται»*.

Επομένως, στο ΘτΚ παρέχεται σε όλους η δυνατότητα να συμμετάσχουν, αν διδαχθούν τη μέθοδο, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, χωρίς να παίζει ρόλο η κοινωνική, οικονομική ή πνευματική τους κατάσταση.

Είναι σαφές ότι ο χώρος του σχολείου είναι το κατεξοχήν περιβάλλον μάθησης, στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας ώστε οι μαθητές, ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνουν και τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν, να διευρύνουν την αυτογνωσία τους. Οι τεχνικές του ΘτΚ, τους δίνουν αυτή τη δυνατότητα, καθώς αυτό το είδος θεάτρου τους προτρέπει, αφού γίνουν θεατές της δράσης τους, να εφεύρουν και άλλους τρόπους συμπεριφοράς, ώστε να αντιδράσουν με μεγαλύτερη επιτυχία στις προκλήσεις της ζωής τους.

Σύμφωνα με τους Tromski και Doston (2003) επειδή το ΘτΚ θέτει σε συζήτηση θέματα που αφορούν και τους νέους μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε αυτές τις ηλικίες και μάλιστα είναι πιθανό, επειδή είναι διαδραστική μορφή θεάτρου, να επηρεάσει τα παιδιά πιο αποτελεσματικά από τα βιβλία και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του άλλου.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ως είδος διαδραστικού θεάτρου, επίσης, ευνοεί τη συμμετοχικότητα και το διάλογο, και καθώς οι θεατές μπορούν να συμμετάσχουν στη θεατρική δράση ενθαρρύνονται να θέσουν τους προβληματισμούς

τους σχετικά με ποικίλα κοινωνικά ζητήματα, να κατανοήσουν προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις γι' αυτά (Άλκηστις, 2008).

Δεν είναι καθόλου τυχαίο που εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων χρησιμοποιούν το ΘτΚ και για τη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά και για προγράμματα με θέμα το περιβάλλον, την αγωγή υγείας, τον εκφοβισμό, τον ρατσισμό ή άλλα κοινωνικά ζητήματα που ενέχουν θέμα καταπίεσης.

1.3. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ) και η συμβολή του στη διαχείριση των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου

Πιστεύοντας ότι, ως εκπαιδευτικοί, ασκούμε και παιδαγωγικό ρόλο, θεωρούμε ότι πρέπει, προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά κυρίως των μαθητών μας, να τους προτείνουμε νέους τρόπους για να καλλιεργήσουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε όχι μόνο να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις στις οποίες συχνά εμπλέκονται στο σχολείο, αλλά αυτές να αποτελέσουν χρήσιμο εφόδιο στην μετέπειτα ζωή τους, σε περιπτώσεις που θα εμπλακούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

Στην εργασία μας προτείνουμε να χρησιμοποιηθεί γι' αυτό το σκοπό ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που βασίζεται σε δραστηριότητες με χρήση του ΘτΚ, το οποίο πιστεύουμε ότι μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Το ΘτΚ έχει χρησιμοποιηθεί ως το πλέον κατάλληλο μέσο όχι μόνο για να διερευνηθεί το θέμα της καταπίεσης αλλά και για να διαπιστώσουν όσοι συμμετέχουν, τους δυνατούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν την καταπίεση από τους άλλους (Freire, 1973). Στις περισσότερες συγκρούσεις ενυπάρχει το στοιχείο της καταπίεσης, καθώς σ' αυτές τίθεται ζήτημα επικράτησης έναντι κάποιου άλλου.

Ο David Oddie (2012), δίνοντας συνέντευξη στην Τζένη Καραβίτη, σημειώνει ότι το θέατρο μπορεί να συντελέσει στο να γίνουν κατανοητές αλλά και να μεταλλαχθούν οι αντιλήψεις, αφού σύμφωνα με τον Μπρεχτ *«η τέχνη μας βοηθά να κάνουμε το οικείο ανοίκειο»*. Πιστεύει πως, παρότι είναι συχνά ανέφικτη η επίλυση της σύγκρουσης, μπορούν να επιτευχθούν μακροχρόνιες αλλαγές στάσης μέσω της τέχνης στην εκπαίδευση, μέσω της οποίας είναι πιθανόν να υπάρξει μεταμόρφωση της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική φιλοσοφία του Φρέιρε (1974), από την οποία εμπνέεται το ΘτΚ, δεν υπάρχουν απόλυτοι κάτοχοι της γνώσης και είναι στις

δυνατότητες του καθένα η εύρεση λύσεων. Επομένως, το ΘτΚ, καλλιεργώντας στους μαθητές, μέσα από τις δραστηριότητές του, δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση και αναπτύσσοντας το σεβασμό στην πολυφωνία μπορεί να βοηθήσει στην αρμονικότερη συμβίωσή τους. Επιπλέον, κάθε μαθητής που συμμετέχει στις δραστηριότητες καλλιεργεί τις κοινωνικές του δεξιότητες, ασκείται στην όξυνση των αισθήσεων, αναπτύσσει την αυτογνωσία του και μπορεί να εκφράσει συγκρούσεις που έχει βιώσει σε ένα προστατευμένο περιβάλλον (Κρίθαρα, 2012).

Συνεπακόλουθα, οι μαθητές, θωρακισμένοι με δεξιότητες όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς του εαυτού τους αλλά και των άλλων, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, ενισχύονται στο να χρησιμοποιήσουν και άλλους τρόπους θέασης μιας σύγκρουσης ώστε να τη διαχειριστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Ειδικά η δεξιότητα της ενσυναίσθησης *«είναι αρχή του σεβασμού της συνύπαρξης και της συμβίωσης. Είναι η ελευθερία της αυτοδιάθεσης μέσα στα πλαίσια μιας ειλικρινούς σχέσης με τον άλλον»* (Περιστεράκη, χχ:7), αρχές που συντελούν στη λείανση των συγκρούσεων.

Το ΘτΚ προσφέρει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία, δημιουργώντας οι ίδιοι ρόλους, να στοχαστούν ξανά πάνω στις πράξεις τους ως μέλη του κοινωνικού γίνεσθαι (Goffman, 2006). Με τις τεχνικές του ΘτΚ αυξάνεται η συλλογικότητα και η δεξιότητα επικοινωνίας των μελών, ενδυναμώνεται επομένως η αίσθησή τους ότι ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα. Όλα τα προηγούμενα αποτελούν διευκολυντικούς παράγοντες στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις συγκρούσεις (Ζώνιου, 2010).

Η δοκιμή ρόλων επίσης είναι η αφορμή να μπουν στη θέση των άλλων και να διαπιστώσουν πόσο περίπλοκα είναι τα ζητήματα που εμπλέκονται οι άνθρωποι και πόσο επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες και παρακινούνται να επανελέγξουν (Crosscup, 1966). Γνωρίζουμε άλλωστε ότι αιτία πολλών αντιπαραθέσεων είναι η προσκόλληση σε προκαταλήψεις και στερεότυπα τα οποία, όταν εκλείψουν, ομαλοποιούν τις ανθρώπινες σχέσεις.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου (2010:76), σύμφωνα με τον Boal (1998), το Θέατρο Φόρουμ, δίνοντας τη δυνατότητα *«να είμαστε ταυτόχρονα ο Πρωταγωνιστής και ο κύριος θεατής των δράσεών μας, μας επιτρέπει την επιπλέον δυνατότητα να σκεφτόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να φανταζόμαστε δυνατότητες»*, εφόδια απαραίτητα για τη διευθέτηση των συγκρούσεων με δημιουργικό τρόπο.

Επιπλέον, το ΘτΚ στηρίζεται σε ασκήσεις και δραστηριότητες που είναι διαδραστικές και σύμφωνα με τους Baldwin & Fleming (2003) στο διαδραστικό

παιχνίδι ενυπάρχει η έννοια της διαπραγμάτευσης, δεξιότητα που είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί για τη διαχείριση των αντιπαραθέσεων.

Ως εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία μιας ιστορίας Θεάτρου Φόρουμ μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να συζητήσουν τις προσωπικές τους απόψεις, ανάγκες και εμπειρίες. Μπορεί επίσης, να γίνει το πλαίσιο για να θέσουν σημαντικά ζητήματα που πρέπει να απαντηθούν, να μάθουν να κάνουν προτάσεις και να πάρουν αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη κάποια κοινά σημεία στα οποία συγκλίνουν. Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για να γίνει κατανοητή σε κάθε συμμετέχοντα η θέση που τοποθετεί τον εαυτό του στις δομές ισχύος που ζει (το status του) και πώς θα κάνει ένα πρώτο βήμα για την αλλαγή αυτών των δομών (Katsaridou, & Koldobika, 2015). Το ίδιο διατείνεται και η Βασιλείου (2015:114) όταν επισημαίνει ότι το Θέατρο Φόρουμ *«μπορεί να προβληματίσει στη σε βάθος κατανόηση των σχέσεων των ανθρώπων από σκοπιές όπως της δύναμης, της εξουσίας, του status και του πώς οι άνθρωποι μπορεί να χρησιμοποιούν ή να κάνουν κατάχρηση αυτών των εννοιών στις μεταξύ τους σχέσεις»*. Όλα αυτά είναι απαραίτητα εφόδια για την ενδυνάμωσή τους στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Οι μαθητές οι οποίοι, μέσω του ΘτΚ, ασκούνται στο να παρουσιάσουν μια σκηνή σύγκρουσης και στη συνέχεια να τη διαχειριστούν παρεμβαίνοντας με εναλλακτικές λύσεις, βιώνοντας πιθανά και προσωπικές τους συγκρούσεις, *«αποκτούν μια συνολική εμπειρία σύγκρουσης στο γνωστικό, στο συναισθηματικό, στο κοινωνικό και στο φυσικό επίπεδο»* (Τσιάρας, 2014: 222). Κατ' αυτό τον τρόπο διευρύνεται η αυτογνωσία τους αλλά και αποκτούν καλύτερη γνώση των άλλων.

Αυτές οι θεατρικές τεχνικές όμως, ως εργαλείο μάθησης, μπορούν να λειτουργήσουν απελευθερωτικά για τους μαθητές καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα, δοκιμάζοντάς τες, να διαπιστώσουν τη λειτουργικότητα της μιας ή της άλλης λύσης. Έτσι, το πιθανό λάθος δεν τους προκαλεί ενοχή αλλά αποτελεί πηγή γνώσης και πιο ουσιαστικών λύσεων (Βασιλείου, 2015).

Τέλος, συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι να διαχειριστούν τις αντιπαλότητες που βιώνουν στην πραγματική τους ζωή, αφού έχουν δοκιμάσει ανάλογες αντιπαραθέσεις στο ασφαλές περιβάλλον του ΘτΚ. Επομένως, οι μαθητές ενδυναμώνονται στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων όχι μόνο στην εφηβική τους πραγματικότητα αλλά και μετέπειτα στη ζωή τους, ως ενήλικοι.

Οι δεξιότητες αυτές που αναπτύσσονται και μετατρέπουν τους νέους από απαθείς θεατές σε δρώντες πολίτες είναι χρήσιμες περισσότερο από ποτέ στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από αδράνεια και ατομισμό.

1.4. Προηγούμενες σχετικές έρευνες

Διερευνώντας τη βιβλιογραφία εντοπίσαμε αρκετές έρευνες που αφορούν τις σύνδεση των δυο εννοιών (θεατρικών πρακτικών και σύγκρουσης) σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού ή στη σχέση του με τους μαθητές ή τον Διευθυντή. Επίσης, υπάρχουν έρευνες που ασχολούνται με τη διαχείριση συγκρούσεων με προγράμματα διαμεσολάβησης.

Όμως σχετικά με τις έρευνες που αφορούν στη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος και της δραματικής τέχνης στο θέμα των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον διαπιστώσαμε ότι τα αποτελέσματα είναι πενιχρά τουλάχιστον όσον αφορά την εφηβική ηλικία.

Η Yavuzer, Y. (2012) πραγματοποίησε το 2009-10 μια έρευνα σε επαγγελματικό λύκειο στην πόλη Nigde της Τουρκίας σε δείγμα αγοριών. Διαπίστωσε ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε θετικά στη μείωση της επιθετικότητας των μαθητών αλλά και στην αύξηση των ικανοτήτων τους στη διαχείριση των συγκρούσεων. Επίσης, λειτούργησε και μακροπρόθεσμα αφού τα αποτελέσματα ήταν θετικά οχτώ εβδομάδες μετά την τελευταία εφαρμογή του προγράμματος.

Οι Malmo & Löfgren (2007) σε άρθρο τους αποτίμησαν τα αποτελέσματα του μακροχρόνιου διακρατικού προγράμματος DRACON (DRAMA for CONFLICT management) (1994-2005) και αποτύπωσαν τα συμπεράσματα κάθε ομάδας (Σουηδία, Αδελαΐδα, Brisbane, Μαλαισία) που συμμετείχε. Σχετικά με τη χρήση των δραματικών μεθόδων διαπίστωσαν ότι μπορεί μακροπρόθεσμα να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, γιατί συνδυάζουν ευχάριστες δραστηριότητες με την προσπάθεια να βρουν απαντήσεις σε ζητήματα που απασχολούν τους έφηβους, τέτοια όπως οι συγκρούσεις. Ειδικότερα, το εφαρμοσμένο δράμα και το Θέατρο Φόρουμ βοήθησαν τους εφήβους να διαπιστώσουν ποιου είδους συμπεριφορές είναι εκείνες που προάγουν μια λύση με την οποία όλοι κερδίζουν.

Οι Graves, Frabutt & Vigliano (2007) αναφέρουν στην έρευνά τους ότι χρησιμοποίησαν το διαδραστικό δράμα σε συνδυασμό με παιχνίδια ρόλων σε ένα

πρόγραμμα 12 εβδομάδων (Win-Win Resolution Program). Στόχος τους ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ώστε και τα δύο μέρη να μείνουν ικανοποιημένα. Συμμετείχαν 2440 μαθητές γυμνασίων και λυκείων της Βόρειας Καρολίνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μείωση στα επίπεδα της επιθετικότητας και μάλιστα στα επίπεδα της σωματικής επίθεσης, αύξηση στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας τους και αύξηση των γνώσεών τους σχετικά με τις θετικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Επίσης, οι μαθητές βελτιώθηκαν στο να αναπτύσσουν αποτελεσματικές εναλλακτικές λύσεις.

Στην Ελλάδα μπορούμε να αναφερθούμε στην έρευνα του Τσιάρα (2008) ο οποίος, αφού εφάρμοσε 17 παρεμβάσεις με θεατρικό παιχνίδι για την καλλιέργεια επικοινωνιακών τεχνικών σε ομάδα 34 μαθητών του Δημοτικού σχολείου, διαπίστωσε τη θετική του επενέργεια στις συγκρούσεις μαθητών δασκάλου.

Δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε έρευνες που να βασίζονται στη χρήση αποκλειστικά τεχνικών του Θτκ στη διαχείριση συγκρούσεων ούτε στην ξενόγλωσση ούτε στην ελληνική βιβλιογραφία. Επιπλέον, στον ελλαδικό χώρο, οι σχετικές έρευνες που εντοπίσαμε αφορούσαν μόνο μικρότερες ηλικίες και όχι εφήβους. Σε αυτά ακριβώς τα σημεία θεωρούμε ότι έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνάς μας.

Κεφάλαιο 2ο: Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Η έρευνα

2.1.1. Στόχος της έρευνας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στον χώρο του σχολείου λαμβάνουν χώρα συχνά διαφορετικών μορφών συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές μας οι οποίες, ως παιδαγωγούς, μας απασχολούν και η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισής τους αποτελούν κάποιες φορές αντικείμενο των παιδαγωγικών συνεδριάσεων του Συλλόγου των καθηγητών.

Από την άλλη, τόσο τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών όσο και η προσωπική μας εμπειρία από τη χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία μας ενθάρρυναν να στραφούμε σε αυτές για να μελετήσουμε το θέμα που μας απασχόλησε.

Ως κύριο στόχο της δικής μας έρευνας λοιπόν θέσαμε το να εξετάσουμε αν η εφαρμογή ενός προγράμματος δραματικών παρεμβάσεων, βασισμένων σε χρήση του ΘτΚ, είναι δυνατόν να βοηθήσει στο να διαχειριστούν οι μαθητές Λυκείου καλύτερα τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον

2.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η στοχοθεσία της έρευνάς μας καθόρισε το εξής ερευνητικό ερώτημα: Ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, βασισμένων σε τεχνικές του ΘτΚ, μπορεί να συμβάλλει σε μια πιο αποτελεσματική διαχείριση των αντιπαραθέσεων από τους μαθητές του Λυκείου στο σχολικό περιβάλλον;

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν προς διερεύνηση τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. με την υλοποίηση του προγράμματος, μειώνεται η επιθετικότητα ή η αποφυγή (αρνητική συμπεριφορά), ως επιλογή για τη διευθέτηση των συγκρούσεων;
2. με την υλοποίηση του προγράμματος αποκτούν οι μαθητές εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες, με τις οποίες γίνονται ικανότεροι στη διευθέτηση των συγκρούσεων (θετική συμπεριφορά);
3. υπάρχει διαφορά επίδρασης του προγράμματος ανάμεσα στα δύο φύλα;

2.1.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων σχεδιάστηκε ώστε να επαληθεύσει τις ερευνητικές υποθέσεις που ακολουθούν.

Η κύρια ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος δραματικών παρεμβάσεων, βασισμένων σε χρήση του ΘτΚ, είναι δυνατόν να βοηθήσει στο να διαχειριστούν οι μαθητές Λυκείου καλύτερα τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον

Οι επιμέρους τις ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

1. με την υλοποίηση του προγράμματος, μειώνεται η επιθετικότητα ή η αποφυγή (αρνητική συμπεριφορά), ως επιλογή για τη διευθέτηση των συγκρούσεων.
2. με την υλοποίηση του προγράμματος αποκτούν οι μαθητές εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες γίνονται ικανότεροι στη διευθέτηση των συγκρούσεων (θετική συμπεριφορά).
3. υπάρχει διαφορά επίδρασης του προγράμματος ανάμεσα στα δύο φύλα.

2.1.4. Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 10^ο ΓΕΛ Πειραιά, ένα σχολείο της Παλιάς Κοκκινιάς, τυπικό δείγμα Λυκείου μιας υποβαθμισμένης περιοχής. Οι μαθητές μας προέρχονται κυρίως από οικογένειες μεσαίας και κατώτερης οικονομικής τάξης. Υπάρχουν αρκετοί αλλοδαποί, αλβανικής κυρίως και αρμενικής καταγωγής μαθητές, που είναι όμως πλήρως ενταγμένοι στην ελληνική κοινωνία καθώς οι οικογένειές τους βρίσκονται χρόνια στη χώρα μας. Δεν παρουσιάζονται ακραία φαινόμενα συγκρούσεων αλλά συχνά αντιμετωπίζουμε διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών μας ή διαπιστώνουμε εντάσεις μεταξύ τους λόγω της καθημερινής μας επαφής εντός αλλά και εκτός τάξης. Αυτές άλλωστε οι διαπιστώσεις ήταν και το έναυσμα για να επιλέξουμε το θέμα της έρευνάς μας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 13 παρεμβάσεις, μία κάθε βδομάδα με διάρκεια ένα σχολικό δίωρο, δηλαδή περίπου μιάμιση ώρα, από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020.

2.1.5. Το Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 53 μαθητές της Α΄ τάξης του Λυκείου (19 αγόρια και 32 κορίτσια) και πρόκυψε από δειγματοληψία σκοπιμότητας καθώς η

ερευνητρια υπηρετεί σε αυτό ως φιλόλογος και είχε εύκολη πρόσβαση. Είναι επόμενο λοιπόν ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

Την ομάδα Έρευνας (πειραματική ομάδα) αποτελούν μαθητές που είναι ενταγμένοι στο τμήμα επιλογής της θεατρολογίας. Το τμήμα σχηματίστηκε μετά από την ενημέρωση των μαθητών για την έρευνα που ήταν στις προθέσεις μας να πραγματοποιηθεί. Την ομάδα Έρευνας αποτελούν 18 κορίτσια και 8 αγόρια. Στην ομάδα Ελέγχου συμμετέχουν μαθητές από τα άλλα τμήματα επιλογής της Α΄ Λυκείου, 16 κορίτσια και 11 αγόρια. Τα μέλη του δείγματος προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα και είναι διαφορετικής σχολικής επίδοσης.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό και το φύλο των μελών κάθε ομάδας

Τύπος Ομάδας	Ομάδα Έρευνας		Ομάδα Ελέγχου	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Φύλο				
Πληθυσμός	8	18	11	16
Σύνολο	26		27	

Στην ομάδα Ελέγχου συμμετείχαν 27 άτομα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το 40,7% του συνόλου ήταν αγόρια και το 59,3% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο στην ομάδα Ελέγχου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid αγόρι	11	40,7	40,7	40,7
κορίτσι	16	59,3	59,3	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Στην ομάδα Έρευνας συμμετείχαν 26 άτομα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, το 30,8% του συνόλου ήταν αγόρια και το 69,2% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο στην ομάδα Έρευνας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid αγόρι	8	30,8	30,8	30,8
κορίτσι	18	69,2	69,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

2.2. Η ερευνητική διαδικασία

2.2.1. Ερευνητική μέθοδος

Προκειμένου να δώσουμε απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα χρησιμοποιήσαμε ως μέθοδο την έρευνα δράσης, μια έρευνα μικρής κλίμακας που πραγματοποιείται με παρεμβάσεις στον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος που μας περιβάλλει. Ακολουθεί η εξέταση της επίδρασης αυτών των παρεμβάσεων, ώστε να γίνουν βελτιώσεις σε μια νοσηρή κατάσταση (Cohen & Manion, 2000). Οι δικές μας παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν βασισμένες σε τεχνικές του ΘτΚ.

Επιλέξαμε την έρευνα δράσης ως την πιο πρόσφορη, γιατί μας επιτρέπει να συνδυάσουμε δύο ιδιότητες, της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας (Cohen & Manion, 2000) και, διεξάγοντάς την, να γίνει σύνδεση πράξης και θεωρίας ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενες αλλαγές (Carr & Kemmis, 1997). Επίσης, να διερευνήσουμε κατά πόσο οι επιλεγμένες παρεμβάσεις δύνανται να βελτιώσουν τη διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες συχνά έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική κοινότητα, αφού αυτή η μέθοδος στοχεύει στην καλύτερη γνωριμία και περιγραφή ενός προβλήματος, ώστε ακολούθως να καταστεί δυνατή η εύρεση πρακτικών τρόπων για την αντιμετώπισή του (Παρασκευόπουλος, 1993). Ακόμη να ακολουθήσουμε και ποσοτική και ποιοτική μέθοδο έρευνας, για να έχουμε καλύτερα τεκμηριωμένα αποτελέσματα και να δώσουμε πιο πλήρεις εξηγήσεις για την κοινωνική πραγματικότητα (Σαμαρίδης, 2011). Τέλος, μπορούμε να διερευνήσουμε το θέμα των αντιπαραθέσεων στο σχολείο, ως παιδαγωγοί, στο χώρο που εκτυλίσσεται για να επιδιώξουμε την εύρεση διαφορετικών τρόπων επίλυσης (Elliott, 2002).

Επιπλέον τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης ταιριάζουν με τον τρόπο που επιθυμούμε να εργαστούμε. Διευκολύνει τη συνεργασία και τη συμμετοχή, αφού ως εκπαιδευτικοί, έχουμε ρόλο καθοδηγητή και ερευνητή βασιζόμενοι στη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Είναι σπειροειδής, αφού σε κάθε φάση της, μετά από αναστοχασμό, μπορούμε να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους και την πορεία της (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003). Επίσης είναι δημοκρατική, αφού ο καθένας που έχει ανάλογο ενδιαφέρον δύναται να ασχοληθεί και τέλος, μαθησιακή, γιατί προσβλέπει στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, τέτοιων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης (McNiff, 1999).

Σε κάθε περίπτωση *«αποτελεί μια πηγή έγκαιρης πληροφόρησης καθώς επιτρέπει τον έλεγχο της θεωρίας αλλά και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της πρακτικής»*

(Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008).

Κατά το σχεδιασμό της έρευνάς μας ακολουθήσαμε τη διαδικασία ελέγχου-πριν-και-μετά. Τα μέλη της ομάδας Έρευνας αλλά και Ελέγχου βρίσκονταν σε αντίστοιχο επίπεδο πριν αρχίσουμε την έρευνα (ηλικιακό, μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό), ώστε οι τυχόν διαφορές που θα προέκυπταν να θεωρηθεί ότι οφείλονται στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις δύο ομάδες και καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή (τη συμπεριφορά τους στην επίλυση των συγκρούσεων) πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Μετά την υλοποίηση του προγράμματος των παρεμβάσεων με τεχνικές του ΘtK (ανεξάρτητη μεταβλητή), οι οποίες εφαρμόστηκαν μόνο στην ομάδα Έρευνας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε ξανά για να συμπληρωθεί από τις δύο ομάδες και επανελέγχθηκε η εξαρτημένη μεταβλητή και στις δύο ομάδες.

2.2.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τα στοιχεία της ποσοτικής και της ποιοτικής μας έρευνας, αξιοποιώντας και συνδυάζοντας κάποια διαφορετικά μέσα, ώστε με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης δεδομένων, να οδηγηθούμε σε πιο ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η χρήση της μεθόδου αυτής κρίθηκε αναγκαία καθώς έχουμε ως στόχο τη σύγκριση των ευρημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης αλλά και την επικύρωση ή την επέκταση των ευρημάτων μιας ποσοτικής ανάλυσης με τη χρήση των ποιοτικών δεδομένων (Creswell et al., 2003).

2.2.2.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο: Conflict Resolution Behavior Determination Scale (CRBDS) της Nermin Koruklu (2018) που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποσοτικής μας έρευνας, μας παραχωρήθηκε από την ίδια. Μετά από τη διπλή μετάφρασή του, ώστε να αποδοθεί στη γλώσσα μας κατά τον πλέον αξιόπιστο τρόπο ακολούθησε μια επουσιώδης αλλαγή στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να συνάδουν με την ελληνική πραγματικότητα και την ηλικία της ομάδας μας.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει 17 ερωτήσεις για να ερευνηθούν οι θετικές και αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στις συγκρούσεις. Στις θετικές προσμετρώνται η

επίλυση των προβλημάτων, η συνεργασία, ο συμβιβασμός (ερωτήσεις 3,4,5,7,9,11,13,15,17) και στις αρνητικές, με αντίστοιχες ερωτήσεις τις 1,2,6,8,10,12,14,16, η βία, η επιθετικότητα και η αποφυγή.

Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert για να δειχθεί ο βαθμός συμφωνίας στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πολύ).

Η Koruklu (2018) στην έρευνά της: A Study on Developing the Revised Version of the “Conflict Resolution Behavior Determination” Scale (CRBDS) έλεγξε με δυο διαφορετικά δείγματα το ερωτηματολόγιο. Διαπίστωσε ότι ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha για την πρώτη υποκλίμακα, της θετικής συμπεριφοράς, είναι και στα δύο δείγματα $r = .75$, ενώ για τη δεύτερη υποκλίμακα, της αρνητικής συμπεριφοράς, είναι $r = .87$ και $r = .84$

Αυτή η υψηλή εσωτερική συνέπεια καταδεικνύει ότι οι ερωτήσεις διακρίνονται από συνοχή και αξιολογείται ως δείκτης δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (Şencan, 2005).

2.2.2.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ως εργαλεία της ποιοτικής μας έρευνας χρησιμοποιήσαμε τη συμμετοχική παρατήρηση, έναν κριτικό φίλο και την ημιδομημένη συνέντευξη, τα οποία αποτελούν τεχνικές που συνάδουν με την έρευνα δράσης (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008).

Η καταγραφή ερευνητικού ημερολογίου κατά τη διάρκεια έρευνας συνέβαλε στην πραγματοποίηση της συμμετοχικής παρατήρησης. Αποτυπώθηκαν οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας, η ελεύθερη έκφραση των σκέψεών τους και κάθε παρατήρηση που θεωρήσαμε ότι μπορούσε να συνεισφέρει στην έρευνά μας σε συνδυασμό με τα άλλα ευρήματα. Αυτές οι σημειώσεις λειτούργησαν θετικά στην ανατροφοδότησή μας καθ’ όλη την ερευνητική διαδικασία.

Σημαντική εξέλιξη είναι η παρουσία ενός κριτικού φίλου (McNiff, Lorax & Whitehead, 2003), κάποιου δηλαδή ο οποίος έχει τον ρόλο να παραβρίσκεται στις δραστηριότητες και να βοηθά με τις εύστοχες παρατηρήσεις του στην καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας. Είναι ένας πολύ ουσιαστικός ρόλος καθώς ο κριτικός φίλος μπορεί να στηρίζει και να ενθαρρύνει τον ερευνητή με το να συμμετάσχει στον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Μπορεί να τον συμβουλευσει και να δώσει μια διαφορετική

οπτική γωνία που θα βοηθήσει στην καλύτερη αξιοποίηση των παρατηρήσεων από τον ερευνητή. Τον ρόλο αυτό ανέλαβε για χάρη μας μια φίλη και συνάδελφος, στην κριτική σκέψη και παρατηρητικότητα της οποίας είχαμε μεγάλη εμπιστοσύνη. Αποτέλεσε τη δεύτερη ματιά, συμμετείχε σε κάποιες δραστηριότητες και η παρατηρητικότητά της βοήθησε στη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Ένα άλλο εργαλείο της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Πραγματοποιήθηκε ως συζήτηση με τα μέλη της ομάδας για με το θέμα των συγκρούσεων, των τρόπων διαχείρισής τους, τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες και τη χρήση των τεχνικών του ΘτΚ. Με κατάλληλες ερωτήσεις εκ μέρους μας, διερευνήθηκε βαθύτερα το θέμα, αφού ως εργαλείο η συνέντευξη μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να εμβαθύνει τη γνωριμία με τις σκέψεις των μελών της ομάδας του (Μάγος, 2005). Οι απαντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και τα ενδιαφέροντα σημεία τους κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν. Ακολούθως, έγινε η σύνθεση και η τελική ανάλυση ώστε να εξαχθούν τα συμπεράσματά μας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

2.2.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας

Ακολουθώντας τη δεοντολογία που αφορά τις έρευνες, σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένα σχετικά με αυτή για να δώσουν τη συγκατάθεσή τους (Ιωσηφίδης, 2008:278), πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, έγινε μια συνάντηση στην οποία ενημερώθηκαν τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους για τους στόχους και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμη δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα γίνει σεβαστή η ανωνυμία όσων θα συμμετάσχουν σε όλη τη διαδικασία (Ισαρη, & Πουρκός, 2015), καθώς τα ερωτηματολόγια που θα συμπληρωθούν αλλά και οι αναφορές σε ό,τι προσωπικό ειπωθεί μέσα στην ομάδα θα είναι ανώνυμα.

Εξηγήθηκε επίσης ότι, με την έγγραφη σύμφωνη γνώμη τους, θα γίνει μαγνητοφώνηση ή και βιντεοσκόπηση των συναντήσεων με αποκλειστικό στόχο τη συγκέντρωση του υλικού, ώστε να μπορεί να μελετηθεί αργότερα από την ερευνήτρια, για να διευκολυνθεί στις παρατηρήσεις της και στα συμπεράσματά της αλλά το υλικό θα μείνει μόνο στην κατοχή της. Οι μαθητές συμφώνησαν για τη συμμετοχή τους και όλοι οι γονείς έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση και τη βιντεοσκόπηση των συναντήσεων. Μόνο τρεις κηδεμόνες, μετά από επιθυμία των

παιδιών τους, αρνήθηκαν τη βιντεοσκόπηση γι' αυτό τελικά χρησιμοποιήθηκε μόνο η μαγνητοφώνηση.

Ας σημειωθεί ότι στην κατ' ιδίαν συζήτηση με τις δύο μαθήτριες και τον μαθητή που δήλωσαν την αντίθεσή τους για τη βιντεοσκόπηση, οι μεν μαθήτριες εξέφρασαν τους φόβους τους ότι θα καταγραφούν «τα λάθη που θα κάνουν» και ο μαθητής δήλωσε πως δεν έχει ειδικό λόγο αλλά δεν του αρέσει να βιντεοσκοπείται. Συμφωνήσαμε να μας ενημερώσουν αν, κατά την πορεία, αλλάξουν γνώμη. Φάνηκε ότι μάλλον τους φόβιζε το άγνωστο και ήθελαν πρώτα να διαπιστώσουν τι ακριβώς θα κάνουμε στις παρεμβάσεις. Στην πορεία των παρεμβάσεων αποδείχτηκε ότι είχαμε δίκιο γιατί, σε μικρά βιντεάκια ή φωτογραφίες που ζητήσαμε την άδεια να πάρουμε, οι δυο τουλάχιστον συμφώνησαν με ευχαρίστηση.

Ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από την ομάδα Έρευνας στην πρώτη συνάντηση της ομάδας και την ομάδα Ελέγχου στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωσή του και φάνηκαν να το αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα και προβληματισμό για την επιλογή της απάντησης που τα αντιπροσώπευε.

Μετά την πραγματοποίηση των 13 παρεμβάσεων, ολοκληρώσαμε την έρευνα δράσης με την επανάληψη της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και από τις δύο ομάδες (Έρευνας και Ελέγχου) και τη λήψη των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια προβήκαμε στην επεξεργασία όλων των δεδομένων.

2.2.4. Οι δραματικές παρεμβάσεις

Ακολουθώντας τη διαδικασία που προτείνεται από τον Μποάλ (2013), στις πρώτες τέσσερις συναντήσεις επιλέξαμε παιχνίδια από τις πέντε κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται από τον ίδιο: «Αισθάνομαι ότι αγγίζω», «Αφουγκράζομαι ότι ακούω», «Βλέπω ότι κοιτάζω», «Ενεργοποιώ τις αισθήσεις μου», «Κρατώ στη μνήμη τις αισθήσεις». Στόχος μας ήταν η χαλάρωση του σώματος, ώστε να απελευθερωθούν τα συναισθήματα αλλά και ο νους με αποτέλεσμα να γεννηθούν νέες σκέψεις και να ανοιχτούν νέοι, εναλλακτικοί δρόμοι για την κατανόηση της πραγματικότητας. Επίσης στοχεύαμε να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της εκφραστικότητας του σώματος των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων σε μια συζήτηση. Ταυτόχρονα να λειτουργήσουν ως παιχνίδια γνωριμίας, να συνεισφέρουν στην αλληλεπίδραση των μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος εμπιστοσύνης, στην

ενσυναίσθηση, στην έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων, στη συνεργασία και στην ενεργή ακρόαση, δεξιότητες που ήταν στις προθέσεις μας να αναπτυχθούν, καθώς συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων.

Μετά την ολοκλήρωση της προετοιμασίας της ομάδας ακολούθησαν έξι συναντήσεις, στη διάρκεια των οποίων διερευνήθηκε το θέμα των συγκρούσεων. Με εργαλείο την τεχνική του Θεάτρου Εικόνων, ζητήθηκε από τους μαθητές, αρχικά, να δημιουργήσουν εικόνες με το σώμα τους εμπνευσμένες από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ακολούθησαν τρίπτυχα εικόνων στις οποίες αποτύπωσαν τα γεγονότα που προηγήθηκαν και εμπεριείχαν τις αιτίες των συγκρούσεων, τις ίδιες τις συγκρούσεις και τις συνέπειές τους. Επίσης δημιούργησαν εικόνες μετάβασης και ιδανικές εικόνες ώστε να αντιληφθούν ότι η διαφορετική διαχείριση των καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Κατάφεραν, έτσι, όχι μόνο να εκφράσουν αυτό που ήθελαν, αλλά και να συνειδητοποιήσουν, παρατηρώντας τις εικόνες των άλλων, ότι υπάρχουν και διαφορετικές ερμηνείες, διευρύνοντας την οπτική τους γωνία. Κατάλαβαν κυρίως ότι οι συγκρούσεις είναι ένα κοινωνικό θέμα, που αφορά πολύ κόσμο.

Από τις μικρές ιστορίες που προέκυψαν, η ομάδα επέλεξε μια με την οποία, ολοκληρώνοντας τις παρεμβάσεις μας, οδηγηθήκαμε σε Θέατρο Φόρουμ, με την ερευνήτρια στο ρόλο του διαμεσολαβητή, με στόχο να προσπαθήσουν στην πράξη να εφεύρουν διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης του προβλήματος και να ανακαλύψουν, δρώντας, τις διεξόδους των εναλλακτικών λύσεων.

Κάθε παρέμβαση άρχιζε με παιχνίδια ενεργοποίησης και τελείωνε με αναστοχασμό για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και με παιχνίδια αποφόρτισης.

Η περιγραφή των παρεμβάσεων αναλυτικά παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας μας.

Κεφάλαιο 3ο: Ερευνητικά αποτελέσματα

3.1. Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας

Μετά τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν πριν και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας, ακολούθησε η στατιστική τους ανάλυση και επεξεργασία με το στατιστικό λογισμικό πρόγραμμα SPSS και για τις δύο ομάδες, Έρευνας και Ελέγχου.

3.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως προαναφέραμε, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε είναι σταθμισμένο από τη δημιουργό του και οι τιμές που δίνονται μας επιτρέπουν να το θεωρήσουμε αξιόπιστο. Ωστόσο έγινε ένας νέος έλεγχος και από μας του δείκτη Cronbach's alpha που προσδιορίζει την εσωτερική συνοχή (internal consistency) ενός ερωτηματολογίου, η οποία αποτελεί μέτρο αξιοπιστίας. Ο συντελεστής Cronbach's alpha διερευνήθηκε και στην ομάδα Ελέγχου και στην ομάδα Έρευνας. Σύμφωνα με τους πίνακες που ακολουθούν, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την ομάδα Ελέγχου είναι 0,733. Έγινε έλεγχος και στις δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και σε κείνη που αφορά την αρνητική συμπεριφορά βρέθηκε 0,814 ενώ σε κείνη που αφορά τη θετική συμπεριφορά βρέθηκε 0,740. Ομοίως για την ομάδα Έρευνας ο Cronbach's alpha είναι 0,795 και οι τιμές για την αρνητική και τη θετική συμπεριφορά είναι αντίστοιχα 0,788 και 0,657.

Με δεδομένο ότι όταν οι τιμές του δείκτη είναι πάνω από 0,70 δείχνουν ικανοποιητική εσωτερική συνάφεια αξιοπιστίας, βρίσκοντας και για τις δύο ομάδες στην πλειοψηφία τους τέτοιες τιμές, θεωρούμε ότι το ερωτηματολόγιο μας διαθέτει εσωτερική συνοχή και επομένως αξιοπιστία σε καλό επίπεδο και μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με ασφάλεια.

Πίνακας 4. Cronbach's alpha για την ομάδα Ελέγχου

A. Συνολικό

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,733	17

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	27	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	27	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

B. Υποκλίμακα αρνητικής συμπεριφοράς (AG)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	8

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	27	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	27	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Γ. Υποκλίμακα θετικής συμπεριφοράς (BS)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	9

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	27	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	27	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 5. Cronbach's alpha για την ομάδα Έρευνας

A. Συνολικό

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	17

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	26	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	26	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

B. Υποκλίμακα αρνητικής συμπεριφοράς (AG)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,788	8

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	26	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	26	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Γ. Υποκλίμακα θετικής συμπεριφοράς (BS)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,657	9

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	26	100,0
	Exclude d(a)	0	,0
	Total	26	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

3.1.2. Έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής

Για να προσδιορίσουμε αν τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο Shapiro – Wilk, καθώς το μέγεθος του δείγματος σε κάθε ομάδα είναι μικρότερο από 50 ($N < 50$), και θέσαμε το όριο κανονικότητας στο 5%.

Στους πίνακες 6 και 7 που ακολουθούν αποτυπώνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για την ομάδα Ελέγχου και για την ομάδα Έρευνας.

Ως μηδενική υπόθεση H_0 , την οποία θέλουμε να ελέγξουμε, ορίσαμε ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ως εναλλακτική υπόθεση H_1 ορίσαμε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Αν η p-value είναι μικρότερη του 0,05, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και προκρίνεται η εναλλακτική.

Διαπιστώσαμε ότι και για την ομάδα Ελέγχου (πίνακας 6) και για την ομάδα Έρευνας (πίνακας 7), τα δεδομένα μας στη στήλη Sig. έχουν στην πλειοψηφία τους p-value < 0,05 και συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση της κανονικότητας της κατανομής. Εφόσον λοιπόν αφενός δεν έχουμε κανονική κατανομή και αφετέρου το δείγμα μας είναι <30 άτομα, δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια το κριτήριο t-test για να αναλύσουμε τα δεδομένα μας και έτσι επιλέξαμε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test. Δημιουργήσαμε δείκτες (BS και AG) που είναι απλοί αριθμητικοί μέσοι των δηλώσεων κάθε υποκλίμακας (θετικής και αρνητικής συμπεριφοράς) τους οποίους έχουμε υπολογίσει πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 6. Τεστ κανονικότητας για την ομάδα Ελέγχου

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
er1	,247	27	,000	,904	27	,016
er2	,157	27	,086	,872	27	,003
er3	,305	27	,000	,750	27	,000
er4	,321	27	,000	,728	27	,000
er5	,411	27	,000	,651	27	,000
er6	,257	27	,000	,820	27	,000
er7	,321	27	,000	,728	27	,000
er8	,233	27	,001	,865	27	,002
er9	,299	27	,000	,752	27	,000
er10	,296	27	,000	,795	27	,000
er11	,238	27	,000	,789	27	,000
er12	,244	27	,000	,825	27	,000
er13	,249	27	,000	,847	27	,001
er14	,317	27	,000	,772	27	,000
er15	,270	27	,000	,819	27	,000
er16	,296	27	,000	,787	27	,000
er17	,186	27	,017	,848	27	,001

Πίνακας 7. Τεστ κανονικότητας για την ομάδα Έρευνας

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
er1	,460	26	,000	,555	26	,000
er2	,293	26	,000	,755	26	,000
er3	,357	26	,000	,707	26	,000
er4	,388	26	,000	,653	26	,000
er5	,455	26	,000	,557	26	,000
er6	,293	26	,000	,755	26	,000
er7	,440	26	,000	,594	26	,000
er8	,378	26	,000	,687	26	,000
er9	,407	26	,000	,633	26	,000
er10	,482	26	,000	,498	26	,000
er11	,364	26	,000	,683	26	,000
er12	,317	26	,000	,734	26	,000
er13	,412	26	,000	,619	26	,000
er14	,304	26	,000	,707	26	,000
er15	,250	26	,000	,777	26	,000
er16	,380	26	,000	,678	26	,000
er17	,308	26	,000	,686	26	,000

3.1.3. Στατιστικά αποτελέσματα μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Ομάδα Ελέγχου

Όσον αφορά στην ομάδα Ελέγχου, για κάθε υποκλίμακα, παρουσιάζουμε στον πίνακα 8 τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και την ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Με βάση τον πίνακα 8 στην υποκλίμακα «θετική συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις» πριν την παρέμβαση (BSOEb) είχαμε μέσο όρο 3,8148 ενώ μετά την παρέμβαση (BSOEa) ήταν 3,5761 και τυπικές αποκλίσεις 0,71279 και 0,71680 αντίστοιχα. Στην υποκλίμακα «αρνητική συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις» πριν την παρέμβαση (AGOEb) είχαμε μέσο όρο 2,5185, ενώ μετά την παρέμβαση (AGOEa) ήταν 2,1620 και τυπικές αποκλίσεις 0,79338 και 1,07183 αντίστοιχα.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης για την ομάδα Ελέγχου

Descriptive Statistics ομάδα Ελέγχου

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
BSOEb	27	2,56	5,00	3,8148	,71279
BSOEa	27	2,56	5,00	3,5761	,71680
AGOEb	27	1,50	4,38	2,5185	,79338
AGOEa	27	1,00	5,00	2,1620	1,07183
Valid N (listwise)	27				

Στη συνέχεια με το Wilcoxon test ελέγξαμε τις διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών των μελών της ομάδας Ελέγχου.

Παρατηρώντας τον πίνακα 9, διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά την ομάδα Ελέγχου, στην οποία δεν υλοποιήθηκαν παρεμβάσεις, οι υπό διερεύνηση συμπεριφορές παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($> 0,05$) και στην αρνητική (AG) συμπεριφορά και στη θετική (BS) συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις με χρήση τεχνικών του ΘτΚ στις συγκεκριμένες συμπεριφορές καθώς οι τιμές Asymp. Sig. (2-tailed) είναι 0,166 και 0,186 ($> 0,05$).

Πίνακας 9. Wilcoxon test για την ομάδα Ελέγχου

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
BSOEa - BSOEb	-1,386(a)	,166
AGOEa - AGOEB	-1,323(a)	,186

a Based on positive ranks.
b Wilcoxon Signed Ranks Test

Ομάδα Έρευνας

Όσον αφορά στην ομάδα Έρευνας, για κάθε υποκλίμακα, παρουσιάζουμε στον πίνακα 10 τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και την ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Με βάση τον πίνακα 10, στην υποκλίμακα «θετική συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις» πριν την παρέμβαση (BSPOb) είχαμε μέσο όρο 2,2521 ενώ μετά την παρέμβαση (BSPOa) ήταν 3,9231 και τυπικές αποκλίσεις 0,43948 και 0,72879 αντίστοιχα. Στην υποκλίμακα «αρνητική συμπεριφορά απέναντι στις συγκρούσεις» πριν την παρέμβαση (AGPOb) είχαμε μέσο όρο 3,9952, ενώ μετά την παρέμβαση (AGPOa) ήταν 2,3413 και τυπικές αποκλίσεις 0,52617 και 0,83633 αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης για την ομάδα Έρευνας

Descriptive Statistics ομάδα Έρευνας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
BSPOb	26	1,11	3,00	2,2521	,43948
BSPOa	26	1,89	5,00	3,9231	,72879
AGPOb	26	3,00	4,75	3,9952	,52617
AGPOa	26	1,00	4,13	2,3413	,83633
Valid N (listwise)	26				

Στη συνέχεια με το Wilcoxon test ελέγξαμε τις διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών των μελών της ομάδας Έρευνας πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Παρατηρώντας τον πίνακα 11, διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά την ομάδα Έρευνας, η οποία συμμετείχε στις παρεμβάσεις, και οι δύο υπό διερεύνηση συμπεριφορές (αρνητική (AG) και θετική (BS) συμπεριφορά) παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($< 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις με χρήση τεχνικών του ΘτΚ στις συγκεκριμένες συμπεριφορές καθώς η τιμή Asymp. Sig. (2-tailed) είναι και για τις δύο 0,000 ($< 0,05$).

Πίνακας 11. Wilcoxon test για την ομάδα Έρευνας

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
BSPOa - BSPOb	-4,465(a)	,000
AGPOa - AGPOb	-4,480(b)	,000

a Based on negative ranks.
b Based on positive ranks.
c Wilcoxon Signed Ranks Test

3.1.4. Ανάλυση στατιστικών αποτελεσμάτων μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που παραθέσαμε μπορούμε να πούμε πιο αναλυτικά τα εξής:

Για την Αρνητική συμπεριφορά (AG) και το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα διατυπώσαμε την παρακάτω μηδενική (H0) και εναλλακτική (H1) ερευνητική υπόθεση:

H0: Δεν μειώνεται η αρνητική συμπεριφορά, ως επιλογή για τη διευθέτηση των ενδοσχολικών συγκρούσεων από τους μαθητές μετά την υλοποίηση του προγράμματος με χρήση του ΘτΚ.

H1: Μειώνεται η αρνητική συμπεριφορά, ως επιλογή για τη διευθέτηση των ενδοσχολικών συγκρούσεων από τους μαθητές μετά την υλοποίηση του προγράμματος με χρήση του ΘτΚ.

Για να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση πρέπει το επίπεδο σημαντικότητας να είναι μικρότερο από 0,05 ($p < 0,05$), καθώς το όριο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value (πίνακας 11 και διάγραμμα 2) για τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 0 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, αφού απορρίπτεται η H0, υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση της συμπεριφοράς αυτής στην ομάδα Έρευνας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση, κατά το σχεδιασμό της έρευνας.

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα 2, στο δείγμα των είκοσι εξ (26) μαθητών της ομάδας Έρευνας ελαττώθηκε η αρνητική (AG) συμπεριφορά των μαθητών (αρνητικές τιμές). Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης της αρνητικής συμπεριφοράς ήταν περίπου -0,5, ενώ η μέγιστη -2. Με βάση το διάγραμμα, για το 50% των μαθητών (13 από τους 26 μαθητές) η βελτίωση είχε τιμή -2. Οι υπόλοιποι 13 μαθητές κινήθηκαν σε τιμές από -1,75 έως -0,75. Φαίνεται λοιπόν ότι η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών στο σύνολό τους μειώθηκε σημαντικά.

Για τη Θετική συμπεριφορά (BS) και το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα διατυπώσαμε τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

H0: Οι μαθητές δεν αναπτύσσουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες γίνονται ικανότεροι στη διευθέτηση των συγκρούσεων μετά την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παρεμβάσεων με χρήση του ΘτΚ.

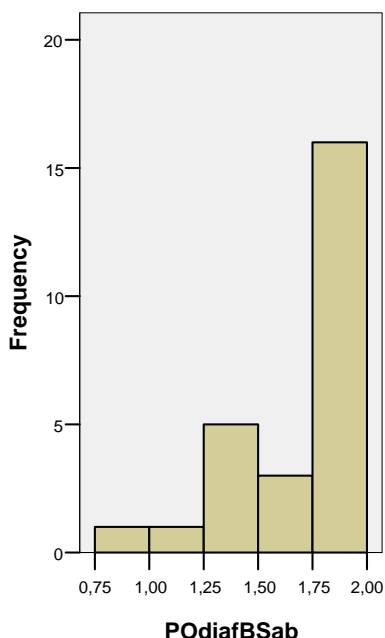
H1: Οι μαθητές αναπτύσσουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες γίνονται ικανότεροι στη διευθέτηση των συγκρούσεων μετά την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παρεμβάσεων με χρήση του ΘτΚ.

Για να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση πρέπει το επίπεδο σημαντικότητας να είναι μικρότερο από 0,05 ($p < 0,05$), καθώς το όριο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value (πίνακας 11 και διάγραμμα 1) για τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 0 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, αφού απορρίπτεται η H_0 , υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της συμπεριφοράς αυτής στην ομάδα Έρευνας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση, κατά το σχεδιασμό της έρευνας.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, 1 στο δείγμα των (26)μαθητών της ομάδας Έρευνας παρουσιάστηκε θετική διαφορά, όσον αφορά την Θετική συμπεριφορά των μαθητών (BS). Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 0,75, ενώ η μέγιστη 2. Με βάση τις τιμές αυτές για το 65,4% των μαθητών (16 από τους 26 μαθητές) η βελτίωση είχε τιμή 2. Οι υπόλοιποι 10 μαθητές (34,6%) είχαν τιμές βελτίωσης από 1,75 έως 0,75. Φαίνεται λοιπόν ότι η πλειοψηφία των μαθητών ανέβασε το δείκτη θετικής συμπεριφοράς (BS) σε υψηλή τιμή ενώ όλοι οι μαθητές είχαν θετικό πρόσημο διαφοροποίησης.

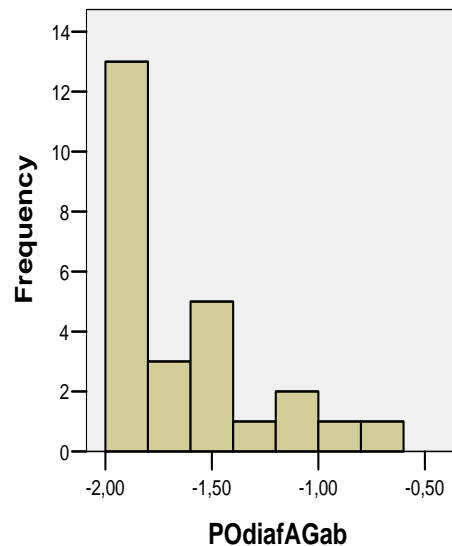
Related - samples WILCOXON SIGNED RANK TEST

Διάγραμμα 1. Θετική (BS) συμπεριφορά στην ομάδα Έρευνας



Positive differences (26)
 Negative Differences (0)
 N=26
 Number of Ties=0
 Assy.Sig.(2-sided test)= ,000

Διάγραμμα 2. Αρνητική (AG) συμπεριφορά στην ομάδα Έρευνας



Positive differences (0)
 Negative Differences (26)
 N=26
 Number of Ties=0
 Assy.Sig.(2-sided test)= ,000

Για το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα θα διατυπώναμε την επόμενη ερευνητική υπόθεση και θα κάναμε τον στατιστικό της έλεγχο.

H0: Δεν υπάρχει διαφορά επίδρασης του προγράμματος ανάμεσα στα δύο φύλα

H1: Υπάρχει διαφορά επίδρασης του προγράμματος ανάμεσα στα δύο φύλα

Δεν προβήκαμε, όμως, σε ανάλυση διακύμανσης διότι το δείγμα μας δεν έχει κανονική κατανομή και ήταν μικρό (< 30) και δε θα είχε νόημα τέτοιου είδους συσχέτιση.

Δημιουργήσαμε λοιπόν πίνακες Crosstabs για τα δύο φύλα (αγόρια – κορίτσια) όσον αφορά τη μεταβολή των τιμών των μέσων όρων στις δύο υποκλίμακες (BS και AG) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος για το κάθε φύλο. Φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα 12 ότι τα αγόρια διαφοροποιούν προς το καλύτερο τη θετική τους (BS) συμπεριφορά (BSPOa – BSPOb) στους μέσους όρους κατά 1,59 ενώ τα κορίτσια κατά 1,70 αντίστοιχα, δηλαδή στα κορίτσια φαίνεται να έχουμε μεγαλύτερη επίδραση. Ενώ για την αρνητική (AG) συμπεριφορά (AGPOa – AGPOb) τα κορίτσια διαφοροποιούν κατά μέσο όρο (1,59) προς το καλύτερο τη αρνητική τους (AG) συμπεριφορά λιγότερο από ό,τι τα αγόρια (1,79).

Πίνακας 12. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για υποκλίμακες BS και AG σε σχέση με το φύλο για την ομάδα Έρευνας πριν (b) και μετά (a) τις παρεμβάσεις

FYLO		BSPOb	AGPOb	BSPOa	AGPOa
ΑΓΟΡΙ	Mean	2,0417	3,6875	3,6389	1,8906
	N	8	8	8	8
	Std. Deviation	,60840	,37201	1,06035	,60665
ΚΟΡΙΤΣΙ	Mean	2,3457	4,1319	4,0494	2,5417
	N	18	18	18	18
	Std. Deviation	,31860	,53460	,51304	,85963
Total	Mean	2,2521	3,9952	3,9231	2,3413
	N	26	26	26	26
	Std. Deviation	,43948	,52617	,72879	,83633

Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η συμμετοχή μαθητών του Λυκείου σε ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων με χρήση του ΘtK. μπορεί να συμβάλλει στο να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρουσιακές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Φαίνεται λοιπόν ότι δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η διάθεση συνεργασίας, η εύρεση λύσεων ικανοποιητικών και για τους δύο αντιπάλους αναπτύχθηκαν στην πλειονότητα των συμμετεχόντων και αντίστοιχα έχει μειωθεί η

επιθετικότητα και η συμπεριφορά της αποφυγής. Αυτό διαπιστώνεται επίσης και από την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας που ακολουθούν.

Στα αποτελέσματα που αφορούν στην ομάδα Ελέγχου, που δεν συμμετείχε σε καμία ανάλογη παρέμβαση, δεν επιβεβαιώνεται αντίστοιχη διαφοροποίηση.

3.2. Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από την επεξεργασία των ποιοτικών μας δεδομένων τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και από τη συνέντευξη. Στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε νοηματικές κατηγορίες και αφορούν: τις κοινωνικές δεξιότητες που είχαμε στόχο να αναπτυχθούν ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα καλύτερης διαχείρισης των συγκρούσεων, την αφομοίωση τρόπων διαχείρισης των αντιπαραθέσεων, την ανταπόκρισή τους στις τεχνικές του ΘtK, ώστε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματά μας.

3.2.1. Τα ποιοτικά ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση

Η καταγραφή των παρατηρήσεων που ακολουθούν ανά παρέμβαση στηρίχθηκε στο ημερολόγιο παρατήρησης αλλά και στις καταγεγραμμένες σημειώσεις του κριτικού φίλου και των συζητήσεων μας μετά από κάθε παρέμβαση. Αρκετά στοιχεία αντλήσαμε και από την απομαγνητοφώνηση των συναντήσεών μας με την ομάδα.

Εισαγωγική συνάντηση

Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, επειδή είχαμε λίγο χρόνο στη διάθεσή μας μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, προχωρήσαμε σε μια πρώτη γνωριμία. Αρχικά σχηματίσαμε κύκλο με άνοιγμα των χεριών και στη συνέχεια ζητήσαμε να κλείσουν τον κύκλο, περπατώντας προς το κέντρο, ερχόμενοι όσο το δυνατόν πιο κοντά ο ένας κοντά στον άλλον (ώμο με ώμο).

Σε ερώτηση μας για το ποιον από τους δύο κύκλους προτιμούν δήλωσαν ότι *«ήταν καλύτερα σε απόσταση γιατί δεν αισθάνονται με όλους άνετα.»*. Είχαμε λοιπόν την αρχική τους εντύπωση, ακριβώς αυτή που ευελπιστούμε να αλλάξει στην πορεία των παρεμβάσεων. Τους προτείναμε λοιπόν να γνωριστούμε, μαθαίνοντας για αρχή τα ονόματά μας με μια άσκηση γνωριμίας (βλ. παράρτημα¹).

¹ Οι ασκήσεις κάθε παρέμβασης στις οποίες γίνεται αναφορά περιγράφονται στο Παράρτημα της εργασίας μας όπου παρουσιάζεται αναλυτικά όλο το πρόγραμμα των δραματικών παρεμβάσεων.

Επειδή είχε φανεί μια ανησυχία στην ομάδα για το λάθος ή μήπως δεν τα καταφέρουν τους καθησυχάσαμε, λέγοντας πως δεν είναι παιχνίδι μνήμης και όποιος ξεχάσει κάποιο όνομα θα βοηθηθεί από τους άλλους. Για τον ίδιο λόγο, η πραγματική δυσκολία της εμπυχώτριας στην απομνημόνευση των ονομάτων, μεγεθύνθηκε με ηθελημένα λάθη και αυτό φάνηκε να λειτουργεί θετικά και να χαλαρώνει τα μέλη της ομάδας.

Η επόμενη άσκηση που κάναμε ήταν «ο πνίχτης» για επανάληψη και εμπέδωση ονομάτων αλλά και για χαλάρωση και διασκέδαση.

Στο τέλος της συνάντησης τους ζητήσαμε να μας πουν τις εντυπώσεις τους. «Να το ξανακάνουμε, ωραία ήταν», «Έτσι θα κάνουμε και τις άλλες φορές; Τι καλά» είναι κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν.

Πιστεύουμε ότι η ιδέα μας, αν και χωρίς προσχεδιασμό, λειτούργησε θετικά για τις παρεμβάσεις που ακολούθησαν, γιατί δημιούργησε ένα ευχάριστο κλίμα, κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι φάνηκαν χαρούμενοι, πιο δεκτικοί, πιο χαλαροί. Επίσης έδωσε αφορμή για μια πρώτη γνωριμία, σύνδεση και συνεργασία των μελών.

1^η παρέμβαση

Η άσκηση «Το κουβάρι» βοήθησε στην υπενθύμιση των ονομάτων αλλά κυρίως έδωσε την ευκαιρία να ακουστούν οι ιδιότητες που συνεισφέρουν στις καλύτερες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και στην αποφυγή ή την εξομάλυνση των συγκρούσεων (επαναλαμβανόμενα ακούστηκαν, η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η καλή προαίρεση, το χιούμορ). Παρόλο που η επιλογή μας να χρησιμοποιήσουμε κουβάρι πολύχρωμου μαλλιού αποδείχτηκε κακή, καθώς εύκολα μπερδεύονταν με αποτέλεσμα να χρονοτριβούμε και να διασπάται η συγκέντρωση της ομάδας, έδειξε να τους διασκεδάζει και να δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα, όπως και «το ποντικάκι» που ακολούθησε με το οποίο άρχισε και η ενεργοποίηση του σώματος. Ενδεικτικό είναι πως η μαθήτρια Κ. που εξαρχής υπήρξε λίγο δύστροπη στην ομάδα, ενώ είχε δηλώσει πως δεν θα συμμετέχει, επειδή είχε πρόβλημα με το πόδι της, όταν συγκεντρωθήκαμε σε κύκλο εντάχθηκε σε αυτόν από μόνη της, καθιστή στην καρέκλα της. Η ομάδα συμμετείχε με σταδιακά αυξανόμενη συγκέντρωση, ακολουθώντας όλο και πιο πιστά τους ήχους του ταμπούργλου και τις αλλαγές που έδινε.

Στις ασκήσεις με τα περπατήματα και το «Σπιτάκι» στην αρχή δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν κάποιοι τις οδηγίες αλλά προοδευτικά κατάφεραν να αλλάζουν τους σχηματισμούς με επιτυχία επιτυγχάνοντας τη συγκέντρωση και το συντονισμό τους.

Στην άσκηση «το τυφλό αυτοκίνητο» δεν συμμετείχαμε με την κριτικό φίλη για να επιμεληθούμε την ασφάλεια της ομάδας. Παρότι οι πρώτες αντιδράσεις έδειξαν κάποιο φόβο και ανασφάλεια, κανένα μέλος της ομάδος δεν αρνήθηκε να συμμετάσχει.

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι «τυφλοί» φοβήθηκαν, λιγότερο όμως όταν είχαν γνωστό οδηγό γιατί «*του είχαν εμπιστοσύνη*». Υπήρξαν λίγοι που σημείωσαν ότι καλύτερα ένοιωσαν με τον άγνωστο οδηγό γιατί θεώρησαν ότι αυτός «*δεν θα τους κάνει πλάκα*». Ακόμη δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της άσκησης αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς «*όταν ο οδηγός έκανε συχνές στάσεις γιατί αυτό έδειχνε ότι ήταν πολύ προσεκτικός*» και «*όταν μας πήγαινε συνεχώς σε ευθεία γιατί καταλαβαίναμε ότι ο δρόμος είναι άδειος, δεν υπήρχε κίνδυνος σύγκρουσης*».

Στον ρόλο του τυφλού οι περισσότεροι δήλωσαν πως ένοιωσαν πιο άνετοι τη δεύτερη φορά που έπαιζαν το ρόλο, κάποιοι ότι δεν είχαν φόβο από την αρχή, ενώ δύο άτομα δεν είχαν εμπιστοσύνη μέχρι το τέλος στους οδηγούς τους

Στο ρόλο του οδηγού δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν άγχος, ευθύνη, μεγάλη ένταση στις αισθήσεις τους και ενεργοποίηση της προσοχής τους.

Από τα παραπάνω συμπεράναμε ότι η άσκηση λειτούργησε θετικά ως προς την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους.

2^η παρέμβαση

Η δεύτερη συνάντηση ξεκίνησε με καθυστέρηση, ψάχνοντας άλλο χώρο αφού λόγω έκτακτων εκπαιδευτικών αναγκών δεν ήταν διαθέσιμη η αίθουσα εκδηλώσεων. Στο παιχνίδι «Γρηγορείτε!» για το ζέσταμα της ομάδας έδειξαν μεγάλη συγκέντρωση για να ανταποκριθούν και διασκέδασαν.

Με τα «Περπατήματα», εκτός από την ενεργοποίηση, επιδιώξαμε έμμεσα να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, ομαδικότητας, ενσυναίσθησης και ενεργούς ακρόασης. Θελήσαμε να τους ασκήσουμε στο να εκφράζουν τα συναισθήματα τους αλλά και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, όπως αυτά εκφράζονται με τις εκφράσεις και τη στάση του σώματος. Ταυτόχρονα να δείξουμε ότι στα ίδια γεγονότα δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο ούτε τα αντιλαμβάνονται όμοια.

Έτσι, όταν τους ζητήσαμε να δείξουν το χωρισμό μετά από ερωτικό ραντεβού ακούστηκαν απαντήσεις όπως *«ήμουν χαρούμενος γιατί τελείωσε μία τοξική σχέση»* ή στην ερώτηση *«πώς, ενώ είχε χωρίσει, φαινόταν χαρούμενος»* ακούστηκε η απάντηση από κάποιον άλλον ότι *«το ξεπερνάει πολύ εύκολα»*. Αυτό μας έδειξε ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να αισθάνονται αρκετά άνετα να εκφράζονται πιο προσωπικά.

Διαπιστώσανε ότι τα συναισθήματά μας εκφράζονται με όλο μας το σώμα. Εντόπισαν, όταν χρειάστηκε να δείξουν τη διάθεσή τους ανάλογα με τους βαθμούς π.χ. ότι η χαρά εκφράζεται με ζωηρό περπάτημα, χαμόγελο, η λύπη με πιο πεσμένο σώμα ενώ η έκπληξη με ένα βλέμμα ή μια κίνηση (κάποιος έκανε το σταυρό του). Σχολιάσανε ότι η χαρά μπορεί να οφείλεται στο *«έξτρα χαρτζιλίκι ως ανταμοιβή»* ή *«ικανοποίηση για κάτι που δεν περίμενα»*.

Στην περίπτωση των κακών βαθμών κάποιιοι δείχνοντας χαρωποί είπαν ότι *«το έχουν συνηθίσει και δεν τους προκαλεί κανένα συναίσθημα»*. Στη συζήτηση που έγινε παρατήρησαν ότι, θέλοντας να κρύψουμε τα πραγματικά μας συναισθήματα, διαφοροποιούμε τις εκφράσεις μας, συχνά από φόβο, και αυτό μπορεί να οδηγήσει τους γύρω *«να καταλάβουν διαφορετικά πράγματα»*.

Στο παιχνίδι *«Όλοι όσοι...»* στην αρχή ήταν πιο συγκρατημένοι αλλά σιγά σιγά άρχισαν να αποκαλύπτουν στοιχεία από τον εαυτό τους, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην ομάδα.

Από τη συμμετοχική παρατήρηση αλλά και τον αναστοχασμό που ακολούθησε, στην άσκηση *«Ο τυφλός και ο μουγκός»* διαπιστώσαμε ότι αντιλήφθηκαν πώς η συμπεριφορά των άλλων δημιουργεί ασφάλεια ή ανασφάλεια (*«έχει σημασία ποιος και πώς σε πάει»*) και η εμπιστοσύνη χτίζεται. Η αρχική ανασφάλεια (*«δεν ξέρω γιατί, δεν έκανε κάτι στραβά αλλά δεν αισθανόμουν άνετα»*, *«στην αρχή ήταν πιο δύσκολα αλλά όταν είδα ότι με πήγαινε καλά χαλάρωσα»*, *«την εμπιστεύτηκα όταν κατάλαβα ότι έστριψε για να με προστατέψει από τη σύγκρουση»*) οφειλόταν είτε στο ότι δεν ήξεραν τον οδηγό είτε γιατί φέρθηκε ανεύθυνα (*«δεν με πρόσεχε, με έτρεχε ενώ φοβόμουν, παραλίγο να πέσω»*, *«φοβήθηκα έτσι που με στριφογύριζε σαν σβούρα»*). Κάποιοι είπαν ότι δεν άνοιξαν τα μάτια παρότι φοβήθηκαν και χάρηκαν γιατί *«άγγιζαν τα όρια τους δείχνοντας εμπιστοσύνη»*. Όμως, όταν τους πήγαιναν χαλαρά *«αισθάνονταν άνετα και είχαν εμπιστοσύνη»*. Παράλληλα καλλιεργήθηκε και η ενσυναίσθηση: *«μπήκα στη θέση ενός τυφλού και ήταν τρομακτικό»*.

Στο «χορό της Εμπιστοσύνης» συνεργάστηκαν πολύ καλύτερα, πρόσεξαν ο ένας τον άλλο περισσότερο και ένδειξη της βαθμιαία μεγαλύτερης εμπιστοσύνης ήταν ότι επέτρεψαν μικρό βιντεάκι και ο καλύτερος χορός έγινε από ένα ζευγάρι παιδιών που αρχικά ήταν επιφυλακτικά: *«ήταν πολύ ωραία αίσθηση χορού. Χαλάρωσα και μου έφτιαξε το χαμόγελο. Δεν το περίμενα.»*

Η ενσυναίσθηση καλλιεργήθηκε και από την εναλλαγή των ρόλων.

3η παρέμβαση

Στις δύο πρώτες ασκήσεις που στόχευαν στην ενεργοποίηση, στην ομαδική συγκέντρωση και επιπλέον στην προσεκτική ακρόαση διαπιστώσαμε ότι ενώ συγκεντρώθηκαν σε οδηγίες που τους αφορούν ατομικά δυσκολεύτηκαν να αυτοσυγκεντρωθούν και να συντονιστούν με την ομάδα, ίσως επειδή εκείνη τη μέρα υπήρξε αναστάτωση στο σχολικό πρόγραμμα λόγω καιρικών συνθηκών και καθυστέρηση στον έναρξη της παρέμβασης.

Αυτό αποδείχτηκε από την επιτυχία της επόμενης άσκησης, τα «Περπατήματα με ήχο», στην οποία ανταποκρίθηκαν γρήγορα. Κινούνταν στα τυφλά με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο με κλειστά μάτια (κανείς δεν δήλωσε ότι φοβάται αυτή τη φορά), ήταν σε καλύτερο συντονισμό με τα ταίρια τους, έγιναν πιο εφευρετικοί στην επιλογή των ήχων όταν έγινε η αλλαγή ρόλων και αύξησαν την ένταση της φωνής τους.

Στην ερώτησή μας *«πώς αισθάνθηκαν;»* οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι αισθάνονταν πολύ πιο σίγουροι από την προηγούμενη φορά, με μεγαλύτερο θάρρος και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε αυτούς που τους καθοδηγούσαν παρόλο που στην προηγούμενη συνάντηση αισθάνονταν πιο ασφαλείς, έχοντας οδηγό που *«τους κρατούσε έστω και μόνο με το δάχτυλό του»*. Μια μαθήτρια που την προηγούμενη φορά αισθανόταν δυσάρεστα και με μεγάλη ανασφάλεια είπε ότι έχει ακόμα ένα θέμα αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό.

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες αλλά κυρίως η προσεκτική ακρόαση, μια βασική δεξιότητα που πρέπει να έχουμε, αν θέλουμε να επικοινωνούμε καλύτερα για να μπορούμε να λύνουμε τις διενέξεις, βελτιώθηκαν περισσότερο και με την επόμενη άσκηση «Ψάχνοντας το σπίτι». Οι ασκήσεις με τους ήχους φάνηκε να τους είναι πιο ευχάριστες και αυτό τους έκανε πιο συμμετοχικούς και συγκεντρωμένους αλλά και το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την όρασή τους ίσως συνέβαλε στο να οξυνθεί η ακοή τους

Στην επόμενη άσκηση, «Άκουγε να μάθεις!» ενδεικτικά ακούσαμε: «είπα λιγότερα από όσα θα 'θελα επειδή είδα ότι δεν με πρόσεχε», «τη δικαιολογώ που δεν άκουγε γιατί αυτό που έλεγα δεν ήταν σημαντικό», «δεν είδα καμία διαφορά γιατί συνήθως αυτό κάνει», «νευρίασα γιατί συνήθως με ακούει», «κατάλαβα ότι δεν με ακούει αλλά επειδή δεν το κάνει συνήθως νόμιζα ότι κάτι του συμβαίνει», «δεν αισθάνθηκα καλά, κι άλλες φορές έκανε το ίδιο», «με αγνόησε, αισθάνθηκα ότι δεν τη νοιάζει», «αισθάνθηκα περίεργα γιατί εκμυστηρεύτηκα κάτι που δεν λέω συνήθως» «μου έλεγε κάτι πολύ σημαντικό και δεν ήθελα να τον αγνοήσω όπως μου είπατε».

Μοιράστηκαν συναισθήματα, κάποιοι αισθάνθηκαν άνετα να αποκαλύψουν στην ομάδα πώς βίωναν τις προσωπικές τους σχέσεις, ένδειξη δεσίματος ίσως. Στον αναστοχασμό τα αρνητικά συναισθήματα συνδέθηκαν με το γεγονός ότι μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση, που αρχικά λανθάνει.

Στο «παιχνίδι της εφημερίδας», με καραμέλες διαφορετικού χρώματος, χωρίσαμε τη μεγάλη ομάδα σε τέσσερις υποομάδες. Αρχικά πανικοβλήθηκαν όταν κατάλαβαν ότι σιγά-σιγά θα αφαιρούμε κομμάτια από την εφημερίδα αλλά όταν φτάσαμε στο στάδιο της μιας εφημερίδας διαπιστώσαμε ότι όλες οι ομάδες είχαν καταφέρει να εκτελέσουν την οδηγία μας παρότι μερικά πόδια ... λίγο περίσσευαν. Καμία ομάδα δε σκέφτηκε τη λύση. Όμως είχαν καταφέρει να συνεργαστούν, να μοιραστούν τις ιδέες τους και για να πετύχουν τον στόχο τους κάποιοι είχαν πάρει στους ώμους τους μερικούς, αγνοώντας την οδηγία να έχουν όλοι επαφή με την εφημερίδα. Ήταν τόσο μεγάλη η επιθυμία τους και η χαρά τους που τα κατάφεραν που δεν τους επισημάναμε ότι η οδηγία δεν είχε ακολουθηθεί κατά γράμμα. Παρόλο που η άσκηση μπορεί να δείξει και τις διαφορετικές αντιδράσεις σε διεκδικήσεις, και περιμέναμε να τις δούμε, εκείνη που κυριάρχησε ήταν η ομαδικότητα και η συνεργασία.

Στον αναστοχασμό, η «κριτική φίλη» σχολίασε ότι δεν φάνηκε να τους ενοχλεί το γεγονός ότι βρέθηκαν ο ένας πάνω στον άλλο, θυμίζοντας τους την πρώτη μέρα που ζητήσαμε να κάνουν έναν πιο κλειστό κύκλο και αισθάνθηκαν άσχημα. Μας απάντησαν ότι αισθάνονται πια πολύ πιο άνετα με όλους τους υπόλοιπους.

Επίσης διαπίστωσαν ότι τα προβλήματα συχνά δε λύνονται γιατί σκεφτόμαστε με τον ίδιο τρόπο ενώ πρέπει να σκεφτούμε δημιουργικά και για να δοθεί λύση ένας τρόπος είναι να ακούμε τις ιδέες όλων γιατί μια νέα ιδέα μπορεί να οδηγήσει σε λύση. Ολοκληρώνοντας την άσκηση ο χρόνος τελείωσε και αυτή τη φορά δεν είχαμε χρόνο για τη σχεδιασμένη χαλάρωση της ομάδας.

4η παρέμβαση

Προσπαθήσαμε με την άσκηση ζεστάματος «Βόμβες και Ασπίδες» να εισάγουμε τις έννοιες της απειλής αλλά και της προστασίας. Όταν στο τέλος τους ζητήσαμε να σκεφτούν τι μπορεί να συμβολίζουν οι ασπίδες και οι βόμβες στην πραγματική ζωή, αναφέρθηκαν οι ασπίδες ως «*οι άνθρωποι που τους προστατεύουν σε δύσκολες στιγμές*», «*καλοί φίλοι*», «*προσόντα που μπορούν να τους βοηθήσουν σε δύσκολες καταστάσεις*» και οι βόμβες αντίστοιχα ως «*οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν*» ή «*εχθροί*». Θεωρούμε ότι, με τα όσα ειπώθηκαν, η άσκηση συνδυάστηκε με το θέμα μας και λειτούργησε ως προς το στόχο της.

Στην «Κολομβιανή ύπνωση» αρχικά υπήρξε έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης και κάποιοι διαμαρτυρήθηκαν για το ταίρι τους μετά τον τυχαίο χωρισμό, δείχνοντας έλλειψη συμπάθειας ή εμπιστοσύνης στο άλλο μέλος. Όμως, αν και ξεκίνησαν με πολλές ερωτήσεις και ανασφάλεια («*για 10 δευτερόλεπτα όχι παραπάνω- δεν θα τα καταφέρουμε*») στη συνέχεια πολλά ζευγάρια αφέθηκαν να κινηθούν στους ρυθμούς που όριζε ο παρτενέρ τους. Για δεύτερη φορά παραβίασαν την απαγόρευση και επέτρεψαν χωρίς καμία δυσκολία ένα βιντεάκι. Ο μαθητής που πρώτος είχε εκφράσει τις αντιρρήσεις του με το ζευγάρι του έκανε την πιο ωραία εκτέλεση της άσκησης. Είχαμε λοιπόν αρκετές ενδείξεις για ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους αλλά και σε μας. Στη δεύτερη φάση του αλληλοϋπνωτισμού, συγκεντρώθηκαν και, παρόλο που ήταν δυσκολότερο το επίπεδο, υπήρξε καλύτερος συντονισμός, σύμφωνα και με τις σημειώσεις της κριτικής φίλης.

Στο τέλος της άσκησης ακούστηκαν ενδεικτικά: «*ήταν τέλεια*», «*εμένα από την αρχή μου άρεσε, με το που άκουσα την άσκηση*», «*εμένα στην αρχή μου φάνηκε λίγο βαρετό και δύσκολο αλλά στη συνέχεια έγινε πολύ αστείο*», «*παρά την αμηχανία ή την κόντρα ποιος θα δυσκολέψει τον άλλον τελικά τα βρήκαμε και τα καταφέραμε*» είπε ένα ζευγάρι που αρχικά δεν ήθελε να είναι μαζί, και έτσι συμπεράναμε ότι παρά το ότι αισθάνονταν άβολα στην αρχή, σταδιακά το ευχαριστήθηκαν.

Στην άσκηση εξερεύνησης status, «Κάνε ένα βήμα μπροστά», αυτή που είχε πάρει το ρόλο με τα πιο αδύναμα χαρακτηριστικά αντέδρασε: «*εγώ δεν μπορώ να το κάνω. Είναι χάλια*». Στο τέλος της άσκησης φάνηκε ότι είχαν πραγματικά βιώσει τους ρόλους τους, δηλώνοντας πόσο άβολα αισθάνθηκαν και όσοι έμειναν πίσω και όσοι ήταν πολύ μπροστά: «*αισθάνθηκα ότι με αφήνουν μόνο πίσω*», «*ένιωσα ωραία που*

προχωρούσα αλλά όταν γύρισα και είδα τους άλλους πίσω ένιωσα ότι τους αφήσαμε εκεί».

Εκείνοι που είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά βρέθηκαν σε διαφορετική θέση στο χώρο και μας αποκαλύφθηκε ότι η διαφορά οφειλόταν στο πώς αντιμετώπιζε ο καθένας τον εαυτό του ανάλογα με τις εμπειρίες και την αυτοεκτίμηση που είχε.

Μια άλλη αξιοσημείωτη παρατήρηση σχετίζεται με τα λόγια του μαθητή που είχε το ρόλο (7) με την αναπηρία. Φάνηκε να δυσκολεύεται όχι τόσο από τα προβλήματα μετακίνησης λόγω της αναπηρίας του όσο από την ντροπή να κινηθεί ανάμεσα στους άλλους. Βγήκαν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επισημάναμε ότι αυτά συχνά οδηγούν σε διαμάχες.

Από τις αναδιηγήσεις των ιστοριών στο «Άκουγε να μάθεις II» και τα σχόλια των μαθητών φάνηκε ότι υπήρξε ενεργής ακρόαση αλλά διαπιστώσαμε ότι δυσκολεύτηκαν με την έκθεση των ιστοριών τους, αν και από την αρχή ήξεραν ότι θα ειπωθούν δημόσια. Αισθανθήκαμε ότι η ομαδικότητα και η εμπιστοσύνη που είχαμε στην προηγούμενη συνάντηση είναι περιορισμένη ακόμα, τουλάχιστον όσον αφορά την πολύ προσωπική έκθεση, καθώς οι αφηγήσεις τους αφορούσαν συγκρούσεις μεταξύ φίλων, με τους γονείς, με τα αδέρφια.

Επιπλέον διαπιστώσαμε ότι υπήρχε άγχος στους αφηγητές Β να αποδοθεί η αλήθεια και να μην αποκαλυφθεί ταυτόχρονα ο αφηγητής Α, όταν από μόνοι τους έκριναν ότι αυτό θα τον εξέθετε. Επίσης κατά την αναδιήγηση αρκετοί φάνηκαν να συμμετέχουν συναισθηματικά στα γεγονότα που αφηγούνταν και να συμερίζονται τη θέση του αφηγητή Α, δείχνοντας ενσυναίσθηση.

Στην παρέμβαση αυτή ο αναστοχασμός έγινε σε κάθε άσκηση χωριστά.

Η άσκηση της αποφόρτισης «Κουβάρια και κόμποι» φάνηκε να τους χαλαρώνει πραγματικά, να ξεπερνούν την ένταση της προηγούμενης και να συνεργάζονται ικανοποιητικά ώστε να επιλύσουν τον κόμπο-πρόβλημα.

5η παρέμβαση

Στην πρώτη άσκηση, «Περπάτα και δείξε μου ποιος είσαι», ορίσαμε ότι ο χώρος που περπατάνε είναι η αυλή του σχολείου. Αρχικά δυσκολεύτηκαν να διαφοροποιήσουν την κίνηση και τη στάση τους ανάλογα με το status τους, εκτός από ένα παιδί. Τα κατάφεραν ικανοποιητικά στη συνέχεια. Επιλέξαμε πέντε παιδιά να μείνουν ακίνητα. Οι παρατηρήσεις των υπολοίπων αφορούσαν τη διαφορά στη στάση του σώματος και το βλέμμα τους. Παρατήρησαν επίσης την κοινή στάση σώματος που

είχαν όλοι όσοι είχαν ή υψηλό ή χαμηλό status: σώμα στητό και πηγούνι ελαφρώς υψωμένο («μοιάζει με τσολιά στο Σύνταγμα», «εκπέμπει υπεροψία») και αντίστοιχα σώμα μαζεμένο, βλέμμα χαμηλωμένο.

Η λάθος ερμηνεία του status κάποιων μας έδωσε την ευκαιρία να επισημάνουμε ότι κάποιες φορές μπορεί να διαβάζουμε λάθος την εικόνα που εκπέμπει κάποιος και αυτό μπορεί γενικότερα να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις.

Ενδιαφέρον είχε η περίπτωση ενός μαθητή που στην προηγούμενη παρέμβαση βρέθηκε μπροστά με θετικό status όμως η, κατά το ρόλο, μυωπία του τον έκανε να νιώθει μειονεκτικά και αυτό έγινε αντιληπτό από τη στάση του σώματός του και χαρακτηρίστηκε ως άτομο με χαμηλό status.

Στην αλλαγή status η ανταπόκριση ήταν καλύτερη. Παιδιά που έδειχναν χαμηλό status χαρακτηρίστηκαν ως «απομονωμένα», «προβληματισμένα», «φοβισμένα», «σαν να βρίσκονται σε τιμωρία». Τέσσερα από τα παιδιά που είχαμε ξεχωρίσει τυχαία σχημάτιζαν μία πολύ ωραία εικόνα σύγκρουσης διαφορετικών status, μια εικόνα λεκτικής βίας μέσω της υποτίμησης και απαξίωσης του βλέμματος: «είναι σαν να τις περιφρονούν» ακούστηκε και θεώρησαν ότι προκαλούσε στα θύματα αισθήματα μειονεξίας και απαξίωσης.

Επίσης διερευνώντας τα αισθήματα που τους προκάλεσε η αλλαγή του status ακούστηκαν οι λέξεις «υπερηφάνεια, χαρά, ανωτερότητα» και αντίθετα οι λέξεις «στεναχώρια, απαξίωση, περιφρόνηση» όσον αφορά τον εαυτό τους.

Σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην άσκηση και προσπάθησαν να μπουν στους ρόλους, αν και όχι πάντα με επιτυχία. Την άσκηση δυσκόλεψαν οι ίδιοι σε κάθε συνάντηση μαθητές που συγκεντρώνονται με δυσκολία και κάνουν συχνά πλάκα και η δυσκολία αυτών που χρειάστηκε να μείνουν ακίνητοι. Ήταν πολύ συμμετοχικά όμως όταν χρειάστηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από την παρατήρηση που τους ζητήσαμε να κάνουν.

Στην άσκηση «Δες τι νιώθω» ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και εξέφρασαν οι περισσότεροι τα συναισθήματα τους με πολύ χαρακτηριστικές ακίνητες εικόνες Σχόλια των άλλων: «τέλεια! δεν υπάρχουν!»). Σημαντική παρατήρηση των παιδιών ήταν πως όλοι είχαν την αγωνία αυτού που έχει αποτύχει και όχι μια αγωνία για καλά αποτελέσματα. Παρατήρησαν κοινά στοιχεία έκφρασης για κάθε συναίσθημα: π.χ. να τρώνε τα νύχια στην αγωνία, να μαζεύουν το σώμα στην απειλή, το σκυμμένο σώμα στην απογοήτευση και στο φόβο που τους μέρδευε. Αυτό προκάλεσε τον

προβληματισμό κατά πόσο κάποιες φορές αυτό που δείχνουν μπορεί να οδηγήσει σε παρεξήγηση, γιατί οι άλλοι το εκλαμβάνουν διαφορετικά. Θεωρούμε ότι ο στόχος μας να εκφράσει η ομάδα διαφορετικά συναισθήματα χρησιμοποιώντας το σώμα. επιτεύχθηκε και ταυτόχρονα ασκήθηκαν στην ενσυναίσθηση.

Στο «Διαγωνισμό φωτογραφίας» στην πρώτη ομάδα δυσκολεύτηκαν πολύ να μείνουν ακίνητοι και δεν αποφύγαμε βέβαια τη σχετική πλάκα που έκαναν μεταξύ τους. Κατάφεραν όμως η απεικόνιση του θέματος να γίνει εύκολα αντιληπτή και οι θεατές να δώσουν τον τίτλο «επίθεση» παρατηρώντας «*σοβαρή θέση σώματος, συνοφρυωμένος ύφος, χέρια προτεταμένα*» και ότι «*εκπέμπει φόβο για αυτόν που τη βλέπει*». Όλοι είχαν σκεφτεί κάποια ιστορία η οποία τους έχει οδηγήσει σε στάση επίθεσης, ακόμη και αστείες ή ιστορία αντεπίθεσης σε επίθεση που τους είχε γίνει. Πέτυχαν να απεικονίσουν όλα τα είδη της επίθεσης με κυριαρχούσα βέβαια τη σωματική επίθεση.

Ακολούθησε η συλλογική εικόνα της επόμενης ομάδας στην οποία οι θεατές έδωσαν τον τίτλο «άμυνα» ή «τα θύματα». Ακούστηκαν ιστορίες για θύματα κλοπής, ανήμπορο μετανάστη, κάποιου που, όντας ήδη θύτης, περίμενε την τιμωρία του, θύμα επίθεσης από μολότοφ, ακόμη και το ευφάνταστο, θύμα επίθεσης από αράχνη.

Η συνολική εικόνα έκανε τους θεατές να αισθανθούν λύπη και συμπόνια για τα πρόσωπα. Παρατήρησαν ακόμη κοινά στοιχεία στις στάσεις του σώματος όπως ότι πολλοί ήταν καθισμένοι κάτω, είχαν σκυφτό το κεφάλι, κρύβονταν και συμπλήρωσαν ότι η δεύτερη ομάδα είχε απεικονίσει την ιδέα του θύματος με μεγαλύτερη επιτυχία και δημιουργικότητα.

Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η προοδευτική συμμετοχή του μαθητή Α., που έχουμε ήδη επισημάνει, ο οποίος έχει διαφοροποιηθεί αρκετά από την αρχή των παρεμβάσεων. Έκανε τις πιο έξυπνες παρατηρήσεις όπως και στις προηγούμενες παρεμβάσεις και συμμετείχε πολύ σοβαρά τις ασκήσεις. Αποστασιοποιήθηκε από τους φίλους του που συνήθως κάνουν πλάκα και είχε αλλάξει η συμπεριφορά και μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Στη διαδικασία του αναστοχασμού που ακολούθησε, συμμετείχαν με σοβαρότητα. Δήλωσαν ότι δεν αισθάνθηκαν άβολα ούτε δυσκολεύτηκαν σε κάτι. Οι αντιδράσεις τους στην άσκηση ήταν αντίστοιχες με την πραγματική τους ζωή. «*Δεν θα έτρεχα να φύγω και στην πραγματική μου ζωή*» είπε ο Α. Διατυπώθηκε η άποψη ότι η αντίδραση εξαρτάται «*από το χαρακτήρα και από τον άνθρωπο*»

Για αυτούς η έννοια της σύγκρουσης είπαν ότι συμπεριλαμβάνει όλες τις έννοιες και τη λεκτική και τη μη λεκτική και τη σωματική βία.

Θέλοντας να διευρύνουμε το ατομικό σε συλλογικό ήταν αποκαλυπτικοί και με μεγάλη διάθεση να εκμυστηρευτούν σκηνές στο σχολείο που υπάρχει αντιπαράθεση, ακόμη και προσωπικές εμπειρίες. Περιγράψανε πολλές σκηνές κάθε είδους σύγκρουσης.

Στην ερώτηση μας «Αν σήμερα βγαίνοντας από αυτή την αίθουσα σας ρώταγε κάποιος τι κερδίσατε, τι νιώσατε, τι καινούργιο μάθατε μετά από αυτή την παρέμβαση τι θα λέγατε;» μας είπαν ότι βίωσαν τα συναισθήματα ενός θύτη και ενός θύματος στην περίπτωση μιας σύγκρουσης και έμαθαν «να προσέχουμε αυτό που δείχνουν οι άλλοι, να ψάχνουμε αν κρύβεται κάτι από πίσω», «να προσέχουμε και να αναλύουμε τη γλώσσα του σώματος ώστε να καταλαβαίνουμε καλύτερα η συναισθηματική κατάσταση του άλλου».

Η άσκηση χαλάρωσης, «Μια μέρα ένας αγρότης...», τους άρεσε πολύ γιατί ζήτησαν να την επαναλάβουμε. Αισθάνθηκαν άνετα στη σωματική επαφή μεταξύ τους και συμπεράναμε ότι υπάρχει πια εξοικείωση μεταξύ τους και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε συνδυασμό με το γεγονός ότι σε προηγούμενες δραστηριότητες δε δίστασαν κάποιοι να διηγηθούν και προσωπικά βιώματα, εκφράζοντας τα συναισθήματα τους στην ομάδα.

6^η παρέμβαση

Η άσκηση ενεργοποίησης «Ζιπ Ζαπ Ζοπ» λειτούργησε πολύ καλά και δημιούργησε ένα πολύ καλό κλίμα στην ομάδα. Η συγκέντρωσή τους αποδείχτηκε από το γεγονός ότι φρόντιζαν, κι όταν διέφευγε της δικής μας προσοχής, να τηρείται ο κανόνας του παιχνιδιού να μπαίνει στη μέση όποιος έχανε.

Στη δραστηριότητα «Δείξε μου πώς διεκδικείς» πολλά ζευγάρια μπήκαν στη θέση κάθε προσώπου, βίωσαν τα αντίστοιχα συναισθήματα και απέδωσαν πολύ θεατρικά τις μικρές σκηνές διεκδίκησης που δημιούργησαν, εκδηλώνοντας ενσυναίσθηση. Εύκολα αναγνώρισαν τους τύπους διεκδίκησης, μιλώντας για τον ανταγωνιστικό, τον υποχωρητικό, αυτόν που θέλει να κερδίσει «*με γαλιφιές*», αυτόν που «*δεν τον νοιάζει*» αλλά και αυτούς «*που προσπαθούν να βρουν την καλύτερη λύση*».

Αφού ανακεφαλαιώσαμε τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε τύπος αντίδρασης στη σύγκρουση, ανάλογα με το στόχο και τις προτεραιότητες καθενός, κάποιος

παρατήρησε ότι αποφυγή μπορεί να σημαίνει « με ενδιαφέρει να μη χαλάσω τη σχέση μου με τον άλλον και για αυτό αποφεύγω να συγκρουστώ» ή «ξέρω ότι δεν έχω τις δυνάμεις να τον αντιμετωπίσω». Τα παιδιά μπόρεσαν να εντοπίσουν τις περιπτώσεις που τα δύο μέλη της σύγκρουσης κερδίζουν η χάνουν. Είπαν χαρακτηριστικά ότι «κουκουλώνουμε μία σύγκρουση στην αντίδραση της αποφυγής γιατί δεν λύνει το πρόβλημα, απλώς το μεταθέτει».

Όταν ήρθε η ώρα να τοποθετηθούν γύρω από τους τρόπους της αντίδρασης στη δραστηριότητα «Εσύ πού θα σταθείς;: (1)» έδειξαν να προβληματίζονται και πολλοί εξέφρασαν την αναποφασιστικότητά τους ανάμεσα σε δύο τρόπους. Ενδιαφέρον είχε ότι συγκεντρώθηκαν αρκετοί στη στάση της συνεργασίας και μία μόνο στη στάση της υποχώρησης η οποία μάλιστα αμφιταλαντευόταν αν θα μείνει εκεί ή αν θα πάει στην αποφυγή.

Η ιδέα να χρησιμοποιήσουν κάποιο ζώο συμβολικά στην αρχή τους άγχωσε αλλά μετά ήταν δημιουργικοί, ανταποκρίθηκαν και τους φάνηκε πολύ διασκεδαστικό. Οι «επιθετικά ανταγωνιστικοί» επέλεξαν το λιοντάρι, οι «ανταγωνιστικοί αλλά με πλάγια μέσα» τη γάτα, οι «της αποφυγής» την στρουθοκάμηλο και «οι συμβιβαστικοί» το άλογο «ως το ζώο που ενώ είναι άγριο μπορεί να συμβιβαστεί στην αντιπαράθεση με τον άνθρωπο». Το κορίτσι «της υποχώρησης» παρουσίασε το σκύλο «που υποχωρεί στο αφεντικό του από αγάπη» ενώ η ομάδα της συνεργασίας τα μυρμήγκια με κινητική εικόνα, πολύ εκφραστική καθώς πήραν μια καρέκλα στην πλάτη και μοιράστηκαν το κουβάλημά της.

Στη συνέχεια παρουσίασαν συνδυασμούς αντιμαχόμενων πλευρών και, από τα σχόλια που ακούστηκαν, καταλάβαμε ότι ανακάλυψαν τους συνδυασμούς που οι συμπλεκόμενοι χάνουν ή κερδίζουν και το αμοιβαίο κέρδος στην περίπτωση της συνεργασίας. Η παρατήρηση πως «η συμπεριφορά του ενός επηρεάζει τη συμπεριφορά του άλλου, δηλαδή μια επιθετική συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει μια αντίστοιχη ενώ μια ηπιότερη συμπεριφορά θα έχει πιο ήπια αντίδραση» ήταν σημαντική και χρήσιμη στη συνέχεια στο μετασχηματισμό των εικόνων σύγκρουσης.

Στην εξέλιξη, «Εσύ πού θα σταθείς;: (2)» είχαμε κάποιες μετακινήσεις που έδειξαν ότι η άσκηση λειτούργησε θετικά και ενεργοποίησε τη σκέψη τους για αλλαγή συμπεριφοράς: Από την ανταγωνιστική επιθετική στάση στο συμβιβασμό γιατί «είναι καλύτερα να χάσεις λίγο παρά να τρώγεις με τα ρούχα σου μετά τον καυγά», από την αποφυγή προς τη συνεργασία γιατί «καλύτερα να μπορώ να λύνω ένα πρόβλημα παρά να το αποφεύγω αφού μόνο έτσι τελειώνει πραγματικά», από την επιθετική στάση στη

συνεργασία γιατί *«παρόλο που λύνω τα προβλήματα μου έτσι, θα προτιμούσα να τα καταφέρνω χωρίς να καταφεύγω σε αυτόν»*. Ένας από την αποφυγή είπε ότι δεν του αρέσει πολύ αυτός ο τρόπος αλλά του είναι πιο εύκολο να χρησιμοποιεί αυτόν που ξέρει και όχι άλλον.

Στην άσκηση αποφόρτισης, το «Πλυντήριο αυτοκινήτου» κάποιοι το διασκέδασαν αλλά δυσκολεύτηκαν κυρίως τα κορίτσια που μάλλον δεν αισθάνονταν βολικά με την επαφή αλλά και το ότι έπρεπε να λερωθούν στο πάτωμα.

Στη συνάντηση αυτή είχαμε προαποφασίσει να κάνουμε μια γενικότερη αποτίμηση της πορείας των παρεμβάσεων. Αν και αρκετά ειπώθηκαν μετά τις προηγούμενες ασκήσεις, επιπλέον μάθαμε ότι τους άρεσαν οι ασκήσεις με τους τυφλούς αλλά τους δυσκόλεψαν εκείνες που έπρεπε να μιλήσουν. Παραδέχτηκαν ότι αισθάνονται πιο χαλαροί και πιο οικείοι από το ξεκίνημα της ομάδας. Αν και συνεργάζονται καλά στο πλαίσιο της ομάδας *«δε σημαίνει ότι είναι και φίλοι»*. Καταλάβαμε επίσης ότι στην ομάδα συνυπάρχουν και άτομα που έχουν μεταξύ τους αντιπαλότητες. Διερευνώντας αν *«κέρδισαν κάτι»* ακούστηκαν: *«Λύθηκε το σώμα μου και δεν ντρέπομαι να κάνω κάποια πράγματα»*, *«Εκφράζομαι πολύ πιο εύκολα»*, *«Είμαι πιο άνετος στην συμπεριφορά μου με τους άλλους και μπορώ να συνεργάζομαι καλύτερα»*.

Το γεγονός ότι έλειπε η κριτική φίλη λόγω ασθένειας δυσκόλεψε την καλή παρακολούθηση όλων των μελών, αφού η συμμετοχή της βοηθά και διευκολύνει στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

7^η παρέμβαση

Η άσκηση «Παλεύεις;», εκτός από ζέσταμα, χρησιμοποιήθηκε για να δοκιμάσουμε το επίπεδο συνεργασίας τους σε κατάσταση αντιπαλότητας και την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Συνεργάστηκαν ικανοποιητικά αλλά στο θέμα της εμπιστοσύνης δεν είχε γίνει μεγαλύτερη πρόοδος σε όλους.

Επέλεξαν μεταξύ τους τα ζευγάρια τους, δοκίμασαν τις δυνάμεις τους και κατάφεραν να τις κρατήσουν σε έλεγχο και σχεδόν κανένας δεν πέρασε τη γραμμή, πέρα από το ζευγάρι των δύο ζωηρών. Όταν γύρισαν πλάτη με πλάτη παρατηρήσαμε με την κριτική φίλη ότι δεν υπήρχε τόση εμπιστοσύνη μεταξύ τους γιατί, οι περισσότεροι ισχυρίστηκαν πως παρόλο που τους ήταν πιο ευχάριστο, πρόσεχαν φοβούμενοι μήπως συμβεί κάτι, κυρίως όσων το ταίρι έβαζε μεγαλύτερη δύναμη από αυτή που χρειαζόταν.

Στις δραστηριότητες: «Φωτογραφίζω μια σύγκρουση I και II» ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Εύκολα σκέφτηκαν εικόνες από το σχολείο. Πήραν ρόλους. Εξέφρασαν συναισθήματα και στους 2 ρόλους. Στην αλλαγή ρόλου αρκετοί είπαν πως βίωσαν την αλλαγή του συναισθήματος: από τη δύναμη στο φόβο ή στην αντίδραση. Επέδειξαν δημιουργικότητα στο πλάσιμο των εικόνων με αρχική έμπνευση την εμπειρία τους, ως θεατές όπως είπαν, στο σχολείο. Απεικόνισαν διαφορετικά είδη συγκρούσεων αλλά κυριάρχησαν οι λεκτικές και μας εντυπωσίασε πως επέλεξαν και διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης που είχαμε ήδη ασκήσει .

Το ίδιο συνέβη και με τις κοινές ιστορίες που δημιούργησαν στη συνέχεια στις οποίες ως αιτίες σύγκρουσης κυριάρχησαν θέματα καταπάτησης εμπιστοσύνης μεταξύ φίλων, ανταγωνισμού, λεκτικής υποτίμησης, αποκάλυψης ενδομαθητικής διαμάχης σε καθηγητή.

Η κριτική φίλη παρατήρησε τη δυσκολία τους να εμπιστευτούν προσωπική ιστορία στην ομάδα αλλά στον αναστοχασμό διαπιστώσαμε ότι χάρηκαν που επικοινωνήσαν και «*με σχετικά άγνωστους*», «*γιατί όλα τα ζευγάρια δεν ήταν φίλοι μεταξύ τους*». Βέβαια υπήρξαν και μια- δύο περιπτώσεις που αντιστέκονται ακόμη σταθερά στην προσέγγιση «*με όσους δεν ξέρουν και δεν συμπαθούν*». Η μία από αυτές, η Κ., από την αρχή έδειξε τις δυσκολίες της που μάλλον έχουν να κάνουν και με προσωπικά βιώματα.

Στην αποφόρτιση, «Μου χαρίζετε αυτό το χορό;» η πολύ κοντινή επαφή φάνηκε να δυσκολεύει κάποιους ακόμη (αυτιά, μύτη). Ωστόσο έδειξαν να διασκεδάζουν καθώς ακούστηκαν πολλά γέλια

8^η παρέμβαση

Στην άσκηση ενεργοποίησης, «Πιάσε το χέρι μου, αν μπορείς», ενώ αρχικά τους φάνηκε πολύ δύσκολη, η συνεχής αποτελεσματικότητα μιας μαθήτριας που τη χαροποίησε ιδιαίτερα, ήταν κίνητρο για τους υπολοίπους να εντείνουν τις προσπάθειες τους να το πετύχουν και οι ίδιοι. Διασκέδασαν και χαλάρωσαν και θεωρούμε ότι συνέβαλε πολύ θετικά στην επόμενη βασική δραστηριότητα, από αποψη συνεργασίας, όπως θα περιγράψουμε.

Στην αρχή της βασικής δραστηριότητας για τη χρήση Θεάτρου Εικόνων «Μάντεψε τι σου δείχνω» έλειπαν τέσσερα παιδιά για λίγη ώρα μετά από πρόσκληση της διευθύντριας και εντάχθηκαν αργότερα τις ομάδες. Ο χωρισμός σε 4 ομάδες έγινε ευκολότερα από άλλες φορές χωρίς ιδιαίτερες διαμαρτυρίες όταν διαχωρίσαμε τα

ζευγάρια και τις πιο προσωπικές παρέες και μάλιστα ένα ζευγάρι, που φρόντιζε να είναι πάντα μαζί, διαχωρίστηκε χωρίς την παρέμβασή μας.

Δοκίμασαν με ενθουσιασμό διάφορες εκδοχές στις ιστορίες, διορθώνοντας ο ένας τον άλλο και ζητώντας τη βοήθεια μας. Οι σκηνές που παρουσίασαν οι δύο ομάδες ήταν αρκετά ξεκάθαρες. Των άλλων δύο ομάδων αποσαφηνίστηκαν με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης από τους θεατές.

Σε όλες τις ιστορίες εκτός από τους βασικούς εμπλεκόμενους, υπήρχε πάντα η παρουσία ενός καθηγητή αποστασιοποιημένου ή απαθή ή που δεν έχει αντιληφθεί το συμβάν και κάποιων θεατών στην πλειοψηφία απαθών. Όλες οι συγκρούσεις αποτύπωναν σωματική επίθεση.

Ζητήσαμε με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης να μάθουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων. Από την ανταπόκριση ήταν φανερό ότι είχαν ενστερνιστεί το ρόλο τους, όπως άλλωστε έδειχνε και η στάση των σωμάτων τους. Ενδεικτικά, από τη μια ομάδα:

Οι 2 θεατές: κοίτα εδώ, παναγία μου τι πράγματα είναι αυτά! (περιφρόνηση)

Ο επιτιθέμενος: θα σε σκοτώσω (θυμός)

Το θύμα: είναι πιο δυνατός από μένα (φόβος)

Ο καθηγητής: τι συμβαίνει εδώ; (έκπληξη)

Από την άλλη ομάδα:

Οι εμπλεκόμενες: Σ.: θέλω να της φωνάξω και να τη δείρω Γ: τι να σκέφτομαι κυρία;

Να της χώσω μια σφαλιάρα

θεατής: σταματήστε θα φωνάξω το διευθυντή

Φίλη Σ: προσπαθώ να την υπερασπιστώ

Μετά από επιθυμία τους να κάνουν τις παρουσιάσεις στη σκηνή της αίθουσας εκδηλώσεων, στην πρώτη υπήρξε δυσκολία να φανούν καθαρά τα πρόσωπα τους από κάποιες γωνίες. Βρήκαμε ευκαιρία να τους προβληματίσουμε για τη σημασία της οπτικής γωνίας στη θέαση των καταστάσεων και τι σημαίνει «κοιτάζω από όλες τις πλευρές». Τους συστήσαμε να σηκωθούν και να τους δουν πάνω στη σκηνή.

Σε όλες τις ομάδες η ομαδικότητα και η συνεργασία υπήρξε εξαιρετική αυτή τη φορά. Ακόμη και οι συνήθεις ταραξίες, που πάλι βρέθηκαν μαζί από αβλεψία μας, λειτούργησαν πολύ καλά. Συνεργάστηκαν αρμονικά με άτομα που δεν είχαν βρεθεί πριν και δήλωσαν ότι τους άρεσε που ήταν ευρύτερη η σύνθεση της ομάδας γιατί «τους έδινε περισσότερες δυνατότητες στη δημιουργία της ιστορίας», «με λίγα άτομα δεν μπορούσαν να γίνουν ιστορίες» και «όταν ήμασταν δύο δεν μπορούσαμε να

κάνουμε και πολλά πράγματα, η ομάδα μας έδωσε τη δυνατότητα να δείξουμε και άλλα που είχαμε στο νου μας». Ακόμη και η Κ. δήλωσε «παρότι είναι καλύτερα στη μικρή ομάδα δεν δυσκολεύτηκα» και όταν οι άλλοι διαμαρτυρήθηκαν ένιωσε την ανάγκη να πει «δεν είχα πρόβλημα με τα παιδιά απλά το προτιμάω».

Μέσα από τη δημιουργία και την παρουσίαση των ιστοριών συνειδητοποίησαν ότι όλοι έχουν παρόμοιες εμπειρίες και το θέμα απασχολεί συνολικά τη σχολική κοινότητα.

Φάνηκε να ενθουσιάζονται όταν τους προετοιμάσαμε ότι θα κάνουν 3 μικρές σκηνές στην επόμενη παρέμβαση και συγκεντρώθηκαν στις ομάδες τους με ευχαρίστηση να συζητήσουν τις βελτιώσεις που διαπίστωσαν ότι χρειάζονται.

Η άσκηση αποφόρτισης «Κουβάρια και κόμπου» επιβεβαίωσε την ομαδικότητα που είχε επιτευχθεί αφού ολοκληρώθηκε πολύ πιο σύντομα από την προηγούμενη φορά.

9^η παρέμβαση

Στην άσκηση του ζεστάματος, « Έλα στο ρυθμό μου!», έδειχναν να ακούν προσεκτικά τις οδηγίες και συνεργάστηκαν αρμονικά στις αλλαγές ενώ τα βαδίσματα τους ήταν ευφάνταστα. Ενεργοποιήθηκαν και διασκέδασαν.

Η δραστηριότητα «Θέατρο Εικόνων με θέμα τη σύγκρουση» χρειάστηκε όλο τον υπόλοιπο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας για ολοκληρωθεί και προλάβαμε αναστοχασμό μόνο σε σχέση με την ιστορία που αναλύθηκε αλλά όχι αποφόρτιση. Η απουσία κάποιων μαθητών από δυο ομάδες από τη μια καθυστέρησε κάπως τη διαδικασία από την άλλη έδειξε την ομαδικότητα που έχει αναπτυχθεί αφού προθυμοποιήθηκαν να τους βοηθήσουν από τις άλλες ομάδες.

Από τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν η μια είχε δουλευτεί πολύ καλά από την 1^η ομάδα, είχε ξεκάθαρες σκηνές και επιλέχτηκε από όλους στο τέλος να μετατραπεί σε σενάριο για Θέατρο Φόρουμ. Με αφορμή ένα φάουλ στο ποδόσφαιρο (πρώτη εικόνα)_παρουσιάστηκε η σκηνή σύγκρουσης ανάμεσα στους παίκτες με παρόντες καθηγητή, μία μαθήτριά και θεατές (δεύτερη εικόνα) και τις συνέπειες για τους εμπλεκόμενους (τρίτη εικόνα).

Η 2η ομάδα παρουσίασε μια ιστορία μάλλον ασυνήθιστη και εμπνευσμένη από ταινίες όπως είπαν. Δεν ήταν τυχαίο ίσως που στην ομάδα ήταν και η Κ., η μαθήτριά με την ιδιόμορφη συμπεριφορά. Αφορούσε την ερωτική πρόκληση ενός μαθητή από την καθηγήτριά του (πρώτη εικόνα), τη σύγκρουση του ζευγαριού με την αδερφή του

αγοριού (δεύτερη εικόνα, ακούστηκε: με τον αδερφό μου!) και ο χωρισμός τους με εμφανή τη στενοχώρια τους και την καθηγήτρια να τιμωρείται (τρίτη εικόνα). Η ιστορία αυτή επιλέχθηκε από τους άλλους για περαιτέρω διερεύνηση.

Η απεικόνιση των σκηνών από την 3^η ομάδα ήταν στους περισσότερους σαφής. Δόθηκε η αιτία της σύγκρουσης που ήταν ο κακόβουλος σχολιασμός της εμφάνισης μιας μαθήτριας από συμμαθήτριες σε ώρα διαλείμματος στην τάξη με παρόντα τον καθηγητή (πρώτη εικόνα), ακολούθησε η αντιπαράθεση των μαθητριών σε ισομελείς ομάδες με παρουσία αμήχανου καθηγητή (δεύτερη εικόνα) και η επίθεση στον καθηγητή όταν προσπαθεί να επέμβει (τρίτη εικόνα). Στο σχόλιο μας ότι δεν είναι κάτι πιθανό, είπαν ότι συμβαίνει στα ΕΠΑΛ (!)

Η 4^η ομάδα δεν κατάφερε να αποδώσει με σαφήνεια τις σκηνές όπως ήθελε. Μια μαθήτρια εμπόδισε μια άλλη να συμμετάσχει σε αθλοπαιδιά (πρώτη εικόνα), ακολουθεί καυγάς με επιθετική συμπεριφορά και από τις δύο και συμπαράσταση από δύο φίλες για κάθε μια, κάποιον να απέχει και άλλον να φεύγει (δεύτερη εικόνα) και την καθηγήτρια να τιμωρεί τις δύο εμπλεκόμενες (τρίτη εικόνα). Ήταν η μόνη ομάδα που χρησιμοποίησε λόγο και είχαν πολύ εύλωτα συναισθήματα κατά τη σκηνή της διαμάχης.

Ακολούθησε η διερεύνηση της 2^{ης} ιστορίας με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας για να εμβαθύνουμε στους ρόλους και στη σύγκρουση, και παράλληλα να ενισχυθεί η ενεργητική ακρόαση, η συνεργατικότητα (καθώς κάθε ένας έπρεπε να «χτίζει» στις απαντήσεις των προηγούμενων) και η ομαδικότητα με τη συμμετοχή όλων. Οι μαθητές - θεατές συμμετείχαν με ενδιαφέρον και πολλές ερωτήσεις. Στην ανακριτική καρέκλα κλήθηκαν να καθίσουν σχεδόν όλοι οι χαρακτήρες οι οποίοι, μέσα από τις ερωτήσεις που τους υποβλήθηκαν, μπήκαν στη διαδικασία να επινοήσουν και βαθύτερα αίτια για να δικαιολογήσουν τον ρόλο που υποδύθηκαν. Επίσης, αν και η ομάδα είχε στήσει την ιστορία λίγο επιπόλαια, στην πορεία, με τις απαντήσεις της, έδωσε την ευκαιρία να αναδυθούν ζητήματα άγνοιας των βαθύτερων σκέψεων και κινήτρων του άλλου, έδειξε να βιώνει συναισθήματα έρωτα, θυμού ή στεναχώριας (υπερασπιζόμενοι το ρόλο τους).

10^η παρέμβαση

Η άσκηση «Μια αγκαλιά, να σωθώ!» έγινε για ζέσταμα της ομάδας αφού δεν προλάβαμε στην προηγούμενη παρέμβαση και τους άρεσε («πολύ καλό, να κάνουμε κι άλλο»). Αρχικά έβαζαν αγκαλιά όσοι «κινδύνευαν» αλλά στην πορεία ήταν αρκετοί

που έσπευδαν από μόνοι τους να προστατέψουν όσους «κινδύνευαν». Η σωματική επαφή δε φάνηκε πια να δυσαρεστεί κανένα. Ακολούθως λειτούργησαν πολύ καλά στις ομάδες και θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στην καλή διάθεση που δημιουργήθηκε.

Ενώ οι τρεις ομάδες ετοιμάζαν την ιδανική εικόνα μετάβασης, η 1^η ομάδα, με τη βοήθεια και τις οδηγίες της συντονίστριας άρχισε να ετοιμάζει γραπτά την δική της ιδέα σύγκρουσης που θα οδηγούσε σε φόρουμ. Συνεργάζονταν με σοβαρότητα, λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη εμπειρία από το Θέατρο Εικόνων και με ενδιαφέρον να παρουσιάσουν κάτι καλό. Στην ομάδα αυτή ήταν και ο Α. στον οποίο έχουμε αναφερθεί ξανά για τη διαφοροποίηση του κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά και στην τάξη που είναι πολύ έντονη.

Κατά την επίδειξη των εικόνων κάθε ομάδας, με την προτροπή μας, οι υπόλοιποι παρακολούθησαν ενεργά και δε δίστασαν να παρέμβουν και να κάνουν προτάσεις («*Να σηκωθώ να δείξω κυρία;*»), προετοιμαζόμενοι για το ρόλο τους ως ενεργοί θεατές στην παράσταση φόρουμ.

Τα μέλη της 2ης ομάδας στη σκηνή μετάβασης δυσκολεύτηκαν και χρειάστηκαν περαιτέρω επεξηγήσεις για το πώς θα κάνουν τις αλλαγές ώστε να γίνουν αντιληπτές. Ζητούσαν την παρέμβαση μας αλλά αρνηθήκαμε παρακινώντας τη δική τους ενεργοποίηση. Έκαναν βελτιώσεις με σωματική επαφή, με αλλαγή στάτους (σώματα στο ίδιο επίπεδο, όχι όρθιος καθιστός) και στην ιδανική εικόνα άλλαξαν το ύφος, οι κινήσεις έγιναν πιο ήπιες. Οι θεατές διαπίστωσαν την αλλαγή στη στάση και στα πρόσωπα («*είχαν πιο χαλαρά σώματα και χαμογελαστά πρόσωπα*»), «*Κοίτα την Α...*, *πώς άλλαξε*», «*Κυρία, είναι χαρούμενη τώρα*»), έκαναν προτάσεις για να βελτιωθεί η εικόνα («*να δώσουν τα χέρια*») και αναγνώρισαν ως τρόπο αντιμετώπισης το συμβιβασμό της αδερφής και την υποχώρηση του διευθυντή.

Η μη παρέμβασή μας στην προηγούμενη ομάδα κινητοποίησε τις άλλες ομάδες να δημιουργήσουν από μόνοι τους πιο ξεκάθαρες εικόνες.

Η 3η ομάδα πρότεινε ως ιδανική εικόνα τη συμφιλίωση με την ένταση των σωμάτων να φεύγει. Με την εικόνα μετάβασης προτάθηκε ο καθηγητής να έχει το ρόλο του μεσολαβητή. Οι θεατές παρεμβαίνουν, προτείνουν να προηγηθεί συζήτηση ή η επέμβαση φίλων για να αποτραπεί η σύγκρουση. Προτείνουν τη συνεργασία ως τρόπο διαχείρισης κατόπιν συζήτησης και συνεννόησης. Δείχνουν να αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των ρόλων που διορθώνουν. Οι λύσεις τους συνοδεύτηκαν από προτάσεις αλλαγής των σωμάτων. Η ομάδα δίνει τη λύση της συνεννόησης και της συνεργασίας.

Η 4η ομάδα παρουσίασε ως ιδανική εικόνα το να συμβιβαστούν μόνο για το παιχνίδι. Στη μεταβατική εικόνα η παρέμβαση για συμφιλίωση κάποιου που στην εικόνα σύγκρουσης ήταν αμέτοχος θεατής έφερε την αλλαγή. Οι θεατές έγιναν πιο συμμετοχικοί και ακούστηκαν περισσότερες προτάσεις από πριν. Ακούστηκαν προτάσεις για απλό συμβιβασμό (με επέμβαση του καθηγητή) ή αποφυγή (να σηκωθεί η μια και να φύγει) και προχώρησαν σε λύση συνεργασίας και συμφιλίωσης (να γίνει συζήτηση των αντιμαχόμενων, να επιστρέψουν και να παίξουν όλοι μαζί δηλαδή να επιλυθεί ουσιαστικά η σύγκρουση). Οι αλλαγές επιδείχτηκαν με πολύ παραστατικές και καίριες κινήσεις.

Στον αναστοχασμό επεσήμαναν ότι κάποιες λύσεις που προτάθηκαν ήταν «μαγικές» και δεν μπορούν να υπάρξουν στην πραγματική ζωή. Εντόπισαν το σημαντικό ρόλο της συζήτησης στην επίλυση των παρεξηγήσεων και τελικά των διαφορών. Διαπίστωσαν ότι ποτέ δεν υπάρχει μόνο μια λύση και ότι μπορούν να βρουν διαφορετικές. Δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν ικανοποίηση που κατάφεραν να αλλάξουν τις ιστορίες. Επισημάναμε ότι αναζητούν αρχικά κυρίως να παρέμβουν οι «άλλοι» και τους προβληματίσαμε για το πώς πρέπει να λειτουργεί κανείς ο ίδιος, αν βρεθεί στη θέση του αμυνόμενου σε επίθεση.

Διερευνώντας το ρόλο των καθηγητών, που επανειλημμένα συμμετείχαν σε όλες τις λύσεις που προτάθηκαν ως διαμεσολαβητές, διαπιστώσαμε ότι όσοι απειλούνται τους θέλουν να παρέμβουν για προστασία, όχι όμως και οι επιτιθέμενοι. Την παρέμβαση τους για να βρουν μαζί τους μία λύση τη θέλουν αν δεν υπάρχει άλλη επιλογή. Ως μεσολαβητή εμπιστεύονται κυρίως κάποιο φίλο.

Στο τέλος ρωτώντας τι θα κρατούσαν ως κέρδος από τη σημερινή συνάντηση ακούστηκαν: *«μάθαμε ότι πρέπει να βάζουμε λίγο νερό στο κρασί μας», «πάντα υπάρχει μία πιο ουσιαστική, καλύτερη λύση», «μπήκαμε στη διαδικασία να σκεφτούμε ότι υπάρχουν κι άλλες λύσεις».*

11^η παρέμβαση

Με την άσκηση «Το τρένο» ενεργοποιήθηκαν, πέτυχαν να συντονιστούν και να συγκεντρωθούν, κυρίως όταν χρησιμοποιήσαμε την παραλλαγή των δύο μικρότερων ομάδων.

Έγινε υπενθύμιση των τρόπων διαχείρισης αλλά διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι τους θυμόντουσαν. Η ιστορία που επιλέξαμε να βασίσουμε την παρέμβαση αυτή ήταν της 3^{ης} ομάδας γιατί διαπραγματευόταν και λεκτική και μη

λεκτική διαμάχη, οπότε μπορούσε να αποτελεί κοινή εμπειρία των περισσοτέρων και το ίδιο τους αφορούσαν και οι πιθανές προτάσεις. Τους είπαμε ότι μπορούν να παρέμβουν στις σκηνές πριν ή κατά τη σύγκρουση ώστε το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο και για τις δυο αντίπαλες πλευρές.

Στις χρονο που τους δόθηκε για προετοιμασία διαπιστώσαμε ότι δυσκολεύονταν να επινοήσουν τρόπους να αντιδράσει η «πρωταγωνίστρια», αυτή που ήταν η «αδύναμη», το θύμα της λεκτικής αρχικά επίθεσης. Και πάλι οι πρώτες σκέψεις κάποιων αφορούσαν τη δράση των παρευρισκόμενων στη διαμάχη το οποίο αποκλείσαμε εκ νέου. Οι ομάδες προβληματίζονταν, συζητούσαν, διαφωνούσαν. Η διαδικασία τους είχε κινητοποιήσει. Ζητήσαμε να δείξουν την αλλαγή με 2-3 κινήσεις και ελάχιστο λόγο, αν χρειαζόταν. Σε δύο ομάδες είχε επιλεγεί η αποφυγή και προτρέψαμε τη μια, με έμμεσο τρόπο, να σκεφτεί κάτι άλλο ώστε να παρουσιαστούν διαφορετικές εκδοχές.

Η τελική σειρά των παρουσιάσεων αποφασίστηκε από μας ώστε να είναι τελευταία στη σειρά η πιο αποτελεσματική.

Παρουσιάστηκε πρώτα η εκδοχή της αποφυγής. Η «πρωταγωνίστρια» φεύγει μόλις αντιλαμβάνεται ότι την κοροϊδεύουν και η σύγκρουση αποφεύγεται. Στην ανίχνευση σκέψης δήλωσε *«δε με νοιάζει τι λένε οι άλλοι, δεν θα ασχοληθώ»*. Το κοινό σχολίασε ότι *«μπορεί να δείχνει αδιαφορία αλλά κρύβει το πόσο την ενοχλεί»* ή *«όταν δεν το δείξεις οι άλλοι σταματάνε»*. Η πρωταγωνίστρια ομολογεί ότι η βαθύτερη σκέψη της είναι η δεύτερη. Παραδέχτηκαν ότι αυτή η εκδοχή δεν διευθετεί ουσιαστικά το θέμα αλλά μερικές φορές λειτουργεί και οι άλλοι παύουν να ασχολούνται.

Η επόμενη ομάδα είχε την ιδέα να πάει η αμυνόμενη μόνη της χωρίς τις φίλες της, χωρίς να γίνει επιθετική, για να πει ήρεμα ότι *«το να φοράω γυαλιά δεν αλλάζει αυτό που είμαι»*, λέγοντας ότι είχαν επιλέξει το συμβιβασμό. Η «πρωταγωνίστρια» δήλωσε μετά ότι αισθάνθηκε πιο σίγουρη, πιο δυνατή, χωρίς να χρειάζεται τη στήριξη των φίλων της και περήφανη που διεκδίκησε το δικαίωμα της να φοράει γυαλιά χωρίς να την μειώνουν. Οι «αντίπαλοι» δήλωσαν ότι δεν μπόρεσαν να αντιδράσουν γιατί η στάση της τους ξάφνιασε (*«σοκαριστήκαμε»*). Το κοινό σχολίασε ότι *«συνήθως αυτοί που κράζουν κάποιον διαλέγουν να είναι πιο αδύναμος που δεν μπορεί να πάει να τους ζητήσει το λόγο»* ή *«αν αυτός αντιδράσει υπερασπιζόμενος τον εαυτό του θα σταματήσουν, δεν μπορούν να το αντιμετωπίσουν αυτό»*. Καταλήξαμε ότι τελικά δεν ήταν συμβιβασμός αλλά μία διεκδίκηση με ειρηνικό τρόπο.

Μεγάλο ενδιαφέρον είχε η παρουσίαση της επόμενης ομάδας η οποία, όταν έδειξε την εικόνα της, όλοι θεωρήσαμε ότι η πρωταγωνίστρια επέλεξε να κάνει λεκτική επίθεση και θυμίσαμε ότι είχαμε αποκλείσει από τους τρόπους την επιβολή. Η συνέχεια ήταν αποκαλυπτική και ξάφνιασε και μας: «Ξεκίνησα αρχικά να πάω να συζητήσω μαζί τους, ήρεμη υποτίθεται. Αλλά από τη στιγμή που μου έδειξε ειρωνεία άλλαξε η διάθεσή μου». Στην ερώτησή μας γιατί έδειξε ειρωνική η ανταγωνίστρια: «Είχαμε συμφωνήσει να δείξουμε ότι πάμε σε διάλογο. αλλά το υφάκι της δεν μας άφησε. Έτσι όπως μας μίλησε μας βγήκε και μας επιθετικό ύφος. Έπαιξε και ρόλο που ήτανε τρεις και ήμασταν δυο».

Όπως προέκυψε η ομάδα αυτή έδειξε να βιώνει απόλυτα τους ρόλους και να αντιδρά ανάλογα με αυτό που συνέβαινε. Έδωσε την αφορμή να μιλήσουμε για το πόσο σημαντική είναι η μη λεκτική έκφραση ακόμη και αν η πρόθεση είναι για συνεργασία. Τελικά ο αναστοχασμός προέκυψε τμηματικά μετά από κάθε παρουσίαση και ανάλογα προέκυψαν και τα συμπεράσματα για κάθε τρόπο διεκδίκησης.

Η άσκηση αποφόρτισης «Έλα στην αγκαλιά μου» ολοκληρώθηκε με την συμμετοχή των υπολοίπων παιδιών που εναγωνίως ήθελαν να δοκιμάσουν τα όρια τους. Τα περισσότερα έδειξαν να εμπιστεύονται την ομάδα και να ενδυναμώνονται από τις ενθαρρυντικές φωνές που δήλωναν την παρουσία της.

12^η παρέμβαση

Η άσκηση «Πέφτω!!!» λειτούργησε καλά, ενεργοποίησε τα παιδιά και σχεδόν από την πρώτη φορά έδειξε ότι είχε αναπτυχθεί το δέσιμο και η εμπιστοσύνη στην ομάδα όπως και η προσεκτική ακρόαση αφού οι «πτώσεις» ήταν ελάχιστες.

Η παράσταση «Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ...» τράβηξε τον ενδιαφέρον των θεατών και η πρώτη αυθόρμητη αντίδραση μίας μαθήτριας «*εμένα μου άρεσε*» το επιβεβαίωσε όπως και η συμμετοχή τους στη συνέχεια στην τεχνική της ανακριτικής καρέκλας. Παρόλο που η προετοιμασία που είχε γίνει βοήθησε στο να γίνει μία καλή παρουσίαση, στο μέτρο του δυνατού, ακολούθησαν ερωτήσεις εκ μέρους της εμπυχωτριάς για να βεβαιωθεί ότι δεν υπήρχε ασάφεια σε σχέση με τις συνθήκες, τον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή και το ρόλο των υπολοίπων προσώπων.

Η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας ενθουσίασε και τα παιδιά - ηθοποιούς που επιζητούσαν όλα να καθίσουν και να υποβληθούν σε ερωτήσεις, παρόλο που προσπαθήσαμε να επικεντρωθούμε στους βασικούς ρόλους. Όταν απαντούσαν

έδειχναν άνεση και ετοιμότητα και μερικές φορές ταυτόχρονα αποσαφήνιζαν και στον εαυτό τους τα δεδομένα καλύτερα: «*τώρα που ρωτάς νομίζω πως σκέφτηκα...*». Εμπλούτιζαν το ρόλο τους εμβαθύνοντας και αναλύοντας τις βαθύτερες σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους, τα κίνητρα και τις επιλογές τους και απαντούσαν βιώνοντας απόλυτα το ρόλο τους. Ο Α. στο ρόλο του ανταγωνιστή ενδεικτικά είπε: «*Είμαι νευριασμένος γιατί είναι καλύτερος από μένα στα μαθήματα, δηλαδή μου κλέβει τη δόξα, και τώρα θέλει να μου πάρει και την κοπέλα..... Ε ναι! Τον ζηλεύω!.....είμαι και λίγο ψώνιο..... Τον χτύπησα και επειδή τα χω μαζεμένα και επειδή μου έκανε ένα τάκλιν που δεν έπρεπε....»*

Ο Σ. ως πρωταγωνιστής: «*πάντα θέλει να με κάνει να αισθάνομαι κατώτερος.... Αναρωτιέμαι αν είναι φίλος μου πραγματικά.... σήμερα κατάλαβα ότι με ζηλεύει μετά από αυτά που έγιναν..... με στεναχώρησε που είπε ότι θα κοιτάζει εκείνον η Μαρία.... πιστεύω ότι είναι καλύτερος από μένα με τα κορίτσια και θα μου την έπαιρνε.... είναι φίλος μου, δεν ήθελα να μαλώσουμε, θα μπορούσα να κάνω πίσω νευρίασα που τον κοίταξε η Μαρία και για αυτό έκανα το τάκλιν»*

Οι ερωτήσεις που έγιναν δεν ήταν βέβαια όλες ουσιαστικές αλλά οι περισσότεροι θεατές διερεύνησαν σημαντικές παραμέτρους του θέματος και οι ηθοποιοί παραδέχτηκαν ότι τους βοήθησαν να κάνουν πιο ξεκάθαρη την ιστορία. Όπως φάνηκε στον αναστοχασμό, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση των ανακρινόμενων αφού οι ηθοποιοί κατανόησαν και το ρόλο τους αλλά και την άποψη του άλλου καλύτερα. Ο Α.: «*το σημαντικότερο είναι να νικήσω*». Ο Σ.: «*έκανα αυτό που έκανα από νεύρα, το πιο σημαντικό είναι να τα ξαναβρούμε*». Ο Α. μετά: «*δεν με ενδιαφέρει να αλλάξω συμπεριφορά αλλά ... αν κάτι με έπειθε θα μπορούσα*». Η ανυπομονησία των θεατών να παρέμβουν, εντοπίζοντας κάποια κατάλληλα σημεία μας ικανοποίησε και μας έκανε το ίδιο ανυπόμονους για να δούμε τις εναλλακτικές τους προτάσεις.

Κλείσαμε με χαλάρωμα... παραπατώντας σαν «Μπαλόνια στον αέρα»

13^η παρέμβαση

Με το «λούνα παρκ» έδωσαν ενέργεια στα σώματα τους και απέκτησαν συγκέντρωση και συντονισμό, απαραίτητα για τη συμμετοχή τους στην κύρια δραστηριότητα της παρέμβασης, το Θέατρο Φόρουμ.

Υπενθυμίσαμε ότι εκείνο που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι να δείξουμε, με τις εναλλακτικές μας προτάσεις, τρόπους στον πρωταγωνιστή κυρίως, ώστε η αλλαγή

της δικής του στάσης να επιφέρει πιθανά αλλαγές στον τρόπο που τον αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Άκουσαν τις οδηγίες με προσοχή, έδειξαν προβληματισμένοι για το τι μπορούν να κάνουν *«αφού ο Α. δήλωσε ότι δεν θέλει να αλλάξει συμπεριφορά»*. Τους ενθαρρύναμε, εξηγώντας και πάλι ότι ακριβώς αυτό είναι το ζητούμενο, να δοκιμάσουμε αν μπορούμε να προκαλέσουμε την αλλαγή.

Παρά την εισαγωγή μας, όταν παίχτηκε ξανά η παράσταση *«Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ...»*, τα πρώτα «στοπ» για τις αντικαταστάσεις και την αλλαγή της συμπεριφοράς αφορούσε τους γύρω, π.χ. την Μαρία που ήταν το «μήλο» της έριδας αλλά κυρίως τη στάση του καθηγητή που είχε επαινέσει υπερβολικά την επίδοση του Σ. και κρίνει αυστηρά το γραπτό του Α. Ο μαθητής που την πρότεινε έδειξε την αλλαγή με πλησίασμα, άγγιγμα συμπάθειας του Α., πιο ενθαρρυντικά σχόλια. Δεν προέκυψε αλλαγή στη συνέχεια και αμέσως αναρωτήθηκαν *«ποιο είναι το λάθος;»*. Τους διαβεβαίωσαμε ότι δεν υπάρχει λάθος και τους βοηθήσαμε υπενθυμίζοντας να ασχοληθούν με τις πραγματικές αιτίες της διαμάχης.

Η επανάληψη της παράστασης οδήγησε σε πιο έντονη διάθεση για παρέμβαση από τους θεατές, βάζοντας σειρά μεταξύ τους ποιος θα πει το επόμενο «στοπ».

Στις επόμενες προτάσεις κυριάρχησε το να φανεί ο Σ. πιο διαλλακτικός και υποχωρητικός. Η μια, *«να προσφέρει τη βοήθεια του στο διάβασμα»* δεν είχε κάποιο αποτέλεσμα γιατί ο Α. το ερμήνευσε ως υποτίμηση, στην άλλη *«να ζητήσει συγνώμη για το τάκλιν»* η συμπεριφορά του Α. έγινε πιο ήπια *«εντάξει ένα παιχνίδι είναι, χαλαρά»* και η σύγκρουση δεν έγινε. Τα παιδιά εκδήλωσαν χαρά και ικανοποίηση χειροκροτώντας αλλά ένας θεατής επεσήμανε ότι το πραγματικό πρόβλημα μεταξύ τους δε λύθηκε.

Και ενώ, λόγω χρόνου, οδηγούμασταν στο τέλος της παρέμβασης και στο κλείσιμο για τον αναστοχασμό, ήρθε στη σκηνή η τελευταία πρόταση, να δηλώσει ευθέως ο Σ. το ενδιαφέρον του για την Μαρία και την επιθυμία του να τη διεκδικήσει και ο ίδιος. Ο Α. ανταποκρίθηκε στη στάση αυτή και υποχώρησε. Δικαιολόγησε την αλλαγή λέγοντας *«έδειξε ότι είχε κότσια και ήταν και ευθύς»*.

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε ο Α. δήλωσε *«δεν περίμενα να με επηρεάσει»* και ο Σ. *«αισθάνθηκα έκπληξη που υποχώρησε. Ένιωσα ότι δεν με μειώνει πια»*. Και τα άλλα παιδιά όμως είχαν μια ικανοποίηση για το αποτέλεσμα που προέκυψε τελευταία στιγμή: *«τώρα καταλάβαμε τι εννοούσατε» «θα κάνουμε practice και μόνοι μας»*.

Σύμφωνα και με την άποψη της κριτικής φίλης το Θέατρο Φόρουμ έδωσε το πλαίσιο να ενεργοποιηθούν οι μαθητές για να εξερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις, βιώνοντας το πρόβλημα και να δράσουν οι ίδιοι δοκιμάζοντας πιθανές πορείες δράσης αλλά και τις συνέπειες των πράξεων τους κάθε φορά σε έναν ασφαλή χώρο.

Στο κλείσιμο του προγράμματος τα μέλη της ομάδας «έριξαν μέσα στο πιάτο» κατ' επανάληψη σεβασμό και εμπιστοσύνη, κατανόηση, αγάπη, ομαδικότητα, φιλία, θάρρος, «μπήκαν στη θέση του άλλου» και ο καθένας διάλεξε «να γευτεί με το κουτάλι του» κυρίως εμπιστοσύνη και φιλία.

3.2.2. Τα ποιοτικά ευρήματα από τη συνέντευξη

Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον βασικό κορμό της συνέντευξης διατυπώθηκαν έτσι ώστε να εκμαιεύσουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σύμφωνα με τους νοηματικούς άξονες που προαναφέραμε.

Επιπρόσθετα θελήσαμε να μάθουμε τη γνώμη τους για τις ασκήσεις που τους προκάλεσαν περισσότερο το ενδιαφέρον. Από τις ασκήσεις τους άρεσαν ιδιαίτερα οι ασκήσεις με τους « τυφλούς» και η άσκηση για το status, αλλά αναφέρθηκαν και σε άλλες. Χαρακτηριστικές απαντήσεις: «Επειδή χρειάστηκε να εμπιστευτώ κάποιους και να συνεργαστώ μαζί τους», «ήταν κάτι καινούργιο με έκανε να αντιλαμβάνομαι αλλιώς τα πράγματα», «έπρεπε να εμπιστευτούμε και αγνώστους και ανακάλυψα ότι μπορώ να το κάνω και αυτό μου άρεσε», «δοκίμασα πολύ τα όρια της εμπιστοσύνης μου» αλλά η Κ.: « δεν μου άρεσε αυτό με τους τυφλούς, το θεωρώ μία αηδία, γιατί με ανάγκασε να εμπιστευτώ κάποιον», «μου άρεσαν τα παιχνίδια που κάναμε για τα συναισθήματα και εκείνα που κάναμε ιστορίες αλλά δεν μου άρεσε μετά που τα αναλύσαμε», «μου άρεσαν τα παιχνίδια που έπρεπε να δείζουμε συναίσθημα όπως εκείνο που ήμασταν στην αυλή» «εμένα μου άρεσε αυτό το παιχνίδι με τις κάρτες (εννοεί την άσκηση για το status)», «εμένα μου αρέσει και αυτό που συζητάμε μετά τις ασκήσεις γιατί γνωρίζουμε και τους άλλους καλύτερα και το πώς σκέφτονται», «μπορούσαν και να εξηγηθούν πράγματα που εμείς τα είχαμε αντιληφθεί αλλιώς».

Σχετικά με τους νοηματικούς άξονες, αποκωδικοποιώντας τις απαντήσεις των μελών της ομάδας κάνουμε μια ενδεικτική επιλεκτική καταγραφή.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, πιστεύουμε ότι οι ασκήσεις συνετέλεσαν θετικά σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Αναφορικά με την εμπιστοσύνη, κάποιες απαντήσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω (*«Επειδή χρειάστηκε να εμπιστευτώ κάποιους και να συνεργαστώ μαζί τους», «έπρεπε να εμπιστευτούμε και αγνώστους και ανακάλυψα ότι μπορώ να το κάνω και αυτό μου άρεσε», «δοκίμασα πολύ τα όρια της εμπιστοσύνης μου»*) αλλά και όσες ακολουθούν για τις άλλες δεξιότητες ταυτόχρονα εκφράζουν και ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας παρά τις αρχικές δυσκολίες που είχαν κάποιοι.

Σε σχέση με την έκφραση συναισθημάτων διαπιστώσαμε ότι σταδιακά δημιουργήθηκε μια άνεση καταφέροντας να ξεπεράσουν προσωπικές αναστολές ή τη δυσκολία έκθεσης μπροστά στην ομάδα. Ενδεικτικά δήλωσαν: *«υπάρχουν κάποια παιδιά στην ομάδα που μπροστά τους δεν θα εξέφραζα συναισθήματα παλιά αλλά τώρα μπόρεσα», «με τον καιρό αισθανόμασταν πιο βολικά να εκφράσουμε αυτά που σκεφτόμαστε», «στην αρχή αισθανόμουν άβολα να εκφράσω τα συναισθήματά μου» αλλά και «δεν μου άρεσε να εκφράζω συναισθήματα γιατί έχω δυσκολία να τα μοιράζομαι»*

Για τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους είναι φανερό ότι το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά αφού τους έδωσε την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα (*«στις ομάδες γενικά συνεργαστήκαμε καλά εκτός από μερικές που κάποιοι το παίζανε αρχηγοί», «σίγουρα δεν θα μας έβγαине αυτό το ομαδικό πνεύμα αν δεν κάναμε αυτές τις ασκήσεις»*) και σε κάποιες περιπτώσεις να διαφοροποιήσουν προηγούμενες αρνητικές απόψεις (*«για κάποιους είχα αρνητική άποψη πριν γνωριστούμε στην ομάδα. Τώρα τους γνώρισα μέσα από τη συνεργασία μας και μπορώ να πω άλλαξα άποψη για αυτούς», «γνώρισα κάποια άτομα που δεν θα τους μιλούσα ποτέ και ανοίχτηκα μαζί τους και τώρα κάνουμε παρέα» «γνώρισα καλύτερα μία κοπέλα και τη συμπάθησα.... μου φάνηκε πολύ διαφορετική τώρα που τη γνώρισα»*). Ο Α. στον οποίο εντοπίσαμε σταδιακά μεγάλη επίδραση του προγράμματος δήλωσε: *«με κάποια άτομα που πριν δεν τα ήξερα με το πρόγραμμα μου δόθηκε η ευκαιρία να επικοινωνήσω και να τα γνωρίσω καλύτερα»*. Σταθερά αρνητική η Κ.: *«μου άρεσε η άσκηση που φτιάχναμε ιστορίες αλλά μόνο με τα τρία άτομα όχι παραπάνω», «η συνεργασία ήταν χάλια και νομίζω ότι φταίνε οι άλλοι για αυτό»* στην οποία άμεσα απάντησαν κάποιοι: *«για τη συνεργασία χρειάζονται δύο», «πρέπει και συ να εμπιστευτείς»*

Μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης φάνηκε ότι είχε η άσκηση για το status στην οποία αναφέρθηκαν πολλοί από τους ερωτηθέντες: *«σε εκείνο το*

παιχνίδι με τα χαρτάκια (άσκηση για το status) ένιωσα σαν να είμαι στη θέση άλλου που είχα όπως επίσης και σε εκείνο το παιχνίδι που έπρεπε να εκφράσουμε συναισθήματα στο σχολείο», «σε αυτό με τα χαρτάκια σε έκανε να σκεφτείς διαφορετικά, έμπαινες στη θέση ενός άλλου κι αυτό μπορεί να σε επηρεάσει και για τον εαυτό σου», «κάθε φορά πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα χαιρόμουν που θα μου δινόταν η ευκαιρία να μπω σε ένα ρόλο, να μπω στα παπούτσια ενός άλλου». Όμως συνέβαλαν και οι άλλες ασκήσεις στις οποίες μοιράστηκαν τα βιώματά τους: «υπήρχαν κάποια άτομα που δεν περίμενα ποτέ να ταυτιστώ μαζί τους... τα θεωρούσα πολύ διαφορετικά αλλά όταν μίλησαν μπήκα στη θέση τους, δεν το περίμενα». Και ο Σ. (αυτός που συχνά παρενοχλούσε) δήλωσε: «εγώ πιο πολύ το αισθάνθηκα όταν παίζαμε το ρόλο στο θέατρο, μπήκα στη θέση του άλλου αυτού που τις τρώει», ένδειξη για την επίδραση που είχε η συμμετοχή τους στο Θέατρο Φόρουμ.

Για την ενεργητική ακρόαση οι περισσότεροι δε διαπίστωσαν κάποια βελτίωση: «μπα, έτσι άκουγα πάντα», «εγώ πάντα πρόσεχα τι μου λέγανε»

Όσον αφορά τη διαχείριση των συγκρούσεων διακρίναμε την κατανόηση των εναλλακτικών τρόπων που υπάρχουν και μια μεταστροφή σε πιο διαλλακτικές στάσεις που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διευθέτηση των αντιπαραθέσεων. Οι περισσότερες απαντήσεις οδηγούσαν προς τον συμβιβασμό: «όταν διαφωνούσα στόχος μου ήταν πάντα να νικήσω. Τώρα σκέφτομαι μήπως πρέπει να αφήσω το περιθώριο στον άλλον να μου εκφράσει την άποψή του και να τη σκεφτώ ... θα έκανα και την επιλογή του συμβιβασμού», «έμαθα ότι τώρα πια για να πείσω κάποιον ότι έχω δίκιο θα προσπαθήσω να μπω στη θέση του να δω τα πράγματα από τη δικιά του μεριά», «να μη στηρίζω μόνο τη δικιά μου άποψη αλλά να προσπαθώ να ακούω και την άποψη του άλλου», «πριν το πρόγραμμα δεν θα το έκανα σε τόσο μεγάλο βαθμό να ακούω δηλαδή τον άλλον», «συνήθιζα να υποχωρώ αλλά τώρα θα σκεφτώ και την προοπτική να συμβιβάζομαι ή και να το διεκδικήσω», «έμαθα να σκέφτομαι κάπως διαφορετικά», «εξαρτάται ποιος θα ήταν ο άλλος και πώς θα αντιδρούσε και αυτός, αν τον συμπαθούσα ή όχι. Πάντως εγώ θα διάλεγα το συμβιβασμό», «αν είναι κάποιος που είναι φίλος μου θα προσπαθήσω να προστατεύσω τη σχέση και όχι τον εγωισμό μου. Αν είναι κάποιος απλός συμμαθητής θα αδιαφορήσω».

Όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στη διαδικασία του Θεάτρου Φόρουμ, φάνηκε στην πλειοψηφία να είναι θετική επειδή τους έδωσε την ευκαιρία να δράσουν, να εκφραστούν και να ασκήσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Ακούστηκαν απόψεις όπως αυτές : «αυτό ήταν ωραίο, μου άρεσε», «μου άρεσε που έπρεπε να σκεφτούμε να

δώσουμε μία άλλη πλοκή στο έργο», «με έκανε να σκεφτώ κάτι άλλο πού θα μπορούσαν να μην τσακωθούν», «μου άρεσε που μπορούσαμε να αλλάξουμε τα παιδιά γιατί μπήκαμε στη θέση τους και μπορούσαμε να δείξουμε εμείς πώς θα αντιδρούσαμε», «νομίζω ότι μας βοήθησε να λύνουμε έναν τσακωμό κάπως αλλιώς», «χάρηκα που όταν έκανα την παρέμβαση τελικά απέφυγαν να συγκρουστούν», «είδαμε διαφορετικούς τρόπους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και στην πραγματική μας ζωή».

Υπήρχαν βέβαια και κάποιοι που δήλωσαν *«ωραία η παράσταση αλλά βαρέθηκα»* και η Κ.: *«αυτό που κάνουν τα παιδιά ήταν ωραίο αλλά εγώ από κάτω βαριόμουνα δεν μου άρεσε καθόλου».*

Ταυτόχρονα όμως ακούστηκαν και προτάσεις *«θα ήταν ωραίο να το κάνουμε κάτι και με ένα άλλο θέμα ίσως να το δει όλο το σχολείο»* και κάποιος συμπλήρωσε *«να μπορούν να παρέμβουν και να τους εξηγήσουμε τι μάθαμε και εμείς εδώ», «και αυτό που κάναμε με την καρέκλα που λέγαμε τι σκεφτόμαστε και τι αισθανόμαστε θα ήταν ωραίο να το δείξουμε», «ακόμα κι αν γινόταν σε ένα μάθημα θα ήταν ωραία»*

3.2.3. Σύνοψη των ποιοτικών ευρημάτων

Σε όλο το πρόγραμμα οι ασκήσεις και τα παιχνίδια για το ζέσταμα φάνηκαν πολύ διασκεδαστικές στην ομάδα, δημιούργησαν ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα και ταυτόχρονα βοήθησαν στο να ενεργοποιούνται και να συγκεντρώνονται ώστε να λειτουργούν καλύτερα στο κύριο μέρος κάθε παρέμβασης.

Η άσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες έγινε σε όλες τις παρεμβάσεις τόσο με τις βασικές δραστηριότητες όσο και με τις ασκήσεις ζεστάματος και αποφόρτισης.

Όπως φαίνεται από τα ευρήματα που προαναφέραμε, η δεξιότητα της συνεργασίας καλλιεργήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αφού ήταν προϋπόθεση για τη διεξαγωγή όλων των ασκήσεων. Αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, ενώ στην αρχή ήθελαν να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με φίλους, στην πορεία εντάσσονταν χωρίς διαμαρτυρίες σε άλλες ομάδες και συνεργάζονταν αποτελεσματικά. Αναπτύχθηκε η ομαδικότητα και η επικοινωνία καθώς ενδιαφέρονταν να προβάλλουν τις παρουσιάσεις τους όσο καλύτερα μπορούσαν όμως συχνά παρατηρήθηκε και η παροχή βοήθειας από τη μια ομάδα προς την άλλη, όποτε αυτό χρειάστηκε. Αλλά και οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη συνομολογούν το ίδιο και μάλιστα αρκετοί παραδέχτηκαν ότι γνωρίστηκαν μέσω του προγράμματος καλύτερα και άλλαξαν γνώμη για κάποιους.

Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης διαπιστώσαμε ότι αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μέσα

από τις δραστηριότητες που υπήρχε εναλλαγή ρόλων στις οποίες μπήκαν στη θέση ενός άλλου ή όταν μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες και αρκετοί παραδέχτηκαν ότι ένιωσαν να συμπάσχουν καταλαβαίνοντας πώς νιώθουν οι άλλοι. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η άσκηση status. Επίσης, όταν υποδύθηκαν τον ρόλο του επιτιθέμενου, λεκτικά ή σωματικά, στο Θέατρο Εικόνων, έχοντας την ευκαιρία να κάνουν εναλλαγή ρόλων με αυτούς που υφίσταντο την επίθεση, στον αναστοχασμό εξέφρασαν την εναλλαγή των συναισθημάτων τους ανάλογα με τον ρόλο.

Για τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, πιστεύουμε ότι συνειδητοποίησαν την αξία της, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας αλλά από τα λεγόμενά τους στη συνέντευξη θεώρησαν ότι δεν υπήρξε αξιόλογη μεταβολή.

Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας φαίνεται να κατακτήθηκε σταδιακά. Στη δημιουργία της βοήθησαν πολύ, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, οι ασκήσεις με τον «τυφλό» αλλά φυσικά καλλιεργήθηκε και με πολλές άλλες. Υπήρξε βέβαια μια μαθήτρια, η Κ., που από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος αρνήθηκε πεισματικά, λεκτικά τουλάχιστον, να παραδεχτεί ότι κέρδισε κάτι από τη συμμετοχή της και αισθανόταν άνετα μόνο στην ομάδα των φίλων της, παρόλο που εμείς διαπιστώσαμε κάποιες μικρές αλλαγές.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην πλειοψηφία των μελών της ομάδας έδειξε να συμβάλλει, όπως ήταν φυσικό, στη βελτίωση της ικανότητάς τους για καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού καλλιέργησαν τη δεξιότητα για εύρεση λύσεων κοινής αποδοχής που να ικανοποιούν και τα δύο μέρη. Τόσο στις δραστηριότητες με το Θέατρο Εικόνων όσο και στο Θέατρο Φόρουμ μετέβαλαν τις στάσεις τους από επίθεσης ή αποφυγής σε στάσεις συμβιβασμού ή συνεργασίας, συνειδητοποιώντας ότι *«είναι καλύτερα να χάσεις λίγο παρά να τρώγεις με τα ρούχα σου μετά τον κανγά»*, *«καλύτερα να μπορώ να λύνω ένα πρόβλημα παρά να το αποφεύγω αφού μόνο έτσι τελειώνει πραγματικά»*.

Στην παραπάνω μεταστροφή συνέβαλε και η γνωριμία τους με τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων αλλά και η κατανόηση των διαφορετικών αποτελεσμάτων που επιφέρουν. Είπαν χαρακτηριστικά: *«αν είναι κάποιος που είναι φίλος μου θα προσπαθήσω να προστατεύσω τη σχέση και όχι τον εγωισμό μου, «όταν διαφωνούσα στόχος μου ήταν πάντα να νικήσω..... τώρα θα έκανα και την επιλογή του συμβιβασμού»*.

Όσον αφορά στην ανταπόκρισή τους στις τεχνικές του ΘτΚ, τόσο η ενεργή συμμετοχή τους όσο και το ενδιαφέρον τους και ο συναγωνισμός τους για την άρτια

παρουσίαση των εικόνων τους αλλά και η ενεργή παρουσία τους ως θεατές στο Θέατρο Φόρουμ ήταν πολύ ενθαρρυντική. Αν και είχαμε κάποιες φωνές που δήλωσαν ότι βαρέθηκαν τη διαδικασία της ανάπτυξης των εικόνων και την επανάληψή τους, (διερευνώντας καταλάβαμε ότι αυτό οφειλόταν κυρίως στο ότι δεν ήταν με τους φίλους τους) η διάθεσή τους να το ξαναχρησιμοποιήσουμε και για άλλα θέματα, όπως δήλωσαν στη συνέντευξη αποτελεί ένδειξη ότι το ΘτΚ μπορεί να αποτελέσει μια θεατρική πρακτική η οποία, όντας προσφιλής στους μαθητές, θα συνέβαλε σε πολλούς τομείς της κοινωνικής τους μάθησης.

Οι διαπιστώσεις μας συνάδουν με τις διαπιστώσεις άλλων ανάλογων ερευνών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί και τις οποίες έχουμε παραθέσει σε προηγούμενο κεφάλαιο. Τη θετική επενέργεια του θεατρικού παιχνιδιού στις συγκρούσεις επιβεβαίωσε η έρευνα του Τσιάρα (2008). Τη θετική συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μείωση της επιθετικότητας των μαθητών αλλά και στην αύξηση των ικανοτήτων τους στη διαχείριση των συγκρούσεων αποτύπωσε η Yavuzer, Y. (2012) στην έρευνα της σε επαγγελματικό λύκειο στην Τουρκία το 2009-10 αλλά και οι Graves, Frabutt & Vigliano (2007) που επιπλέον διαπίστωσαν τη βελτίωση των μαθητών στην επικοινωνία και την αύξηση των γνώσεών τους σχετικά με τις θετικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων.

Ειδικότερα, η θετική συμβολή του εφαρμοσμένου δράματος και του Θεάτρου Φόρουμ για να διαπιστώσουν οι έφηβοι τις συμπεριφορές που προάγουν μια λύση με την οποία όλοι κερδίζουν επισημάνθηκε και στην έρευνα των Malmo & Löfgren (2007) που αποτίμησαν τα αποτελέσματα του μακροχρόνιου διακρατικού προγράμματος DRACON (DRAMA for CONflict management) (1994-2005).

Κεφάλαιο 4ο: Τελικά συμπεράσματα και συζήτηση

4.1. Συμπεράσματα

Σε μια συνολική επισκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα ελαττώθηκε η διάθεση για επιλογή αρνητικής συμπεριφοράς κατά τη σύγκρουση και αυξήθηκε η προτίμηση στη θετική συμπεριφορά.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουμε και από τα ποιοτικά αποτελέσματα καθώς οι δεξιότητες επίλυσης ή καλύτερης διαχείρισης των συγκρούσεων βελτιώθηκαν στα περισσότερα μέλη της ομάδας, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες (ασκήσεις, Θέατρο Εικόνων, Θέατρο Φόρουμ). Όμως θετικά επέδρασε και η συμμετοχή τους, ως θεατές, στις δράσεις του Θέατρο Εικόνων και Φόρουμ, γιατί ενεργοποιούνταν να σκεφτούν πώς θα λειτουργούσαν σε κάθε ρόλο, αναζητούσαν τα βαθύτερα κίνητρα και τις αιτίες και έκαναν προτάσεις για βελτιώσεις. Επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι έτσι δημιουργείται μια κοινωνική μαθησιακή εμπειρία με θετικές επιδράσεις σε όσους τη βιώνουν (Bandura, 1977), σε μια ηλικία που είναι καθοριστική για το σχηματισμό της ταυτότητάς τους (Erikson, 1950).

Με τη χρήση των τεχνικών του ΘτΚ σταδιακά βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας, της έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης, της εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας και της ομαδικότητας, λιγότερο ίσως της ενεργητικής ακρόασης. Η καλλιέργειά τους συνέβαλε στην αλλαγή που παρατηρήσαμε στη συμπεριφορά των μαθητών οι οποίοι αναστοχάστηκαν και διαφοροποίησαν την οπτική τους γωνία για τον τρόπο που πρέπει να αλληλεπιδρούν κοινωνικά. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του Α., του μαθητή που ξεκίνησε πολύ επιφυλακτικός και στην πορεία όχι μόνο δεν αρνήθηκε φωτογραφίες και μικροβιντεοσκοπήσεις αλλά έκανε τις πιο εύστοχες παρατηρήσεις, ήταν η ψυχή της ομάδας που παρουσίασε το Φόρουμ, εύκολα αποχωριζόταν τους φίλους του και μετείχε σε άλλες ομάδες. Επιπλέον, παρατηρήσαμε και στη σχολική τάξη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά και την απόδοσή του, ως μαθητή. Μοναδική εξαίρεση η Κ. η οποία παρέμεινε ως το τέλος αρνητική, παρόλο που ομολόγησε

βελτίωση στη συνεργασία και την ενσυναίσθηση.

Κοινό συμπέρασμα της συμμετοχικής παρατήρησης αλλά και της συνέντευξης ήταν η διαπίστωση ότι το πρόγραμμα των παρεμβάσεων έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες, με αφόρμηση πραγματικές καταστάσεις που είχαν βιώσει ή είχαν παρατηρήσει στο σχολείο – μέσω των τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου - να τις παρουσιάσουν δραματοποιημένα με δημιουργικότητα και να διερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να οδηγούσαν σε καλύτερη διεύθυνση των συγκρούσεων. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Boal (1990), αμφισβητώντας κάτι που πριν θεωρούσαμε δεδομένο και επομένως συνειδητοποιώντας ορισμένες παραμέτρους που δεν μας είχαν απασχολήσει αλλά και ανακαλύπτοντας στην πράξη ότι υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις, οι συμμετέχοντες διευρύνουν τη γνώση τους.

Οι εναλλακτικές λύσεις που πρότειναν, κατά κύριο λόγο ήταν συμβιβαστικές και έδειξαν να συνειδητοποιούν ότι δεν είναι πάντα τόσο σημαντικό να «νικήσουν» αλλά ούτε είναι λύση και η αποφυγή. Οι λύσεις αυτές δεν ήταν μαγικές αλλά ήταν προτάσεις που προήλθαν μετά από τη γνωριμία τους με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και την άσκησή τους σε αυτούς με τις θεατρικές τεχνικές. Το σημαντικότερο είναι ότι η δοκιμή των λύσεων έγινε σε ασφαλές περιβάλλον, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, και χωρίς το πραγματικό ρίσκο να υποστούν συνέπειες. Άλλωστε η ανάληψη ρόλων μέσα από την εμπλοκή με θεατρικές πρακτικές συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης καθώς τα παιδιά βελτιώνουν τις δεξιότητές τους μέσα από την πράξη με πιο στέρεο τρόπο (Wolfgang, 1974). Συνειδητοποίησαν λοιπόν ταυτόχρονα ποιες από αυτές τις πρακτικές είναι οι καλύτερες, ή οι πιο κατάλληλες και αξίζει να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον στην πραγματική ζωή τους.

Όσον αφορά στο θεατρικό μέσον που επιλέξαμε για να επιτύχουμε τους στόχους της έρευνάς μας, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, και ειδικά το Θέατρο Φόρουμ, η ανταπόκριση της ομάδας ήταν πολύ ενθαρρυντική. Τόσο η ενθουσιώδης συμμετοχή τους ως θεατές όσο και η διάθεσή τους να το ξαναχρησιμοποιήσουμε και για άλλα θέματα, όπως δήλωσαν στη συνέντευξη, επιβεβαίωσαν την επιλογή μας αλλά και την άποψη της Ζώνιου (2003:71) ότι *«Μπορεί δηλαδή να αποτελέσει έναν χώρο όπου ανακαλύπτεται ο τρόπος σκέψης των θυμάτων και των θυτών, έναν χώρο πρόβας της αλλαγής, όπου προβάρονται θεωρίες και ιδεολογίες στην πράξη, όπου αυτογνωσία, προσωπική και κοινωνική συνείδηση πραγματώνεται μέσω του πολλαπλού καθρέφτη που παρέχει το βλέμμα των άλλων»*.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Έχοντας ολοκληρώσει την καταγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να αναφερθούμε και στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε και οι οποίες αποτελούν τους περιορισμούς της έρευνάς μας.

Αρχικά, όπως ήδη έχει αναφερθεί, το δείγμα μας πρόκυψε από δειγματοληψία σκοπιμότητας και ως εκ τούτου είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

Η άρνηση των γονέων να γίνει βιντεοσκόπηση των συναντήσεων δεν μας επέτρεψε να έχουμε μια πιο συνολική εικόνα από τις μη λεκτικές αντιδράσεις και συμπεριφορές των μαθητών, ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα και από αυτές, αφού ήταν ανθρωπίνως αδύνατον να παρατηρούμε τα πάντα μαζί με τη συνάδελφο που λειτουργούσε ως κριτικός φίλος. Επομένως, τα συμπεράσματά μας βασίστηκαν επικουρικά μόνο στη μαγνητοφώνηση των συναντήσεων που δεν μπορεί φυσικά να υποκαταστήσει το οπτικό υλικό.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, σε ώρες λειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος. Αυτό από τη μια διευκόλυνε πολύ τις συναντήσεις της ομάδας, από την άλλη όμως, αναπόφευκτα, επηρεαζόταν από τη λειτουργία του σχολείου. Παρότι θεωρητικά είχαμε δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, δηλαδή μιάμιση ώρα, χρόνος αρκετά ικανοποιητικός για την ολοκλήρωση μιας παρέμβασης, σπάνια ήταν ολόκληρος στη διάθεση μας. Πολλές φορές προέκυπταν ζητήματα που απαιτούσαν την παρουσία μας σε συγκεντρώσεις του διδακτικού προσωπικού από τη Διευθύντρια κατά το διάλειμμα που προηγείτο, με συνέπεια την καθυστερημένη έναρξη της παρέμβασης. Ωστόσο είχαμε την τύχη να μην χαθεί καμία από τις προγραμματισμένες συναντήσεις μας, αν και οι διακοπές των Χριστουγέννων είναι πιθανόν να επηρέασαν τη συνοχή του προγράμματος.

Επίσης, παρά την αρχική θετική ανταπόκριση στην επιθυμία μας να μην διακόπτουμε στο ενδιάμεσο διάλειμμα, τα μέλη της ομάδας σύντομα το ακύρωσαν και ζήτησαν να το χρησιμοποιούν για τις διάφορες ανάγκες τους. Εκτός από τη μείωση του χρόνου, αυτό είχε ως συνέπεια τη διάσπαση της συγκέντρωσης και της προσοχής τους και έπρεπε να αφιερωθεί λίγος χρόνος, για να επανέλθουμε στο σημείο που είχε σταματήσει η προηγούμενη δραστηριότητα μας.

Κάποιες φορές η σχολική πραγματικότητα επηρέαζε αρνητικά τη διάθεση των μαθητών, ώστε να μην ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις οδηγίες μας. Η κούραση

από το σχολικό πρόγραμμα, μια αποτυχία ή απογοήτευση από κάποιο διαγώνισμα τους δημιουργούσε την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν αυτή την ώρα ως χρόνο χαλάρωσης ή τους έκανε ανήσυχους και ιδιαίτερα ζωντανούς.

Παρότι δεν έτυχε να σημειωθούν πολλές απουσίες, όταν αρχίσαμε τις δραστηριότητες του Θέατρο Εικόνων που είχαν μια συνέχεια από τη μια στην άλλη παρέμβαση, η απουσία κάποιων μελών της ομάδας όπως και η επανένταξη τους την επόμενη φορά δημιουργούσε κάποια προβλήματα, όχι ανυπέρβλητα βέβαια.

Η ομάδα ήταν σχετικά μεγάλη αλλά ο αριθμός των μελών της καθορίστηκε τόσο από την επιθυμία όσων ήθελαν να συμμετάσχουν όσο και από το νομικό πλαίσιο που ορίζει το ελάχιστο όριο μαθητών για σχηματισμό τμήματος (26 άτομα). Αυτός ο παράγοντας είχε επιπτώσεις στη διεξαγωγή των ασκήσεων, στην αύξηση του αναγκαίου χρόνου για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και φυσικά στο συντονισμό των μελών.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας θα προσθέσουμε τον παράγοντα του μικρού αριθμού των παρεμβάσεων για να επιτευχθούν οι προσδοκώμενες αλλαγές και την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας της ερευνήτριας στην εφαρμογή των τεχνικών του ΘτΚ σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων.

Συμπερασματικά, με δεδομένους τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, δεν μας επιτρέπεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.3. Προτάσεις

Με βάση τα πορίσματα αυτής της έρευνας, είναι φανερό ότι οι τεχνικές του ΘτΚ αποτελούν χρήσιμο εργαλείο, για να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών στις καθημερινές συγκρούσεις που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον.

Οι περιορισμοί όμως που προαναφέρθηκαν στη διεξαγωγή της έρευνάς μας αλλά και η διαπίστωσή μας ότι δεν έχουν διενεργηθεί, ειδικά στη χώρα μας, έρευνες σε ανάλογους πληθυσμούς και με τις συγκεκριμένες τεχνικές για το θέμα της σύγκρουσης μας οδηγούν στη διατύπωση της πρότασης να αποτελέσει αυτή η εργασία ίσως την αφορμή να γίνουν νέες έρευνες σε διευρυμένο δείγμα και διαφορετικές περιοχές της χώρας, ώστε να εξαχθούν πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα με τα οποία μπορούν να προκύψουν γενικεύσεις των συμπερασμάτων.

Μια άλλη πρότασή μας είναι η εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων και σε μαθητές μικρότερης ηλικίας αλλά και η επανάληψή τους ανά χρονικά διαστήματα

ώστε να είναι δυνατή η απόλυτη εσωτερίκευση των δεξιοτήτων που καλλιέργησαν ώστε να αποτελέσουν χρήσιμα εφόδια για την ενήλικη ζωή τους.

Ανάλογα προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρούμε ότι θα ήταν ευκαίιο να εφαρμοστούν, ώστε να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα αλλά και να μελετηθούν και οι επιπτώσεις τους μακροπρόθεσμα στους συμμετέχοντες.

Η εμπειρία που αποκομίσαμε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι προηγούμενες ευκαιριακές εφαρμογές του ΘτΚ στα αντικείμενα της ειδικότητάς μας αλλά και σε άλλου είδους παρεμβάσεις έχουν ενισχύσει την πεποίθησή μας ότι πρέπει να γίνει διεύρυνση της χρήσης αυτών των θεατρικών τεχνικών, γιατί μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά και γενικότερα της προσωπικότητας των μαθητών μας.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Barton, B., & O' Toole, J. (2012). Η δύναμη στα χέρια τους: Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Δράση ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό». *Εκπαίδευση & Θέατρο, 13*, 8-19.
- Βασιλείου, Χ. (2015). Οι τεχνικές του θεάτρου του καταπιεσμένου και η παιδαγωγική τους διάσταση. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 16*, 110-115.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χρ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.23-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου Χ. (2003). Το Θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 4*, 66-74
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 11*, 72-80.
- Ζώνιου, Χ., Μπόεμη, Ν., & Παπαδοπούλου, Γ. (2012). Το θέατρο του εαυτού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 26*, 9-15.
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hoogsteder, M., Maier, R., & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, ή από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Στο Α. Παυλογεωργάτου (μτφ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη* (σσ.210-229). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 17/8//2019.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Καρακώστα, Ο. (2016). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση: Εργαστήρι θεάτρου του καταπιεσμένου σε ομάδα φοιτητών. Έρευνα πεδίου στα πλαίσια του οργανισμού «Krila-Θ.τ.Κ» στην Μπολόνια της Ιταλίας*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κολιάδης, Ε., Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε τις δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντογιάννη, Α. (2003). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: πεδίο.
- Κρίθαρη, Χ. (2012). Το θέατρο του καταπιεσμένου ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης σε ομάδα με κοινή εμπειρία απεξάρτησης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 37-48.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Ενότητα: Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.* Ανώτατη σχολή παιδαγωγικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
- Μποάλ, Α. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. (μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Oddie, D. (2012). Μεταμόρφωση των συγκρούσεων μέσω του θεάτρου και των άλλων τεχνών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 20-27.
- Ουάντσογουερθ, Μ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. (μτφ. Σ. Κανελλάκη, Σ. Παπαδόπουλος & Γ. Γιατρά). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας 1*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαμαρίδης, Τ. (2011). *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σάντος, Μ. (2015). Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 30- 35.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Γ΄ Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. (σσ.326-340). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φασουλής, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Μήλιτος.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Β. Ξενόγλωσση

- Akacan, B., & Bengisoy, A. (2015). The effects of conflict resolution training programme on university students' conflict resolution skills. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* 2015, 4 (1), 27-33.
- Appelbaum, S., Abdallah, Ch. & Shapiro, B. (1999). The self directed team. A conflict resolution analysis. *Team Performance Management*, 5 (2), 60-77.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama. Creative approaches*. New York: Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Boal, A. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR: The Drama Review*. 43(3), 35-42.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre. Using performance to make politics*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Toward a theory of drama education*. London: Longman.
- Göncü, A., & Cannella, V. (1996). The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution. *New Directions for Child Development*, 73, 57-69.
- Koruklu, N. (2018). A Study on Developing the Revised Version of the "Conflict Resolution Behavior Determination" Scale (CRBDS). *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 142-155.
- Creswell, J., Plano Clark, V., Guttman, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (σσ.209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Crosscup, R. (1966). *Children and dramatics*. New York: Scribner's.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Effective school management* (3rd ed.). London: Paul Chapman Publication.
- Freire, P. (1973). *The pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Graves, K., Frabutt, J. & Vigliano D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6(4),57-79.
- Kottler, J. A. (1994). *Beyond blame: A new way of resolving conflict in relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, C. C. (1996). Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school? *New Directions for Child Development*, 73, 91-106
- Malmö, B. & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama, *Journal of Peace Education*, 4 (1), 1–20
- Masters, M. F. & Albright, R. R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. New York: Amacom.
- McGregor, L. Tate, M. & Robinson, K. (1977). *Learning through drama. Schools council drama teaching project*. London: Heinemann Educational Books.
- McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and practices*. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: RoutledgeFalmer.
- Myer, R. J. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, Richland: Battelle Press.
- Onwe, S. O., & Nwogbaga, D. M. E. (2014). The causes of conflicts and crisis in school management. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(12), 8 – 12.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: The Free Press.
- Pondy, L. (1967). Organizational conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). Westport, Connecticut, London: Quorum Books.
- Robbins, S.P. (1989). *Organizational behavior*. New Delhi, Prentice Hall of India.
- Şencan, H. (2005). *The reliability and validity in social and behavioral measurement*. Ankara: Seçkin Press .
- Stewart, S. (1998). *Conflict resolution: A foundation guide*. Winchester: Waterside Press.

- Tromski, D., & Doston, G. (2003). Interactive drama: A method for experiential multicultural education. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 31(1), 52-62.
- Türnüklü, A., Şahin, V. & Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 74- 597.
- Yavuzer, Y. (2012). Effect of creative drama-based group guidance on male- adolescents' conflict resolution skills. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(47), 113-130.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfgang, C. H. (1974). From play to work. *Theory into Practice*, 13, 278-286.

Διαδικτυακές πηγές

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χχ). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371 (ανακτήθηκε 9/11/2019).
- Γραμματάς, Θ. (χχ). *Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://tinyurl.com/vvmqpf8> (ανακτήθηκε 2/12/2019).
- French, M. J & Williams, R. (χχ). *Literary Review of Augusto Boal*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, https://www.academia.edu/32086717/Augusto_Boal_Literary_Review.docx (ανακτήθηκε 12/12/2019).
- Katsaridou, M. & Koldobika, V. (2015). *Theatre of the Oppressed as a tool of educational and social intervention: the case of Forum Theatre. Proceedings of the IV International Conference on Critical Education "Critical Education in the Era of Crisis"*, pp. 334-356. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, https://www.eled.auth.gr/documents/proceedings_%20iv_icce_volume%202_en.pdf (ανακτήθηκε 7/8/2019).

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα *Ψηφιακά Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://tinyurl.com/y5geqcp7>

(ανακτήθηκε 17/1/2020).

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Κιλκίς.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <https://tinyurl.com/saoardu>

(ανακτήθηκε 9/11/2019).

Περιστεράκη, Α. (χχ). *Οι θεραπείες μέσω παραστατικών τεχνών το θέατρο και ο χορός: εργαλεία συνένδρεσης, θεραπείας και χειραφέτησης*. Σημειώσεις. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

<https://charoupi.files.wordpress.com/2015/10/cebccf80cf81cebfcf83cebfcf85cf81ceb1.pdf> (ανακτήθηκε 10/1/2020).

Sullivan, J., Burns, M. & Paterson, D. (χχ). *Theatre of the Oppressed chapter 21*.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,

https://www.academia.edu/9194000/Theatre_of_the_Oppressed_chapter_21

(ανακτήθηκε 15/1/2020).

Παράρτημα

1. Ερωτηματολόγιο

Φύλο: Κορίτσι () Αγόρι ()					
Τάξη:					
	ΣΥΜΦΩΝΩ				
Κλίμακα προσδιορισμού της συμπεριφοράς κατά την επίλυση συγκρούσεων	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1. Αν ο φίλος μου μιλήσει όπως να 'ναι για κάποιο θέμα που είναι σημαντικό και μυστικό για μένα, θα τσακωθώ μαζί του	1	2	3	4	5
2. Αν ακούσω ότι ένας φίλος μου απειλείται από μια ομάδα και εγώ θα συγκεντρώσω την ομάδα μου και θα τους απειλήσω	1	2	3	4	5
3. Αν ακούσω ψευδείς φήμες για κάποιον που νοιάζομαι, θα ρωτήσω τον φίλο μου που διέσπειρε τις φήμες γιατί το έκανε αυτό	1	2	3	4	5
4. Αν δυο φίλοι μου μαλώσουν και μου πουν να πάρω θέση, θα τους πω τι λάθη έκαναν και θα τους βάλω να μιλήσουν	1	2	3	4	5
5. Αν ο αγαπημένος μου φίλος μου πει ότι ενοχλείται από κάποιες ενέργειές μου, θα μιλήσω μαζί του γι' αυτά που έγιναν.	1	2	3	4	5
6. Αν δω κάποιον στο μάθημα της φυσικής αγωγής να ανακατεύει/ψάχνει τις τσάντες θα πάω και θα τον χτυπήσω	1	2	3	4	5
7. Αν μια μέρα στην τάξη δω τον φίλο μου να παίρνει κρυφά κάτι που ανήκει σε άλλον θα του εξηγήσω ότι αυτό που έκανε είναι λάθος	1	2	3	4	5
8. Αν δω στην τάξη να κατηγορείται ένας φίλος μου άδικα, αμέσως θα πάω να μαλώσω με αυτούς που τον κατηγορούν	1	2	3	4	5
9. Όταν αναθέτονται εργασίες στην τάξη, αν ο/η καθηγητής/τρια δώσει κατά λάθος την εργασία που θέλω σε κάποιον φίλο μου και εκείνος το δεχτεί, θα πάω να του μιλήσω και θα προσπαθήσω να εξηγήσω	1	2	3	4	5
10. Αν δω μια ομάδα, να καταστρέφει τα έπιπλα της τάξης μας, αφού πάρω τους συμμαθητές μου θα πάω να τσακωθώ μαζί τους μετά το σχολείο.	1	2	3	4	5
11. Αν ο συμμαθητής μου μένει πίσω στα μαθήματά του εξαιτίας των διενέξεων/ συγκρούσεων με την οικογένειά του, θα τον βοηθήσω να μιλήσει με την οικογένειά του	1	2	3	4	5

12. Αν κάποιο παιδί πετάξει στην τσάντα μου τη γόμα κάτι που έκλεψε από την τσάντα κάποιου άλλου για να το κρύψει, θα πάω να το δείρω	1	2	3	4	5
13. Αν οι φίλοι μου πάνε σε ένα πάρτυ το οποίο κανονίστηκε στην τάξη, χωρίς να με ενημερώσουν, θα τους μιλήσω και θα τους ρωτήσω γιατί δεν με ενημέρωσαν	1	2	3	4	5
14. Αν δυο μαθητές, μαλώνοντας μεταξύ τους, σκίσουν το βιβλίο μου και εγώ θα σκίσω τα δικά τους βιβλία	1	2	3	4	5
15. Αν άκουγα ότι κάποια παιδιά απειλούν τους φίλους μου προκειμένου να μπουν στη συμμορία τους, θα μιλήσω με τους αρμόδιους για να λυθεί το πρόβλημα	1	2	3	4	5
16. Αν έβλεπα κάποιον στην τάξη να γράφει στον πίνακα για μένα άσχημα λόγια και εγώ θα έγραφα γι' αυτόν άσχημα λόγια	1	2	3	4	5
17. Στις ομάδες εργασίας που δημιουργούνται στο μάθημα των δημιουργικών εργασιών, αν δεν με πάρουν στην ομάδα , θα ρωτήσω γιατί δεν με πήραν και θα εκφράσω την επιθυμία μου να συμμετέχω	1	2	3	4	5

2. Οι παρεμβάσεις

Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις παρεμβάσεις αντλήθηκαν από τον Γκόβα (2002), τον Μποάλ (2013), από τις σημειώσεις των μαθημάτων από τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό κατά το έτος 2018-19 και από προσωπικές σημειώσεις σεμιναρίων του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση που είχε παρακολουθήσει η εμψυχώτρια. Κάποιες χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν αυτούσιες ενώ κάποιες αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τη γράφουσα για δημιουργία νέων ασκήσεων ή για προσθήκη διαφοροποιήσεων στις ήδη υπάρχουσες.

Εισαγωγική συνάντηση

Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας, επειδή είχαμε λίγο χρόνο στη διάθεσή μας μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, προχωρήσαμε σε μια πρώτη γνωριμία.

Αρχικά σχηματίσαμε κύκλο με άνοιγμα των χεριών και στη συνέχεια ζητήσαμε να κλείσουν τον κύκλο, περπατώντας προς το κέντρο, ερχόμενοι όσο το δυνατόν πιο κοντά ο ένας κοντά στον άλλον (ώμο με ώμο).

Η δήλωσή τους ότι *«ήταν καλύτερα σε απόσταση γιατί δεν αισθάνονται με όλους άνετα»* διευκόλυνε την πρότασή μας να γνωριστούμε, μαθαίνοντας για αρχή τα ονόματά μας με την παρακάτω άσκηση.

Άσκηση γνωριμίας

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο. Ο πρώτος αριστερά από την εμψυχώτρια λέει το όνομά του. Ο διπλάνός του από αριστερά επαναλαμβάνει το όνομα του πρώτου και προσθέτει το δικό του. Ο επόμενος αφού πει με τη σειρά το όνομα του πρώτου και του δεύτερου μετά λέει το δικό του. Με τον ίδιο τρόπο αφού καθένας αναφέρει τα ονόματα των προηγούμενων και τέλος το δικό του, φτάνει η σειρά της εμψυχώτριας που λέει όλα τα ονόματα.

Η επόμενη άσκηση που κάναμε ήταν «ο πνίχτης» για επανάληψη και εμπέδωση ονομάτων αλλά και για χαλάρωση και διασκέδαση.

Ο πνίχτης

Ένα μέλος της ομάδας κατευθύνεται αργά προς ένα άλλο προκειμένου να το «πνίξει», ενώ κινούνται στο χώρο. Τότε, αυτός που απειλείται πρέπει να φωνάξει το όνομα κάποιου άλλου από την ομάδα για να τον σώσει και να γίνει εκείνο «πνίχτης» απειλώντας κάποιον άλλο. Το ίδιο συνεχίζεται, φωνάζοντας κάθε φορά ο απειλούμενος το όνομα ενός άλλου για να σωθεί.

1^η παρέμβαση

Στόχοι: Γνωριμία, δέσιμο ομάδας, ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση (κατά Μποάλ) σώματος, καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης, προσεκτικής ακρόασης, εμπιστοσύνης, συνεργασίας

Κουβάρι

Τα μέλη της ομάδας είναι όρθια σε κύκλο. Η εμψυχώτρια κρατάει το κουβάρι και το πετάει σε κάποιον από τον κύκλο, λέγοντας το μικρό της όνομα και ένα στοιχείο που της αρέσει στο χαρακτήρα ενός ανθρώπου. Το ίδιο κάνει και αυτός επιλέγοντας κάποιον άλλο. Όταν ο κύκλος ολοκληρωθεί, το κουβάρι επιστρέφει στην εμψυχώτρια. Αυτή ξεκινάει αντίστροφα, πετώντας το κουβάρι πίσω στον τελευταίο, επαναλαμβάνοντας το όνομα και την προτίμησή του. Το ίδιο γίνεται μεταξύ τελευταίου και προτελευταίου κ.ο.κ. ώσπου το κουβάρι να φτάσει ξανά στα χέρια της εμψυχώτριας.

Το ποντικάκι

Η ομάδα κάνει κύκλο. Η εμψυχώτρια μεταφέρει την ομάδα νοερά σε μια αποθήκη όπου ποντικάκια άρχισαν να ξεπροβάλλουν από παντού και να πηδούν ταυτόχρονα πάνω στα μέλη της ομάδας. Ορίζει διαφορετικό μέρος του σώματος διαδοχικά (κεφάλι, γόνατο, αριστερό χέρι κ.λ.π.) και ζητά να αντιδρούν αντίστοιχα σαν ένα ποντίκι να περπατάει πάνω τους στο σημείο αυτό.

Περπατήματα

Σε καθορισμένο χώρο, η εμψυχώτρια ζητά να περπατούν χαλαρά, χωρίς στόχο και χωρίς να μιλούν. Τους ενθαρρύνει να περπατούν αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις, με τρόπο που να γεμίζουν τα κενά και να μην ακουμπούν κανέναν, δίνοντας το ρυθμό με ένα μικρό ταμπούρλο. Όταν το ταμπούρλο σταματά, σταματούν και όταν ξαναχτυπά, ξεκινούν πάλι.

Στη συνέχεια ο ρυθμός που δίνει το ταμπούρλο γίνεται ταχύτερος ή πιο αργός, ώστε διαδοχικά να αυξάνεται ή να μειώνεται η ταχύτητα του βαδίσματος, με προσοχή πάντα να αποφύγουν τις συγκρούσεις.

Ακολουθεί νέα οδηγία σύμφωνα με την οποία πρέπει να αλλάζουν τρόπο βαδίσματος - μεγάλα βήματα, κουτσά βήματα, βήματα προς τα πίσω, βήματα σε λάσπη, σε νερό, σαν να φοράνε τακούνια, σαν να είναι γέροι, σαν να τους

τραβάει ένα σκυλί από το πόδι, σαν να κουβαλάνε βαριές τσάντες, σαν να βαδίζουν στο διάστημα ή σε καυτή άμμο.

Η ομάδα επανέρχεται σε απλό γρήγορο βάδισμα με την οδηγία «κλείστε τις τρύπες» για να γεμίζουν το χώρο κινούμενοι παντού. Η εμπυυχώτρια φωνάζει ΣΤΟΠ για να μείνουν ακίνητοι και ζητά να δημιουργήσουν με τους πιο κοντινούς τους ομάδες των τριών.

Σπιτάκι

Ανά δυο άτομα φτιάχνουν με τα χέρια «σπίτια» και ένας «μένει μέσα». Με σύνθημα ένα χτύπημα στο ταμπούρλο, τα σπίτια πρέπει να φύγουν από τη θέση τους και να βρουν άλλον άνθρωπο να πάνε πάνω του. Με άλλο σύνθημα, δύο χτυπήματα, οι άνθρωποι πρέπει να βγουν από τα σπίτια τους, και να βρουν άλλο σπίτι να μπουν μέσα. Με σύνθημα τα τρία χτυπήματα πρέπει να αλλάξουν θέση όλοι, σπίτια και άνθρωποι.

Το τυφλό αυτοκίνητο

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια, δημιουργώντας δυο παράλληλες σειρές, με τον ένα απέναντι στον άλλο. Στη μια σειρά δίνονται μαντήλια για να κλείσουν τα μάτια και έχουν το ρόλο του «τυφλού αυτοκινήτου». Πίσω στον καθένα έρχεται το άλλο μέλος του ζευγαριού ως «οδηγός».

Μπροστά πηγαίνει το τυφλό αυτοκίνητο. Πίσω ο οδηγός καθοδηγεί τις κινήσεις του τυφλού αυτοκινήτου, πιέζοντας το δάχτυλό του στη μέση της πλάτης (για να πηγαίνει το αυτοκίνητο ευθεία), στον αριστερό ώμο (για να στρίβει αριστερά), στον δεξιό ώμο (για να στρίβει δεξιά) ή βάζοντας το ένα χέρι στον αυχένα (όπισθεν). Το αυτοκίνητο σταματάει, όταν ο οδηγός παύει να το αγγίζει. Η ταχύτητα ορίζεται ασκώντας μεγαλύτερη ή μικρότερη πίεση με το δάχτυλο στην πλάτη. Θα πρέπει να κινούνται σε προκαθορισμένο χώρο, αποφεύγοντας τις συγκρούσεις.

Όσοι είναι στο ρόλο του τυφλού αυτοκινήτου την πρώτη φορά γνωρίζουν αυτόν που τους καθοδηγεί. Γίνεται αλλαγή των οδηγών ενώ εκείνοι έχουν τα μάτια κλειστά και κινούνται ξανά με άγνωστο οδηγό.

Στη συνέχεια τα μέλη κάθε υπο-ομάδας αλλάζουν ρόλο «οδηγού» - «αυτοκινήτου» και η άσκηση επαναλαμβάνεται.

Αναστοχασμός

Με συζήτηση σε κύκλο.

Ο δαίμονας (κλείσιμο - αποφόρτιση)

Η ομάδα σε κύκλο. Η εμπυγώτρια ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να αρχίσουν να πηδούν μια στο ένα πόδι και μια στο άλλο, ενώ συγχρόνως να κάνουν πλατιές χειρονομίες σαν αυτές που κάνουμε, για να τινάξουμε το νερό από πάνω μας ή για να διώξουμε έναν δαίμονα.

2η παρέμβαση

Στόχοι: ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση σώματος, καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης, προσεκτικής ακρόασης, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ομαδικότητας, ενσυναίσθησης, έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων

Γρηγορείτε! (ζέσταμα)

Η ομάδα σε κύκλο. Η εμπυχωτρία στη μέση, αρχίζει να βαδίζει γρήγορα σε κάποιον και του λέει: BOO. Αν εκείνος μείνει ακίνητος και αγέλαστος σώζεται. Διαφορετικά μπαίνει στο κέντρο του κύκλου.

Η εμπυχωτρία συνεχίζοντας, ορίζει την εικόνα που θα πρέπει να δείξουν ανά τρία (3) τα μέλη του κύκλου: *ελέφαντας* (στο κέντρο κάποιος κάνει την προβοσκίδα με προτεταμένα τα χέρια ενωμένα, ενώ οι διπλανοί κάνουν τα αυτιά, με τα χέρια στρογγυλά δίπλα στην προβοσκίδα), *κουνέλι* (στο κέντρο το κουνέλι με χέρια μαζεμένα στο στήθος και παλάμες να κρέμονται, ενώ οι διπλανοί με τεντωμένο χέρι ως αντί αριστερά και δεξιά), *γάιδαρος* (δεν συμβαίνει τίποτα), *James Bond* (στο κέντρο ο Bond και δίπλα τα «κορίτσια» του που λένε: Ωω James).

Η εμπυχωτρία βαδίζει γρήγορα σε κάποιον και του λέει π.χ. «Ελέφαντας». Αυτός με τους διπλανούς του πρέπει να κάνουν γρήγορα την εικόνα αλλιώς ο «ελέφαντας» χάνει. Το ίδιο γίνεται και με τις άλλες εικόνες. Στην επιλογή «γάιδαρος» το μέλος της ομάδας πρέπει να μείνει ακίνητο. Όποιος είναι στο κέντρο μπορεί να χρησιμοποιήσει όλα με όποια σειρά θέλει.

Περπατήματα

Η εμπυχωτρία εξελίσσει την άσκηση της 1^{ης} παρέμβασης διαφοροποιώντας το είδος των περπατημάτων και δίνοντας ένα στόχο στο περπάτημα. Αρχικά περπατούν χαλαρά στο χώρο, γεμίζοντας τα κενά. Στη συνέχεια περπατούν:

- ✓ με οδηγό ένα μέλος του σώματος: σαν να τους τραβούν από το χέρι ή τον ώμο ή τη μύτη ή τη φτέρνα κ.λ.π.
- ✓ με στόχο ένα αντικείμενο: περπατούν εξερευνώντας το χώρο έχοντας ως στόχο ένα αντικείμενο από αυτά που έχουν τοποθετηθεί σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Ενώ περπατούν χρησιμοποιείται: ένα χτύπημα των χεριών για στοπ, δύο χτυπήματα για εστίαση του βλέμματος σε κάποιο αντικείμενο και τρία για την κίνηση προς αυτό. Αφού επεξεργαστούν το πρώτο αντικείμενο, συνεχίζουν με άλλο αντικείμενο, με επανάληψη των κινήσεων.

- ✓ με στόχο να δείξουν μια κατάσταση: χωρισμός της ομάδας σε δυο υποομάδες. Η κάθε μια με τη σειρά, περπατά στο χώρο, έχοντας στο μυαλό τους μια κατάσταση που πρέπει να δείξουν στην άλλη. Οι καταστάσεις που δίνονται είναι: γυρίζω στο σπίτι έχοντας πάρει καλό βαθμό στο διαγώνισμα ή το αντίθετο, μετά από ένα ωραίο ερωτικό ραντεβού ή μετά από χωρισμό σε ένα ερωτικό ραντεβού.

Όλοι όσοι....

Κάθονται όλοι σε κύκλο και στη μέση κάποιος όρθιος λέει «όλοι όσοι...» και ένα χαρακτηριστικό που έχει ο ίδιος και είναι εμφανές. π.χ. όλοι όσοι φορούν γυαλιά. Όλοι όσοι έχουν αυτό το χαρακτηριστικό πρέπει να μετακινηθούν από τη θέση τους και αυτός που είναι στη μέση προσπαθεί να πάρει μια από τις θέσεις.

Μετά από κάποιους γύρους, εξελίσσοντας το παιχνίδι, αυτός που στέκεται στη μέση αναφέρει ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τον ίδιο, αλλά δεν είναι εμφανές π.χ. «όλοι όσοι ήρθαν με λεωφορείο», «όλοι όσοι ακούνε ραπ μουσική», «όλοι όσοι είναι ερωτευμένοι», «όλοι όσοι τους αρέσει», «όλοι όσοι φοβούνται....», «όλοι όσοι τώρα αισθάνονται....» κ.λ.π.

Ο τυφλός και ο μουγκός

Η άσκηση είναι εξέλιξη του τυφλού αυτοκινήτου: ο «μουγγός» οδηγεί όχι αντικείμενο αλλά άνθρωπο «τυφλό» και κείνος δεν τον γνωρίζει.

Η ομάδα χωρίζεται στα δύο: σε τυφλούς και σε μουγγούς. Η ομάδα των τυφλών δένει τα μάτια με ένα μαντήλι. Η ομάδα των μουγκών πρέπει, χωρίς να μιλήσει καθόλου, να αναλάβει ο καθένας έναν τυφλό και να τον οδηγήσει σε διάφορα σημεία στο χώρο. Ακολουθεί αλλαγή ρόλων.

Ο χορός της Εμπιστοσύνης

Η εμπυχωτρία χωρίζει την ομάδα σε ζεύγη και τους ενθαρρύνει όλους να φροντίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας.

Σε κάθε ζεύγος το ένα άτομο, το «τυφλό», με δεμένα τα μάτια, κλείνει την παλάμη του χεριού του και κρατά ανοιχτό μόνο το δείκτη. Το άλλο άτομο, «ο οδηγός», τοποθετεί το δικό του δείκτη στο δείκτη του τυφλού και αυτή είναι η μόνη επαφή μεταξύ τους. Δεν επιτρέπεται να μιλούν κατά τη διάρκεια της άσκησης.

Με το άκουσμα μιας ευχάριστης μουσικής, ο οδηγός κινείται γύρω στο χώρο περπατώντας ή χορεύοντας με το τυφλό άτομο. Ενώ οι τυφλοί συνεχίζουν να κρατούν κλειστά τα μάτια τους, η εμπυχωτρία σταματά τη μουσική και ζητάει από τους οδηγούς να αναλάβουν σιωπηλά άλλους τυφλούς που δεν θα ξέρουν τον νέο οδηγό

- τους. Όταν τελειώσει ο χορός μπορούν να ανοίξουν τα μάτια τους και να δουν ποιος ήταν ο συνεργάτης τους. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με αλλαγή ρόλων.

Αναστοχασμός

Σε κύκλο διατυπώνουν μια από τις σκέψεις που έκαναν.

Ο κύκλος της καρδιάς (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Σε κύκλο τα μέλη της ομάδας πιάνονται από τα χέρια χωρίς να μιλούν. Η εμψυχώτρια, σφίγγοντας το χέρι του διπλανού της δεξιά, στέλνει τους χτύπους της καρδιάς της και εκείνος συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο ώσπου ο χτύπος να φτάσει ξανά στην εμψυχώτρια. Στη συνέχεια, για κάποια λεπτά της ώρας, στέλνονται χτύποι αριστερά ή δεξιά ή και προς τα δεξιά και προς τ' αριστερά μεταφέροντας τους χτύπους της καρδιάς σε όλους.

3η παρέμβαση

Στόχοι: η ενεργοποίηση των αισθήσεων, η ενεργητική ακρόαση και η καλλιέργεια δημιουργικότητας και δεξιότητας στην επίλυση προβλημάτων (εισαγωγή στο θέμα της σύγκρουσης)

Ποτάμι – Όχθη (ζέσταμα)

Όλοι βρίσκονται στον κύκλο. Όταν η εμψυχώτρια λέει «ποτάμι», πρέπει να πεδήξουν προς τα εμπρός και όταν λέει «όχθη» προς τα πίσω. Η εμψυχώτρια μπορεί να μπερδέψει τη σειρά. Εάν κάποιος χάσει την ισορροπία, βγαίνει από το παιχνίδι.

26 Αριθμοί:

Σε κύκλο οι συμμετέχοντες προσπαθούν να μετρήσουν μέχρι το 26 διαδοχικά, λέγοντας καθένας έναν αριθμό, όχι με τη σειρά με την οποία είναι στον κύκλο. Σε περίπτωση που δύο μέλη της ομάδας πουν ταυτόχρονα τον ίδιο αριθμό, αρχίζουν ξανά να μετρούν από το 1.

Περπατήματα με ήχο

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο ένας επιλέγει όποιο ήχο θέλει και σε όποιο τόνο θέλει. Ο άλλος τον ακούει με κλειστά μάτια. Στη συνέχεια, ο πρώτος απομακρύνεται. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας, ο πρώτος αρχίζει να παράγει τον ήχο και ο άλλος πρέπει να τον βρει. Μόλις τον βρει σταματά τον ήχο. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι ξαναγίνουν ζευγάρια. Μετά γίνεται αλλαγή ρόλων και επανάληψη της δραστηριότητας.

Ψάχνοντας το σπίτι

Χωρισμός σε ομάδες των τριών. Σε κάθε ομάδα οι δύο θα σχηματίσουν σπίτι και ο τρίτος θα είναι ο κάτοικος. Βρίσκουν τρεις ήχους. Έναν ήχο καλωσορίσματος (για να τους βρουν οι κάτοικοι), έναν ήχο εμποδίου (όταν οι κάτοικοι έχουν λάθος πορεία και θα πέσουν πάνω σε τοίχο σπιτιού) και έναν ήχο εξόδου (για να φύγουν οι κάτοικοι από το σπίτι). Όσοι είναι οι κάτοικοι μένουν στην άκρη και οι υπόλοιποι σχηματίζουν τα σπίτια. Οι κάτοικοι με κλειστά τα μάτια, ακολουθώντας τους ήχους, προσπαθούν να βρουν τα σπίτια τους, να μπου μέσα και να βγουν.

Άκουγε να μάθεις!

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Οι Α διηγούνται στους Β μια σύντομη προσωπική ιστορία ή ένα περιστατικό που τους συνέβη. Η εμψυχώτρια έχει δώσει οδηγία στους Β να είναι ευγενικά απρόσεκτοι. Αλλάζουν ρόλους και τη δεύτερη φορά δίνεται οδηγία

αρχικά να προσέχουν αυτόν που μιλάει και από κάποια στιγμή και ύστερα να φανούν αδιάφοροι. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς νιώθει αυτός που διηγείται την ιστορία του σε κάθε περίπτωση.

Το παιχνίδι της εφημερίδας

Η εμπυνώτρια απλώνει εφημερίδες στο πάτωμα και χωρίζει σε ομάδες των 6-7 ατόμων. Στη συνέχεια δίνει οδηγία «όλοι να έχουν επαφή με την εφημερίδα και καθόλου με το πάτωμα». Μετά από κάθε προσπάθεια επίτευξης του στόχου αφαιρεί και μια εφημερίδα. Το παιχνίδι δυσκολεύει σταδιακά. Στο τέλος μένει μια εφημερίδα και πρέπει να βρουν τρόπο να πετύχουν το στόχο. Προτρέπονται να σκεφτούν δημιουργικά και να ακουστούν οι ιδέες όλων. (Η λύση; Κρατάνε την εφημερίδα όλοι και πηδάνε ταυτόχρονα στον αέρα).

Αναστοχασμός

Σκέψεις και συναισθήματα που βίωσαν

Τα μπαλόνια (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Η ομάδα σε κύκλο. Η εμπυνώτρια μετρώντας από 1-10 ζητά να αρχίσουν σταδιακά να γεμίζουν αέρα, κάνοντας εισπνοές μέχρι να γίνουν μεγάλα μπαλόνια και μόλις αρχίσει να μετρά αντίστροφα, σφυρίζοντας να αφήνουν τον αέρα σιγά σιγά να φεύγει. Μετά από μερικές επαναλήψεις, την τελευταία φορά που έχουν γεμίσει αέρα, «τους τρυπά» με μια καρφίτσα και εκπνέουν απότομα τον αέρα.

4η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και παράλληλα να αναπτυχθούν παράμετροι της έννοιας της σύγκρουσης (έννοια της δύναμης του ισχυρού ή των δυνάμεων που μας ελέγχουν και μας καθορίζουν, έννοια του status και εξερεύνησή του)
- ✓ να αναπτυχθούν περαιτέρω δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων

Βόμβες και Ασπίδες (ζέσταμα)

Τα μέλη της ομάδας διασκορπίζονται στο χώρο και καθένας διαλέγει, χωρίς να το ανακοινώσει, κάποιον από τους συμμετέχοντες που πρέπει να αποφεύγει γιατί είναι «βόμβα» αλλά και κάποιον ως «ασπίδα» ο οποίος πρέπει, καθώς κινούνται, να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σε αυτόν και στη βόμβα για να τον προστατεύει. Αφού όλοι είναι έτοιμοι, το παιχνίδι ξεκινάει. Η εμψυχώτρια μετράει αντίστροφα από το δέκα ως το ένα, που είναι η στιγμή που σκάει η βόμβα. Τότε φωνάζει «ακίνητοι» και διερευνά ποιοι είναι σε «σωστή» θέση δηλαδή με την «ασπίδα» τους ανάμεσα στη «βόμβα» και τον εαυτό τους, ρωτώντας τον καθένα από ποιόν έφευγε και ποιος τον προστάτευε.

Κολομβιανή ύπωση

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια, τον «υπνωτιστή» και τον «υπνωτιζόμενο». Ο υπνωτιστής «υπνωτίζει» τον υπνωτιζόμενο με το δεξί χέρι κρατώντας το λίγο μακριά από το πρόσωπο του. Ο υπνωτιζόμενος κρατάει το πρόσωπό του σταθερά λίγα εκατοστά μακριά από το χέρι του υπνωτιστή ο οποίος προσπαθεί να κατευθύνει τον υπνωτιζόμενο με το χέρι του να πάρει διάφορες στάσεις, με κινήσεις αργές ώστε να μπορεί ο άλλος να τις ακολουθήσει και προς όλες τις κατευθύνσεις, για ενεργοποίηση όλων των μυών. Ακολουθεί αλλαγή ρόλων.

Στη συνέχεια υπνωτίζονται αμοιβαία απλώνοντας και οι δύο το δεξί χέρι και υπακούοντας ο ένας στο χέρι του άλλου.

Κάνε ένα βήμα μπροστά (Άσκηση εξερεύνησης status)

Μοιράζονται χαρτάκια στους συμμετέχοντες με 15 ρόλους μαθητών που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά. Οι ρόλοι είναι λιγότεροι από τους παίχτες ώστε αρκετοί να έχουν τον ίδιο ρόλο. Δίνεται οδηγία να σταθούν όλοι δίπλα-δίπλα σε μια γραμμή και ακούγοντας κάποιες ερωτήσεις από την

εμψυχώτρια, να κάνουν ένα βήμα μπροστά, εάν μπορούν να κάνουν αυτό που τους ρωτά, σύμφωνα με το ρόλο που έχουν. Διαφορετικά, να παραμείνουν στη θέση τους.

Όταν τελειώσουν οι ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνται να κοιτάξουν τους υπόλοιπους και να παρατηρήσουν πού έχουν σταθεί, πόσο έχουν προχωρήσει σε σχέση με αυτούς, και τη γενική εικόνα που παρουσιάζει η ομάδα που ξεκίνησε από την ίδια αφετηρία.

Στη συνέχεια, τους προτρέπει να πουν πώς αισθάνονται γι αυτό και πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο ρόλο που είχαν. Καθένας αποκαλύπτει το ρόλο του και εξηγεί τα βήματα που έκανε ή δεν έκανε. Γίνεται σύγκριση σχετικά με το πώς ερμηνεύτηκαν οι ίδιοι ρόλοι από διαφορετικά άτομα και διαπιστώνουν αν προχώρησαν όλοι το ίδιο, στις ίδιες ερωτήσεις.

Ακουγε να μάθεις II

Χωρίζονται σε ζευγάρια και η εμψυχώτρια ζητάει ο ένας να διηγηθεί στον άλλο σύντομα μια προσωπική εμπειρία διένεξης. Αποφασίζουν ποιος θα πει πρώτος την ιστορία και ποιος θα έχει το ρόλο του ακροατή. Ο ένας διηγείται, σε συγκεκριμένο χρόνο, μια σύντομη ιστορία σύγκρουσης στον άλλο που ακούει προσεκτικά. Μόλις τελειώσει, ο κάθε ακροατής ανακοινώνει στην ομάδα, αναδιατυπώνοντας, την ιστορία που άκουσε, και εμπλουτίζοντας την αφήγησή του με τα συναισθήματα του αφηγητή τα οποία αντιλήφθηκε. Οι αρχικοί αφηγητές σχολιάζουν πιθανές παραλείψεις, υπερβολές ή παρανοήσεις. Στη συνέχεια γίνεται αντιστροφή ρόλων.

Ακολουθεί συζήτηση για το τι αποκόμισαν από αυτή την εμπειρία, τι δυσκολίες είχαν, πόσο προσεκτικά άκουγαν, πώς κατάλαβαν συναισθήματα ή σκέψεις που δεν ειπώθηκαν, πώς αισθάνθηκαν και ως αφηγητές και ως ακροατές.

Κουβάρια και κόμποι (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και ο καθένας πρέπει να θυμάται ποιο άτομο στέκεται δεξιά του και ποιο αριστερά του. Μετά απλώνονται στο χώρο και κινούνται με οδηγίες όπως «βαδίστε κοντά σ' αυτόν που έχει ίδιο χρώμα μαλλιά με σας» ή «δίπλα σ' αυτόν που φοράει ίδιο χρώμα παπούτσια μ' εσάς» κ.τ.λ. Όταν η εμψυχώτρια φωνάζει «ακίνητοι» τους ζητά να δείξουν με το ένα χέρι εκείνον που αρχικά στεκόταν δεξιά τους και με το άλλο εκείνον αριστερά τους χωρίς να μετακινηθούν. Μετά, πολύ αργά, τεντώνονται για να πιάσουν τα χέρια των διπλανών τους στον κύκλο, ώσπου να πιαστούν όλοι χέρι-χέρι. Αυτό το κουβάρι πρέπει να ξεμπλεχτεί, να γίνει κύκλος χωρίς να αφήσει κανένας το χέρι του άλλου.

ΚΑΡΤΕΣ ΡΟΛΩΝ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ STATUS

Κάρτες ρόλων

<p>1. Είμαι καλός μαθητής κοινωνικός αγαπητός στους συμμαθητές μου. Η οικογένεια μου έχει καλή οικονομική κατάσταση και είναι πολύ υποστηρικτική. Έχω ωραία χαρακτηριστικά, ευχέρεια στο λόγο.</p>	<p>2. Είμαι καλός μαθητής ασχολούμαι μόνο με τα μαθήματα, Δεν έχω χρόνο για γυμναστική. δεν είμαι ιδιαίτερα όμορφος. η οικογένειά μου τα βγάζει πέρα δυσκολίες. Είμαι πολύ δεμένος μαζί τους και τους έχω αδυναμία.</p>
<p>3. Είμαι μέτριος μαθητής. Συχνά γίνομαι επιθετικός και δημιουργώ φασαρίες. Είμαι πολύ αδύνατος και δεν ασχολούμαι καθόλου με τα σπορ. Έχω μεγάλη άνεση να μιλάω σε κοινό.</p>	<p>4. Είμαι καλός μαθητής αλλά πολύ ανασφαλής. δεν έχω καθόλου αυτοπεποίθηση, για αυτό κοκκινίζω όταν μιλάω σε κόσμο. Η οικογένειά μου έχει μέτρια εισοδήματα και ζει στην επαρχία. Με φιλοξενεί μία θεία μου.</p>
<p>5. Δεν είμαι πολύ καλός μαθητής. Έχω προβλήματα δυσλεξίας και από ένα χτύπημα μου λείπουν τα μπροστινά μου δόντια. Υποφέρω από δύσπνοια. Ζω σε οικοτροφείο γιατί έχω χάσει τους γονείς μου.</p>	<p>6. Ήρθα στην Ελλάδα πριν από ένα χρόνο σαν πρόσφυγας. Δεν ξέρω καλά ακόμα την γλώσσα. Δεν μου αρέσουν οι καυγάδες. Έχω μία αγαπημένη οικογένεια. Ο πατέρας μου είναι άνεργος.</p>
<p>7. Είμαι καλός μαθητής. Κινούμαι σε αναπηρικό καροτσάκι εκ γενετής. Οι γονείς μου με έμαθαν από μικρό να είμαι αρκετά ανεξάρτητος.</p>	<p>8. Είμαι άριστος μαθητής. Μένω με τη μητέρα μου που είναι άνεργη και αναγκάζομαι να δουλεύω για να μπορέσουμε να ζήσουμε. Δεν έχω καθόλου ελεύθερο χρόνο.</p>
<p>9. Είμαι μέτριος μαθητής. Έχω χιούμορ. Μου αρέσει να διαβάζω εξωσχολικά βιβλία και να παίρνω μέρος σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς. Η οικογένειά μου έχει καλή οικονομική κατάσταση.</p>	<p>10. Δεν με ενδιαφέρουν καθόλου τα μαθήματα. μόνο το δίπλωμα στο καράτε. Καυγαδίζω συχνά στο σπίτι και στο σχολείο γιατί μου αρέσει να δείχνω τη δύναμή μου στους άλλους. Οι γονείς μου είναι άνεργοι.</p>
<p>11. Είμαι πολύ καλός στα φιλολογικά μαθήματα. Έχω μεγάλη μυωπία που ελπίζω να διορθωθεί σε δύο χρόνια με μία εγχείρηση στο εξωτερικό.</p>	<p>12. Είμαι μέτριος μαθητής. Έχω ταλέντο στο θέατρο και ακούω κολακευτικά λόγια για την εξωτερική εμφάνιση μου. Είμαι αρκετά μοναχικός τύπος. Οι γονείς μου είναι γιατροί με δικό τους ιατρείο</p>
<p>13. Είμαι μέτριος μαθητής. Έχω ζαχαροδιαβήτη γι αυτό και λείπω συχνά από το σχολείο. Οι γονείς μου εργάζονται ως καθηγητές.</p>	<p>14. Προέρχομαι από μία εύπορη οικογένεια. Έχω μεγάλο χαρτζιλίκι και μου αρέσει να το ξοδεύω. Δεν έχω μάθει να μου φέρουν αντιρρήσεις. Από μικρός τραυλίζω ελαφρά.</p>
<p>15. Έχω μία πολυμελή οικογένεια και φροντίζω τα μικρότερα αδέρφια μου όταν οι γονείς μου δουλεύουν. Είμαι καλή στα μαθηματικά αλλά δυσκολεύομαι να εκφραστώ σωστά</p>	

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Είμαι ευπρόσδεκτος στις παρέες;
2. Μπορώ να παίρνω καλούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα;
3. Μπορώ να διαλέξω όποιο θρανίο θέλω στην αρχή της χρονιάς;
4. Μπορώ να πάω στην πενθήμερη εκδρομή και να ζοδεύω όσο θέλω;
5. Μπορώ να εκφωνήσω ένα ποίημα ή ένα κείμενο στις γιορτές του σχολείου;
6. Μπορώ να αγοράζω ό,τι θέλω από το κυλικείο;
7. Μπορώ να γίνω φίλος με όποιο κορίτσι ή αγόρι μου αρέσει;
8. Ακούω συχνά «Μπράβο» από τους καθηγητές μου για τη συμπεριφορά μου;
9. Μπορώ να γίνω πρόεδρος της σχολικής κοινότητας αν βάλω υποψηφιότητα;
10. Αν τσακωθώ με κάποιον, μπορώ να νικήσω, αν παλέψουμε;
11. Μπορώ να τα καταφέρω, αν χρειαστεί να πείσω την τάξη μου με επιχειρήματα;
12. Μπορώ να σπουδάσω σε όποια πόλη ή χώρα θέλω;
13. Μπορώ να στηριχτώ στην οικογένειά μου σε μία δύσκολη στιγμή οικονομικά ή συναισθηματικά;
14. Μπορώ να επικοινωνήσω άνετα με τους συμμαθητές μου στο σχολείο;
15. Μπορώ να βγαίνω για διασκέδαση κάθε Σαββατοκύριακο;

5η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ Χρήση της εικόνας για εικονογράφηση θεμάτων
- ✓ Έκφραση συναισθημάτων με το σώμα, ενσυναίσθηση

Περπάτα και δείξε μου ποιος είσαι (ζέσταμα)

Η ομάδα ξεκινά με περπατήματα στο χώρο, στο ρυθμό που δίνει η εμψυχώτρια εκφράζοντας ταυτόχρονα το status που είχαν με το ρόλο τους στην προηγούμενη συνάντηση. Λέγοντας «στοπ» σταματούν όλοι και αγγίζοντας επιλεκτικά κάποιους, παραμένουν ακίνητοι ενώ οι υπόλοιποι, αφού τους παρατηρήσουν, περιγράφουν τι νομίζουν ότι κάνουν, ότι αισθάνονται, τη σχέση που μπορεί να έχουν μεταξύ τους. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αλλά περπατούν όλοι με το αντίθετο status από πριν.

Στόχος: ενεργοποίηση, υπενθύμιση της έννοιας του status, δημιουργία εικόνων χωρίς θέμα

Δες τι νιώθω

Η ομάδα διαιρείται στα δύο με τους αριθμούς 1 και 2. Περπατούν στο χώρο σιωπηλά στο ρυθμό της μουσικής. Η εμψυχώτρια, σταματώντας τη μουσική, λέει δυνατά έναν αριθμό (είτε 1 είτε 2) και ένα συναίσθημα/αίσθημα/διάθεση. Όλοι όσοι έχουν αυτόν τον αριθμό, όπου και αν βρίσκονται στο χώρο, πρέπει να παγώσουν σε ένα άγαλμα που εκφράζει αυτό το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Η εμψυχώτρια λέει: *«Είμαστε στο διάλειμμα στην αυλή. Κάποιοι μαθητές - το 1 ας πούμε- νιώθουν αγωνία για τα αποτελέσματα των εξετάσεων». Το 1 παγώνει και εκφράζει το συναίσθημα. Η άλλη μισή ομάδα καλείται να παρατηρήσει όλα τα αγάλματα χωρίς να τα αγγίζει για μερικά δευτερόλεπτα.*

Με το ήχο της μουσικής αρχίζουν ξανά να περπατούν γύρω στο χώρο και η αφήγηση συνεχίζεται και διακόπτεται, λέγοντας ξανά έναν αριθμό και ένα συναίσθημα ώστε να εκφράσει κάθε υποομάδα ένα συναίσθημα συνολικά 3 φορές.

«Κάποιοι είναι χαρούμενοι που σχολάνε πιο νωρίς» (το 2), «Περήφανοι για τη νίκη στο μπάσκετ» (το 1), «Φοβισμένοι γιατί κάποιοι τους απειλούν» (το 2), «Απογοητευμένοι που δε θα πάνε εκδρομή» (το 1), «Ευχάριστα έκπληκτοι που βλέπουν να έρχεται ένας αγαπημένος συμμαθητής που είχε φύγει από το σχολείο» (το 2)

Στόχος: σωματική έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων, και σωματική προετοιμασία για τις επόμενες ασκήσεις, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, δημιουργία εικόνων με δοσμένο θέμα.

Διαγωνισμός φωτογραφίας

Η ομάδα χωρίζεται ξανά σε 2 υποομάδες. Στη μια ομάδα κρυφά λέγεται ότι θα φωτογραφηθεί για ένα διαγωνισμό φωτογραφίας με θέμα: «επιτιθέμενος». Καθένας θα δείξει με το σώμα του την έννοια όπως την αντιλαμβάνεται, έχοντας κάποια σκηνή στο μυαλό του (η σκηνή όχι απαραίτητα από προσωπική εμπειρία: ίσως από ταινία, από κάποια ιστορία που άκουσαν ή διάβασαν, από φωτογραφία). Μπορούν να απεικονίσουν μια επιθετική στάση μη λεκτική (βλέμματα, χειρονομίες προσβλητικές), λεκτική ή σωματική.

Στην άλλη ομάδα, με αντίστοιχες οδηγίες, λέγεται ότι θα φωτογραφηθεί για ένα διαγωνισμό φωτογραφίας με θέμα: «θύμα επιθετικότητας».

Δίνεται λίγος χρόνος για να σκεφτεί μόνος του ο καθένας και να προετοιμάσει τη στάση του. Όταν είναι έτοιμοι, η πρώτη ομάδα παίρνει θέση στο χώρο της σκηνής και η άλλη ομάδα καλείται να παρατηρήσει την «προβολή» της φωτογραφίας, ώστε:

- ✓ να καταλάβουν ποιο είναι το θέμα της φωτογραφίας, δίνοντας τίτλο
- ✓ να βρουν το συναίσθημα που κυριαρχεί
- ✓ να βρουν τα κοινά στοιχεία στις στάσεις
- ✓ να πουν πώς νιώθουν κοιτάζοντας την φωτογραφία

Η εμπυχώτρια, ακουμπώντας κάποια από τα πρόσωπα της φωτογραφίας ζητά από τους παρατηρητές να περιγράψουν τι κάνει αυτό το άτομο, πού βρίσκεται, γιατί νομίζουν ότι έχει αυτή τη συμπεριφορά. Κατόπιν ζητά από τους επιτιθέμενους να κρατήσουν στη μνήμη τους ακριβώς τη στάση που είχαν και η φωτογραφία «σβήνει».

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με την άλλη ομάδα με θέμα: «θύμα επιθετικότητας».

Στόχος: χρήση εικόνων για διαφορετικές μορφές σύγκρουσης, ανάπτυξη δημιουργικότητας, παρατηρητικότητας, έκφρασης συναισθημάτων, ενσυναίσθησης.

Αναστοχασμός

Στο τέλος σε κύκλο γίνεται συζήτηση με ενδεικτικές ερωτήσεις: τι διαπίστωσαν σχετικά με τον τρόπο έκφρασης συναισθηματικών καταστάσεων, τι τους φάνηκε δύσκολο / εύκολο στις ασκήσεις, τι νομίζουν ότι κέρδισαν, άλλα σχόλια/εντυπώσεις από την τελευταία άσκηση;

Μια μέρα ένας αγρότης... (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Σε κύκλο, η εμπυχώτρια ζητά να γυρίσουν 90° ώστε να βρεθούν ο ένας πίσω από τον άλλον και να κλείσουν τα μάτια. Αφηγείται την παρακάτω ιστορία, και

ταυτόχρονα με παραστατικές κινήσεις των χεριών της στην πλάτη όποιου είναι μπροστά της, αισθητοποιεί όσα διηγείται. Αυτός επαναλαμβάνει την κίνηση στην πλάτη του δικού του μπροστινού ώστε η κίνηση να μεταφέρεται από τον έναν στον άλλον σαν κύμα:

*Μια μέρα ένας αγρότης **ανέβηκε** (πατάμε με όλη την παλάμη μας πάνω στην πλάτη του μπροστινού μας σαν να ήταν πατούσα) στη στέγη του σπιτιού του να επισκευάσει τα κεραμίδια που είχαν ξεκολλήσει.*

*Την ώρα εκείνη έπιασε **βροχή** (με τις άκρες των δακτύλων χτυπάμε δυνατά την πλάτη του άλλου παντού) και σύντομα ξεκίνησε **καταιγίδα** (γυρίζουμε τις παλάμες μας σαν να παίζουμε καράτε και χτυπάμε την πλάτη του άλλου κάθετα)*

*Τα χαλασμένα κεραμίδια άρχισαν να **σκορπούν** (κάνουμε με τα δάχτυλα στην πλάτη του άλλου κίνηση σαν να φεύγουν κεραμίδια)*

*Και φοβισμένος άρχισε να **κατεβαίνει** πατώντας σε όσα είχαν απομείνει (πατάμε με όλη την παλάμη πάνω στην πλάτη του μπροστινού)*

*Μπαίνοντας στο σπίτι **έστειλε μήνυμα** στη γυναίκα του (χτυπάμε με τις άκρες των δακτύλων ελαφρά την πλάτη)*

γράφοντας «Άκου τι έγινε εδώ πριν λίγο..... Ανέβηκα στη στέγη του σπιτιού....» (και επαναλαμβάνει την ιστορία.)

6^η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ να γνωρίσουν και να δοκιμάσουν τους βασικούς τρόπους αντίδρασης στη σύγκρουση.
- ✓ να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα που προκαλεί ο καθένας.

Ζιπ Ζαπ Ζοπ (ζέσταμα, ενεργοποίηση, συγκέντρωση)

Η ομάδα στέκεται σε κύκλο. Η εμπυχωτρία ξεκινά χτυπώντας παλαμάκια και στέλνοντας τα σε κάποιο άλλο άτομο, λέγοντας ταυτόχρονα «Ζιπ». Το άτομο στο οποίο απευθύνθηκε χτυπά κι αυτό παλαμάκια και, απευθυνόμενο σε κάποιον άλλον, λέει «Ζαπ». Τότε, το τρίτο άτομο κάνει τι ίδιο, απευθυνόμενο σε ένα τέταρτο άτομο, λέγοντας «Ζοπ». Η διαδικασία του «Ζιπ Ζαπ Ζοπ» επαναλαμβάνεται συνεχώς, με αυξανόμενη ταχύτητα, απευθυνόμενοι, κάθε φορά, σε διαφορετικά άτομα. Κάθε φορά που χτυπάνε παλαμάκια και στέλνουν το Ζιπ, το Ζαπ ή το Ζοπ σε ένα μέλος της ομάδας, πρέπει να διατηρούν οπτική επαφή μαζί του. Όποιος χάνει μπαίνει και κάθεται στη μέση του κύκλου και χωρίς να μιλάει προσπαθεί να διασπάσει την προσοχή όσων έχουν μείνει στον κύκλο.

Δείξε μου πώς διεκδικείς

Στόχος: ενσυναίσθηση, αναγνώριση τρόπων διεκδίκησης

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και τα μέλη αρχικά λένε με τη σειρά τους, τους αριθμούς 1,2,3. Αφού γίνει αυτό για λίγο, η εμπυχωτρία αντικαθιστά το 1 με εικονική μπουνιά. Αυξάνει τη δυσκολία αντικαθιστώντας και το 2 με εικονική σφαλιάρα και μετά από λίγο και το 3 με μια κραυγή πόνου για να εισαχθεί ξανά το θέμα της σύγκρουσης. Το ίδιο επαναλαμβάνεται με αλλαγή 1=βγάζω γλώσσα, 2= σκύβω κεφάλι, 3= γελάω (για την λεκτική αντιπαράθεση)

Στη συνέχεια, στα ζευγάρια μοιράζονται διαφορετικές προτάσεις που αντιστοιχούν σε είδη διαπραγμάτευσης.

1=είναι δικό μου	2= δως το, θα τις φας	3= εντάξει
1=είναι δικό μου	2= εγώ που σ' αγαπάω;;	3= παρ το
1=είναι δικό μου	2= εγώ που σ' αγαπάω;;	3= άστο είπα
1=το θέλω τώρα	2= αύριο	3= εντάξει
1= το θέλω	2= κι εγώ	3= ας το μοιραστούμε

Αφού το δοκιμάσουν λίγο όλοι μόνοι τους, στη συνέχεια, γίνεται μια μικρή επίδειξη κάθε περίπτωσης χωριστά, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν.

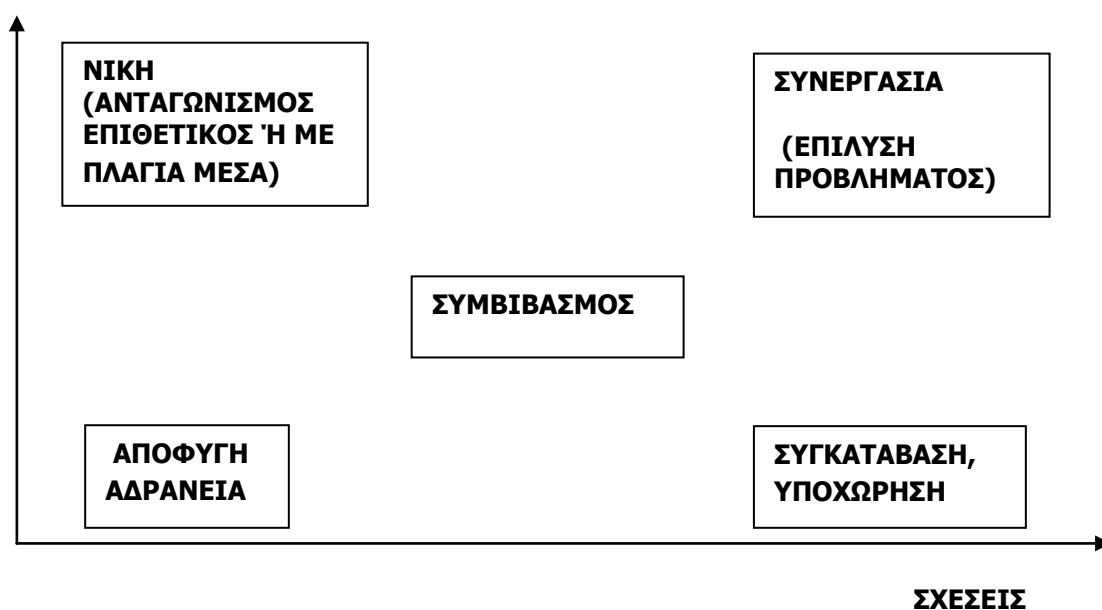
Στο τέλος, γίνεται συζήτηση για το πώς αισθάνθηκαν σε κάθε περίπτωση αυτοί που συμμετείχαν αλλά διατυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους κι εκείνοι που παρακολουθούσαν.

Εσύ πού θα σταθείς;; (1)

Εξηγείται αρχικά στην ομάδα ότι σε κατάσταση σύγκρουσης, κάποιιο επικεντρώνονται στο στόχο που έχουν και άλλοι δίνουν προτεραιότητα στις σχέσεις και όχι στους στόχους. Ανάλογα με τη στάση τους, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης.

Στο πάτωμα σχεδιάζεται το παρακάτω γράφημα που απεικονίζει τους τύπους αντίδρασης στη σύγκρουση, χρησιμοποιώντας για τους άξονες 2 μεγάλα χοντρά κορδόνια και τυπωμένες τις απαραίτητες λέξεις σε κόλλες Α4. Η οδηγία που δίνεται στα μέλη της ομάδας είναι να τοποθετηθούν στο σημείο του γραφήματος που νομίζουν ότι δείχνει τον τρόπο που συνήθως αντιδρούν στις συγκρούσεις.

ΣΤΟΧΟΙ



Αφού σχηματιστούν οι μικρότερες ομάδες, πρέπει να σκεφτούν ένα ζώο που αντιδρά με αυτόν τον τρόπο και κάθε μέλος, σαν γλυπτό, να το δείξει με το σώμα του, σε κατάσταση διένεξης. Οι άλλες ομάδες πρέπει να μαντέψουν το ζώο που απεικονίζουν και αφού ολοκληρωθεί η επίδειξη των εικόνων, να επιλέξουν με ποια ζώα θα επέλεγαν να αντιπαρατεθούν. Κατόπιν κάθε ομάδα πρέπει να σκεφτεί τα

αποτελέσματα των συγκρούσεων από τους πιθανούς συνδυασμούς αντιμαχόμενων τύπων.

Εσύ πού θα σταθείς;; (2)

Σε προέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας, η εμπυχώτρια ζητά να επιστρέψουν γύρω από το χαρτί που τους αντιπροσωπεύει. Αν κάποιος δεν είναι ευχαριστημένος από τον τρόπο αντίδρασης που χρησιμοποιεί να μετακινηθεί σε κείνον που θα προτιμούσε και να πει στην ομάδα τι τον ώθησε σε αυτή την επιλογή.

Πλυντήριο αυτοκινήτου (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Η ομάδα σχηματίζει ένα διάδρομο και η μια σειρά στέκεται αντικριστά στην άλλη. Οι δύο πρώτοι από την άκρη, ο ένας μετά τον άλλο, ως αυτοκίνητα σε πλυντήριο, διασχίζουν το διάδρομο μπουσουλώντας και οι υπόλοιποι με τα ακροδάχτυλα διατρέχουν την πλάτη τους σαν να ρίχνουν πάνω τους νερό. Τελειώνοντας παίρνουν τη θέση τους στο τέλος του διαδρόμου. Σε ροή, ακολουθεί, κάνοντας το ίδιο, το επόμενο ζευγάρι μέχρι να ζήσουν την ίδια εμπειρία όλα τα μέλη της ομάδας.

Απολογισμός για τις παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί

Έχοντας ολοκληρώσει σχεδόν το μισό πρόγραμμα των παρεμβάσεων, η εμπυχώτρια συγκεντρώνει την ομάδα και ζητά να συζητήσουν και να αποτιμήσουν την μέχρι τώρα πορεία. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- ✓ Μέχρι σήμερα υπάρχει κάτι που άλλαξε στον τρόπο σκέψης σας;
- ✓ Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων;
- ✓ Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις σχέσεις σας με τους άλλους;
- ✓ Ποιες ασκήσεις σας άρεσαν περισσότερο;
- ✓ Νομίζετε ότι θα σας βοηθήσουν αυτές οι δραστηριότητες να αντιμετωπίζετε διαφορετικά τις αντιπαραθέσεις σας; Τι θα συμβάλει σ' αυτό;

7^η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ να εκφράσουν σωματικά την έννοια της συνεργασίας ακόμη και στην αντιπαράθεση,
- ✓ να βιώσουν θετικά συναισθήματα από τη συνεργασία και
- ✓ να αρχίσουν να δημιουργούν μια ιστορία για να μάθουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μέσω του Θεάτρου Εικόνων.

Παλεύεις; (ζέσταμα)

Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη κατά το δυνατόν, να είναι ισοδύναμα. Στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλον και πιάνονται από τους ώμους. Ορίζεται στο πάτωμα με ένα σχοινί μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσά τους. Δίνεται οδηγία να σπρώξει ο ένας τον άλλο με όλη του τη δύναμη αλλά όταν καταλαβαίνει πως ο αντίπαλος του υποχωρεί, να μειώνει τη δική του δύναμη, ώστε να μην νικήσει περνώντας τη γραμμή. Αν ο άλλος αυξήσει τη δύναμη του, ο πρώτος θα κάνει το ίδιο, ώστε και οι δύο να χρησιμοποιήσουν μαζί όλη τη δύναμη που διαθέτουν. Στη συνέχεια, η ίδια άσκηση γίνεται για λίγο πλάτη με πλάτη.

Φωτογραφίζω μια σύγκρουση I

Δημιουργούνται ζευγάρια με μέλη και από τις δυο ομάδες (επιτιθέμενων και θυμάτων) της 5^{ης} παρέμβασης και, συνδυάζοντας τις στάσεις που είχαν τότε, η εμπυχωτρία ζητά να σχηματίσουν μια νέα εικόνα που αναπαριστά μια σύγκρουση.

Επιλέγονται κάποιες – οι πιο ενδιαφέρουσες - και οι συμμετέχοντες, απαντώντας σε ρόλο, μας πληροφορούν ποιοι είναι, πού βρίσκονται, τι αισθάνονται, τι θέλουν να πουν με μια φράση ο ένας στον άλλο, τη στιγμή που τους φωτογράψαμε.

Μετά ο ένας παίρνει τη στάση του άλλου ανταλλάσσοντας ρόλο στην ίδια ιστορία και ανακοινώνουν πώς αισθάνθηκαν στο νέο ρόλο.

Στόχοι: αρχή δημιουργίας μιας ιστορίας, ενσυναίσθηση, επανάληψη αντίδρασης στη σύγκρουση

Φωτογραφίζω μια σύγκρουση II

Η εμπυχωτρία φωτογραφίζει εικονικά τα ζευγάρια στη στάση σύγκρουσης και στη συνέχεια τους ζητά, αφού μοιραστούν μια προσωπική εμπειρία από τη ζωή τους στο σχολείο την οποία τους θύμισε η εικόνα τους, να δημιουργήσουν μια κοινή ιστορία με θέμα: «σκηνή σύγκρουσης στο σχολείο» που περιέχει στοιχεία και από τις δύο προσωπικές ιστορίες. Η ιστορία πρέπει να δικαιολογεί τη «φωτογραφία» τους. Στην ομάδα, ξανά σε κύκλο, κάθε ζευγάρι διαδοχικά αφηγείται την ιστορία του.

Στόχοι: ενεργητική ακρόαση, συνεργασία

Αναστοχασμός

Μοίρασμα σκέψεων σε κύκλο στην ομάδα σχετικά με τον τρόπο που συνεργάστηκαν και τα συναισθήματα που βίωσαν μέσω της δημιουργίας εικόνων.

Μου χαρίζετε αυτό το χορό: (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Με συνοδεία της χορευτικής μουσικής τα ζευγάρια πρέπει να χορέψουν έχοντας ενωμένα τα μέλη του σώματος διαδοχικά, σύμφωνα με τις οδηγίες της εμπυχώτριας π.χ. το κούτελο, τα δάχτυλα, τα γόνατα, τις πατούσες, τα αυτιά, τις πλάτες τους.

8^η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό, με σχηματισμό ιστοριών από τις επιμέρους ατομικές
- ✓ άσκηση στη χρήση θεάτρου εικόνας.

Πιάσε το χέρι μου, αν μπορείς (ζέσταμα)

Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο και η εμπυχωτρία ζητά ο καθένας να βάλει το δεξί δείκτη του στην παλάμη του διπλανού του που την κρατά ανοιχτή. Αφού είναι όλοι έτοιμοι, πιάνουν το δείκτη που ακουμπά στην παλάμη τους, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να προλάβουν να βγάλουν το δικό τους δείκτη από την παλάμη του διπλανού τους. Η προσπάθεια επαναλαμβάνεται με διαδοχικά συνθήματα – σφυρίγματα της εμπυχωτριάς.

Μάντεψε τι σου δείχνω (μια σύγκρουση με Θέατρο Εικόνων)

Αφού κάθε ζευγάρι υπενθυμίσει την ιστορία που δημιούργησε στην 7η παρέμβαση, η εμπυχωτρία ζητά να σχηματιστούν μικρές εξαμελείς ομάδες. Σε καμία από αυτές δεν μπορούν να συμμετέχουν μαζί και τα δύο μέλη των προηγούμενων ζευγαριών. Σε κάθε νέα ομάδα γίνεται σύνθεση μιας ιστορίας με στοιχεία από τις προηγούμενες που φέρει κάθε μέλος μαζί του. Ακολουθεί ο σχηματισμός μιας εικόνας που περιέχει τα πιο σημαντικά στοιχεία της σύγκρουσης που αφηγείται. Οι ομάδες παρουσιάζουν διαδοχικά τις εικόνες τους και οι θεατές, υποθέτουν τι συμβαίνει, δίνοντας ανατροφοδότηση, χωρίς οι ομάδες να απαντούν στις υποθέσεις τους. Οι υποθέσεις των θεατών βασίζονται σε ερωτήσεις της εμπυχωτριάς του τύπου: «τι μας θυμίζει; τι συμβαίνει; ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι; πού βρίσκονται; τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους; σε ποια συναισθηματική κατάσταση βρίσκονται; κ.τ.λ.»

Αναστοχασμός

Οι ομάδες συζητούν, με βάση τα σχόλια που εισέπραξαν, αν έγιναν κατανοητά αυτά που ήθελαν να δείξουν, αν δόθηκαν κάποιες αξιολογες ιδέες που δεν τις είχαν σκεφτεί, τι μπορεί να βελτιωθεί. Σημειώνουν τις σκέψεις τους για να τις χρησιμοποιήσουν στην επόμενη παρέμβαση.

Κουβάρια και κόμποι (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Βλ. 3^η παρέμβαση

9^η παρέμβαση

Στόχοι:

- ✓ αναζήτηση βαθύτερων αιτιών της σύγκρουσης
- ✓ διερεύνηση προσωπικών επιθυμιών πίσω από τη στάση των προσώπων
- ✓ διαπίστωση αποτελεσμάτων των συγκρούσεων

Έλα στο ρυθμό μου! (ζέσταμα)

Η εμπυχώτρια ζητά από κάθε μέλος της ομάδας να διαλέξει ένα περίεργο, ασυνήθιστο περπάτημα. Σχηματίζουν ζευγάρια και βαδίζουν για λίγο κολλημένοι, διατηρώντας το περπάτημα τους. Λέγοντας η εμπυχώτρια «όπως ο Α» περπατούν και οι δυο με αυτόν τον τρόπο. Αν πει «όπως ο Β» επιλέγουν για περπάτημα και οι δυο αυτόν τον τρόπο. Αν πει «αποφασίστε» επιλέγουν γρήγορα να συντονιστούν σε ένα από τα δύο. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με τετράδες.

Θέατρο Εικόνων με θέμα τη σύγκρουση I

Οι εξαμελείς ομάδες της προηγούμενης παρέμβασης με βάση την ανατροφοδότηση της προηγούμενης μέρας, βελτιώνουν την εικόνα της σύγκρουσης που αποτελεί το παρόν της ιστορίας και δημιουργούν 2 ακόμα εικόνες: μια από το παρελθόν που μπορεί να αναδεικνύει τις αιτίες που οδήγησαν στον παρόν και μια από το μέλλον που να δείχνει τα αποτελέσματα ή το πώς είναι οι ήρωες κάποιο καιρό μετά. Κάθε ομάδα μπορεί να προσθέσει αν θεωρήσει αναγκαίο: στοιχεία ηχητικά, μετρημένη κίνηση αν προσθέτει στο νόημα των εικόνων, λιγιστές, τις πλέον απαραίτητες, φράσεις. Αφού οι θεατές προσπαθήσουν να υποθέσουν την ιστορία, στη συνέχεια κάθε ομάδα συνοπτικά την αφηγείται.

Στη συνέχεια επιλέγεται μια από τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν και με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (ανακριτική καρέκλα ή αντίχνευση σκέψης) γίνεται προσπάθεια εμπάθυσης και φωτισμού των χαρακτήρων, των κινήτρων, των σχέσεων μεταξύ τους, των καταστάσεων.

Αναστοχασμός

Σκέψεις για το πώς βίωσαν τις ιστορίες τους. Συζήτηση για τα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων.

Μια αγκαλιά, να σωθώ! (κλείσιμο-αποφόρτιση)

Κάποιος από την ομάδα γίνεται κυνηγός και κυνηγάει τους άλλους. Όποιον ακουμπά γίνεται εκείνος «κυνηγός». Ο μόνος τρόπος όπου ένα «θήραμα» είναι

ασφαλές είναι να βρεθεί στην αγκαλιά ενός άλλου (όχι πάνω από 3-4 δευτερόλεπτα) ή στην εξέλιξη της άσκησης, να τον σηκώσει κάποιος αγκαλιά και να μην ακουμπάει στο έδαφος.

10^η παρέμβαση

Στόχος: η καλύτερη διαχείριση της σύγκρουσης με χρήση του Θεάτρου Εικόνων, με την εικόνα της μετάβασης και την ιδανική εικόνα

Μια αγκαλιά, να σωθώ! (ζέσταμα)

Κάποιος από την ομάδα γίνεται κυνηγός και κυνηγάει τους άλλους. Όποιον ακουμπά γίνεται εκείνος «κυνηγός». Ο μόνος τόπος όπου ένα «θήραμα» είναι ασφαλές είναι να βρεθεί στην αγκαλιά ενός άλλου (όχι πάνω από 3-4 δευτερόλεπτα) ή στην εξέλιξη της άσκησης, να τον σηκώσει κάποιος αγκαλιά και να μην ακουμπάει στο έδαφος.

Θέατρο Εικόνων με θέμα τη σύγκρουση II

Στις ιστορίες που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη συνάντηση η εμπυχώτρια παροτρύνει τις ομάδες να αλλάξουν την εικόνα σύγκρουσης, αποφεύγοντας τις μαγικές λύσεις, και να παρουσιάσουν την «ιδανική εικόνα», όπου η διαχείριση της διαμάχης θα είναι καλύτερη.

Κατόπιν, η εμπυχώτρια ζητά από κάθε υποομάδα, από την αρχική «ρεαλιστική» εικόνα της σύγκρουσης, κάνοντας την αλλαγή με αργές κινήσεις, δηλαδή σχηματίζοντας την εικόνα της πιθανής μετάβασης, να σχηματίσει εκ νέου την «ιδανική εικόνα». Η υπόλοιπη ομάδα παρεμβαίνει για να γίνει η «μετάβαση» όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά. Κάθε αλλαγή στην εικόνα την προτείνει ένας τη φορά, αλλάζοντας το σώμα εκείνου που θεωρεί ότι μπορεί να την επιφέρει.

Ενώ οι τρεις (3) ομάδες ετοιμάζονται για το Θέατρο Εικόνων, η ομάδα που η ιστορία της ψηφίστηκε από όλους ως η πιο ολοκληρωμένη, ετοιμάζει το κείμενο και τελειοποιεί την ιστορία της για την παράσταση φόρουμ. Συμμετέχει στην παρακολούθηση της παρουσίασης των άλλων ιστοριών.

Αναστοχασμός

Σε κύκλο διερευνούμε τι έγινε, ποια αλλαγή επήλθε, πώς αυτή η αλλαγή μπορεί να συμβεί στην πραγματική ζωή, πώς αισθάνθηκαν οι συμμετέχοντες με τη νέα τροπή της ιστορίας κ.λ.π.

Έλα στην αγκαλιά μου (κλείσιμο –αποφόρτιση)

Όλη η ομάδα σχηματίζει ημικύκλιο. Ένα ένα τα μέλη της ομάδας στέκονται απέναντι, σε αρκετή απόσταση και αρχίζουν να τρέχουν με κλειστά μάτια προς το κέντρο του ημικύκλιου. Τα μέλη της ομάδας τον ενθαρρύνουν φωνάζοντας ρυθμικά το

όνομά του. Σε κάποια στιγμή, που δεν γνωρίζει όμως, τον σταματά ο εμψυχωτής ή κάποιο μέλος της ομάδας ίσης δύναμης, αγκαλιάζοντας τον,. Όταν τον σταματήσουν η ομάδα θα κλείσει τον κύκλο γύρω του συνεχίζοντας να λέει ρυθμικά το όνομα του.

11^η παρέμβαση

Στόχος: διερεύνηση χρήσης άλλων τρόπων διαχείρισης (εκτός από την επιβολή) της σύγκρουσης με χρήση του Θεάτρου Εικόνων.

Το τρένο (ζέσταμα)

Μπαίνουν όλοι σε μια σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο πρώτος είναι η μηχανή του τρένου και οι υπόλοιποι τα βαγόνια του. Με το ρυθμό της μουσικής αρχίζουν να κινούνται, μιμούμενοι την κίνηση που έχει επιλέξει ο πρώτος, βλέποντας τη μόνο από τον μπροστινό τους. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής ο οδηγός πάει τελευταίος και ο επόμενος γίνεται οδηγός και προτείνει τη δική του κίνηση. Σε παραλλαγή μπορούμε να ορίσουμε 2 τρένα που θα κυκλοφορούν στον ίδιο χώρο.

Ας δοκιμάσουμε αλλιώς! (Θέατρο Εικόνων)

Αφού γίνει ξανά συγκέντρωση της ομάδας σε κύκλο, επιβεβαιώνουμε ότι θυμούνται τους τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης στους οποίους έχουν ασκηθεί στην 6^η παρέμβαση.

Επιλέγεται μια από τις ιστορίες της προηγούμενης παρέμβασης. Η ομάδα που την έφτιαξε παρουσιάζει ξανά η κεντρική σκηνή της σύγκρουσης. Η εμπυχωτρία παροτρύνει όλες τις άλλες να δημιουργήσουν μια εικόνα πιθανής μετάβασης, επιλέγοντας έναν από τους τρόπους που αναφέρθηκαν, εκτός από την επιβολή, και να καταλήξουν στην εικόνα της νέας έκβασης. Στις νέες εκδοχές την αλλαγή έπρεπε να επιφέρει η διαφοροποίηση της στάσης του πιο αδύναμου στη σύγκρουση.

Παρουσιάζονται οι νέες εκδοχές και με ανίχνευση σκέψης αναζητούνται οι αλλαγές στη σκέψη που οδήγησαν στις εναλλακτικές προτάσεις.

Αναστοχασμός

Η ομάδα σε κύκλο μοιράζεται τις σκέψεις της σχετικά με τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει μια διαφορετική συμπεριφορά.

Έλα στην αγκαλιά μου (αποφόρτιση-ενδυνάμωση εμπιστοσύνης)

Η ομάδα επαναλαμβάνει την άσκηση της προηγούμενης παρέμβασης που δεν είχε χρόνο να ολοκληρώσει την προηγούμενη φορά.

12^η παρέμβαση

Στόχος: γνωριμία της ομάδας με το Θέατρο Φόρουμ, προετοιμασία να ασκηθούν στην εύρεση εναλλακτικών συμπεριφορών κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης με Θέατρο Φόρουμ

Πέφτω!!! (ζέσταμα, ενεργοποίηση, εμπιστοσύνη)

Ο εμπυχωτής, δίνοντας έναν αριθμό (1,2,3) σε κάθε μέλος της ομάδας τη χωρίζει σε 3 υποομάδες. Ο εμπυχωτής αρχίζει να λέει μια ιστορία ενώ η ομάδα περπατάει γεμίζοντας το χώρο με το ρυθμό που δίνεται. Σε επιλεγμένα σημεία της ιστορίας ο εμπυχωτής λέει έναν από τους αριθμούς και τα άτομα που τον έχουν πρέπει να φωνάξουν δυνατά «πέφτω» και να αρχίσουν να πέφτουν προς το πάτωμα, ενώ όλοι οι υπόλοιποι πρέπει να τους συγκρατήσουν, προλαβαίνοντας την πτώση.

Η ιστορία

Έχουμε πάει εκδρομή στο δάσος και τριγυρνάμε εξερευνώντας το. Όμως επειδή φύγαμε πολύ πρωί, κάποιοι δεν πρόλαβαν να πάρουν πρωινό και δεν αισθάνονται καλά και αρχίζουν να λιποθυμούν (ομάδα 3). Μόλις τους συνεφέρουμε συνεχίζουμε το δρόμο μας όταν ξαφνικά βλέπουμε σε ένα ξέφωτο τα συντρίμια ενός μικρού αεροπλάνου. Τρέχουμε προς τα εκεί και κάποιοι από τη βιασύνη σκοντάφτουν σε πεσμένους κορμούς δέντρων (ομάδα 2). Πλησιάζουμε με αγωνία το αεροπλάνο να δούμε τι συμβαίνει όταν πίσω από τους τροχούς εμφανίζεται ένας αγριωπός άντρας με ένα μαχαίρι στο δεξί του χέρι φωνάζοντας. Κάποιοι τρομάζουν και προσπαθώντας να ξεφύγουν πέφτουν (ομάδα 1). Εκείνη τη στιγμή στην πόρτα του αεροπλάνου εμφανίζεται ένα τηλεοπτικό συνεργείο που γυρίζει το επεισόδιο μιας τηλεοπτικής σειράς. Πηδάμε όλοι ψηλά από την ανακούφιση και τα γέλια.

Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ...I (Θέατρο Φόρουμ)

Η εμπυχωτριά εξηγεί στην ομάδα τη διαδικασία που ακολουθείται στο Θέατρο Φόρουμ. Ενημερώνει για το ρόλο του τζόκερ και για τους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν οι θεατές για να παρέμβουν. Στη συνέχεια, η ομάδα, της οποίας η ιστορία έχει επιλεγεί, έχοντας ήδη αναπτύξει το σενάριο και προετοιμαστεί με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς, παρουσιάζει μια ιστορία ενδοσχολικής, διαπροσωπικής σύγκρουσης στους υπόλοιπους που έχουν το ρόλο των spectators. Όταν τελειώσει η παρουσίαση της παράστασης για πρώτη φορά, το κοινό επιλέγει τα πρόσωπα που

επιθυμεί και με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας διερευνά τις σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα καθενός, διαλευκαίνοντας τυχόν ασαφή σημεία. Η εμψυχώτρια, έχοντας το ρόλο του joker, διευκολύνει την όλη διαδικασία.

Αναστοχασμός

Η ομάδα μοιράζεται τις σκέψεις της σχετικά με την ιστορία (τα βαθύτερα κίνητρα, τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει μια επιθετική συμπεριφορά, τα στοιχεία που πυροδοτούν την ένταση κ.λ.π.)

Μπαλόνια στον αέρα (κλείσιμο- αποφόρτιση)

Σε κύκλο όλη η ομάδα. Γίνονται μπαλόνια που φουσκώνουν, εισπνέοντας όσο αέρα μπορούν. Όταν η εμψυχώτρια με έναν ήχο, «σπάσει» τα μπαλόνια, αρχίζουν να εκπνέουν και να κινούνται απαλά στο χώρο σαν μπαλόνια που αδειάζουν.

13^η παρέμβαση

Στόχος:

- ✓ άσκηση της ομάδας, με χρήση Θεάτρου Φόρουμ, στην εύρεση εναλλακτικών συμπεριφορών κατά τη διαχείριση της σύγκρουσης
- ✓ αξιολόγηση του προγράμματος

Στο λούνα παρκ (ζέσταμα)

Η εμπυχωτρία κατευθύνει τους συμμετέχοντες να σταθούν σε μια γραμμή στη μία πλευρά της αίθουσας. Τους εξηγεί ότι το δάπεδο του δωματίου είναι ένα τεράστιο τετράγωνο ταπί του λούνα παρκ που πάλλεται και ότι αυτοί στέκονται στη δεξιά του πλευρά. Η μέση του δωματίου είναι το κέντρο του ταπιού και η απέναντι πλευρά του δωματίου είναι η αριστερή πλευρά του ταπιού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού πέφτει βροχή από ένα μηχάνημα και πρέπει να αλλάξουν θέση για να μην βραχούν. Όταν φωνάζει "Βροχή! Στο κέντρο!" " Βροχή! Δεξιά!" ή "Βροχή! Αριστερά!" θα πρέπει να τρέξουν σε αυτή την περιοχή της αίθουσας για να γλιτώσουν. Αφού συνηθίσουν να τρέχουν προς τις διάφορες περιοχές, προσθέτει το «Βροχή παντού!» στο παιχνίδι. Όταν το φωνάζει οι συμμετέχοντες πρέπει να πέσουν στο έδαφος όσο μπορούν πιο γρήγορα και να σκεπάσουν το κεφάλι τους με τα χέρια.

Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι ...II (Θέατρο Φόρουμ)

Δίνεται ξανά η παράσταση της ιστορίας που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παρέμβαση και οι μαθητές – θεατές, ακολουθώντας τη διαδικασία του Θεάτρου Φόρουμ, τη σταματούν στα σημεία που πιστεύουν πως μπορεί να υπάρξει μια διαφορετική συμπεριφορά ή αντίδραση, την προτείνουν και τη δοκιμάζουν οι ίδιοι παίρνοντας τη θέση του των μαθητών- ηθοποιών.

Η διαδικασία συνεχίζεται και επαναλαμβάνεται όσο οι θεατές έχουν προτάσεις που θέλουν να δοκιμάσουν.

Αναστοχασμός

Η ομάδα συζητά τη χρησιμότητα της μεθόδου και τα αποτελέσματα που πιθανόν να επιφέρουν οι παρεμβάσεις των θεατών

Μμμμ...Τι νόστιμη σούπα! (Κλείσιμο προγράμματος – Αξιολόγηση)

Η ομάδα σε έναν κύκλο. Η εμπυχωτρία μεταμορφώνει το κέντρο του κύκλου σε ένα βαθύ πιάτο που συμβολίζει όλες τις δραματικές παρεμβάσεις που έγιναν και σύντομα θα γεμίσει με σούπα φτιαγμένη από όλες τις ιδέες που θα προκύψουν,

ενθαρρύνοντας κάθε συμμετέχοντα να προσφέρει μια φράση ή λέξη που περιγράφει καλύτερα τα συναισθήματά του/της, νέες ιδέες, ή ανακαλύψεις στο τέλος του προγράμματος. Αφού εκφραστούν όλοι, απλώνουν το χέρι στο κέντρο του κύκλου και «χρησιμοποιώντας ένα κουτάλι» παίρνουν μια γουλιά για να μοιραστούν όσα έζησαν.

3. Συνέντευξη

Οι βασικές ερωτήσεις

1. Ποιές ασκήσεις σας άρεσαν και ποιες όχι;
2. Θυμάστε κάποια άσκηση στην οποία σας ξάφνιασε ο εαυτός σας διαπιστώνοντας ότι ανακαλύψατε γι' αυτόν κάτι που δεν ξέρατε;
3. Σε αρκετές ασκήσεις κάποια στιγμή χρειάστηκε να εκφράσετε συναισθήματα. Σας ήταν το ίδιο εύκολο ή δύσκολο από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος;
4. Άλλαξε η γνώμη σας για κάποια μέλη της ομάδας που πριν δεν γνωρίζετε καλά;
5. Διαπιστώνετε κάποια διαφορά στον τρόπο που ακούτε τους άλλους και τις απόψεις τους;
6. Υπήρξαν φορές που νιώθατε να μπαίνετε στα παπούτσια του προσώπου που υποδυθήκατε στις ιστορίες σας;
7. Μπορείτε να σκεφτείτε κάτι που σας πρόσφερε το πρόγραμμα το οποίο μπορεί να σας βοηθήσει στη διαχείριση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζετε στο χώρο του σχολείου ή στην προσωπική σας ζωή;;
8. Από τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων τους οποίους γνωρίζατε, ποιον νομίζετε ότι θα επιλέγατε να χρησιμοποιήσετε σε μια πιθανή αντιπαράθεση; Διαφέρει από εκείνον που χρησιμοποιούσατε ως σήμερα;
9. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας (θετικές ή αρνητικές) από το Θέατρο Εικόνων που χρησιμοποιήσαμε;
10. Σας βοήθησε η χρήση των εικόνων να εκφραστείτε κάποιες στιγμές καλύτερα ή θα προτιμούσατε το λόγο; Σε τι νομίζετε ότι μπορούν να βοηθήσουν μερικές φορές;
11. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας (θετικές ή αρνητικές) από το Θέατρο Φόρουμ;
12. Νομίζετε ότι σας πρόσφερε κάτι που θα σας βοηθήσει στην καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων;
13. Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, μπορείτε να σκεφτείτε κάποιο όφελος που αποκομίσατε από αυτές τις συναντήσεις;
14. Θα επιλέγατε να δηλώσετε συμμετοχή σ' ένα παρόμοιο πρόγραμμα ξανά; Σας φάνηκε ενδιαφέρον;