



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»**

ΘΕΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:

***Η ευαισθητοποίηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου
στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της ΔΤΕ***

Αθανασία Μαλικούρτη

A.M: 5052201801018

Επιβλέπων καθηγητής:

Λενακάκης Αντώνιος: Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης

Μέλη συμβουλευτικής – επιβλέπουσας επιτροπής:

Τσιάρας Αστέριος: Αντιπρύτανης και Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ζώνιου Χριστίνα: Μέλος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

ΝΑΥΠΛΙΟ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται και το ταξίδι μου στο ιδιαίτερο αυτό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τις απαραίτητες για την σκοποθεσία του διά ζώσης παρακολουθήσεις. Η εμπειρία μου από αυτό το πρόγραμμα στάθηκε αποκαλυπτική και με οδήγησε σε βαθύτερη γνώση του εαυτού μου αλλά και των άλλων. Στο κατώφλι λοιπόν της εξόδου μου απ' αυτό θα ήθελα να απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Α. Λενακάκη για την αμεσότητα της επικοινωνίας μας αλλά και για την προσήνεια του χαρακτήρα του, αφού από την πρώτη στιγμή στάθηκε στο πλάι μου πρωτίστως ως εμπυχωτής και δευτερευόντως ως επιβλέπων. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Α. Τσιάρα για την καθοδήγησή του στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του προγράμματος και για την αμέριστη συμπαράστασή του στα αδιέξοδά μου αλλά και την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, την ενσάρκωση του εμπυχωτή στην Ελλάδα, που αποτέλεσε αστείρευτη πηγή έμπνευσης με το έργο της αλλά και με την καθοδήγησή της σ' όλη τη διάρκεια αυτού του υπέροχου ταξιδιού.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σχολείο μου, το Λύκειο των Εκπαιδευτηρίων «Νέα Παιδεία», που με βοήθησε κατά την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, παρέχοντάς μου το θέατρο του σχολείου για τις δράσεις καθώς και το απαραίτητο συνεχόμενο δώρο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους μαθητές της Β' τάξης που αποτέλεσαν τον πληθυσμό για την έρευνα, τόσο την πειραματική ομάδα που παρακολούθησε με συγκινητικό ζήλο και εύθυμη διάθεση τα εργαστήρια, όσο και την ομάδα ελέγχου για τη συμμετοχή της.

Τέλος, θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου σ' αυτό το ΜΠΣ, αφού υπήρξαν συμπαίκτες, συνδαιτυμόνες και πολλές φορές πολύτιμοι συμπαραστάτες μου στο υπέροχο αυτό ταξίδι.

*Στη μητέρα μου,
την πρώτη μου εμπυχώτρια
στο ταξίδι της ζωής*

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	4
1.1. Τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	4
1.1.1. Ιστορική επισκόπηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	4
1.1.2. Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου	5
1.1.3. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - HRE: Human Rights Education ..	6
1.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα	10
1.2.1. Δραματική τέχνη – Εξελικτική πορεία– Απόπειρες ορισμού –Εμψυχωτής... 10	
1.2.2. Η συμβολή της ΔΤΕ στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα – Έρευνες στην Ελλάδα.....	12
1.3. Εφηβεία και ανάπτυξη.....	15
1.3.1. Χαρακτηριστικά	15
1.3.2. Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη	15
1.3.3. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη	16
1.4. Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στη Β΄ Λυκείου	16
1.4.1. Τραγωδία και Δημοκρατία – Η τραγωδία Σοφοκλέους, <i>Αντιγόνη</i>	16
1.4.2. Οφέλη από την εφαρμογή της ΔΤΕ στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Γενικής Παιδείας στη Β΄ Λυκείου.....	18
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο - Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	20
2.1 Η έρευνα	20
2.1.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητική υπόθεση - ερευνητικά ερωτήματα	20
2.1.2. Πεδίο και χρόνος έρευνας - Ερευνητικός πληθυσμός.....	22
2.2. Η ερευνητική διαδικασία	23
2.2.1. Ερευνητική μέθοδος.....	23
2.2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων ποσοτικής έρευνας.....	25
2.2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας.....	26
2.3. Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο – ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
3.1. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	38
3.2. Περιγραφική κατανομή του συνόλου του δείγματος των μαθητών	38
3.3. Περιγραφική κατανομή της πειραματικής ομάδας	39
3.4. Περιγραφική κατανομή της ομάδας ελέγχου.....	40
3.5. Αξιοπιστία κλίμακας.....	41
3.6. Προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής.....	43
3.6. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων	46
3.6.1 Έλεγχος για την πειραματική ομάδα	46
3.6.2 Έλεγχος για την ομάδα ελέγχου	48
3.6.3 Έλεγχος διαφορών πειραματικής ομάδας – ομάδας ελέγχου.....	49
3.7. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης βάσει ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων των θεματικών αξόνων	49
3.7.1 Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ισότητα»	49
3.7.2 Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ιδιωτικότητα»	51
3.7.3 Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ασφάλεια»	52
3.7.4 Έλεγχος ως προς την άποψη «περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών»	54
3.8. Ποιοτική έρευνα	56
3.8.1 Δικαίωμα στην ισότητα	56
3.8.2 Δικαίωμα στην ιδιωτικότητα	59
3.8.3 Δικαίωμα στην ασφάλεια	60
3.8.4 Περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών	62
3.9. Συνεντεύξεις	65
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
4.1 Συμπεράσματα	69
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	72
4.3 Προτάσεις για το μέλλον	74
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	76
Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ & ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ ΕΡΓΑ	76
Β. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	78

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	84
1. Ερωτηματολόγιο.....	84
2. Υλικό για τις παρεμβάσεις	91
3. Φωτογραφίες από τις παρεμβάσεις.....	105

Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων

<i>Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό κάθε ομάδας</i>	40
<i>Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο</i>	41
<i>Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο</i>	42
<i>Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο</i>	43
<i>Πίνακας 5. Κατανομή θετικών και αρνητικών ερωτήσεων ανά θεματικό άξονα.</i>	44
<i>Πίνακας 6. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα</i>	44
<i>Πίνακας 7. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου</i>	45
<i>Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης.</i>	49
<i>Πίνακας 9. Wilcoxon test για πειραματική ομάδα</i>	50
<i>Πίνακας 10. Wilcoxon test για ομάδα ελέγχου</i>	50
<i>Πίνακας 11. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες</i>	51
<i>Γράφημα 1 Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό κάθε ομάδας</i>	40
<i>Γράφημα 2 Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο</i>	41
<i>Γράφημα 3. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο</i>	42
<i>Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο</i>	43

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) δύναται να ευαισθητοποιήσει μαθητές της Β΄ Λυκείου απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. Διενεργήθηκε έρευνα-δράση για το σκοπό αυτό στο Ιδιωτικό Λύκειο των Εκπαιδευτηρίων Νέα Παιδεία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 49 μαθητές (n=49), συγκροτώντας την ομάδα ελέγχου (n=25) και την πειραματική ομάδα (n=24), στην οποία υλοποιήθηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, όπου αξιοποιήθηκαν μορφές της ΔΤΕ, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, το Εκπαιδευτικό Δράμα και το debate, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι έφηβοι σε ζητήματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα. Χρησιμοποιήθηκε μικτή μέθοδος στη συλλογή των δεδομένων, με εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων το ερωτηματολόγιο των Diaz-Veizades, Widaman, Little και Gibbs (1995) από το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας με δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,85$) που ομαδοποιεί τις ερωτήσεις γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες: ως προς τα δικαιώματα στην ισότητα, στην ιδιωτικότητα, στην κοινωνική ασφάλεια και ως προς τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες μέθοδοι: η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο καταγραφής και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η τριγωνοποίηση των ευρημάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας επιβεβαίωσε τις ερευνητικές μας υποθέσεις για την πειραματική ομάδα, καθώς και τη συνακόλουθη βιβλιογραφία που εξαίρει το ρόλο του δράματος στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Λέξεις Κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα, έρευνα-δράση, έφηβοι, μαθητές Β΄ Λυκείου, μικτή μέθοδος, ποσοτική και ποιοτική έρευνα

ABSTRACT

The present thesis examines whether Drama in Education (DIE) can raise awareness among high school sophomores on human rights issues. An action-research was actualized in the private high school «Νέα Παιδεία» (romanized “Nea Paideia”). The sample of this research were 49 students (n=49), who constituted both control group (n=25) and experimental group (n=24), who attended twelve dramatic and educational interventions as part of the ancient greek syllabus, during which various forms of DIE were used, such as dramatic play, dramatization, improvisation, educational drama and debate, in order to sensitize these teenagers on issues concerning human rights. Concerning the collection of the quantitative data needed, a mixed method was used, specifically the Questionnaire by Diaz-Veizades, Widaman, Little, and Gibbs from the Psychology Department of the University of California with a reliability indicator (Cronbach’s $\alpha=0,85$) which brackets questions under four different factors: equality, privacy, social security and civilian constraint. With regard to the qualitative data, the following methods were applied: participatory observation, diary documentation and interviews- though not fully structured. The findings triangulation on both quantitative and qualitative research confirmed our working hypotheses concerning experimental group, as well as those of our annotated bibliography which underlines the importance of drama on human rights education.

Keywords: Drama in Education, human rights, action-research, teenagers, high school sophomores, mixed method, quantitative and qualitative research

«Είμαστε όλοι ηθοποιοί: το να είσαι πολίτης δεν σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις»

Boal, 2009

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την παρούσα έρευνα αφετηρία αποτέλεσε η γενικότερη προβληματική που εγείρεται γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα στις μέρες μας. Παρά τις διακηρύξεις και τις επίσημες συμφωνίες γινόμαστε καθημερινά μάρτυρες καταπάτησης των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το 2020, στη διάρκεια του οποίου διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα, ήταν η χρονιά που εγγράφηκε στη μνήμη και τη συνείδηση όλων μας ως η χρονιά που σημαδεύτηκε από την πανδημία του κορωνοϊού και έκανε σαφές για πολλοστή φορά ότι η Δημοκρατία δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Αντιθέτως, απαιτείται διαρκής και καθημερινός αγώνας για τις αξίες που πρεσβεύει. Γιατί «η Δημοκρατία δεν είναι απλώς ένα πολιτισμού» θα πει ο Τερζάκης (1963) και θα παραμείνει ως τις μέρες μας τραγικά επίκαιρος.

Η κατάσταση της έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού οδήγησε σε παραβίαση δικαιωμάτων -ακόμη και σε παράκαμψη θεσμών σε κάποιες χώρες- κι ενώ θα περίμενε κανείς η ανθρωπότητα να συνειδητοποιήσει τα λάθη της και να κάνει την αυτοκριτική της, ώστε να βγει πιο ώριμη και πιο αδελφωμένη από την «καραντίνα» που επέβαλε ο ιός, η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα βρίσκεται ξανά στο προσκήνιο. Στη Βραζιλία ο πρόεδρος Μπολσονάρο υποβάθμισε τη σοβαρότητα της πανδημίας και ο πολιτικός σχεδιασμός του απείλησε το οικοσύστημα στον Αμαζόνιο και τις φυλές ιθαγενών που ζουν εκεί. Στην Τουρκία καθημερινά παραβιάζονται θεμελιώδεις ελευθερίες παρά τις συστάσεις της παγκόσμιας κοινότητας. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση και συγκεκριμένα στην Ουγγαρία ο πρωθυπουργός Όρμπαν απέκτησε έκτακτες εξουσίες στην προσπάθειά του να ελέγξει την εξάπλωση του Κορωνοϊού. Μετά το πέρας της πρώτης καραντίνας γίναμε μάρτυρες της κατάχρησης της αστυνομικής βίας με την ειδική δολοφονία του Τζ. Φλόιντ. Ενώ στο εγγύς παρελθόν στη χώρα μας οι δολοφονίες του Παύλου Φύσσα και του Ζακ Κωστόπουλου αλλά και του Β. Γιακουμάκη αποτελούν κραυγαλέα παραδείγματα

καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Κατά πόσον, λοιπόν, μπορούν να θεωρούνται κατοχυρωμένα και αναπαλλοτρίωτα;

Επιπλέον, στη σημερινή κοινωνία με την παγκοσμιοποιημένη οικονομία και τη συνεπακόλουθη κατίσχυση του κεφαλαίου, η ανισότητα των ευκαιριών, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ανθρώπινη οδύνη δημιουργούν την εύλογη αξίωση από τη διεθνή κοινότητα για μία ζωή χωρίς διακρίσεις, βία, καταπίεση, εκμετάλλευση, ταπείνωση και κοινωνική εξαθλίωση. Η εγγύηση του συνόλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί μονόδρομο, προκειμένου να εξασφαλιστεί μία αξιοπρεπής ζωή για όλους προσανατολισμένη στη δίκαιη και αειφόρο ανάπτυξη (Πανταζής, 2011: 135-137).

Στην αρχαία Αθήνα από την άλλη πλευρά, η ελληνική δημοκρατία όπως πραγματώθηκε, αποτέλεσε το καθεστώς εκείνο, που οι Αθηναίοι πολίτες ήταν υπεύθυνοι και να νομοθετούν αλλά και να κρίνουν ποιος είναι δίκαιος και καλός νόμος (Καστοριάδης, 2008: 92). Ο Ηράκλειτος άλλωστε αναφέρει ότι «ο δήμος οφείλει να παλεύει για τους νόμους πιο σκληρά απ' ό,τι για τα τείχη της πόλης». Πράγματι, η Αθηναϊκή Δημοκρατία στην ωριμότητά της υπήρξε κέντρο ασύγκριτης δημιουργίας αναφορικά με ό,τι προηγήθηκε αλλά και σε σχέση με ό,τι ακολούθησε. Η αποτυχία της οφείλεται στην ύβρη της, στο ό,τι δεν αυτοπεριορίστηκε. Επομένως, η δημοκρατία από μόνη της δεν εγγυάται αυτόματα και την επιτυχία της, δεν εμπεριέχει τους μηχανισμούς εκείνους περιορισμού που θα την προστατέψουν από την ίδια της την υπερβολή (Καστοριάδης, 2008: 420, 429, 457).

Εκκινώντας από τα παραπάνω δεδομένα και τη συνακόλουθη παρατήρηση της ερευνήτριας ότι η θεωρητική ενημέρωση των μαθητών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν επαρκεί, ώστε να υιοθετηθούν οι συμπεριφορές εκείνες και ο τρόπος σκέψης που θα διαφυλάξουν τις αξίες της δημοκρατίας, η παρούσα έρευνα έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την ευαισθητοποίηση των εφήβων μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση [ΔΤΕ] στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Γενικής Παιδείας. Ειδικότερα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά συστηματοποιήθηκαν από τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ στην Οικουμενική Διακήρυξη του 1948, ομαδοποιήθηκαν γύρω από τέσσερις άξονες, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Diaz-Veizades, Widaman, Little και Gibbs (1995) από το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας, που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα,

προκειμένου να διερευνηθούν: ως προς το δικαίωμα στην ισότητα, στην ιδιωτικότητα, στην ασφάλεια και τέλος ως προς τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών.

Μεθοδολογικά η παρούσα εργασία συνιστά μία μελέτη περίπτωσης, αφού διενεργήθηκε σε μια μικρή ομάδα μαθητών της Β΄ Λυκείου των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων «Νέα Παιδεία», όπου η ερευνήτρια εργάζεται ως φιλόλογος. Πραγματοποιήθηκαν 12 εργαστήρια θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, όπου επιδιώχθηκε η προσωπική εμπλοκή των μαθητών σε ηθικά διλήμματα έχοντας ως αφορμήση -και έμπνευση- το κείμενο της τραγωδίας «Αντιγόνη» του Σοφοκλή. Τέλος, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης κατά τη συλλογή των ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικών δεδομένων (παρατήρηση, ημερολόγιο, συνέντευξη).

Η εργασία δομείται γύρω από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ως προς την πορεία κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εκπαίδευση σε αυτά όπως την ορίζει ο ΟΗΕ. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία της ΔΤΕ, οι προσπάθειες να οριστεί, η παρουσίαση του ρόλου του εμπυχωτή και η συμβολή της ΔΤΕ στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα με αναφορά στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί προς αυτή την κατεύθυνση στη χώρα μας. Γίνεται επίσης παρουσίαση της εφηβείας και των χαρακτηριστικών της καθώς και η σχέση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας με τη δημοκρατία μαζί με τα οφέλη της ΔΤΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας: τον σκοπό, τις ερευνητικές υποθέσεις, το πεδίο, τον χρόνο και τον πληθυσμό της έρευνας καθώς και την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε ως προς τη μέθοδο και τα εργαλεία συλλογής των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Στο τέλος του 2^{ου} κεφαλαίου παρουσιάζεται σύντομα το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας και αναλύονται τα κυριότερα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφονται τα κύρια συμπεράσματα με τους περιορισμούς της έρευνας και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Τα ανθρώπινα δικαιώματα

1.1.1. Ιστορική επισκόπηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Ήδη από την αρχαιότητα με τον Κύλινδρο του Κύρου το 539 π.Χ., που αποτελεί έναν πρώτο καταστατικό χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και την Επιγραφή της Γόρτυνας, που βρέθηκε τον 5^ο αιώνα π.Χ. στην Κρήτη και αποτελεί την αρχαιότερη νομοθεσία στην Ευρώπη, διαπιστώνονται οι πρώτες προσπάθειες συστηματοποίησης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Ακολουθούν η Magna Charta (Μείζων Χάρτης) το 1215 μ.Χ. και Bill of Rights (η Διακήρυξη Δικαιωμάτων) το 1689 μ.Χ., που θεμελιώνουν ελευθερίες στον αγγλόφωνο κόσμο ενώ παράλληλα τον προστατεύουν από τις αυθαιρεσίες της βασιλείας, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για τη συνταγματική μοναρχία που ισχύει μέχρι σήμερα. Το 1776 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας που επικυρώνει το Κογκρέσο εστιάζει σε ατομικά δικαιώματα καθώς και στο δικαίωμα στην επανάσταση. Με τις ιδέες αυτές καλλιεργήθηκε το έδαφος για τη Γαλλική Επανάσταση και την αντίστοιχη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη το 1789, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για το Σύνταγμα της Γαλλικής Δημοκρατίας (Γενική γραμματεία διαφάνειας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Υπουργείο Δικαιοσύνης). Στον απόηχο της Αμερικανικής και Γαλλικής Επανάστασης ο Ρήγας Βελεστινλής προτείνει στο τετραμερές πόνημά του: Σύνταγμα με 124 άρθρα, τα Δίκαια του Ανθρώπου σε 34 άρθρα μαζί με τον Θούριο και την Επαναστατική Προκήρυξή του, (Σyntagma Watch, [n.d.](#)).

Η αδυναμία της ανθρωπότητας να αποσοβήσει τους δύο Παγκοσμίους Πολέμους οδήγησε στη δημιουργία του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών το 1945, όπου ορίζονται οι στόχοι και οι αρχές του διεθνούς αυτού οργανισμού, του ΟΗΕ. Κύριο σκοπό του έχει την εδραίωση της παγκόσμιας ειρήνης αλλά και την προσφορά ανθρωπιστικής βοήθειας σε πληθυσμούς που πλήττονται παντοιοτρόπως, (Ηνωμένα έθνη, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ, [n.d.](#)). Προκειμένου να εμπεδωθεί η ειρήνη και η δικαιοσύνη για όλους και ο κόσμος να καταστεί ασφαλέστερος και υγιέστερος, ο ΟΗΕ μέσα από πολλές συμβάσεις και σύμφωνα δημιούργησε ένα πλήρες σώμα διεθνούς δικαίου με προεξάρχουσα την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, (Ηνωμένα Έθνη, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ, [n.d.](#)).

1.1.2. Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου [ΟΔΔΑ] συντάχθηκε από τα κράτη – μέλη του ΟΗΕ τον Δεκέμβριο του 1948, συμπληρώνοντας τον καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, προκειμένου να αποτελέσει την πυξίδα που θα εγγυάται τις θεμελιώδεις ελευθερίες όλων των ανθρώπων ανεξαιρέτως συμβάλλοντας έτσι στην καθολική εφαρμογή τους. Η ανθρωπότητα ορκίζεται να μην ξαναβιώσει τον όλεθρο που προκάλεσε ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και ανακηρύσσει, στο πνεύμα αυτό, την παρούσα διακήρυξη ως το κοινό ιδανικό στο οποίο όλα τα έθνη οφείλουν να κατατείνουν, (Διεθνής Αμνηστία, **n.d.**).

Στα 30 άρθρα της ΟΔΔΑ κατοχυρώνονται οι θεμελιώδεις ελευθερίες και τα δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα –σε μια συνοπτική παρουσίαση– στο άρθρο 1 της ΟΔΔΑ κατοχυρώνεται ως αναφαίρετο δικαίωμα η ελευθερία και η ισότητα στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα. Στο άρθρο 2 διευκρινίζεται ότι η ισότητα συνεπάγεται την εξάλειψη των διακρίσεων ενώ στο άρθρο 3 κατοχυρώνεται το δικαίωμα στη ζωή με ελευθερία και ασφάλεια. Στο άρθρο 4 και 5 απαγορεύεται η εργασιακή εκμετάλλευση και τα βασανιστήρια. Στα άρθρα 6, 7 και 8 καθορίζεται η ισονομία αλλά και η προστασία του νόμου από την καταπάτηση των δικαιωμάτων. Στο άρθρο 9 απαγορεύεται η άδικη κράτηση ενώ στα άρθρα 10 και 11 αποσαφηνίζονται τα δικαιώματα σε δίκαιη δίκη. Η ιδιωτικότητα κατοχυρώνεται στο άρθρο 12. Η ελευθερία των μετακινήσεων, το δικαίωμα στην ιθαγένεια αλλά και η αίτηση ασύλου σε άλλη χώρα ορίζονται στα άρθρα 13-15. Τα δικαιώματα στον γάμο και στην ιδιοκτησία ορίζονται στη συνέχεια, ενώ στο άρθρο 18 και 19 κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, θρησκείας και έκφρασης. Το δικαίωμα στο συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι μαζί με αυτό της δημοκρατικής διακυβέρνησης ακολουθούν στα άρθρα 20 και 21. Το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση και στην προστασία, το δικαίωμα στον ελεύθερο χρόνο, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πνευματική ιδιοκτησία έπονται. Τέλος, η ΟΔΔΑ κλείνει με άρθρα που ορίζουν το δικαίωμα σε μία διεθνή τάξη, που κάθε πολίτης με υπευθυνότητα θα υπερασπίζεται τα παραπάνω αναπαλλοτρίωτα άρθρα για όλους, (Διεθνής Αμνηστία, **n.d.**).

Με την Οικουμενική Διακήρυξη δημιουργήθηκε η βάση, για τη σύναψη νέων συμφώνων, όπως η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και για την εξάλειψη των διακρίσεων, αλλά και συμβάσεων που κατοχυρώνουν κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά δικαιώματα, (Ηνωμένα Έθνη, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ, n.d.). Το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι δυναμικό όχι στατικό και τους δύο τελευταίους αιώνες διευρύνθηκε με αποτέλεσμα να μιλάμε σήμερα για «γενιές δικαιωμάτων». Στην πρώτη γενιά κατατάσσονται τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα ενώ στη δεύτερη γενιά περιλαμβάνονται τα οικονομικά και κοινωνικό-πολιτισμικά. Την τρίτη γενιά αποτελούν τα καλούμενα «συλλογικά δικαιώματα», όπως το δικαίωμα στο φυσικό περιβάλλον καθώς και δικαιώματα που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση και τη νέα πραγματικότητα (Πανταζής, 2008: 109-110).

Η γερμανοεβραία ανιθαγενής πρόσφυγας στο Παρίσι, Hanna Arendt, συνειδητοποίησε όμως ότι για να μπορέσουν να υπάρξουν δικαιώματα θα έπρεπε να προηγηθεί κάτι άλλο: «το δικαίωμα να έχουμε δικαιώματα». Με αυτόν τον τρόπο, το 1949, ασκώντας κριτική στην ανικανότητα των υπαρχόντων θεσμών και διακηρύξεων, επισημαίνει την ανεπάρκεια τους στην πρακτική εφαρμογή των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά και την αδυναμία τους να αποτελέσουν το θεμέλιο της δημοκρατικής πολιτικής (DeGooyer, Hunt, Maxwell, & Μοyn, 2019: 11-15). Στο πλαίσιο αυτό του προβληματισμού γύρω από την πρακτική εφαρμογή των δικαιωμάτων του ανθρώπου γεννιέται ο όρος εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

1.1.3. Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - HRE: Human Rights Education

Η σύγχρονη φιλελεύθερη δημοκρατία θεμελιώνεται πάνω στις αξίες και στην ηθική που αντιπροσωπεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Χωρίς τον σεβασμό αυτών από όλους ανεξαιρέτως δεν είναι δυνατόν να βιωθεί στην πραγματική ζωή η δημοκρατία ουσιαστικά, σύμφωνα με την ηθική και τις αρχές της. Γι' αυτό η ανάγκη για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική κυρίως για τις δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά και για όλον τον κόσμο, στο μέτρο του δυνατού. Ο ΟΗΕ και η UNESCO είναι οι διεθνείς οργανισμοί που προωθούν την καλλιέργεια των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων (Μπάλιας, 2011: 141). Παρά τις αντιθέσεις των φονταμενταλιστικών κυρίως χωρών του αποκαλούμενου «Τρίτου Κόσμου», ο δυτικός ουμανισμός, με θεμέλιο τα ανθρώπινα δικαιώματα, αποτελεί αληθινή επανάσταση στο διεθνές δίκαιο και φαίνεται να αποτυπώνει τον σκοπό των διεθνών οργανισμών που δεν ήταν άλλος από την οχύρωση έναντι της κτηνωδίας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Ιγκνάτιεφ, 2004: 55).

Ως όρος, HRE (Human Rights Education), η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ] εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1990, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται μια προσπάθεια προώθησής της από διεθνείς οργανισμούς, κυβερνήσεις και μη κυβερνητικές οργανώσεις μέσω της κατάρτισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων (Πανταζής, 2008: 107-108). Διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί της ΕΑΔ, οι οποίοι παρά τις διαφορές τους συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για εκπαίδευση που επιδιώκει όχι απλώς τη μετάδοση της γνώσης γύρω από τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά πολύ περισσότερο την προάσπισή τους με καθημερινές πράξεις οι οποίες θα διαμορφώσουν μια κουλτούρα, που θα εκφραστεί στον τρόπο ζωής του καθενός (Bajaj, 2011: 482). Παράλληλα με την υιοθέτησή τους στην καθημερινή ζωή κύριο στόχο της ΕΑΔ αποτελεί η μακροπρόθεσμη πρόληψη κάθε παραβίασής τους, που θα συμβάλλει στην προαγωγή της ισότητας και της αειφόρου ανάπτυξης ενώ παράλληλα θα δώσει ώθηση στη συμμετοχή όλων στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Flowers, 2004).

Μετά το Συνέδριο της Βιέννης το 1993, όπου εξειδικεύτηκαν οι στόχοι της ΕΑΔ, η δεκαετία 1995-2004 ανακηρύχθηκε ως η Δεκαετία της ΕΑΔ και η ανθρωπότητα κλήθηκε να την εφαρμόσει σε όλους τους τομείς κάθε κοινωνίας, (United Nations). Το 1997 η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ όρισε για την ΕΑΔ μια νέα σκοποθεσία. Σύμφωνα με αυτήν μέσω της διάχυσης της γνώσης, της καλλιέργειας δεξιοτήτων και της διαμόρφωσης στάσεων η ΕΑΔ θα στοχεύει: *«στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειάς της, στην προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας μεταξύ των εθνών, των αυτοχθόνων λαών, και των φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών, και γλωσσικών ομάδων, στη δυνατότητα όλων των ανθρώπων να συμμετέχουν πραγματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία»* (United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights, 1997).

Η εκτίμηση των πορισμάτων κατέδειξε ότι παρά τη συμφωνία των κρατών να εφαρμόσουν την ΕΑΔ, λίγα μόνο ανέπτυξαν εθνικά προγράμματα. Οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν στην εφαρμογή της ΕΑΔ ήταν οικονομικής φύσεως, αλλά το βασικότερο πρόβλημα που ανέκυψε ήταν η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, όχι τόσο ως προς το επίπεδο των γνώσεων όσο στο επίπεδο της συνειδητοποίησης της σημασίας της ΕΑΔ στην άρση των κοινωνικών αδιεξόδων. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν –παρά την υιοθέτηση της φιλολογίας γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα– δεν λειτούργησαν και στην πράξη με συνέπεια απέναντι στη θεωρία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ουσιαστική δράση τους περιορίστηκε από τις δυνάμεις που διαμορφώνουν στάσεις στην κοινωνία και αντανακλώνται και στη λειτουργία του σχολείου. Σε γενικές γραμμές υπήρξε περισσότερο ενημέρωση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, όχι τόσο βιωματική προσέγγισή τους από τους μαθητές (Φραντζή, 2006: 28-30). Απ’ την άλλη πλευρά, η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών απαιτεί και την ενεργοποίηση προς αυτή την κατεύθυνση ολοκληρης της κοινωνίας των πολιτών, πράγμα που αποτελεί χαρακτηριστικό της πορείας και της εξέλιξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ishay, 2008).

Η Tibbitts διαμορφώνει τρία επιμέρους μοντέλα που συναποτελούν το μοντέλο της «γνωστικής πυραμίδας», το οποίο και ακολουθείται από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΟΗΕ. Σύμφωνα με αυτό στη βάση της πυραμίδας, εφόσον απευθύνεται στο ευρύ κοινό και στα σχολεία, βρίσκεται το *μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης*. Το μοντέλο αυτό, ακολουθώντας μια φιλοσοφική – ιστορική προσέγγιση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, δίνει έμφαση στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με αυτά, όπως στην ιστορία τους, στα δικαστήρια που τα προστατεύουν, καθώς και σε περιπτώσεις καταπάτησής τους (γενοκτονίες, παιδική εργασία), ώστε να προετοιμάσει τον κόσμο να επιδείξει έμπρακτο σεβασμό γι’ αυτά. Ακολουθεί το *μοντέλο υπευθυνότητας*, το οποίο έχοντας νομική κυρίως και πολιτική προσέγγιση αποσκοπεί στην επιμόρφωση επαγγελματιών (δικηγόρων, δημοσιογράφων, αστυνομικών), ώστε να αποκτήσουν τα εργαλεία, για τη μεταξύ τους συνεργασία και εντέλει για την κοινωνική αλλαγή. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το *μετασχηματιστικό μοντέλο*, το οποίο προσεγγίζει ψυχολογικά – κοινωνιολογικά ευάλωτες ομάδες αλλά και θύματα καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με στόχο την προσωπική τους ενδυνάμωση και την εμπλοκή τους σε ακτιβιστικές ομάδες με στόχο την αλλαγή των συμπεριφορών (Tibbitts, 2002: 48).

Το Πρόγραμμα Δράσης που συντάσσεται από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 2005 επιδιώκει να επιτύχει αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ΕΑΔ (United Nations General Assembly, 2005). «*Η πρώτη φάση του προγράμματος (2005-2009) αναφερόταν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη φάση (2010-2014) στην ανώτερη εκπαίδευση και σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα¹*». Η τρίτη φάση (2015-2019) του Προγράμματος επικεντρωνόταν στους επαγγελματίες της ενημέρωσης και στους δημοσιογράφους. Σήμερα, είναι σε εξέλιξη η τέταρτη φάση (2020-2024) που εστιάζει στην εκπαίδευση για την ισότητα, με τη συνακόλουθη εξάλειψη των διακρίσεων και την ανοχή στη διαφορετικότητα στοχεύοντας στη διαμόρφωση ειρηνικών κοινωνιών².

Πλήθος εκπαιδευτικών οδηγών παράγεται από το 1990 προς την κατεύθυνση της προώθησης της ΕΑΔ εκ των οποίων ξεχωρίζουν κυρίως τα:

α) «*Εκπαιδύοντας για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια*» της Reardon, 1995, που προσεγγίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα περισσότερο ηθικά και λιγότερο σε σχέση με το δίκαιο.

β) «*Η ΑΒ της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*» της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών (1998), που περιέχει υλικό για όλες τις τάξεις του σχολείου και έχει διπλή στόχευση. Από τη μία, τη γνώση των δικαιωμάτων και από την άλλη, τη γνώση για την υπεράσπισή τους.

γ) «*Όλα τα ανθρώπινα όντα – εγχειρίδιο της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα*» της UNESCO (1998) που εστιάζει σε αρχές ηθικής δράσης που απορρέουν από την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

δ) «*Compass*», 2002 και

ε) «*Compasito*», 2008, του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Νεολαία (Λώλου, 2014: 75-77).

Ωστόσο, είναι σαφές ότι, παρά τη συμφωνία των δημοκρατικών χωρών του δυτικού πολιτισμού απέναντι στην ΕΑΔ, τα βασανιστήρια, η θανατική ποινή, οι διακρίσεις και η πάσης φύσεως καταπίεση εξακολουθούν να ταλανίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Ο ρόλος μιας παιδείας προσανατολισμένης στην ΕΑΔ κρίνεται καταλυτικός τόσο για την εκμάθηση των δικαιωμάτων στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος όσο και για την

¹ United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010

² United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010

καλλιέργεια της ηθικής υπόστασής τους στη συνειδηση των πολιτών που θα εμφυσήσει τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Πανταζής, 2011: 144).

Η ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διδάξουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικά για τα δικαιώματα των προσφύγων αποδίδεται στο έλλειμμα της κατάλληλης επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και επιβεβαιώνεται τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές. Η συνεχιζόμενη κατάρτιση στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα στην τάξη να εμπλουτιστεί με βιοματικές τεχνικές που θα αφυπνίσουν τις αισθήσεις των μαθητών και θα καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους (Λενακάκης, Χολέβα, & Κρητικού, 2018: 394-395).

1.2. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα

1.2.1. Δραματική τέχνη – Εξελικτική πορεία– Απόπειρες ορισμού – Εμπυχωτής

Οι ρίζες του δράματος εντοπίζονται στην αφήγηση και η σταδιακή διαμόρφωσή του επιτυγχάνεται χάρη στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση είτε μέσω του λόγου είτε μέσω της φυσικής και συναισθηματικής διάδρασης. Άλλωστε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής υιοθετούμε ρόλους προκειμένου να αντεπεξέλθουμε σε δύσκολες συνθήκες ενώ η αδυναμία προσαρμογής σ' αυτούς καθιστά αδύνατη την επικοινωνία. Με το παιχνίδι ρόλων καθίσταται δυνατό να διερευνηθούν οι χαρακτήρες και να προσεγγιστούν τα αντίστοιχα συναισθήματα που θα αισθανόταν κάποιος άλλος σ' αυτή τη θέση (Warren, 2000: 111-113).

Ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γεννιέται το 1960 στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία. Πρωτοπορούν οι Βρετανοί, με την Dorothy Heathcote και τον Gavin Bolton, ο οποίος υπήρξε μαθητής της πρώτης, καθώς και ο Αυστραλός John O' Toole. Οι μέθοδοι που εισήγαγαν ακολουθούν τη μακρά παράδοση των μεγάλων παιδαγωγών, όπως ο John Dewey, που πρώτος επεσήμανε το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη ενώ ακολούθησαν οι Jerome Bruner, ο οποίος με το εποικοδομιστικό μοντέλο μάθησης

διαπίστωσε τη σύνδεση των γνωστικών και των συναισθηματικών προσεγγίσεων στη διαδικασία της αγωγής. Ξεχωριστή θέση ανάμεσα στους πρωτοπόρους κατέχει ο Lev Vygotsky, ο οποίος εστίασε την προσοχή του στις κοινωνικές και πολιτιστικές ρίζες της συμπεριφοράς και της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Άλκηστις, 2008: 104-111).

Η Heathcote ορίζει το δράμα ως μία εκδήλωση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, όπου εξετάζονται στάσεις και συμπεριφορές, που στη συνέχεια μπορούν να αναθεωρηθούν στο πλαίσιο αυτό, ενώ αντίθετα στη ζωή κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό (Heathcote & Herbert, 1985). Το 2006 θα συμπληρώσει ότι η Δραματική Τέχνη συνεπάγεται τη δημιουργία ενός μικρόκοσμου συμπεριφορών, όπου οι τα άτομα δρουν ως ομάδα και με τη γνώση ότι αυτός είναι φανταστικός επηρεάζονται με διαφορετικούς τρόπους (Heathcote, 2006: 6)³. Επηρεασμένη, δηλαδή, από τη μέθοδο Στανισλάφσκι άσκησε τους μαθητές στη βίωση της κρίσιμης κατάστασης και μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής τους διευκολύνθηκε η εμπάθυνση και η επεξεργασία των διαφορετικών πτυχών της. Έχοντας σαφή επίδραση και από το θέατρο του Μπρεχτ όμως, που θέλει τον θεατή αποστασιοποιημένο και κριτικά σκεπτόμενο, κάλεσε τους μαθητές σε αναστοχασμό προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση και να αναθεωρήσουν στάσεις και συμπεριφορές (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 33-37)

Τι είναι λοιπόν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση; Σαν ένας τεράστιος μαγευτικός κήπος που εξαπλώνεται με τις δικές του διασταυρώσεις σε ένα εύφορο έδαφος ζωής και επιδέχεται κάθε παιδαγωγική δοκιμή, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μετασηματίζεται συνεχώς (Άλκηστις, 2008: 217). Με αυτή την παρομοίωση η Άλκηστις αποδίδει τις πολλαπλές διαστάσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, πράγμα που αποδεικνύει και την πολύμορφη δυναμική της. Όλες οι απόπειρες ορισμού της ενέχουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας, που περιλαμβάνει με τη σειρά της τις αρχές της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής στάσης και συμπεριφοράς. Εστιάζουν δηλαδή, στην κοινωνικοσυναισθηματική διάστασή της που συμβάλλει αποφασιστικά στην κατάκτηση της γνώσης (Άλκηστις, 2008: 217-218).

Ο Λενακάκης υιοθετώντας τον όρο «θεατροπαιδαγωγική» την ορίζει ως καλλιτεχνική επιστήμη η οποία διερευνά τη μορφοπαιδευτική αξία που έχει η ενσάρκωση ενός ρόλου, το αισθητικό βίωμα που αποκομίζει ο κάθε συμμετέχων, αλλά και τις πολλαπλές διαστάσεις

^{3 3} Στο περιοδικό *Εκπαίδευση και Θέατρο*: Από το αληθές στο αληθοφανές. Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου.

ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Η διαπολιτισμική επικοινωνία ευνοείται ενώ παράλληλα μετατρέπεται ο εκπαιδευτικός σε εμπυχωτής (Λενακάκης, 2008· Λενακάκης, 2013α: 58).

Σημαντικό ρόλο σ' αυτή την πορεία μάθησης μέσω της ΔΤΕ έχει ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, ο οποίος καλείται να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο ή τον ρόλο του σκηνοθέτη και να εμπλακεί προσωπικά στη διαδικασία (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009). Οι Rogers και Lewin αναφέρονται στον ρόλο του ως leader-εμπυχωτή που δεν κατευθύνει (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010) αλλά διευκολύνει (facilitator) τη μάθηση, όντας ταυτόχρονα διαμεσολαβητής με συναίσθημα, γνώση και γλώσσα μεταξύ του μαθητή και της γνώσης (Μιχαλοπούλου, 2006).

1.2.2. Η συμβολή της ΔΤΕ στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα – Έρευνες στην Ελλάδα

Το ξενοφοβικό κλίμα και η ρητορική μίσους που παρατηρούνται στην Ελλάδα κυρίως από το 2010 κι έπειτα, λόγω του τεράστιου προσφυγικού κύματος στη χώρα, δημιούργησαν την ανάγκη για μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα (Choleva, 2017: 142-156). Με δεδομένο, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει πολιτισμική ομοιογένεια στην ελληνική εκπαίδευση, καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία η διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία εξ ορισμού ανοίγει δρόμους στην επικοινωνία και τη συνάντηση των πολιτισμών, αφού δεν αρκείται στην απλή συνύπαρξη αλλά διερευνά τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών έχοντας ως θεμέλιο το σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα του ανθρώπου (Λενακάκης, 2012: 114-115).

Παρά τις δυσκολίες που δημιουργούν οι αντιστάσεις μας στο διαφορετικό, οι πολύπλοκες ανθρώπινες σχέσεις βρίσκουν γόνιμο έδαφος για συνειδητοποίηση και πολυαισθητηριακή έκφραση στο ασφαλές πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Ο ρόλος παρέχει το ασφαλές όχημα για την αποκάλυψη του ψυχικού κόσμου κάθε παίκτη, μια και στη διάρκεια του παιχνιδιού εκθέτει τον εαυτό του και το σύνολο του εκφραστικού και παραστασιακού του δυναμικού που έχει συγκροτηθεί με βάση τα βιώματα και τις προσωπικές του γνώσεις (Λενακάκης, 2012: 122-123). Έτσι η διαφορετικότητα θεματοποιείται, υπερτονίζεται και αναδεικνύεται χωρίς να αξιολογούνται ή να

στιγματίζονται οι συμμετέχοντες ενώ παράγουν εικόνες, σύμβολα, δράσεις και ιστορίες (Λενακάκης, 2018: 170).

Από τη συμμετοχή του στη θεατρική δράση μπορεί κάποιος να συνειδητοποιήσει κρυμμένες διαθέσεις σε μορφή λανθάνουσα. Ο εσωστρεφής και ολιγόλογος μπορεί να αποδειχθεί θρασύς και με δύναμη εκφραστική επιδεικνύοντας μάλλον θάρρος και λιγότερο φόβο. Ένας που δεν υπήρξε ποτέ καταπιεστής μπορεί να εκδηλωθεί ως σαδιστής, όταν μπει στον αντίστοιχο ρόλο. Οι μέθοδοι του Θεάτρου του Καταπιεσμένου [ΘτΚ], λοιπόν, στο πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποσκοπούν στην καταγγελία κάθε είδους καταπίεσης αλλά δύνανται να λειτουργήσουν και ως μηχανισμοί ενίσχυσης των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων (Ζώνιου, 2003: 1-2). Το ΘτΚ, με εισηγητή τον Α. Boal, καταργώντας την έννοια της εξουσίας-αυθεντίας και βασιζόμενο σε διαδικασίες άμεσης Δημοκρατίας κινητοποιεί τους συμμετέχοντες μέσω της αφύπνισης προς την χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή (Boal, 2013· Ζώνιου, 2015: 16-23).

Στην κοιτίδα της άμεσης δημοκρατίας, στην αρχαία Αθήνα, γεννήθηκε το δράμα, που χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τους όρους πρωταγωνιστής και ανταγωνιστής διερευνώντας τις συγκρούσεις στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Παρόμοια, στο Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύσσεται μια σειρά από αυτοσχέδιες σκηνές στις οποίες οι μαθητές πρωταγωνιστούν σε καταστάσεις συγκρουσιακές μέσω του βιωματικού παιχνιδιού. Σκηνές σύγκρουσης παρουσιάζονται μπροστά στους μαθητές και στο πλαίσιο του θεατρου της Αγοράς (forum theatre), αυτή τη φορά όμως, καλούνται να μεταβούν από τη θέση του ακροατή στη θέση του πρωταγωνιστή-ήρωα προκειμένου να δώσουν λύση στο αδιέξοδο (Τσιάρας, 2014: 221-222).

Με τη ΔΤΕ οι μαθητές συνειδητοποιούν την αξία που έχει ο «άλλος», αφού με τις τεχνικές της αναδεικνύεται η πολιτισμική ετερότητα που τους εμπλουτίζει σε γνώσεις και συναισθήματα. Κατανοώντας το διαφορετικό μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τη δική τους ταυτότητα αλλά και των άλλων, ενώ απελευθερώνονται από στερεότυπα πολιτισμικά χάρη στην κριτική προσέγγιση των διαφόρων ρόλων. Επιπλέον καλλιεργούνται τέσσερις ατομικές δεξιότητες: η ενσυναίσθηση, αφού εθίζει στην ενεργητική ακρόαση τους συμμετέχοντες, η ανοχή στις διαφορετικές αντιλήψεις, αφού με την ισότιμη αλληλεπίδραση μπορούν να απελευθερωθούν στην έκφραση, ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, η κριτική σκέψη, που ξεκινώντας από την ενδοσκόπηση μπορεί να

μετασχηματίζει το άτομο και σταδιακά ολόκληρη την κοινωνία και τέλος οι επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω των βιωματικών δράσεων και της συνεργασίας (Άλκηστις, 2008:103-105). Άλλωστε, το Δράμα είναι μία διαδικασία συλλογική που προωθεί τη συνεργασία, αφού το κάθε μέλος συνεισφέρει «οικοδομώντας» πάνω στην πρόταση του άλλου. Κατά τη διαδικασία αυτή διερευνώνται κοινωνικά θέματα και μέσω της κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας και του αναστοχασμού τα μέλη καλλιεργούν το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης που οφείλει να έχει κάθε υπεύθυνος πολίτης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017: 27-28)

Με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες και προγράμματα στην Ελλάδα όπως το πρόγραμμα «*Κι αν ήσουν εσύ;*» που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές με εφαρμογές σε πολλές πόλεις στη χώρα μας από το 2015 έως το 2017 (Χολέβα, 2019). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στάθηκε πολύτιμος «σύμμαχος» και στην παρούσα έρευνα. Πλήθος ερευνών ωστόσο με εφαρμογή της ΔΤΕ έχουν διενεργηθεί και στο παρελθόν, αρχής γενομένης από τις έρευνες της Άλκηστις (2008) και του Τσιάρα (2008), ενώ ακολούθησαν ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) και η Γιαννούλη (2014). Τέλος, η έρευνα της Ζώνιου (2016) είχε ως αντικείμενο μελέτης της την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική ικανότητά τους με όχημα το Θέατρο του Καταπιεσμένου και τις άλλες δραματικές τέχνες.

Η ΔΤΕ ως διερευνητική πορεία μάθησης που συνεπάγεται αλληλεπίδραση και επικοινωνία των εμπλεκόμενων έχει εφαρμογή σε οποιαδήποτε ηλικία, αφορά όμως -κατά κύριο λόγο- σε παιδιά και εφήβους (Κοντογιάννη, 2012: 15· Baldwin, 2009: 98).

Οὐ συνέχθειν ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφον.

Δεν είναι στη φύση μου να μισώ αλλά να αγαπώ.

Σοφοκλή, *Αντιγόνη*

1.3. Εφηβεία και ανάπτυξη

1.3.1. Χαρακτηριστικά

Ως εφηβεία ορίζεται η περίοδος μετάβασης από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα, κατά την οποία αλλάζουν σημαντικά τα βιολογικά δεδομένα συμπαρασύροντας και τα ψυχοκοινωνικά. Ο έφηβος βρίσκεται στο κατώφλι του περάσματος από την παιδική και πλήρως εξαρτημένη ζωή σε μία ηλικία στην οποία θα είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τις πράξεις του. Κατά την περίοδο αυτή αναπτύσσεται και μια ξεχωριστή «νεανική κουλτούρα» (Parsons, 1964).

Η ιδιαίτερη αυτή ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει και ιδιάζοντα χαρακτηριστικά (Χριστοδούλου, 2014: 17). Κατά τη διάρκεια της μέσης (14-17 χρονών) και όψιμης εφηβείας (17-20 χρονών) οι έφηβοι επιθυμούν την απόκτηση νέων εμπειριών και τον πειραματισμό και χαρακτηρίζονται από μία επιθετική παρόρμηση, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται είτε ως ανταγωνισμός είτε ως αλαζονεία, κάποιες φορές και ως επιθετική γλώσσα ή βίαιη συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης οι συνομήλικοι γίνονται υποκατάστατα των γονέων και αναζητούνται εκ νέου αξίες, ιδανικά και ταυτότητα. Το αποτέλεσμα είναι η συνεχής αντιπαλότητα και η αμφισβήτηση των γονέων. Η στάση των γονέων απέναντι στους εφήβους μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους στην αποξένωση ή σε περαιτέρω σύγχυση των συναισθημάτων τους (Herbert, 1999· Παπαγεωργίου, 2005· Τσιάντης, 2001).

1.3.2. Γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη

Σε αντίθεση με τη σωματική ανάπτυξη του εφήβου η γνωστική ανάπτυξή του είναι λιγότερο συναρπαστική. Μεταβαίνοντας από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφηρημένη είναι σε θέση να επεξεργαστεί αφηρημένες έννοιες, να κάνει επαγωγικούς συλλογισμούς και να καλλιεργήσει τη συνδυαστική σκέψη (Μπενέκου, 2008: 85).

Οι σωματικές αλλαγές που υφίστανται οι έφηβοι όμως τους οδηγούν σε έναν εγωκεντρισμό, προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα εικόνα τους. Επιπλέον

χαρακτηριστικά που αποκτούν είναι η υπερευαισθησία, η συναισθηματική αστάθεια και η παρορμητικότητα, που μπορεί να φέρει την αποτυχία στο σχολείο αλλά και σε επίπεδο κοινωνικό (Κέλλη, 2008:113-114).

1.3.3. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Για τον εξελικτικό ψυχολόγο Erikson, η αναστάτωση που βιώνουν οι έφηβοι στην περίοδο της εφηβείας συνοδεύεται και από μία «κρίση ταυτότητας» που εκδηλώνεται με μία σειρά πιθανών συμπτωμάτων: άγχος, συγκρούσεις, κατάθλιψη, απογοήτευση και ηττοπάθεια (Erikson, 1968). Σύγχρονες έρευνες όμως τείνουν να αμφισβητούν την παραπάνω άποψη. Είναι αρκετοί οι έφηβοι που διαμορφώνουν μια εικόνα του εαυτού τους θετική και αληθινή, που το πιθανότερο είναι να διατηρηθεί αναλλοίωτη στο μέλλον. Ωστόσο όλοι δέχονται ισχυρές πιέσεις από τις σωματικές αλλαγές που υφίστανται, τα ορμέμφυτα αλλά και από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που ενδέχεται να επηρεάσουν την αυτοαντίληψή τους και τις απόψεις τους. Το άγχος για το μέλλον και την επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και η αγωνία για ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η απειλή ενός πολέμου και οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεγιστοποιείται (Herbert, 1999). Η σχέση ενός εφήβου με τους συνομηλίκους του είναι καθοριστική, γιατί η συμμετοχή του σε μία παρέα που ακούει ένα είδος μουσικής κι έχει συγκεκριμένο κώδικα εμφάνισης τού παρέχει μια προσωρινή ταυτότητα μέχρι να διαμορφώσει τη δική του (Κέλλη, 2008: 7). Προσπαθώντας να βρει απαντήσεις σε κεφαλαιώδη ερωτήματα, προκειμένου να καθορίσει την ταυτότητά του, ο έφηβος αναπτύσσεται με επιτυχία ή -σε αντίθετη περίπτωση- διέρχεται κρίση ταυτότητας. Η τάση του να ανεξαρτητοποιηθεί από τους γονείς ή η άρνησή του να ακολουθήσει την επικρατούσα νεανική μόδα δημιουργεί κάποιες φορές συγκρουσιακό κλίμα (Χριστοδούλου, 2014: 24).

1.4. Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στη Β΄ Λυκείου

1.4.1. Τραγωδία και Δημοκρατία – Η τραγωδία Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*

Η τραγωδία στην αρχαία Ελλάδα δεν αποτέλεσε μόνο αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά την εξέτασε κιόλας. Ο μύθος διαλύεται υπό την κριτική ματιά του πολίτη και συγχρόνως η πόλις εξετάζεται και ελέγχεται ως προς τις αξίες της (Vernant & Vidal-Naquet, 1988: 28). Τίθενται ερωτήματα για τους κινδύνους που συνεπάγεται η

άσκηση της εξουσίας αλλά αποδεικνύεται και η θεμελιακή ηθική δομή πάνω στην οποία βασίζονται οι ανθρώπινες πράξεις. Στην τραγωδία οι μύθοι δεν παρουσιάζουν τις καθιερωμένες αξίες του απώτερου εξιδανικευμένου παρελθόντος -όπως έκανε το έπος- άλλα έναν χώρο συγκρούσεων του νέου με το παλαιό: στην περίπτωση του μύθου της Αντιγόνης συγκρούεται το καθήκον απέναντι στην πόλη έναντι των υποχρεώσεων προς την οικογένεια. Οι παραστάσεις γι' αυτόν τον λόγο δεν είναι απλώς ψυχαγωγία. Οι θεατές στο θέατρο συνειδητοποιούν την αλληλεγγύη τους -αφού μέσα στην παράσταση βλέπουν τους εαυτούς τους- καθώς και την πολιτική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να σφυρηλατούνται δεσμοί «συλλογικού οίκτου» (Segal, όπ. αναφ. στο Vernant, 1996: 465-466).

Η τραγωδία όμως παρουσιάζει αναλογίες και με το δικαστήριο. Κατά τη διάρκεια του έργου οι συχνές στιχομυθίες παραπέμπουν σε αγορεύσεις ρητόρων που με παράθεση επιχειρημάτων εξετάζουν ένα θέμα στο πλαίσιο μιας δίκης, ενώ στο τέλος επιλέγονται με κλήρο δέκα κριτές, που θυμίζουν δικαστές, για να αποφασίσουν τον νικητή των δραματικών αγώνων. Το ζητούμενο για την τραγωδία δεν είναι η τιμωρία των ενόχων αλλά το πρόβλημα που ανακύπτει στην προσπάθεια λήψης μιας απόφασης. Ο τραγικός ήρωας βασανίζεται μπροστά στο ηθικό δίλημμα, παλινδρομεί, διστάζει να αποφασίσει, αλλά και όταν είναι αδιάλλακτος ή οργισμένος -όπως ο Κρέων στην Αντιγόνη- κινδυνεύει και πάλι να καταστραφεί. Επομένως, οι θεατές βιώνουν, ταυτιζόμενοι με τους ήρωες, μία εμπειρία αντίστοιχη με αυτή στην Εκκλησία του Δήμου (Segal, όπ. αναφ. στο Vernant, 1996: 467-468). Ίσως μάλιστα και δημοκρατικότερη από την Εκκλησία του Δήμου, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι ομιλητές στην Εκκλησία του Δήμου αποτελούσαν μια κοινωνική ελίτ ενώ στο θέατρο ο καθένας ακόμα κι ένας πολίτης ταπεινής καταγωγής μπορεί να συμμετάσχει ως ηθοποιός ή κριτής καθώς και το γεγονός ότι ο μέσος πολίτης, που έχει αφομοιώσει τα βασικά γράμματα, στο θέατρο μαθαίνει να συμμετέχει ενεργά σε ανοιχτή συζήτηση μεταξύ ίσων (Cartledge, όπ. αναφ. στο Easterling, 2007).

Για τον Καστοριάδη η τραγωδία Αντιγόνη αποτυπώνει το πρόβλημα της δημοκρατίας. Στο πεδίο της πολιτικής δράσης υπάρχει αβεβαιότητα για τα κίνητρα πάνω στα οποία βασίζονται οι αποφάσεις, γιατί, ακόμα και όταν αυτά στηρίζονται απολύτως στη λογική, υπάρχει ο κίνδυνος της ύβρεως. Επομένως, για να είναι μία πολιτική απόφαση ορθή και δίκαιη, οφείλει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες, ακόμη και εκείνους που δεν είναι αμιγώς πολιτικοί. Ο Σοφοκλής σκηνοθετεί τη σύγκρουση ανάμεσα στο ιδιωτικό και

το δημόσιο συμφέρον, μία σύγκρουση που αποκτά χαρακτήρα διαχρονικό και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον εκπολιτισμό του ανθρώπου (Steiner, 2001: 23) και διδάσκει ότι δεν μπορεί να έχει μόνο ένας δίκιο κλείνοντας την τραγωδία καταδικάζοντας το «μόνος φρονεῖν», αφήνοντας τον Κρέοντα μόνο στη σκηνή να θρηνεί για το θάνατο του παιδιού και της γυναίκας του (Καστοριάδης, 2008: 218-220).

Τα ιδεώδη της Γαλλικής επανάστασης και το αίτημα της γυναικείας χειραφέτησης και της πολιτικής ισότητας των δύο φύλων καθιστούν την Αντιγόνη του Σοφοκλή κείμενο-σύμβολο. Η μεγάλη αξία της Αντιγόνης του Σοφοκλή έγκειται στο ότι κατορθώνει να δραματοποιήσει το αλληλένδετο του ενδόμυχου και του δημοσίου, του ιδιωτικού και του ιστορικού Είναι (Steiner, 2001: 30-31). Η ηρωίδα επωμίζεται την ενοχή της πράξης της ταφής του Πολυνείκη αντιδιαστέλλοντας με αυτό τον τρόπο το θηλυκό-οντολογικό έναντι του αρσενικού-πολιτικού (Steiner, 2001: 68).

1.4.2. Οφέλη από την εφαρμογή της ΔΤΕ στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Γενικής Παιδείας στη Β΄ Λυκείου

«Κατά την εφηβεία η ενόρμηση συχνά υπερνικά τη σκέψη. Το δράν υπερισχύει του πράττειν» υποστηρίζει η Σμιντ – Κιτσίκη (2005: 13). Πράγματι, στην περίοδο της εφηβείας η ικανότητα της αυτορρύθμισης δεν έχει ωριμάσει ακόμη και ο έφηβος είναι συναισθηματικά ευάλωτος, ευερέθιστος, και ανασφαλής με αποτέλεσμα να ρέπει σε μία αντιδραστικότητα στο κάθε τι (Gross, Richards, & Oliver, 2006).

Εφόσον η παροχή μιας ανθρωπιστικής Παιδείας συνιστά τη βασική σκοποθεσία του Σχολείου, η συμμετοχή του μαθητή στη δημιουργία του κόσμου αποτελεί κύρια στρατηγική κάθε αισθητικής ή παιδαγωγικής δράσης. Γι' αυτό με γνώμονα την ενεργό μέθεξη των μαθητών, ο κάθε παιδαγωγός οφείλει να δημιουργεί συσχετισμούς με τα γνωστικά αντικείμενα και τα κατάλληλα εκφραστικά διάκενα. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, που -δια μέσου των Τεχνών- εμπλέκουν τον μαθητή σε πολυαισθητηριακές αναπαραστάσεις και εκφράσεις, δρομολογούν την αποκάλυψη του ανθρώπινου στοιχείου μπροστά στα μάτια των μαθητών και δημιουργούν το ασφαλές διάκενο, τον μεταβατικό δηλαδή εκείνο χώρο, που οδηγεί στην έξοδο από την υποκειμενικότητα. Η αποστασιοποίηση αυτή θα συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση του δικού τους εαυτού

καθώς και των άλλων. Με τη δημιουργία μιας μορφής, ενός σκίτσου, μιας μελωδίας ή ενός ρόλου το άτομο απομακρύνεται από το «εγώ» του και αναπτύσσεται συναισθανόμενος το περιβάλλον του (Λενακάκης, 2013β: 2).

Οι ισχύουσες εκπαιδευτικές πρακτικές στη χώρα μας, όμως, συνάδουν περισσότερο με την «αποταμειωτική εκπαίδευση» του Φρέιρε, που μετατρέπει τον μαθητή σε αποταμειωτικό ενεργούμενο της παρεχόμενης γνώσης χωρίς την παράλληλη καλλιέργεια του κριτικού του στοχασμού. Ως παθητικός αποδέκτης μιας αποσπασματικής πραγματικότητας κινδυνεύει να προσαρμοστεί σε κάθε μορφή καταπίεσης ισχυρίζεται ο Φρέιρε (1977: 77-83).

Αντιθέτως, το θέατρο αποτελεί το εργαλείο που δημιουργεί τον δυναμικό εκείνο καθρέφτη, για να συνομιλήσει ο μαθητής με την πραγματικότητα και να την γνωρίσει σε βάθος (Ζώνιου, 2003). Με την εφαρμογή των τεχνικών της ΔΤΕ οι μαθητές καταφέρνουν να συνομιλήσουν με το αρχαίο κείμενο. Το -άλλοτε απεχθές- μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ζωντανεύει μέσω της δραματοποίησης ενώ οι ιδέες του κειμένου προεκτείνονται στο σήμερα. Οι μαθητές αναλογιζόμενοι τις προσωπικές τους ιστορίες εμβαθύνουν πάνω στο αρχαίο κείμενο και αναστοχάζονται (Φανουράκη, 2010: 128).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Η έρευνα

2.1.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητική υπόθεση - ερευνητικά ερωτήματα

Περιπτώσεις καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απασχολούν την επικαιρότητα καθημερινά και αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις θέμα συζήτησης στους κύκλους των εφήβων. Στη Β΄ Λυκείου ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών είναι η γνωριμία με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και με τις θεμελιώδεις αξίες του, που έθεσαν στο κέντρο τον άνθρωπο. Η κριτική πρόσληψη αυτών αποτελεί ζητούμενο της διδασκαλίας των δύο εμβληματικών κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, του Επιταφίου λόγου του Περικλή και της τραγωδίας «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, που διδάσκεται στη συνέχεια και ξεκινά από τα μέσα του Α΄ τετραμήνου. Έννοιες όπως η «ελευθερία», το «δίκαιο», ο «νόμος», η «πόλη» και ο «πολίτης» προσεγγίζονται ως αξίες κι αποτελούν σημεία αναφοράς για την κοινωνία και τον πολιτισμό τόσο τον αρχαίο όσο και τον σημερινό.

Κατά πόσον όμως γνωρίζουν οι έφηβοι μαθητές ποια είναι τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και κατά πόσον είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σ' αυτά; Αυτός ο γενικότερος προβληματισμός, καθώς και η διαπίστωση ότι η θεωρητική ενημέρωση για τη δημοκρατία και τις αρχές της με την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος δεν επαρκεί προς αυτή την κατεύθυνση, οδήγησαν στην ανάληψη της παρούσας έρευνας.

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας, λοιπόν, είναι να διαπιστώσει αν μία σειρά προγραμματισμένων θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τεχνικές της ΔΤΕ, στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Γενικής Παιδείας της Β΄ Λυκείου, δύναται να ευαισθητοποιήσει μαθητές εφήβους πάνω στο φλέγον ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν και τις κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας προέκυψαν από τη δομή του ερωτηματολογίου (Diaz-Veizades et al., 1995) που χρησιμοποιήσαμε. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση το κείμενο της ΟΔΑΔ και επεχείρησε να συστηματοποιήσει γύρω από τέσσερις άξονες το φάσμα των αστικών, πολιτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών δικαιωμάτων. Έτσι, οι 38 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιούνται γύρω

από τους τέσσερις άξονες της ισότητας, της ιδιωτικότητας, της ασφάλειας μέσα στην ευνομούμενη κοινωνία και του περιορισμού των πολιτικών ελευθεριών. Ωστόσο, πολλά άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης δεν αντικατοπτρίζονται σε καμία από τις τέσσερις παραπάνω διαστάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως για παράδειγμα, το δικαίωμα συμμετοχής σε πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, το δικαίωμα ειρηνικής συνάθροισης και το δικαίωμα ένταξης σε συνδικάτα (Diaz-Veizades et al., 1995).

Στη συνέχεια, προχωρώντας σε ένα σύντομο ορισμό του κάθε άξονα, σύμφωνα με το άρθρο του περιοδικού «The Journal of Social Psychology» (Diaz-Veizades et al., 1995), θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε και τα άρθρα της ΟΔΑΔ στα οποία αναφέρεται ο κάθε άξονας. Έτσι, με τον όρο «ισότητα» νοείται η αξία σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν ίση πρόσβαση σε βασικά δικαιώματα, όπως στην εργασία, τη γνώμη, τον γάμο και τη θρησκεία, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο ή τις πεποιθήσεις τους. Ο όρος «ισότητα» αναφέρεται στα άρθρα της ΟΔΑΔ: 1, 2, 3, 4, 7, 16, 18, 19, 23. Με τον όρο «ιδιωτικότητα» (privacy) νοείται το δικαίωμα στο απόρρητο της ιδιωτικής ζωής, της αλληλογραφίας και της γνώμης. Ο όρος αυτός αναφέρεται στο άρθρο 12 της ΟΔΑΔ. Με τον όρο «ασφάλεια» (social security) στο πλαίσιο της ευνομούμενης κοινωνίας νοείται το δικαίωμα σε ένα επαρκές επίπεδο διαβίωσης ως προς τη σίτιση, τη στέγαση, το άσυλο, την ιατρική περίθαλψη αλλά και την πρόνοια της πολιτείας σε περίπτωση συνθήκης που οι άνθρωποι δεν μπορούν να ελέγξουν. Ο όρος αυτός αναφέρεται στα άρθρα της ΟΔΑΔ: 1, 22, 25. Τέλος, με τον όρο «περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών» νοείται ο προσανατολισμός κατά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίως αστικών και πολιτικών. Ο όρος αυτός αναφέρεται στα άρθρα της ΟΔΑΔ: 9, 13, 14 15, 17, 18.

Έτσι, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

α) Μπορεί η εφαρμογή τεχνικών της ΔΤΕ να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς το δικαίωμα στην ισότητα;

β) Μπορεί η εφαρμογή τεχνικών της ΔΤΕ να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα (privacy);

γ) Μπορεί η εφαρμογή τεχνικών της ΔΤΕ να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς το δικαίωμα στην ασφάλεια (social security) στο πλαίσιο της ευνομούμενης κοινωνίας;

δ) Μπορεί η εφαρμογή τεχνικών της ΔΤΕ να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών (civilian constraint);

2.1.2. Πεδίο και χρόνος έρευνας - Ερευνητικός πληθυσμός

Το Λύκειο των Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων «Νέα Παιδεία» στο Χαϊδάρι Αττικής αποτέλεσε το πεδίο της παρούσας έρευνας, στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται ως φιλόλογος. Το σχολείο εδρεύει στην Αφαία Χαϊδαρίου και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό προέρχονται από τις γύρω περιοχές αστικές αλλά και ημιαστικές. Προέρχονται από οικογένειες μεσοαστικής τάξης κατά κύριο λόγο ενώ δεν λείπουν και οι μαθητές που κέρδισαν υποτροφία και φοιτούν σε αυτό άνευ διδάκτρων.

Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών γενικής παιδείας στη Β΄ τάξη κατά το χρονικό διάστημα του Ιανουαρίου –Ιουνίου 2020. Η ατυχής συγκυρία της πανδημίας του κορωνοϊού διέκοψε τις δράσεις μας στα μέσα του Μαρτίου και επέτρεψε τη συνέχισή τους στα μέσα Μαΐου και ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα εργαστήρια προγραμματίστηκαν για το τελευταίο δίωρο του ωρολογίου προγράμματος της Τρίτης με συνολική διάρκεια: 90 λεπτά.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν δύο τμήματα της Β΄ τάξης που διδάσκονται το συγκεκριμένο μάθημα από τα μέσα του Α΄ τετραμήνου και ως το τέλος του σχολικού έτους. Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε επομένως είναι η δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposive sampling), εφόσον το βασικό κριτήριο επιλογής υπήρξε η ηλικία των μαθητών (Κοντογιαννάτου, 2018: 102), αφού έχουν την ωριμότητα να προσεγγίσουν ζητήματα καταπάτησης ανθρώπινων δικαιωμάτων ενώ ταυτόχρονα δεν πιέζονται από το άγχος της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον, το συγκεκριμένο μάθημα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία για το σχολικό έτος 2019-2020 δεν εξετάζεται στο τέλος της χρονιάς.

Οι ομάδες που συνιστούν τον ερευνητικό πληθυσμό προήλθαν από δύο τμήματα της Β΄ τάξης. Το Β1 αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (ΠΟ) με 24 μαθητές ($n_1=24$, 48,98% επί του συνόλου) και το Β2 με 25 μαθητές ($n_2=25$, 51,02% επί του συνόλου) την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) με Προσανατολισμό στις Θετικές Σπουδές και τα δύο τμήματα. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή μη τυχαία δειγματοληψία, εφόσον εφαρμόστηκε η μέθοδος του

διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011: 116). Στα δύο τμήματα οι μαθητές κατανέμονται κανονικά, χωρίς διάκριση ως προς τις σχολικές επιδόσεις ή το φύλο ενώ συμπεριλαμβάνονται και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην Πειραματική Ομάδα υπάρχει μαθήτρια με δυσλεξία και μαθήτρια βαρήκοη που, παρά το κοχλιακό εμφύτευμα, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προβλήματα στον προφορικό λόγο. Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι εφόσον το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει τον μέσο όρο των εφήβων η έρευνά μας αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (case study).

2.2. Η ερευνητική διαδικασία

2.2.1. Ερευνητική μέθοδος

Για την παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο θέατρο του σχολείου μας και ακολουθήθηκε η στρατηγική της έρευνας δράσης, αφενός επειδή η στόχευση ήταν να παρατηρηθούν συμπεριφορές μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο και να μετασχηματιστούν παράλληλα και αφετέρου επειδή η ερευνήτρια συμμετείχε στις δράσεις. (Cohen & Manion, 1994: 258). Σύμφωνα με την Κωστή η στρατηγική αυτή *«αποτελεί μια συστηματική και ευέλικτη ερευνητική στρατηγική, η οποία συνδυάζει τη δράση με την έρευνα. Πραγματοποιείται μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης. Ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της διαδικασίας και εμπλέκεται ο ίδιος. Σύμφωνα με τα στάδια της Έρευνας Δράσης και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων διασφαλίζεται μια σταθερή συγκριτική ανάλυση»* (Κωστή, 2014: 3). Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από τη σπειροειδή διάστασή της, εφόσον απαρτίζεται από φάσεις χωρίς προκαθορισμένο τέλος (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 20). Σε μία άλλη διατύπωση θα λέγαμε ότι οι συμμετέχοντες περνούν από τους εξής τρεις σταθμούς: δημιουργία, παρουσίαση στην ολομέλεια και ανατροφοδότηση (Pammenter, 2018) και μέσα από τον αναστοχασμό τους επιδιώκεται η αλλαγή και η βελτίωση (Κατσαρού, 2010: 556· Μάγος & Παναγοπούλου, 2008: 2). Επίσης, είναι δημοκρατική, αφού μπορεί να εμπλακεί ο καθένας αδιακρίτως και μαθησιακή, εφόσον επιδιώκει την αλλαγή στάσεων μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στον μετασχηματισμό των υποκειμένων (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008: 3). Σημαντική παράμετρος για την έρευνα, τέλος, είναι η κατανόηση του κόσμου των συμμετεχόντων και γι' αυτό η ερευνήτρια *«θα πρέπει να συνάψει επικοινωνιακές σχέσεις μαζί τους, αλλά και να*

τους παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν στη βάση του δικού τους συστήματος αναφορών και έκφρασης» (Τσιώλης, 2015: 4,5).

Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε μικτή μεθοδολογία που συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα εξασφαλίζοντας τα αριθμητικά δεδομένα επιχειρεί να ποσοτικοποιήσει τις απαντήσεις στα ερωτήματα, να μελετήσει με ακρίβεια μια αριθμητική αλλαγή, να ομαδοποιήσει τον πληθυσμό και να ανιχνεύσει τις τάσεις αυτού μέσω των ποσοτικοποιημένων απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών, μπορεί, ακόμη, να προσδιορίσει τις αιτίες των φαινομένων με την πρόβλεψη των μεταβλητών που τα επηρεάζουν αλλά και να επαληθεύσει ήδη υπάρχουσες θεωρίες (Κοντογιαννάτου, 2018: 88-89). Η γενίκευση μιας «αλήθειας» αποτελεί τον απώτερο στόχο της ποσοτικής έρευνας σε αντίθεση με την ποιοτική που στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου (Sukamolson, 2007).

Στην ποιοτική έρευνα, από την άλλη μεριά, τα υπό διερεύνηση φαινόμενα εξετάζονται εκ των έσω, από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων δηλαδή και τον τρόπο που αυτοί ερμηνεύουν, βιώνουν και (ανα-)παράγουν τον κοινωνικό κόσμο. Μελετάται επομένως η πολλαπλότητα των κοινωνικών εκδηλώσεων και ανιχνεύονται οι διαφοροποιήσεις στην κοινωνική ζωή. Γι' αυτό αποτελούν αντικείμενο μελέτης και οι αρνητικές περιπτώσεις κι όχι μόνον οι αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις (Τσιώλης, 2013: 3).

Επομένως, ο «μεθοδολογικός τριγωνισμός», η σύζευξη δηλαδή, των δύο τύπων έρευνας, εξασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Τσιώλης, 2013: 9), εφόσον οι περιορισμοί και τα «τυφλά σημεία» που έχει ο κάθε τύπος έρευνας καταργούνται και το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι πιο ακριβές (Moran-Ellis et al., 2006: 47). Παράλληλα με την τριγωνοποίηση (triangulation) αναδεικνύονται διαφορετικές όψεις του υπό διερεύνηση φαινομένου, τα αποτελέσματα της μίας μεθόδου καθοδηγούν τη δεύτερη, στην περίπτωση που προκύψουν αντιφάσεις επαναδιατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τέλος, ο σκοπός της έρευνας εμπλουτίζεται και διευρύνεται (Σαραφίδου, 2011: 107). Τέλος, ο ερευνητής διευκολύνεται στον εντοπισμό αποκλίσεων των δεδομένων και ελαχιστοποιεί την προκατάληψη που μπορεί να υφίσταται (biased data) (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 176).

2.2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά στη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Diaz-Veizades, Widaman, Little και Gibbs (1995) από το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας. Η έρευνα τους δημοσιεύτηκε το 1995 στο περιοδικό «The Journal of Social Psychology» και είχε ως θέμα της τη μέτρηση και δομή των συμπεριφορών ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (Diaz-Veizades et al., 1995). Αποτελείται από 38 δηλώσεις ομαδοποιημένες γύρω από τέσσερις άξονες. Για τα δικαιώματα ως προς την ισότητα (equality) κατασκευάστηκαν οι 12 δηλώσεις (: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32), για τα δικαιώματα ως προς την ιδιωτικότητα (privacy) οι 6 (: 33, 34, 35, 36, 37, 38), για τα δικαιώματα ως προς την ασφάλεια μέσα στην ευνομούμενη κοινωνία (social security) οι 8 (: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) και τέλος για τα δικαιώματα σε σχέση με τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών (civilian constraint) οι 12 (: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20). Οι μαθητές του ερευνητικού πληθυσμού κλήθηκαν να πάρουν θέση απέναντι σε αυτές στην 4βαθμη κλίμακα μέτρησης Likert, σύμφωνα με την οποία το 1 αντιστοιχεί στην απόλυτη συμφωνία ενώ το 4 στην απόλυτη διαφωνία με ενδιάμεσες αξιολογήσεις (: 2=Συμφωνώ, 3=Διαφωνώ). Πρόκειται για ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0,85.

Η απόδοση του ανωτέρω ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από δύο μεταφραστές και από την αντιπαραβολή των δύο μεταφράσεων εξήχθη το τελικό ερωτηματολόγιο στα νέα ελληνικά, μαζί με τις αρχικές δηλώσεις-προτάσεις στα αγγλικά, το οποίο και διανεμήθηκε στους μαθητές που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Οι αρχές της ερευνητικής μεθοδολογίας τηρήθηκαν απαρέγκλιτα, εφόσον υπήρξε πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, τηρήθηκε η ανωνυμία τους και καλλιεργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και της πειραματικής ομάδας, προκειμένου να διευκολυνθεί η ελεύθερη και αυθεντική έκφραση των μελών της (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 89-91). Η συμπλήρωσή του έγινε σε δύο διαφορετικές φάσεις, πριν τις παρεμβάσεις αλλά και μετά την ολοκλήρωσή τους προκειμένου να επιτευχθεί η χρονική τριγωνοποίηση των δεδομένων (Altrichter et al., 2001).

2.2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις των μελών της πειραματικής ομάδας. Εφόσον η ερευνήτρια συμμετείχε και ως παρατηρητής-εμπυχωτρία των δράσεων, τήρησε ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης, για να καταγράφει άμεσα τις αντιδράσεις των μαθητών, τις τυπικές συμπεριφορές αλλά και τις απροσδόκητες (Mertler, 2012: 92· Σαραφίδου, 2011: 51). Άλλωστε, η καταγραφή της πορείας της ερευνητικής διαδικασίας δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν οι προσωπικές σκέψεις του ερευνητή, ώστε μέσω του προσωπικού του αναστοχασμού να οδηγηθεί σε επανασχεδιασμό της δράσης του (Altrichter et al., 2001: 35-54).

Βασικό εργαλείο των ποιοτικών ερευνών αποτελεί η συνέντευξη. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Σαραφίδου, 2011: 58), προκειμένου να συμπληρώσουν τα ποιοτικά δεδομένα, αποκαλύπτοντας τις ενδόμυχες στάσεις και απόψεις τους που δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμες με την παρατήρηση, και με αυτόν τον τρόπο να επιτευχθεί ο μεθοδολογικός τριγωνισμός τους, αφού θα αποτυπωθούν οι «οπτικές γωνίες» των συμμετεχόντων συνδυαστικά με αυτήν της ερευνήτριας (Altrichter et al, 2001: 173-174).

2.3. Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Η διαδικασία εμπύχωσης ακολούθησε το παρακάτω πρόγραμμα, το οποίο τροποποιήθηκε αρκετές φορές και λόγω της απειρίας της ερευνήτριας ως προς τους χρόνους που θα χρειαζόταν η ομάδα για κάθε δράση αλλά και εξαιτίας των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας. Οι μορφές της ΔΤΕ που εφαρμόστηκαν ήταν: οι δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα, ο αυτοσχεδιασμός και το debate. Ο σχεδιασμός του προγράμματος αξιοποίησε το υλικό των παραδόσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της ακαδημαϊκής χρονιάς 2018-2019 αλλά και τη συνακόλουθη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, αντλήθηκαν ασκήσεις και σενάρια από τα βιβλία των: Άλκηστις (2008), Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), Γκόβας (2002), Σέξτου (2007), Τσιάρας (2016), Boal (2013), καθώς και κείμενα από τη σύγχρονη αρθρογραφία. Κάθε παρέμβαση είχε ως έμπνευση το κείμενο της τραγωδίας «Αντιγόνη» του Σοφοκλή

και σε μία παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε απόσπασμα από την «Αντιγόνη» του Ζ. Ανούιγ. Χρησιμοποιήθηκε επίσης υλικό από το εγχειρίδιο Compass του Συμβουλίου της Ευρώπης (Εγχειρίδιο για την Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με νέους/-ες) (Compass) και από το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδευούμε για τη δημοκρατία, (Living Democracy, n.d.) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Το Πρόγραμμα ξεκίνησε την τελευταία εβδομάδα του Ιανουαρίου 2020, όταν είχαμε προχωρήσει στην ύλη του μαθήματος έως το Α΄ Επεισόδιο της τραγωδίας. Διεκόπη λόγω της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020. Στη διάρκεια των λιγοστών τηλεμαθημάτων της καραντίνας διατρέξαμε το υπόλοιπο κείμενο της διδακτέας ύλης, εμβαθύνοντας στους στίχους των συγκρούσεων: Αντιγόνη – Κρέων, Αίμων – Κρέων, είδαμε σκηνές από δύο θεατρικές παραστάσεις και σκηνές από την ομώνυμη ταινία του Τζαβέλλα του 1961. Το Πρόγραμμα συνεχίστηκε τον Μάιο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2020 με 5 συναντήσεις της πειραματικής ομάδας κάθε Σάββατο μεσημέρι κατόπιν κοινής συνεννόησης.

Ακολουθεί συνοπτικά το πρόγραμμα ανά παρέμβαση:

1^η Παρέμβαση

Ευχαριστίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της προηγούμενης εβδομάδας.

Διευκρινίσεις: Δεν υπάρχει αξιολόγηση, λανθασμένες ή σωστές απαντήσεις. Η καθηγήτριά τους αποκτά τώρα την ιδιότητα της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς. **Ενημέρωση** για τη χρήση βιντεοκάμερας από την επόμενη συνάντηση και διαβεβαίωση ότι θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για την υπενθύμιση στην ερευνήτρια του τι ειπώθηκε στο πλαίσιο κάθε εργαστηρίου. Ενημέρωση για το θέμα της εργασίας.

Μαθησιακό Συμβόλαιο: Οι μαθητές σε κύκλο. Συμφωνούμε να είμαστε εδώ και να μη φύγουμε να πάμε αλλού; Συμφωνούμε να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο; Συμφωνούμε να είμαστε συγκεντρωμένοι εδώ στις δράσεις; Συμφωνούμε να μην παρεξηγηθούμε; Συμφωνούμε να μη μιλάμε, όποτε μιλάει ο ένας που έχει το λόγο;

Παλμοί καρδιάς: Η ομάδα σε κύκλο πιασμένοι όλοι χέρι χέρι. Με κλειστά τα μάτια όλοι. Η εμπυχωτρία στέλνει έναν παλμό προς τα δεξιά σφίγγοντας το χέρι του διπλανού και πρέπει από χέρι σε χέρι να μεταδοθεί από όλους τους συμμετέχοντες, να κάνει τον κύκλο

και να ξαναφτάσει σ' αυτήν. Όταν οι παλμοί κάνουν τις περιστροφές ανεμπόδιστα σημαίνει ότι όλοι είναι συγκεντρωμένοι και η ομάδα συνολικά σε εγρήγορση.

Ενεργοποίηση σώματος – Ζέσταμα: Ξεκινάει η εμψυχώτρια: **Να αλλάξει θέση όποιος ...** έχει ένα χαρακτηριστικό που έχει και η εμψυχώτρια π.χ. φοράει μαύρα, είναι ολυμπιακός, φοράει σκουλαρίκια... Όποιος καθυστερεί να αλλάξει θέση και μένει στον κύκλο τελευταίος χωρίς να έχει πάρει θέση παίρνει τον κεντρικό ρόλο. Λέει να αλλάξει θέση όποιος έχει ένα χαρακτηριστικό που έχει και ο ίδιος... Στη συνέχεια αλλάζουμε το παιχνίδι επιλέγοντας το χαρακτηριστικό εκείνο που μας κάνει μοναδικούς.

Καταιγισμός ιδεών: Τι σημαίνει δικαίωμα και τι ανθρώπινο δικαίωμα; Προσπάθεια διατύπωσης ενός πλήρους ορισμού.

Ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα; Σύντομη συζήτηση.

Σε ομάδες των 5 ατόμων: Συμπλήρωση φυλλαδίου κουίζ Compass (Δικαιώματα Bingo)

Ανάγνωση των 30 θεμελιωδών δικαιωμάτων της οικουμενικής διακήρυξης με τη σειρά που προβάλλονται στον προτζέκτορα. Μέσα στον κύκλο κάθε μαθητής διαβάζει από ένα – Αναφορά στις επόμενες γενιές των δικαιωμάτων.

Αναστοχασμός - Αποτίμηση: Φωνάζουν μία λέξη που τους έμεινε, σαν μία αποτίμηση του πρώτου αυτού εργαστηρίου. Η λέξη διατυπώνεται μεγαλόφωνα με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης από μία μαράκα.

2^η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση σώματος: Περπατήματα με διαφορετικό ρυθμό που ορίζει η εμψυχώτρια. Αρχικά, αργά και σταδιακά ανεβαίνει η ταχύτητα με το ρυθμό που ορίζει η εμψυχώτρια. Μετά η ομάδα κινείται ελεύθερα στο χώρο και στον ίδιο ρυθμό όλοι. Αν ένας μαθητής σταματήσει, οφείλουν όλοι να σταματήσουν, χωρίς προφορική ή βλεμματική συνεννόηση. Οι κεραίες τους πρέπει να είναι ανοιχτές...

Άσκηση γνωριμίας: Δράκουλας (Πνίχτης/ Ζόμπι): Ένας μαθητής κατευθύνεται αργά και απειλητικά με τεντωμένα τα χέρια προς την κατεύθυνση άλλου μαθητή που επιδιώκει να τον κάνει ζόμπι. Για να σωθεί ο μαθητής σε κίνδυνο, πρέπει να πει το όνομα κάποιου άλλου μαθητή της ομάδας και συγκεκριμένα κάποιου που να βρίσκεται μακριά. Αν δεν προλάβει γίνεται αυτός ζόμπι και κατευθύνεται αργά προς κάποιον άλλον!

Δημιουργία 2 ομάδων. Η ομάδα τυχαία διαιρείται σε δύο τμήματα. Οι μεν αντικριστά με τους δε στις δύο άκρες της σκηνής του θεάτρου. Ο σκοπός είναι να φτάσουν όλοι οι παίκτες της μίας ομάδας στο απέναντι στρατόπεδο χωρίς λεκτική συνεννόηση και χωρίς να μετακινούνται δεξιά ή αριστερά. Καθένας κάνει ένα βήμα μπροστά τη φορά, προσέχοντας με την περιφερειακή του όραση και τους υπόλοιπους συμπαίκτες του. Αν δύο παίκτες της ίδιας ομάδας μετακινηθούν ταυτόχρονα, επιστρέφουν στο αρχικό σημείο απ' όπου ξεκίνησαν.

Αφόρμηση από το κείμενο της τραγωδίας «Αντιγόνη»: Στίχοι που αναφέρονται στη θέση της γυναίκας και του άνδρα.

Κύρια δράση: από **Compass** σελ. 206-207. Σε ομάδες των 5 ατόμων συζητούν προκειμένου να συμφωνήσουν σε 2 **ήρωες** και τις 2 **ηρωίδες** και τα χαρακτηριστικά τους. Τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια, η ερευνήτρια τους σημειώνει στον πίνακα και ακολουθεί συζήτηση. Για ποιες αξίες αγωνίστηκαν; Άνδρες και γυναίκες αγωνίστηκαν για τις ίδιες;

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο για τα έμφυλα στερεότυπα: Ποιες αξίες θεμελιώνονται με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων

Δημιουργία αφίσας η κάθε ομάδα εστιάζει σε ένα ανθρώπινο δικαίωμα ή σε μία περίπτωση καταπάτησής του και φτιάχνει την αφίσα της που περιέχει:

Τίτλο και ένα σύμβολο ή μια εικόνα που να παρουσιάζει το δικαίωμα. Δόθηκε η επιλογή στις ομάδες να ζωγραφίσουν ή να σχηματίσουν μία εικόνα με τα σώματά τους σε ρόλο καταπιεστή και καταπιεζόμενου ή ήρωα/ηρωίδας. (Οι 2 ομάδες παρουσίασαν τις εικόνες με τα σώματά τους στην ολομέλεια και έφεραν την αφίσα τους στο επόμενο εργαστήριο)

3^η Παρέμβαση

Παρουσίαση αφισών με καταπάτηση δικαιωμάτων.

Ενεργοποίηση σώματος: **Περπάτημα χαλαρά στο χώρο χωρίς στόχο, αλλάζοντας συνεχώς κατεύθυνση, με προτροπή** να γεμίζουν τον κενό χώρο. Δεν πρέπει να ακουμπήσουν ο ένας τον άλλον. Αν συμβεί κάτι τέτοιο τότε οι δυο συνεχίζουν να περπατούν μαζί. Χωρίς να μιλούν. Με το ΣΤΟΠ της ερευνήτριας σταματούν και με το ΠΑΜΕ ξεκινούν. Η άσκηση έγινε πιο διασκεδαστική όταν στα προηγούμενα κελεύσματα συνέβη το αντίθετο, αφού ζητήθηκε από την ερευνήτρια να επαναστατήσει η ομάδα. Με

το ΠΑΜΕ σταματούσαν και με το ΣΤΟΠ ξεκινούσαν. Οι συμμετέχοντες οξύνουν την εγρήγορσή τους.

Άσκηση γνωριμίας: Σε κύκλο οι μαθητές λένε το όνομα τους και κάνουν μια χαρακτηριστική κίνηση – χαιρετισμό στην ομάδα.

Ρόλος στο χαρτί ή παγόβουνο: Αφού μελετήσαμε ξανά τη σκηνή της σύγκρουσης των 2 αδερφών στον Πρόλογο της τραγωδίας, σε χαρτί μέτρου σχεδιάζουμε δύο σώματα σε κανονικό μέγεθος: **Αντιγόνη –Ισμήνη.**

Τα στοιχεία του χαρακτήρα τους (: έξω από το περίγραμμα)

Τι σκέπτονται πραγματικά, πώς νιώθουν; (: μέσα στο περίγραμμα)

Δραματοποίηση της σκηνής της σύγκρουσης της Αντιγόνης με την Ισμήνη **σε ελεύθερη απόδοση με αυτοσχεδιασμό** με θέμα την ισότητα των 2 φύλων (με αφόρμηση από το κείμενο της τραγωδίας, βλ. Παράρτημα):

Αναστοχασμός: Συζήτηση για τις προκαταλήψεις και την ιδιωτικότητα.

4^η Παρέμβαση

Ζέσταμα - Συνεργασία: Οι μαθητές κρατιούνται από το ύψος του αγκώνα με τράβηγμα – διελευστίνδα –λυγίζουν τα γόνατα και πάνε πάνω κάτω, χωρίς να προσπαθούν να επιβληθούν ο ένας στον άλλο και χωρίς λεκτική συνεννόηση παρά μόνο με τα βλέμματα. Στη συνέχεια κάνουν κινήσεις σαν να πιάνουν μήλα από τη μηλιά, τραβούν δίχτυα, σπρώχνουν τον τοίχο, βουτούν στην πισίνα αρχικά αργά και σταδιακά με πιο γρήγορο ρυθμό.

Ενεργοποίηση αισθήσεων: Πρώτα οι 12 παίκτες κλείνουν μάτια, ξαπλώνουν στο πάτωμα και αφουγκράζονται τους ήχους του περιβάλλοντος. Αρχικά τους κοντινούς ήχους και σταδιακά τους πιο μακρινούς. Τους φαντάζονται μέσα σε κουτάκια, τους μεν μέσα στους δε κ.ο.κ. Φτιάχνουν μία ιστορία με αυτά που άκουσαν και την παρουσιάζουν.

Η εμψυχώτρια τοποθετεί στα χέρια των υπολοίπων 12 μαθητών, πίσω από την πλάτη τους αντικείμενα και ζητά να τα περιγράψουν, ως προς την υφή, το σχήμα, το μέγεθος, τη θερμοκρασία. Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και τα τοποθετεί μπροστά τους. Δίνει το λόγο στους μαθητές και αυτοί προσπαθούν να βρουν ποιο αντικείμενο περιέγραψε ο κάθε μαθητής. Η άσκηση επαναλαμβάνεται άλλη μια φορά για τους υπόλοιπους 12 μαθητές που πριν απλώς παρακολουθούσαν.

Δυναμικές εικόνες: Οι μαθητές διαιρούνται σε 2 ομάδες και φτιάχνουν μια εικόνα πόλης σε περίοδο ειρήνης και μία εικόνα πόλης σε περίοδο πολέμου.

Σχολιασμός εικόνων - Συζήτηση: Ποια μέτρα πρέπει να παρθούν από την κεντρική εξουσία της Θήβας προκειμένου να αποκατασταθεί η τάξη του δικαίου;

Δραματοποιήσεις στο ραδιόφωνο: Σε ομάδες των 5 ατόμων: Οι μαθητές των 2 ομάδων μελετούν τον λόγο με τις «προγραμματικές δηλώσεις» του Κρέοντα και προετοιμάζουν τη **δραματοποίησή** του εστιάζοντας στα κύρια σημεία του λόγου. (Παράλληλα τους δίνεται ο πρώτος λόγος του Γ. Παπαδόπουλου μετά το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου).

Οι άλλες 2 ομάδες μελετούν τον λόγο του Φύλακα με την είδηση της ταφής και προετοιμάζουν τη δραματοποίησή του σε ελεύθερη απόδοση σε δελτίο ειδήσεων στο ραδιόφωνο.

Αναστοχασμός: Συζήτηση για τον αυταρχισμό και τον ρόλο του ηγέτη. Μπορεί σ' ένα αυταρχικό καθεστώς να απολαύσουν οι πολίτες πολιτικές ελευθερίες;

5^η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση σώματος: Ζιπ - Ζαπ – Μπόινγκ: Η ομάδα σε κύκλο. Η εμπυχωτρία ξεκινά και δίνει ενέργεια προς τα δεξιά με ένα Ζιπ. Το Ζιπ κινείται από παίκτη σε παίκτη δεξιόστροφα μέχρι να το σταματήσει κάποιος με ένα Μπόινγκ. Τότε πρέπει ο παίκτης που δεν πέρασε η ενέργεια του δεξιά λόγω του «τείχους» Μπόινγκ να στείλει την ενέργεια προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλ. αριστερά, λέγοντας όμως Ζαπ αυτή τη φορά. Το παιχνίδι συνεχίζεται με Ζαπ μέχρι να σταματήσει πάλι λόγω του Μπόινγκ. Σταδιακά και καθώς βγαίνουν από τον κύκλο οι μαθητές που μπερδεύουν τη φράση ή καθυστερούν μπαίνει περιορισμός στα Μπόινγκ. Μέχρι δύο ο καθένας. Όποιος χάνει στέκεται πίσω από έναν παίκτη και προσπαθεί να κλέψει τη θέση του αποσπώντας την προσοχή του.

Κολομβιανή ύπνωση με μουσική (Arrival of the birds & Transformation- The Cinematic Orchestra) Πρώτα ανά ζεύγη (υπνωτιστής – υπνωτιζόμενος) σε δεύτερη φάση οι ρόλοι αλλάζουν, ύστερα ανά τρεις (υπνωτιστής και δύο υπνωτιζόμενοι)

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Μελέτη Β' επεισοδίου: η Αντιγόνη οδηγείται μπροστά στον Κρέοντα.

Δυναμικές εικόνες – Ανίχνευση σκέψης : Οι μαθητές σε ομάδες των 4 αποδίδουν τη σκηνή της σύγκρουσης του Κρέοντα και της Αντιγόνης σε παγωμένη εικόνα. Στη συνέχεια

η εμπυχωτρία ακουμπά στον ώμο τους χαρακτήρες και εκείνοι αποκαλύπτουν τις σκέψεις τους.

Αναστοχασμός – Παιχνίδι ρόλων για την επίλυση συγκρούσεων από τη σελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδεύουμε για τη δημοκρατία (βλ. Παράρτημα)

6η Παρέμβαση

Παρουσίαση αποτελεσμάτων του παιχνιδιού ρόλων στην ολομέλεια από την προηγούμενη παρέμβαση.

Παιχνίδι επικοινωνίας: Οι μαθητές σε κύκλο αλλάζουν θέση πρώτα ανά δύο χωρίς λεκτική επικοινωνία μόνο με βλεμματική συνεννόηση.

Ασκήσεις συνεργασίας: Κόμπος: Οι μαθητές σε κύκλο παρατηρούν ποιος στέκεται στα δεξιά και ποιος στα αριστερά τους. Έπειτα διασκορπίζονται περπατώντας ελεύθερα στο χώρο. Στο στοπ της εμπυχωτρίας παγώνουν στη θέση τους δείχνοντας με το δεξί χέρι τον μαθητή που είχαν στα δεξιά τους και με το αριστερό χέρι αυτόν που είχαν στα αριστερά. Πλησιάζουν όλοι προς το κέντρο και πιάνει ο καθένας με το δεξί του χέρι το αριστερό αυτού που είχε στα δεξιά και με το αριστερό του το δεξί χέρι αυτού που είχε στα αριστερά. Δημιουργείται ένα κόμπος. Προσπαθούν να τον λύσουν χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους.

Συζήτηση για την αξία της συνεργασίας.

Οι μαθητές σε ομάδες: με αφορμή το δικαίωμα της Αντιγόνης να θάψει τον αδελφό της, για τις θρησκευτικές ελευθερίες. Ανεξιθρησκία, ανεκτικότητα. Προετοιμασία για το debate

Αυτοσχεδιασμός: Τηλεοπτικό πάνελ Debate Ταφή των νεκρών ή καύση;

Αναστοχασμός Συζήτηση σε κύκλο για την ελευθερία έκφρασης, ελευθερία πεποιθήσεων και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα.

Αποφόρτιση: Μέτρηση από το 1 έως το 24. Σε κύκλο μετράμε ως το 24, χωρίς συγκεκριμένη σειρά, αφήνοντας χρονικά περιθώρια και συναισθανόμενοι την ενέργεια του καθενός. Όταν 2 παίκτες μιλήσουν ταυτόχρονα την ίδια στιγμή για έναν αριθμό, η ομάδα ξαναγυρίζει στο 1.

7η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση αισθήσεων: Βρίσκουμε έναν ρυθμό με τα χέρια και τα πόδια μας (Συνδυασμός: 2 χρόνοι με τα δάχτυλα, 2 χρόνοι παλαμάκια, 1 χρόνος δάχτυλα, 2 χτυπήματα του ποδιού στο πάτωμα κι 1 χρόνος παλαμάκια). Μόλις τον σταθεροποιήσουμε, παύουμε να τον επαναλαμβάνουμε και μετά από 8 χρόνους πρέπει να ξαναμπούμε όλοι ταυτόχρονα.

Ενεργοποίηση αισθήσεων – Παιχνίδι συνεργασίας: Μυστικός ήχος: Η ομάδα σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι ορίζει τον δικό του **μυστικό ήχο**. Περπατούν ελεύθερα όλοι στον χώρο. Σταματούν και με κλειστά τα μάτια ο ένας προσπαθεί να προσεγγίσει τον άλλο ακούγοντας τον μυστικό ήχο μέσα στις φωνές και τους ήχους των άλλων ομάδων.

Παιχνίδι εμπιστοσύνης: Οδήγα τον τυφλό. Η ομάδα μοιράζεται ανά ζεύγη. Ο Α καθοδηγεί τον Β που είναι «τυφλός» ακουμπώντας την πλάτη του. Του υποδεικνύει την κατεύθυνση με ένα άγγιγμα δεξιά – αριστερά, πάνω (για ευθεία) – κάτω (στοπ). Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Προσπαθούν να αποφύγουν φωτογραφίες αναποδογυρισμένες από κατεδαφισμένη πόλη, τραυματίες...

Κίνηση με συνθήκη: Κάθε μαθητής επιλέγει μία φωτογραφία και η εμπυχωτρία προτρέπει να κινηθούν όλοι στη συνθήκη του τόπου, του χρόνου και της κατάστασης που απεικονίζει η φωτογραφία. Ενώ βρίσκονται σε ρόλο καλούνται να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους μονόλογο αρχικά ως ψίθυρο και ύστερα πιο δυνατά μέχρι να γίνει κραυγή.

Αναστοχασμός – Συζήτηση σε κύκλο: Σχολιάστηκε ο ρόλος των ΜΜΕ και τα πάσης φύσεως οικονομικά συμφέροντα.

Η πειραματική ομάδα ήρθε άλλες 5 φορές το μεσημέρι του Σαββάτου

8^η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση σώματος: Οι μαθητές σε κύκλο βρέθηκαν μέσα σε αποθήκη (ή τη σπηλιά που φυλακίζουν την Αντιγόνη) και γέμισαν σκόνη. Ξεσκονίζονται μόνοι τους, από το κεφάλι ως τα πόδια.

Περπατούν ελεύθερα στο χώρο, αλλάζοντας κατευθύνσεις σε κίνηση slow- motion αρχικά και ύστερα fast forward. Στη συνέχεια περπατούν σε δικό τους ρυθμό για συγκεκριμένο λόγο. Στο Στοπ της εμπυχωτριάς σταματούν. Η εμπυχωτρία αγγίζει κάποια από τους

μαθητές-αγάλματα. Αποκτούν φωνή και παρουσιάζουν τη συνθήκη στην οποία περπατούσαν.

Ανακριτική καρτέλα: Η εμπυχωτέρα διαβάζει τη σκηνή της σύγκρουσης Αντιγόνης-Κρέοντα από την «Αντιγόνη» του Ζ. Ανούιγ του 1944. Σε ρόλο Κρέοντα με πιο ανθρώπινο προφίλ, οι μαθητές σε ομάδες απευθύνουν ερωτήματα στον Κρέοντα, κάποιοι προσπαθούν να τον μεταπείσουν (ιερείς, δημοσιογράφοι, νέοι Θήβας).

Συζήτηση για τον ρόλο των Μ.Μ.Ε.

Διάδρομος συνείδησης (ή οι φωνές στο μυαλό): Ο μέχρι προηγουμένως απόλυτος στη θέση του Κρέων σκέφτεται.

Προσωπική ιστορία και μίμηση: Οι μαθητές ανά ζεύγη αφηγούνται ο ένας στον άλλο μια ιστορία που βίωσε καταπίεση, αντιμετώπισε ή εκδήλωσε ο ίδιος ρατσιστική συμπεριφορά. Στη συνέχεια ο ένας διηγείται ξανά την ιστορία του άλλου στην ολομέλεια μιμούμενος ακριβώς τις κινήσεις του και τον τόνο της φωνής του.

Αναστοχασμός: Πώς ένιωσαν βλέποντας τις ιστορίες τους; Συζήτηση για το Bullying και τον ρατσισμό.

9^η Παρέμβαση

Άσκηση εμπιστοσύνης: Οι μαθητές σε ομάδες των 4 σχηματίζουν έναν νοητό σταυρό. Ο ένας απ' αυτούς είναι ο πρόεδρος. Οι υπόλοιποι είναι οι άνθρωποι του προέδρου. Ο πρόεδρος ορίζει έναν ρυθμό με ήχο και κίνηση και κινείται ευθύγραμμο στον χώρο, ενώ οι άλλοι τρεις παίκτες τον μιμούνται πιστά. Όταν συναντήσει εμπόδιο, σταματά και γίνεται πρόεδρος κάποιος άλλος παίκτης από τον σταυρό.

Ισορροπίες: Η ομάδα διαιρείται σε 2 υποομάδες. Ενώ βρίσκονται σε κύκλο, φαντάζονται ότι βρίσκονται πάνω σε μια μεγάλη στρογγυλή πλατφόρμα που ισορροπεί σε μια ακίδα στο κέντρο της ή γέρνει ανάλογα με το βάρος αυτών που ανεβαίνουν. Σταδιακά, οι μαθητές ανεβαίνουν κατά ζεύγη πάνω στην φανταστική πλατφόρμα προσπαθώντας να ισορροπούν σε σχέση με το κέντρο ισορροπίας αλλά και μεταξύ τους.

Εκπαιδευτικό Δράμα: Η εμπυχωτέρα διαβάζει το μήνυμα της Kay Sara, η οποία είναι αυτόχθων κάτοικος του Αμαζονίου, ηθοποιός και ακτιβίστρια. Επρόκειτο να πρωταγωνιστήσει ως Αντιγόνη στην ομώνυμη παράσταση του Σοφοκλή σε φεστιβάλ στη Βιέννη, η παράσταση όμως ακυρώθηκε λόγω της πανδημίας. Η Kay Sara και η φυλή της

Tariano κινδυνεύουν από εξαφάνιση εξαιτίας της επικίνδυνης πολιτικής του Βραζιλιάνου προέδρου Μπολσονάρο ως προς την πανδημία. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τη δραματοποίηση της ιστορίας της, αξιοποιώντας τεχνικές όπως η παγωμένη εικόνα, η ανακριτική καρέκλα και το debate.

Αναστοχασμός: Συζήτηση για τον φυλετικό ρατσισμό και την κοινωνική ασφάλεια που πρέπει να εξασφαλίζει ένα σύγχρονο κράτος στους πολίτες του.

10^η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση σώματος: Γάτα και ποντίκι: Οι μαθητές δημιουργούν «ποντικοφωλιές» πιασμένοι αγκαζέ σε τριάδες. Η γάτα κυνηγά το θήραμά της το οποίο για να σωθεί πρέπει να κολλήσει σε μία τριάδα. Μόλις σταθεί στην τριάδα, ο άλλος εξωτερικός της τριάδας παίκτης γίνεται ποντίκι και τρέχει να σωθεί. Αν ο παίκτης-γάτα πιάσει τον παίκτη-ποντίκι, αυτός γίνεται γάτα.

Παιχνίδι επικοινωνίας: Κορόιδο σε γραμμές: Οι παίκτες στέκονται σε δύο γραμμές σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Ένας βρίσκεται ανάμεσα στις δύο γραμμές και επιδιώκει να κλέψει τη θέση κάποιου. Οι παίκτες αλλάζουν θέση γρήγορα ανά δύο αφού πρώτα συνεννοηθούν χωρίς λόγο παρά μόνο με βλεμματική συνεννόηση. Οι αλλαγές γίνονται είτε μεταξύ δύο που στέκονται δίπλα-δίπλα είτε μεταξύ δύο που στέκονται αντικριστά. Όποιος χάνει γίνεται το κορόιδο στη μέση του διαδρόμου.

Εκπαιδευτικό Δράμα Η ιστορία της Βένσα, μιας κοπέλας Ρομά. Από τη σελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδούμε για τη δημοκρατία (βλ. Παράρτημα)

Αναστοχασμός: Συζήτηση σε κύκλο για το δικαίωμα στην εργασία και τον ρατσισμό.

11^η Παρέμβαση

Ενεργοποίηση σώματος: Φρουτοσαλάτα με τις λέξεις ελευθερία, ισότητα, ασφάλεια, ιδιωτικότητα, δικαιοσύνη.

Βόμβες και ασπίδες: Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο γεμίζοντας τα κενά. Μετά από λίγο καθένας ορίζει στο μυαλό του έναν συμπαίκτη του, τον οποίο προσπαθεί να αποφύγει. Είναι η «βόμβα» του και κινείται όσο το δυνατόν πιο μακριά απ' αυτόν. Στη

συνέχεια, εντοπίζει ακόμη έναν συμπαίκτη που τον ορίζει ως «ασπίδα». Ο παίκτης-ασπίδα πρέπει να βρίσκεται μεταξύ του απειλούμενου παίκτη και της βόμβας του.

Οι μαθητές σε κύκλο τώρα καλούνται να φανταστούν ότι είναι ένα πρόσωπο (πραγματικό ή φανταστικό) του οποίου καταπατάται κάποιο δικαίωμα και να μουν στη θέση του: ποιος είναι, ποιοι είναι οι φίλοι του, τι ηλικία έχει, πού μένει; Στη συνέχεια, καθένας προσπαθεί να σκεφτεί ποια είναι η βόμβα του, από ποιον απειλείται.

Παγωμένες εικόνες: Σε ομάδες των 4 προετοιμάζονται, για να παρουσιάσουν 4 εικόνες που παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να φανταστούν τι παρουσιάζεται σε κάθε εικόνα.

Συζήτηση στην ολομέλεια. Τι εικόνες είδαμε; Τι μας θυμίζουν; Αναφορά στον Π. Φύσσα, Τζ. Φλόιντ και στην επίθεση με βιτριόλι.

Αναστοχασμός-Σύνθημα σε πλακάτ: Οι μαθητές σε ομάδες σκαρώνουν **σύνθημα** σε στίχο ή το γράφουν πάνω σε πλακάτ. #no justice, no peace, #black lives matter.

12^η Παρέμβαση

Τέλειος κύκλος - Κάτσε στα γόνατά μου: Οι μαθητές προσέχοντας τα πόδια τους να μη βρίσκονται ούτε πιο μέσα αλλά και ούτε πιο έξω απ' τα πόδια του διπλανού τους σχηματίζουν τον τέλειο κύκλο. Στη συνέχεια κάνουν όλοι ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου, όπου στέκεται η εμψυχώτρια και στρέφονται 90 μοίρες δεξιά. Τώρα βλέπουν ο ένας την πλάτη του άλλου. Η διάμετρος του κύκλου μικραίνει κι άλλο, τώρα καλούνται να κάτσουν ο ένας στα γόνατα του άλλου.

Debate: Από τη σελίδα στο διαδίκτυο του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδύουμε για τη δημοκρατία σελ.56-57 συζητήσαμε το μάθημα 5.5 Διαφορετικές απόψεις για τη δικαιοσύνη και σε debate η μία ομάδα υποστήριξε την ελευθερία έκφρασης ενώ η άλλη ομάδα το αντίθετο (μάσκα, D. Trump)

Πάρε θέση: Η σκηνή του θεάτρου μας οριοθετεί το φάσμα από το απόλυτο «Συμφωνώ» στο απόλυτο «Διαφωνώ». Η ερευνήτρια διαβάσει δηλώσεις πεποιθήσεων πάνω σε κοινωνικά θέματα και οι μαθητές από το κέντρο της σκηνής, που στέκονται κάθετα, πρέπει να μετακινηθούν είτε προς τα αριστερά «Συμφωνώ» είτε προς τα δεξιά «Διαφωνώ». Στη συνέχεια, καλούνται κάποιοι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους. Αν

κάποιος άλλος μαθητής ακούσει κάτι που δεν είχε σκεφτεί και συμφωνεί, μετακινείται από την αρχική του θέση. Όλοι πρέπει να πάρουν θέση.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για 2^η φορά

Η ομάδα επέλεξε μερικές δράσεις από τις καλύτερες και τις επανέλαβε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

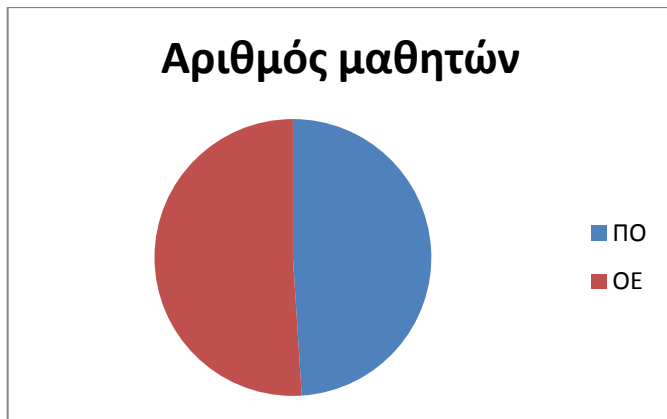
Μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Superior Performance Software System) και ελέγχθηκαν τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3.2. Περιγραφική κατανομή του συνόλου του δείγματος των μαθητών

Το δείγμα της έρευνας απαρτίστηκε από σαράντα εννέα (49) μαθητές Β΄ τάξης Λυκείου. Όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 1, το 48,98% από το σύνολο των μαθητών ανήκε στην πειραματική ομάδα και το 51,02% στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό κάθε ομάδας

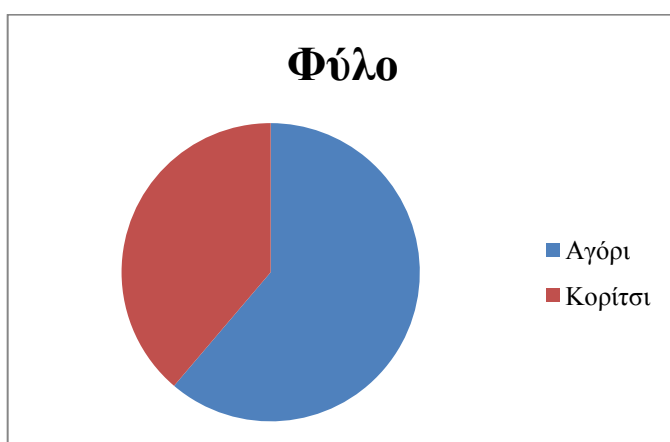
Αριθμός Μαθητών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΟ	24	48,98	48,98	48,98
	ΟΕ	25	51,02	51,02	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



- Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 2, το 61,22% ήταν αγόρια και το 38,78% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	30	61,22	61,22	61,22
	Κορίτσι	19	38,78	38,78	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



Γράφημα 1

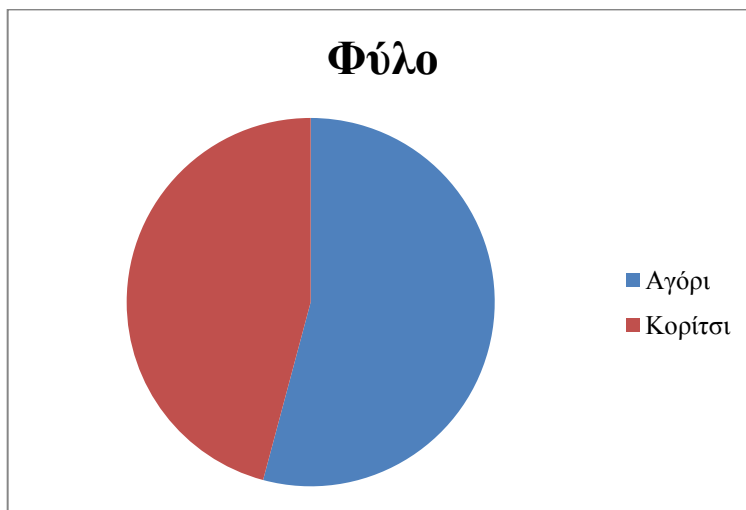
3.3. Περιγραφική κατανομή της πειραματικής ομάδας

Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν εικοσιτέσσερις (24) έφηβοι μαθητές Β' τάξης Λυκείου. Το 54,16% από το σύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν αγόρια και το 45,84% ήταν κορίτσια (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Φύλο	
------	--

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	13	54,16	54,16	54,16
	Κορίτσι	11	45,84	45,84	100,0
	Total	24	100,0	100,0	



Γράφημα 3

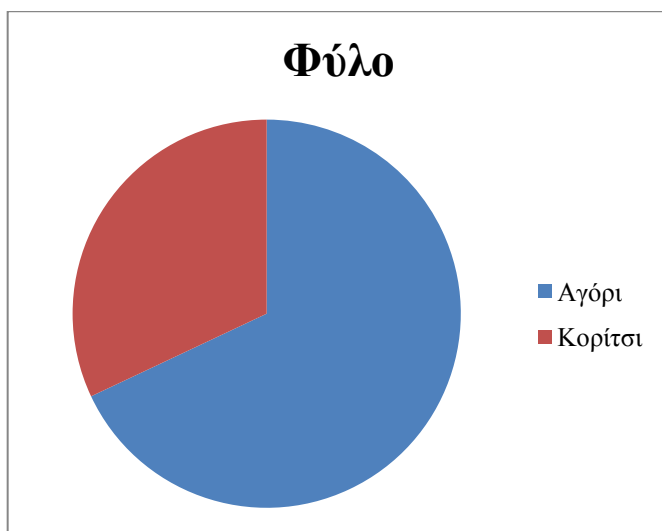
3.4. Περιγραφική κατανομή της ομάδας ελέγχου

Η ομάδα ελέγχου απαρτίστηκε από εικοσιένα (25) εφήβους μαθητές Β΄ τάξης Λυκείου. Όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 4, το 68,0% από το σύνολο των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν αγόρια και το 32,0% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	17	68,0	68,0	68,0
	Κορίτσι	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	



Γράφημα 4

3.5. Αξιοπιστία κλίμακας

Η αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με τη συχνότητα που εκδήλωσαν την κάθε συμπεριφορά, έγινε με τη χρήση της τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Γενικά συμφωνώ, 3 = Γενικά διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ απόλυτα).

Οι άξονες του ερωτηματολογίου είναι:

- το δικαίωμα στην ισότητα (equality),
- το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα (privacy)
- το δικαίωμα στην ασφάλεια (social security) στο πλαίσιο της ευνομούμενης κοινωνίας
- ο περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών (civilian constraint).

Ο άξονας του περιορισμού των πολιτικών ελευθεριών περιλαμβάνει προτάσεις με θετικό περιεχόμενο αλλά και αρνητικό.

Ως προς τις προτάσεις με αρνητικό περιεχόμενο εφαρμόστηκε αντιστροφή της βαθμολόγησης (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Γενικά διαφωνώ, 3 = Γενικά συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 5. Κατανομή θετικών και αρνητικών ερωτήσεων ανά θεματικό άξονα

Άξονες	Θετικές Ερωτήσεις	Αρνητικές Ερωτήσεις
το δικαίωμα στην ισότητα	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	
το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα	33, 34, 35, 36, 37, 38	
το δικαίωμα στην ασφάλεια	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	
ο περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών	9	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Η ανωτέρω κλίμακα έχει ήδη σταθμιστεί και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha των κλιμάκων, που εφαρμόστηκαν, παρουσιάζουν τιμή 0,85.

Με τον επανέλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για το σύνολο της κλίμακας προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την πειραματική ομάδα είναι 0.854 ενώ για την ομάδα ελέγχου είναι 0.849, τιμές που αντιστοιχούν σε πολύ καλή εσωτερική συνοχή και συνακόλουθα αξιοπιστία σε καλό επίπεδο, κάτι που μας υποδεικνύει ότι μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με ασφάλεια.

Πίνακας 6. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,854	38

Πίνακας 7. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	38

3.6. Προσδιορισμός της κανονικότητας της κατανομής

Εφαρμόζοντας το τεστ κανονικότητας Shapiro – Wilk, προέκυψε ότι, όσον αφορά την πειραματική ομάδα, από τα τριάντα οκτώ (38) ερωτήματα των τεσσάρων (4) θεματικών αξόνων, που διερευνούμε τα δώδεκα (12) παρουσιάζουν p-value > 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DA1Total	,283	24	,000	,841	24	,010
DA2Total	,229	24	,005	,863	24	,013
DA3Total	,229	24	,005	,861	24	,027
DA4Total	,151	24	,200*	,912	24	,134
DA5Total	,269	24	,000	,787	24	,088
DA6Total	,214	24	,101	,885	24	,012
DA7Total	,159	24	,006	,845	24	,196
DA8Total	,214	24	,035	,904	24	,513
PE1Total	,283	24	,200*	,853	24	,004
PE2Total	,199	24	,184	,927	24	,016
PE3Total	,185	24	,000	,759	24	,002
PE4Total	,174	24	,141	,950	24	,015
PE5Total	,221	24	,018	,864	24	,009
PE6Total	,195	24	,000	,897	24	,011
PE7Total	,293	24	,000	,839	24	,006
PE8Total	,233	24	,004	,905	24	,018

PE9Total	,162	24	,156	,946	24	,288
PE10Total	,169	24	,119	,913	24	,063
PE11Total	,164	24	,145	,943	24	,248
PE12Total	,188	24	,052	,882	24	,031
DI1Total	,263	24	,001	,832	24	,041
DI2Total	,200	24	,028	,939	24	,015
DI3Total	,193	24	,041	,928	24	,004
DI4Total	,217	24	,011	,887	24	,004
DI5Total	,213	24	,014	,899	24	,272
DI6Total	,187	24	,053	,927	24	,020
DI7Total	,152	24	,200*	,941	24	,090
DI8Total	,129	24	,200*	,949	24	,321
DI9total	,230	24	,005	,859	24	,023
DI10total	,214	24	,001	,855	24	,059
DI11total	,159	24	,121	,936	24	,023
DI12total	,214	24	,000	,824	24	,008
DID1Total	,223	24	,004	,798	24	,001
DID2Total	,167	24	,105	,888	24	,021
DID3Total	,237	24	,029	,859	24	,006
DID4Total	,242	24	,000	,871	24	,010
DID5Total	,280	24	,197	,950	24	,012
DID6Total	,195	24	,200*	,912	24	,067

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου δέκα ερωτήματα (10) από τα τριάντα οκτώ (38) παρουσιάζουν $p\text{-value} > 0,05$.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statisti c	df	Sig.	Statisti c	df	Sig.
DA1Total	,335	25	,000	,769	25	,003
DA2Total	,233	25	,004	,871	25	,043
DA3Total	,210	25	,016	,877	25	,005
DA4Total	,283	25	,006	,894	25	,118
DA5Total	,229	25	,059	,929	25	,000
DA6Total	,229	25	,007	,920	25	,347
DA7Total	,151	25	,002	,876	25	,008
DA8Total	,269	25	,200*	,938	25	,030
PE1Total	,214	25	,200*	,960	25	,513
PE2Total	,159	25	,000	,840	25	,003
PE3Total	,185	25	,059	,892	25	,024
PE4Total	,180	25	,074	,886	25	,019
PE5Total	,251	25	,001	,845	25	,003
PE6Total	,185	25	,059	,892	25	,024
PE7Total	,174	25	,098	,926	25	,031
PE8Total	,233	25	,004	,871	25	,041
PE9Total	,210	25	,016	,877	25	,015
PE10Total	,233	25	,004	,871	25	,004
PE11Total	,177	25	,002	,917	25	,004
PE12Total	,013	25	,034	,879	25	,014
DI1Total	,008	25	,159	,933	25	,159
DI2Total	,132	25	,006	,868	25	,009
DI3Total	,003	25	,118	,930	25	,141
DI4Total	,002	25	,100	,934	25	,169
DI5Total	,000	25	,038	,877	25	,013
DI6Total	,036	25	,064	,932	25	,148
DI7Total	,000	25	,087	,878	25	,013

DI8Total	,202	25	,025	,913	25	,064
DI9otal	,185	25	,059	,892	25	,024
DI10otal	,180	25	,074	,886	25	,019
DI11otal	,251	25	,001	,845	25	,003
DI12otal	,161	25	,166	,904	25	,043
DID1Total	,234	25	,004	,853	25	,005
DID2Total	,195	25	,036	,927	25	,118
DID3Total	,295	25	,000	,759	25	,000
DID4Total	,155	25	,200*	,950	25	,347
DID5Total	,255	25	,001	,864	25	,008
DID6Total	,191	25	,044	,897	25	,030

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Με δεδομένη, λοιπόν, τη δημιουργία δεικτών ανά θεματικό άξονα, αυτό θα επηρέαζε την κανονικότητα των αξόνων. Επομένως, εφόσον δεν μπορεί να γίνει χρήση του κριτηρίου t-test, εφαρμόζουμε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test. Οι δείκτες συνιστούν απλούς αριθμητικούς μέσους των προτάσεων της κάθε υποκλίμακας θεματικού άξονα κι έχουν υπολογιστεί σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

3.6. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

3.6.1 Έλεγχος για την πειραματική ομάδα

Στον πίνακα 8, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή βελτίωσης για κάθε θεματικό άξονα, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalDAP	24	15,00	22,00	17,4762	1,80607
TotalPEP	24	15,00	25,00	17,4762	2,46209
TotalDIP	24	14,00	21,00	17,6667	2,12916
TotalDIDP	24	13,00	22,00	17,5238	2,63854
TotalDAM	24	15,00	25,00	17,8842	2,46209
TotalPEM	24	14,00	22,00	18,1905	2,18218
TotalDIM	24	13,00	23,00	17,4286	2,50143
TotalDIDM	24	12,00	20,00	17,0000	2,44949
Valid N (listwise)	24				

- Ο μέσος όρος ως προς το «δικαίωμα στην ασφάλεια» πριν την παρέμβαση (TotalDAP) ήταν 17,47 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalKDAM) 17,88 και οι τυπικές αποκλίσεις 1,8 και 2,46 αντίστοιχα.

- Ο μέσος όρος ως προς τον «περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών» (TotalPEP) πριν την παρέμβαση ήταν 17,47 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalPEM) 18,19 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,46 και 2,18.

- Ο μέσος όρος για το «δικαίωμα στην ισότητα» πριν την παρέμβαση (TotalDIP) ήταν 17,66 και μετά την παρέμβαση (TotalDIM) 17,42 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,12 και 2,50.

- Ο μέσος όρος για το «δικαίωμα στην ιδιωτικότητα» πριν την παρέμβαση (TotalDIDP) ήταν 17,52 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalDIDM) 17,00 και οι τυπικές αποκλίσεις 2,63 και 2,44.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test.

Έτσι στον Πίνακα 9, διαπιστώνουμε τα εξής:

Για την πειραματική μας ομάδα και οι τέσσερις (4) θεματικοί άξονες παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Γεγονός που αποδεικνύει ότι υπήρξαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις μας στη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 9. Wilcoxon test για πειραματική ομάδα

Test Statistics ^a				
	TotalDAM - TotalDAP	TotalPEM - TotalPEP	TotalDIM - TotalDIP	TotalDIDM - TotalDIDP
Z	-3,005 ^b	-3,167 ^b	-3,441 ^c	-2,479 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

3.6.2. Έλεγχος για την ομάδα ελέγχου

Στον Πίνακα 10, όπως προκύπτει από τον υπολογισμό του μη παραμετρικού κριτηρίου Wilcoxon test, γίνονται φανερά τα εξής:

Για την ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν διενεργήθηκαν αντίστοιχες παρεμβάσεις, όλοι οι υπό διερεύνηση θεματικοί άξονες παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 (p-value > 0,05). Κάτι τέτοιο υποδεικνύει ότι δεν υπήρξαν στη συγκεκριμένη ομάδα στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις. Επομένως, σύμφωνα με τον υπολογισμό του Wilcoxon test, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση για την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 10. Wilcoxon test για ομάδα ελέγχου

Test Statistics ^a				
	TotalDAM - TotalDAP	TotalPEM - TotalPEP	TotalDIM - TotalDIP	TotalDIDM - TotalDIDP
Z	-1,723 ^b	-,759 ^b	-,826 ^b	-,805 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,449	,645	,427	,545

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

3.6.3. Έλεγχος διαφορών πειραματικής ομάδας – ομάδας ελέγχου

Με τη σύγκριση των τιμών του Wilcoxon test τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 11), διαπιστώνουμε πως η ανάλυση έδειξε για την πειραματική ομάδα, πως και οι τέσσερις (4) θεματικοί άξονες παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, προκύπτει στατιστικά σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας, σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου μετά τις παρεμβάσεις. Αντιθέτως, στην ομάδα ελέγχου όλοι οι υπό διερεύνηση θεματικοί άξονες παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Κατά συνέπεια, αποδεικνύεται πως, για τη συγκεκριμένη ομάδα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις.

Πίνακας 11. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες

	Θεματικοί άξονες	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Test Statistics^a	δικαίωμα στην ισότητα	0	0,278
	δικαίωμα στην ιδιωτικότητα	0	0,112
	δικαίωμα στην ασφάλεια	0	0,442
	ο περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών	0	0,239

3.7. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης βάσει ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων των θεματικών αξόνων

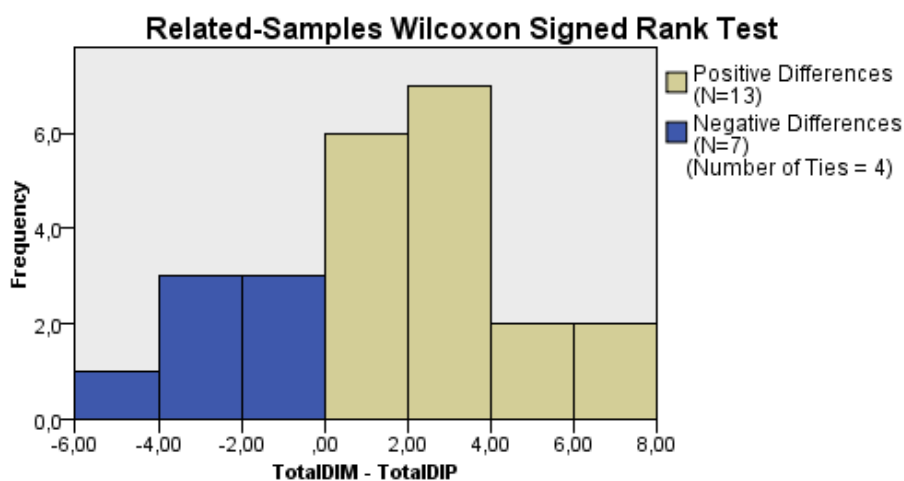
3.7.1. Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ισότητα»

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε την άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ισότητα θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την παραπάνω άποψη
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την παραπάνω άποψη

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη άποψη είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται η θετική διαφορά στο δείγμα των είκοσι τεσσάρων (24) παιδιών της πειραματικής ομάδας. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 8. Σύμφωνα με αυτές τις τιμές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε μεταξύ του 48,33% και του 73,33%. Γεγονός που αποδεικνύει πως ενισχύθηκε η άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ισότητα.



Total N	24
Test Statistic	136,000
Standard Error	26,660
Standardized Test Statistic	1,163
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,245

3.7.2. Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ιδιωτικότητα»

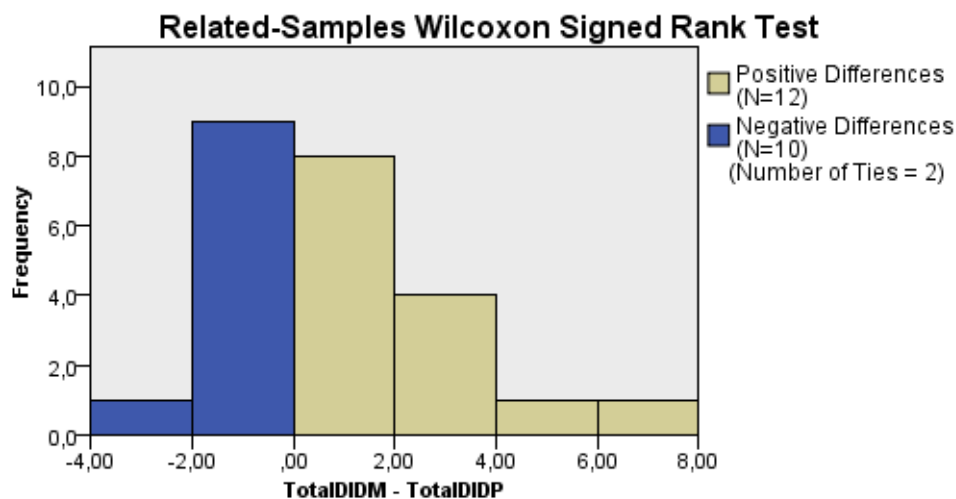
Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε την άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ιδιωτικότητα θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την παραπάνω άποψη
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την παραπάνω άποψη

Σύμφωνα με το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη άποψη είναι 0 (p-value < 0,05). Κατά συνέπεια, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση ως προς το

δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Όπως φανερώνεται και από το παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των είκοσι τεσσάρων (24) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 8. Σύμφωνα με αυτές τις τιμές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε μεταξύ του 33,28% και του 66,64%. Γεγονός που αποδεικνύει πως ενισχύθηκε η άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ιδιωτικότητα.



Total N	24
Test Statistic	146,000
Standard Error	30,100
Standardized Test Statistic	,648
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,517

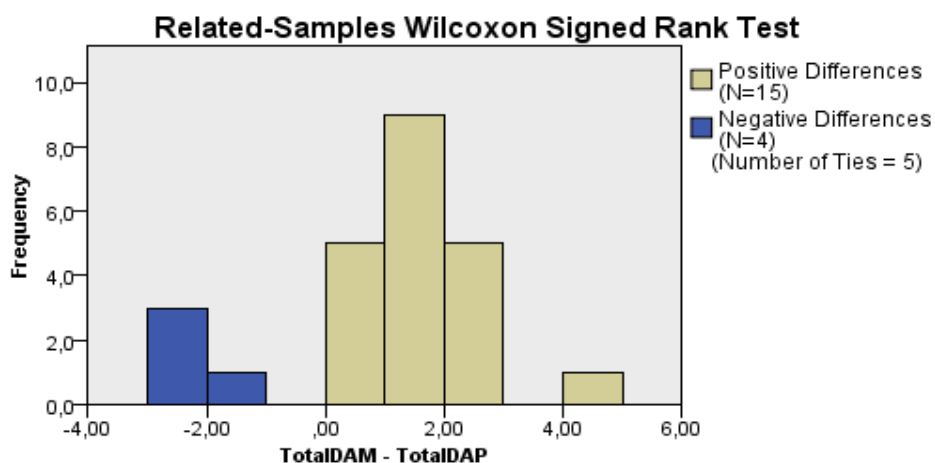
3.7.3. Έλεγχος ως προς την άποψη «δικαίωμα στην ασφάλεια»

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε την άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ασφάλεια θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την παραπάνω άποψη
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την παραπάνω άποψη

Σύμφωνα με το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη άποψη είναι 0 ($p\text{-value} < 0,05$). Κατά συνέπεια, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση ως προς το τρίτο ερώτημα. Όπως φανερώνεται και από το παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των είκοσι τεσσάρων (24) μαθητών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 5. Σύμφωνα με αυτές τις τιμές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 4,16% έως 20,83%. Άρα φαίνεται πως ενισχύθηκε η άποψη υπέρ του δικαιώματος στην ασφάλεια.



Total N	24
Test Statistic	126,500
Standard Error	24,446
Standardized Test Statistic	1,289
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,198

3.7.4. Έλεγχος ως προς την άποψη «περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών»

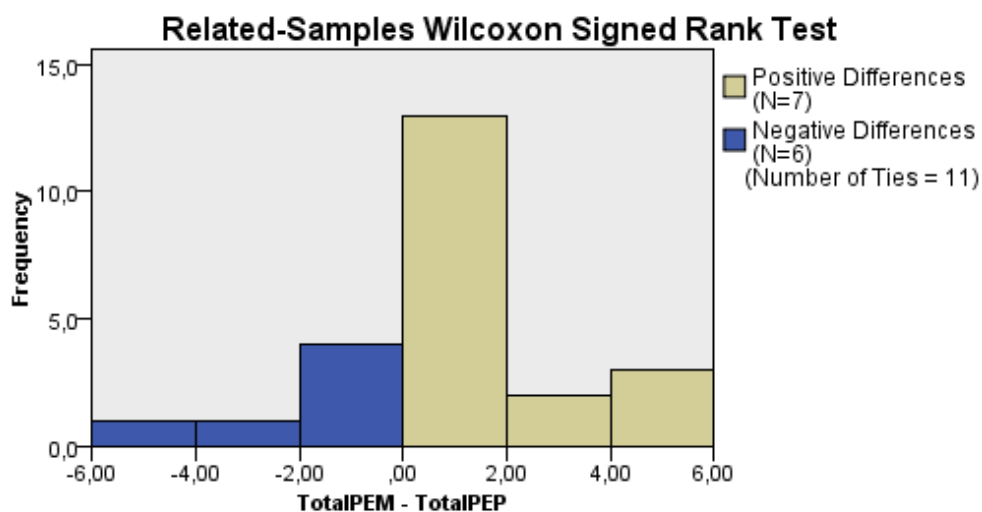
Ως προς το τέταρτο ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε την άποψη του μη περιορισμού των πολιτικών ελευθεριών θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει την παραπάνω άποψη
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει την παραπάνω άποψη

Σύμφωνα με το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 (p-value < 0,05). Κατά συνέπεια, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα. Όπως

φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, παρουσιάστηκε θετική διαφορά στο δείγμα των είκοσι τεσσάρων (24) μαθητών της πειραματικής ομάδας. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 13. Σύμφωνα με αυτές τις τιμές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 17,36% έως 89,43%. Άρα, φαίνεται πως ενισχύθηκε η άποψη υπέρ του μη περιορισμού των πολιτικών ελευθεριών.



Total N	24
Test Statistic	53,000
Standard Error	14,186
Standardized Test Statistic	,529
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,597

3.8. Ποιοτική έρευνα

Για την παρουσίαση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνάς μας ακολουθούμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με την οποία επιχειρούμε να αποδώσουμε νόημα σε αυτά, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσω της συστηματικής αναγνώρισης, οργάνωσης και κατανόησης των μοτίβων που επαναλαμβάνονται στον όγκο των δεδομένων εστιάζουμε σε εκείνα που σχετίζονται με το θέμα της μελέτης μας και πιο συγκεκριμένα σ' εκείνα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά συνέπεια αυτά, τα ερευνητικά ερωτήματα, θα αποτελέσουν τον οδηγό στη διαδικασία της ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012: 57· Τσιώλης, 2018: 97-98).

3.8.1. Δικαίωμα στην ισότητα

Ήδη από τις πρώτες παρεμβάσεις οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ζήτημα της εργασίας και υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό τη μετακίνηση του μαθήματος από την αίθουσα στο θέατρο του σχολείου μας. Δεν έλειψαν βέβαια, τα πειράγματα, που αντικατοπτρίζουν τη σχέση τους με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών: *«Κυρία, αυτές τις ώρες δηλαδή θα έχουμε θεατρική αγωγή;»*, *«Τέλεια! Πάμε θέατρο!»*, *«Το βιβλίο το χρειαζόμαστε; Θέλετε να το φέρνουμε;»* Στην 1^η παρέμβαση που είχε ως στόχο την ενημέρωση σχετικά με τα 30 θεμελιώδη δικαιώματα της ΟΔΔΑ, οι μαθητές συνειδητοποίησαν με την άσκηση *«Να αλλάξει θέση όποιος...»* ότι ως έφηβοι έχουν πολλές ομοιότητες αλλά και χαρακτηριστικά που τους κάνουν μοναδικούς. Ότι τους διαφοροποιεί τους ξεχωρίζει μεν, παραμένουν ισότιμοι δε. Μία μαθήτρια μόνο παίζει βιολοντσέλο, δύο μαθητές μόνο έγραψαν κάτω από τη βάση στα αρχαία. Στη δήλωσή τους όλοι ξέσπασαν σε γέλιο δυνατό.

Στη 2^η παρέμβαση, με θέμα τους ήρωες και τις ηρωίδες και τις αξίες για τις οποίες αγωνίστηκαν, οι μαθητές αναφέρθηκαν στους ήρωες του 1821 αλλά και στους ήρωες της καθημερινότητας. Άλλοι επηρεασμένοι από εισήγηση που είχε γίνει την προηγούμενη χρονιά στο σχολείο για τη Γιουσαφζάι Μαλάλα, την παρουσίασαν ως ηρωίδα, επειδή μάχεται για τα δικαιώματα των κοριτσιών στην εκπαίδευση ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρθηκαν στους «δικούς τους ήρωες»: *«Ο δικός μου ήρωας είναι η μητέρα μου, που καθημερινά αγωνίζεται, για να μη μου λείψει τίποτα»*. Με αφορμή τους στίχους που αναφέρονται στη θέση του άνδρα και της γυναίκας στον πρόλογο της τραγωδίας η

συζήτηση μετακινήθηκε στα έμφυλα στερεότυπα. Στην αρχή υπήρξε περιπαικτική διάθεση για το αδύναμο φύλο από κάποια αγόρια: *«Η ζωή μας θα ήταν καλύτερη αν η γυναίκα καθόταν στην κουζίνα της»*, *«Ο μπαμπάς μου κοροϊδεύει τη μαμά μου, γιατί δεν μπορεί να παρκάρει»*, *«η αλήθεια είναι ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να υπολογίσουν αποστάσεις»*, η συζήτηση «άναψε» και μια μαθήτρια δήλωσε *«Η μητέρα μου δεν βρίσκει δουλειά, γιατί ... έχει διδακτορικό στη Χημεία του εγκεφάλου»*.

Στον αναστοχασμό μετά την 3^η παρέμβαση, που ακολούθησε τη δραματοποίηση της σκηνής του προλόγου και τη σύγκρουση Αντιγόνης – Ισμήνης, οι μαθητές συνέχισαν τη συζήτηση που ξεκίνησε στην προηγούμενη παρέμβαση για τη θέση και το ρόλο του άνδρα και της γυναίκας. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε: *«Ο άνδρας οφείλει να είναι ο δυνατός και να στηρίζει την οικογένεια στα δύσκολα»*, *«Βλέπουμε από το σχολείο μας και τη διευθύντριά μας ότι και η γυναίκα μπορεί να αναλάβει ηγετικές θέσεις!»*. Διαπιστώνοντας τα αδιέξοδα στα οποία οδηγούν οι έμφυλες διακρίσεις μίλησαν για την ανάγκη ουσιαστικής εξίσωσης των δύο φύλων στο πλαίσιο του γάμου, αλλά και στον επαγγελματικό στίβο: *«Αν δεν υπάρχει ουσιαστική ισότητα μέσα σ' ένα γάμο και ο ένας θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο σε σχέση με τον άλλο...καληνύχτα»*. Παράλληλα εκδήλωσαν τον θαυμασμό τους για την ηρωίδα της τραγωδίας που τολμάει να εναντιωθεί στο κατεστημένο *«Δεν έχουν όλες οι γυναίκες τη δύναμη της Αντιγόνης που τα βάζει με τον άνδρα Κρέοντα, μακάρι να την είχαν!»*, αλλά και τη συμπάθειά τους για την Ισμήνη που βρίσκεται στον αντίποδά της. Από τη συζήτηση, όπως ήταν φυσικό, δεν έλειψε και η αναφορά στα δικαιώματα της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας. Ωστόσο, δύο αγόρια εξακολούθησαν να αστειεύονται υποδουόμενοι τους ομοφυλόφιλους.

Μετά την 3^η παρέμβαση η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Σε γενικές γραμμές υπάρχει ομοφωνία ως προς τις έμφυλες διακρίσεις και όλοι συγκλίνουν στην ανάγκη ισοτιμίας των δύο φύλων μέσα στο γάμο. Αν και δείχνουν ότι όλοι συμφωνούν ως προς τα δικαιώματα των ομοφυλοφίλων, στην πράξη σατιρίζουν και χλευάζουν. Χρειάζεται χρόνος για να εμπεδωθούν οι συμπεριφορές που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα. Οι δύο μαθήτριες με τα μαθησιακά προβλήματα δεν είναι πολύ ενεργές. Με εξαίρεση μία ομάδα, οι υπόλοιπες αισθάνθηκαν άβολα και αμήχανα πάνω στη σκηνή του θεάτρου. Δεν ήταν ακόμη έτοιμα τα παιδιά να εκτεθούν.»

Η αμηχανία πάνω στη σκηνή οδήγησε σε επανασχεδιασμό της 4^{ης} παρέμβασης. Η δραματοποίηση της σκηνής Κρέοντα και Φύλακα έγινε στο ραδιόφωνο. Οι μαθητές δηλαδή

κρυμμένοι πίσω από παραπέτασμα (τον φορητό πίνακα με το πεντάγραμμα για τα μαθήματα μουσικής) παρουσίασαν τους δύο λόγους και οι υπόλοιποι τους άκουγαν.

Στη 10^η παρέμβαση με θέμα την ιστορία της Βέσνα, μιας κοπέλας Ρομά, οι μαθητές ενσάρκωσαν τους ρόλους της Βέσνα, της φίλης της και της υποψήφιας εργοδότη της. Απέδωσαν με πειστικότητα τους ρόλους τους και η μαθήτριά που υποδύθηκε τη Βέσνα, προτού μάθει την εξέλιξη της ιστορίας, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν τι θα έκαναν στη θέση της, είπε: *«Θα πήγαινα ένα βράδυ και θα έβαζα φωτιά στο μαγαζάκι της, αφού πρώτα σήκωνα και το ταμείο...»*. Οι υπόλοιποι γελώντας δήλωσαν σε ρόλο Βέσνα: *«Θα έψαχνα αλλού δουλειά», «Θα ήμουν απογοητευμένη, αλλά τι να κάνω; Δεν μπορώ να αλλάξω τις προκαταλήψεις της κοινωνίας για εμάς...»*. Όταν η εμπυχώτρια διάβασε το τέλος της ιστορίας, οι μαθητές έμειναν έκπληκτοι. *«Σοβαρά τώρα;» «Είναι αληθινή η ιστορία;»*. Η Βέσνα απευθύνθηκε σε ειδικό Ευρωπαϊκό δικαστήριο δικαιώθηκε και αποζημιώθηκε, αφού το δικαστήριο αποφάσισε ότι έπεσε θύμα διάκρισης. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές αναγνώρισαν τις προκαταλήψεις που έχουν για τους Ρομά και συνειδητοποίησαν την ανάγκη για συμπερίληψη τους στην κοινωνία αλλά και το δικαίωμα τους στην εργασία. Επίσης, κατανόησαν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να είναι καταγεγραμμένα σε επίσημες συμφωνίες και διακηρύξεις, τις περισσότερες φορές όμως πρέπει να τα διεκδικούμε.

Στη 12^η παρέμβαση τέλος, ενώ βρισκόμασταν στον τέλειο κύκλο αναρωτηθήκαμε γιατί χρησιμοποιούμε τον κύκλο. Μήπως συμβολίζει κάτι; Ακούστηκαν μεταξύ άλλων: *«ισότητα», «ενότητα», «δημοκρατία», «συνεργασία», «διαφάνεια»*. Όταν ζητήθηκε διευκρίνιση για τον τελευταίο ισχυρισμό η μαθήτριά είπε: *«Διαφάνεια, γιατί όλοι μπορούμε να κοιτάζουμε όλους στα μάτια»*.

Αξίζει να σημειωθεί η μεταστροφή της στάσης ενός μαθητή, ο οποίος ως μέλος ομάδας tae-kwon-do, εφάρμοζε με ιδιαίτερη ευκολία τις οδηγίες στα διάφορα παιχνίδια από την αρχή των παρεμβάσεων. Ωστόσο, υπήρξε επικριτικός απέναντι σε κορίτσια που δεν τα κατάφερναν στον συντονισμό, ιδιαίτερα στις 4 πρώτες παρεμβάσεις. Η στάση του αυτή φάνηκε να αμβλύνεται μετά την 5^η παρέμβαση, στην οποία έπαψε πια να διεκδικεί να είναι «ο καλύτερος» και βρέθηκε στην ίδια ομάδα με μία απ' τις μαθήτρίες που κατηγορούσε νωρίτερα, προσπαθώντας να επιλύσει συγκρούσεις σύμφωνα με τα βήματα του φυλλαδίου του «Living Democracy». Σημαντικό ρόλο σε αυτή την αλλαγή έπαιξε ο φίλος του, από την

ομάδα tae-kwon-do, και συμμαθητής του που τον συμβούλευε να είναι πιο χαλαρός και να το απολαύσει, αφού άλλωστε δεν διεκδικούσε κανένα μετάλλιο.

Από τον προβληματισμό που προέκυψε μετά τις παρεμβάσεις: 2, 3, 10, 12 και τις απόψεις που ακούστηκαν μπορούμε να πούμε ότι οι έφηβοι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι σε ζητήματα ισότητας τόσο στο πλαίσιο του γάμου, όσο και στον εργασιακό χώρο, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η 1η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται.

3.8.2. Δικαίωμα στην ιδιωτικότητα

Ως προς το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή και «τα έν οίκω μή έν δήμω» η ομάδα επέδειξε ιδιαίτερα ευαίσθητη στάση. Η 3^η παρέμβαση, που είχε ως θέμα τη συζήτηση των δύο ηρωίδων, της Αντιγόνης και της Ισμήνης που έγινε έξω από το παλάτι, από φόβο μήπως ακούσει κάποιος και μεταφέρει το σχέδιο τους στον απόλυτο άρχοντα Κρέοντα, έθιξε και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα. *«Σε απολυταρχικά καθεστώτα φοβάσαι να μιλήσεις ακόμα και μέσα στο ίδιο σου το σπίτι... Υπάρχουν ρουφιάνοι... και λογοκρισία», «Φοβάσαι για τη ζωή σου!»*. Αναφορικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο που συζητήθηκε στο τέλος έδειξαν να μην τους απασχολεί ιδιαίτερα η καταγραφή των προτιμήσεων τους μέσω των cookies: *«Εγώ πατάω ναι σε όλα, σιγά μην κάτσω να το ψάξω», «Εγώ αποδέχομαι τα απολύτως απαραίτητα, όταν μου παρουσιάζεται αυτή η επιλογή», «...γιατί γίνεται κι αλλιώς;»*.

Κατά κύριο λόγο όμως, η ομάδα προβληματίστηκε πάνω στην ιδιωτικότητα στην παρέμβαση μετά τη διακοπή που επέβαλε η καραντίνα του κορωνοϊού. Στην 8^η παρέμβαση και στις προσωπικές ιστορίες που αφηγήθηκαν ο ένας στον άλλο παρουσιάστηκε από δύο μαθήτριες κι έναν μαθητή το θέμα της ανοιχτής κάμερας, που απασχόλησε το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας την περίοδο των τηλεμαθημάτων. Στον αναστοχασμό που ακολούθησε οι συμμετέχοντες προβληματίστηκαν πάνω στο ζήτημα της έκτακτης συνθήκης και την προσωρινή παραβίαση αυτού του δικαιώματος: *«Στο σπίτι μας δεν είμαστε μόνοι μας! Είναι οι γονείς και τα αδέρφια μας. Πόσο νόμιμο είναι να προσπαθούν να μας επιβάλλουν να ανοίξουμε κάμερες;», «Ακόμη και τα μικρόφωνα! Ούτε αυτά μπορούμε να τα ανοίγουμε ανά πάσα στιγμή!»*. Ως αντίλογος ακούστηκε η άποψη *«Ναι, αλλά μιλάμε γι' αυτή την κατάσταση της έκτακτης ανάγκης...»* και από άλλον μαθητή ήρθε η απάντηση *«Δεν μπορώ να αισθάνομαι ότι με παρακολουθούν μέσα στο ίδιο μου το σπίτι»*. Αν και ο

αρχικός σχεδιασμός της έρευνας προέβλεπε 15 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, η συγκυρία της πανδημίας δεν το επέτρεψε και δεν υπήρξε άλλη στοχευμένη παρέμβαση για την ιδιωτικότητα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι οι μαθητές βίωσαν ουσιαστικά την εν μέρει και προσωρινή καταπάτηση αυτού του δικαιώματος κατά την περίοδο του πρώτου εγκλεισμού με αποτέλεσμα να μπορούν να πάρουν θέση απέναντι σ' αυτό, όπως αποδείχτηκε στην 8^η παρέμβαση. Επομένως, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία η χρήση τεχνικών της ΔΤΕ μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους εφήβους απέναντι στο δικαίωμα της ιδιωτικότητας.

3.8.3. Δικαίωμα στην ασφάλεια

Στη συζήτηση που ακολούθησε τον σχολιασμό των εικόνων μιας πόλης σε καιρό ειρήνης και σε καιρό πολέμου, στην 4^η παρέμβαση, αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στην ανάγκη ύπαρξης ενός ισχυρού κράτους δικαίου, ειδικά μετά από έναν πόλεμο. *«Πρέπει η δικαιοσύνη να είναι τυφλή! Δεν πρέπει να ανεχόμαστε να μην τιμωρούνται οι παραβάτες του νόμου. Ο Κρέοντας τιμωρεί έναν προδότη της πατρίδας και πολύ καλά κάνει.»* Η εμψυχώτρια αντέτεινε: *«Για να σκεφτούμε αν ο νόμος είναι δίκαιος...» «Δηλαδή, κυρία, τι λέτε; ... να μην τιμωρηθεί ο προδότης;».* Άλλος μαθητής αναφέρει: *«Ναι, αλλά ο Πολυνείκης που λες προδότη, αδικήθηκε από τον αδερφό του νωρίτερα!»* και μια μαθήτρια συμπληρώνει *«και για χάρη αυτών των δύο αδερφών... δύο πόλεις έκαναν πόλεμο και μετράνε νεκρούς...».*

Η 7^η παρέμβαση έθιξε το ζήτημα των προσφύγων. Οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν τα παιχνίδια με τον «μυστικό ήχο» και το «οδήγα τον τυφλό» και στη συνέχεια να περπατήσουν σαν να βρίσκονται σε βομβαρδισμένη πόλη. Οι ψίθυροι που στη συνέχεια έγιναν κραυγές δημιούργησαν μία ατμόσφαιρα ανατριχιαστική. Ακούστηκαν οι κραυγές *«Φρίκη!»*, *«Έεελεος»*, *«Πού είναι η μαμά και ο μπαμπάς;»*, *«πάει το σπίτι μου...»*, *«Πού είναι το παιδί;»*, ενώ κάποιοι μαθητές εξακολούθησαν να περπατούν σιωπηλοί απλώς έχοντας κατεβασμένο το κεφάλι. Στον αναστοχασμό συζητήσαμε τα θεμελιώδη δικαιώματα ενός ανθρώπου στη σίτιση, τη στέγαση και το άσυλο αλλά και την ανάγκη προστασίας των αδύναμων μελών (γυναίκες και παιδιά). Κατά κοινή ομολογία των μαθητών ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος οφείλει να υποστηρίζει τους πολίτες του σε περίπτωση καταστροφής αλλά και τους πρόσφυγες που αιτούνται άσυλο.

Μετά την 7^η παρέμβαση η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Σήμερα ζήσαμε πολύ συγκινητικές στιγμές στη δράση: κίνηση με συνθήκη. Η αναστοχαστική συζήτηση πήγε να ξεφύγει προς τους λαθρομετανάστες και τις επιλογές των προηγούμενων κυβερνήσεων για το μεταναστευτικό, γρήγορα όμως παρενέβην και δεν άφησα να επεκταθούμε προς τα εκεί. Οι μαθήτριες με τις μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ενδιαφέρον και έπαιζαν χαμογελαστές τα πρώτα παιχνίδια ενώ συμμετείχαν σιωπηλές στη δράση κίνηση με συνθήκη.»

Στην 8^η παρέμβαση με θέμα τον αυταρχισμό του ηγέτη και την καταπίεση των πολιτών οι μαθητές σε ρόλο (δημοσιογράφοι, νέοι της Θήβας, ιερείς) προσπάθησαν αρχικά να μεταπίσουν τον αυταρχικό Κρέοντα του Ανούιγ, που παρουσιάζεται όμως με πιο ανθρώπινο προφίλ σε σχέση με τον μονολιθικό Κρέοντα του Σοφοκλή. Διαπίστωσαν το τραγικό αδιέξοδο στο οποίο βρίσκονται όλοι οι αδύναμοι μπροστά στην απόλυτη εξουσία κάποιου. Στη συνέχεια, κλήθηκαν ανά ζεύγη να αφηγηθούν μια ιστορία καταπίεσης ή ρατσισμού στο ταίρι τους. Κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στα τηλεμαθήματα και στην πίεση που τους ασκήθηκε, για να ανοίξουν τις κάμερες. Μία μαθήτρια που κάνει χορό από μικρή ηλικία περιέγραψε την πίεση που της ασκούσαν οι προπονητές της να είναι 10 κιλά πιο κάτω από το ύψος της και πως, επειδή είναι πολύ κοντή, κάτι τέτοιο ήταν πρακτικά αδύνατον. Αντίστοιχη ιστορία διηγήθηκε και η μαθήτρια που ασχολείται με τη συγχρονισμένη κολύμβηση. Ενώ κάποια αγόρια αναφέρθηκαν στην πίεση που ασκεί το ίδιο το σχολείο για επιτυχία στις πανελλήνιες «*όλοι μάς κρίνουν σε σχέση με αυτό μόνο, την επιτυχία στα διαγωνίσματα, λες και όλη η ζωή είναι αυτό!*». Στον αναστοχασμό η ομάδα συμφώνησε πώς κάποιες πιέσεις, όπως αυτή του σχολείου είναι αναπόφευκτες και «*για το καλό μας*». Από την άλλη καταδίκασε πρακτικές που προσβάλλουν την αξιοπρέπεια του ανθρώπου και ιδιαίτερα του παιδιού και υποτιμούν την αξία του και τις δυνατότητές του.

Μετά την 8η παρέμβαση η ερευνήτρια σημειώνει στο ημερολόγιό της:

«Οι δύο μαθήτριες ξανακλείστηκαν στο καβούκι τους. Δυσκολεύονταν να βρουν ιστορία καταπίεσης να αφηγηθούν... Είδα ξανά τους μαθητές μου μετά από τόσο καιρό, άκουσα τις αλήθειες τους για την πίεση που τους ασκείται και ήθελα να τους αγκαλιάσω. Η πανδημία όμως και τα μέτρα προφύλαξης μού το απαγορεύουν. Πόσο αντίθετο είναι αυτό που ζούμε με την ανθρώπινη φύση; Ελπίζω να καταφέρω να ολοκληρώσω το πρόγραμμα ...»

Οι δράσεις της 9^{ης} παρέμβασης είχαν στο επίκεντρο τους τον αυταρχισμό του Βραζιλιάνου προέδρου Ζ. Μπολσονάρου και το περιβαλλοντικό έγκλημα στον Αμαζόνιο

που προξενεί η πολιτική του. Οι μαθητές, αφού διάβασαν το μήνυμα της ακτιβίστριας-ηθοποιού Kay Sara, που ανήκει σε αυτόχθονα φυλή του Αμαζονίου που απειλείται από εξαφάνιση λόγω της ραγδαίας εξάπλωσης του κορωνοϊού, ανέλαβαν να καθίσουν απέναντι από τον Βραζιλιάνο πρόεδρο και να αντιπαραβάλλουν τα επιχειρήματά τους. Οι μεν σε ρόλο Μπολσονάρο, οι δε σε ρόλο Kay Sara συγκρούστηκαν με επιχειρήματα και συνειδητοποίησαν τις τραγικές αναλογίες αυτής της ιστορίας με την τραγωδία του Σοφοκλή. Μάλιστα, νικητής του debate αναδείχθηκε η ομάδα που ενσάρκωσε τον ακραίο Βραζιλιάνο πρόεδρο. Οι μαθητές συμφώνησαν ότι, αν και η ομάδα της Kay Sara είχε το δίκιο με το μέρος της, παρουσίασε αδύναμη επιχειρηματολογία. Από την άλλη μεριά η νικήτρια ομάδα επηρέασε περισσότερο με τον τρόπο της έκφρασής της, παρά με το περιεχόμενο των επιχειρημάτων της. Στον αναστοχασμό που ακολούθησε οι μαθητές δήλωσαν ότι η αδιαφορία του κράτους για τις μειονότητες και την ασφάλεια τους θα έπρεπε να αποτελεί έγκλημα, αφού καταπατάται το θεμελιώδες δικαίωμα στην περίθαλψη ενώ αναρωτήθηκαν για τη δράση του Ο.Η.Ε και της Διεθνούς Αμνηστίας. «*Κυρία, τι είδους αρμοδιότητες έχουν;*» Έτσι, μετά την 4^η, 7^η, 8^η και 9^η παρέμβαση και την παρουσίαση των παγωμένων εικόνων, την αφήγηση των προσωπικών ιστοριών και το debate, προκύπτει αβίαστα ότι οι τεχνικές ΔΤΕ μπορούν να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς τα δικαιώματα στην κοινωνική ασφάλεια, επαληθεύοντας δηλαδή το 3^ο ερευνητικό μας ερώτημα.

3.8.4. Περιορισμός των πολιτικών ελευθεριών

Η 5^η παρέμβαση επεδίωξε με το παιχνίδι της κολομβιανής ύπωσης οι μαθητές να νιώσουν τη δύναμη που έχει κάποιος όταν έχει την απόλυτη εξουσία αλλά και να μουν στη θέση του απολύτως ελεγχόμενου. Οι μαθητές έδειξαν να το απολαμβάνουν «*Είμαι Θεός!*», ενώ κάποιοι εξέφρασαν τη δυσφορία τους, όταν βρέθηκαν στη θέση του υπνωτιζόμενου. Οι δύο μαθήτριες με τις μαθησιακές δυσκολίες χάρηκαν το παιχνίδι και από τη θέση του υπνωτιστή και από τη θέση του υπνωτιζόμενου. Αφού μελέτησαν τη σκηνή της σύγκρουσης του Κρέοντα με την Αντιγόνη από το Β΄ επεισόδιο κλήθηκαν να αποδώσουν σε παγωμένες εικόνες τη σύγκρουση εστιάζοντας η κάθε ομάδα σε ένα επιχείρημα – αντεπιχείρημα. Μία ομάδα παρουσίασε τον Κρέοντα σαν τον υπνωτιστή του προηγούμενου παιχνιδιού και την Αντιγόνη με το πρόσωπό της στραμμένο στο έδαφος κι

όχι απέναντι από την παλάμη του. Ακολούθησε παιχνίδι ρόλων με άλλες σκηνές συγκρούσεων από την καθημερινότητά τους και σε ομάδες των τεσσάρων, οι 2 συγκρούονταν και οι άλλοι 2 είχαν το ρόλο του διαιτητή, εφαρμόζοντας τις οδηγίες για την επίλυση συγκρούσεων από το Living Democracy του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Η συζήτηση στην ολομέλεια και τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας παρουσιάστηκαν στην επόμενη, 6^η παρέμβαση. Ενθουσιασμένοι μίλησαν για το πρώτο βήμα των οδηγιών: την αναγνώριση των αναγκών και το πόσο σημαντική είναι στην πορεία μας προς την επίλυση της σύγκρουσης. *«Συνήθως, όταν τσακωνόμαστε, δεν σκεφτόμαστε τις ανάγκες ούτε τις δικές μας ούτε του άλλου... Από ένα σημείο και μετά συγκρούονται οι εγωισμοί!», «Καταπληκτικό! ... το έδειχνα και στη μαμά μου αυτό το φυλλάδιο!»* Ακολούθησε συζήτηση για την αξία της συνεργασίας και τις δυσκολίες της μετά το παιχνίδι συνεργασίας «κόμπος». Κάποιοι καταλόγισαν την ευθύνη σε μία μαθήτρια, όταν μετά από μερικές απόπειρες δεν κατάφεραν να λυθούν. Ένας μαθητής είπε: *«Ο,τι δεν λύνεται, κόβεται!»*. Η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε ότι λύνεται, αρκεί να συνεργαστούν και να μην τα παρατήσουν. Οι περισσότεροι προσπάθησαν να το καταφέρουν και μετά από μερικές προσπάθειες και μάλιστα σχετικά γρήγορα ο κόμπος λύθηκε. Στη συζήτηση είπαν *«Χρειάζεται υπομονή και συνεργασία!», «Χρειάζεται εμπιστοσύνη!», «... και να είμαστε πρακτικοί»*.

Μετά το debate πάνω στο δίλημμα «ταφή ή καύση των νεκρών» η ομάδα φάνηκε να απολαμβάνει τα επιχειρήματα που παρουσιάστηκαν στον «ρητορικό αγώνα». Μια μαθήτρια δήλωσε: *«δεν το είχα σκεφτεί καν αυτό το θέμα!»* ενώ ο μαθητής που «έχασε» τον πατέρα του την προηγούμενη χρονιά παρακολούθησε τη συζήτηση με ενδιαφέρον χωρίς όμως να πάρει θέση. Στην προσπάθεια της ερευνήτριας να γεφυρωθούν οι δύο επιλογές στο τέλος, η μαθήτρια, που δεν είχε σκεφτεί ποτέ αυτό το θέμα, δήλωσε: *«Νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής, είναι δικαίωμα του καθενός μας...νομίζω!»*.

Η 11^η και 12^η παρέμβαση είχαν άμεση συνάφεια με την επικαιρότητα. Στις παγωμένες εικόνες που παρουσίασαν οι μαθητές μετά το παιχνίδι «βόμβες και ασπίδες», απεικόνισαν σκηνές βίας σχολικής (: bullying), ρατσιστικής και βίας ενδοοικογενειακής που ήταν κάτι που απασχόλησε τα μέσα ενημέρωσης την περίοδο της 1^{ης} καραντίνας. Στην αναστοχαστική συζήτηση ακούστηκαν οι περιπτώσεις των Τζ. Φλόιντ, Π. Φύσσα ενώ η ερευνήτρια μίλησε για τις περιπτώσεις των Β. Γιακουμάκη και Ζακ Κωστόπουλου.

Ακούστηκαν μεταξύ άλλων: «Βλέπαμε το video στο instagram... Δεν το πίστευα ότι στην Αμερική υπάρχει ακόμη μίσος για τους μαύρους», «Κυρία, νομίζω ότι κάποιои δεν έχουν καταλάβει ότι όλοι ανεξαιρέτως έχουν δικαιώματα», «...και ελευθερία γνώμης!», «τι σόι δημοκρατία έχουμε;», «τα δικαιώματά μας τελειώνουν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα του διπλανού μας». Συζητήθηκε επίσης εκτενώς η επίθεση με βιτριόλι στη 34χρονη γυναίκα στην Καλλιθέα της Αττικής. Για την άτυχη γυναίκα είπαν: «Δηλαδή... όποιον δεν χωνεύουμε τον καίμε;», «Τόση βία από γυναίκα σε γυναίκα!», «πόσο επηρεάζουν τα social media!». Οι δηλώσεις αυτές καταδεικνύουν τη σαφή ευαισθητοποίηση των εφήβων απέναντι στο θέμα της βίας και του ρατσισμού, η οποία εκφράστηκε και στα «συνθήματα σε πλακάτ» που ζητήθηκε να επινοήσουν οι μαθητές στο τέλος της παρέμβασης: «Ανοίξτε τα μυαλά σας!», «Όχι άλλη βία!», «Δικαιοσύνη: όλοι έχουμε ευθύνη!».

Στη 12^η παρέμβαση οι μαθητές σύμφωνα με το φύλλο εργασίας για τη δικαιοσύνη και την ελευθερία έκφρασης του Living Democracy χωρίστηκαν σε 2 ομάδες τυχαία και οι μιν υποστήριξαν ότι η ελευθερία έκφρασης δεν πρέπει να περιορίζεται ενώ οι δε υποστήριξαν ότι μερικές φορές είναι απαραίτητο να περιορίζεται, για να προστατεύονται τα δικαιώματα όλων. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρθηκαν στο θέμα της μάσκας και το αν πρέπει να φοράμε ή όχι. Αναρωτήθηκαν αν πρέπει να εμπιστεύονται τους επιστήμονες που βγήκαν μπροστά. Σχολίασαν τη στάση του Προέδρου της Αμερικής στο θέμα της πανδημίας και μάλιστα πρότειναν ... «να του βάλουμε φίμωτρο!». Συμφώνησαν ότι όλοι πρέπει να εκπαιδεύονται να σέβονται τον διπλανό τους: «Είναι υποχρέωση μας να ενημερωνόμαστε σε μια δημοκρατία και να ακούμε αυτούς που ξέρουν», «πρέπει να υπάρχει πολυφωνία», «και οι επιστήμονες πρέπει να ελέγχονται ως προς τις προθέσεις τους», «μόνο το δίκαιο του ισχυρού δεν ελέγχεται». Στη τελευταία δράση: «Πάρε θέση» οι μαθητές φάνηκαν να είναι πιο αποφασιστικοί στις επιλογές τους, ενώ δεν έλειψαν και κάποιες μετακινήσεις μαθητών μετά την επιχειρηματολογία των συμμαθητών τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ξανά και η ομάδα επανέλαβε τις αγαπημένες δράσεις της: πνίχτης, κόμπος, κολομβιανή ύπνωση.

Με τις παρεμβάσεις 5, 6, 11 και 12 επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ο αντίκτυπος του περιορισμού των πολιτικών ελευθεριών που εν μέρει σχολιάστηκε και στην ιστορία της Kay Sara (9^η παρέμβαση) και στην ιστορία της Βέσνα (10^η παρέμβαση). Από τις αντιδράσεις και τις σκέψεις τους πάνω στα θέματα της

επικαιρότητας, που αποδεικνύουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι αναπαλλοτρίωτα και εξασφαλισμένα για όλους, προκύπτει ότι οι μαθητές παρακολουθούν συγκλονισμένοι και με βαθιά ευαισθησία αυτές τις περιπτώσεις καταπάτησης κάτι που επιβεβαιώνει την 4η ερευνητική μας υπόθεση. Η χρήση τεχνικών ΔΤΕ μπορεί, πράγματι, να οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών (civilian constraint).

3.9. Συνεντεύξεις

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων περιελάμβαναν 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου να διευρυνθούν τα πορίσματα της έρευνάς μας ως προς τα οφέλη της ΔΤΕ και πέραν των τεσσάρων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων, στο πλαίσιο μιας γενικής αποτίμησης του προγράμματος. Αυτές συμπληρώνονταν και με άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις αυτές υλοποιήθηκαν κατ' ιδίαν με τον κάθε μαθητή της πειραματικής ομάδας, διαδικτυακά, στην πλατφόρμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και είχαν διάρκεια από 5 έως 15 λεπτά. Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν ήταν:

1. Πώς θα χαρακτήριζες συνολικά την εμπειρία σου από τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια;
2. Νιώθεις ότι κέρδισες κάτι για τη ζωή σου;
3. Ποια πιστεύεις ότι πρέπει να είναι η στάση μας απέναντι σε ζητήματα καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;
4. Ποια δράση ή παιχνίδι σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
5. Ποια δράση ή παιχνίδι σε δυσκόλεψε και γιατί;

Η πλειονότητα των μαθητών χαρακτήρισε την εμπειρία που αποκόμισε συνολικά θετική, μολονότι, όπως μερικοί ομολόγησαν, στην αρχή την αντιμετώπισαν με δυσπιστία: «Αρχαία είχαμε εκείνη την ώρα... πού να το φανταστούμε ότι θα μπορούσαν να είναι τόσο διασκεδαστικά;», «Στην αρχή είπαμε ...ωραία ... η ώρα του παιδιού, αργότερα καταλάβαμε ότι συνδέεται και με το μάθημα», «Είχα ξανακάνει κάτι τέτοιο στο Δημοτικό... Από τότε ποτέ ξανά ... Δεν θεωρώ ότι είναι μόνο για μικρά παιδιά!», «Για μένα ήταν μια πολύ θετική

εμπειρία ... μετά απ' όλο αυτό σκέφτομαι να μπω σε θεατρική ομάδα, όταν θα 'μαι φοιτητής».

Στο δεύτερο ερώτημα, ως προς το τι νιώθουν ότι κέρδισαν, οι απαντήσεις παρουσίασαν ποικιλία. Τα κορίτσια με τις μαθησιακές δυσκολίες είπαν ότι κατάφεραν μέσα από την αλληλεπίδραση να γνωριστούν καλύτερα: «Με τα κορίτσια κυρίως ήρθαμε πιο κοντά, με κάποια αγόρια όχι...». Ενώ κάποια άλλα μιλώντας με μεγαλύτερο ενθουσιασμό δήλωσαν ότι διευκολύνθηκε η επικοινωνία μεταξύ τους και αυτό ήταν μεγάλο κέρδος και για τα υπόλοιπα θέματα που αντιμετώπιζαν ως τμήμα: «*Ημασταν ένα τμήμα αρκετά ανταγωνιστικό... με τα παιχνίδια στο θέατρο ήρθαμε πιο κοντά με κάποια παιδιά που μέχρι τότε δεν είχαμε ιδιαίτερες σχέσεις*», «*Αναγκαστήκαμε να συνεργαστούμε και με παιδιά που δεν κάναμε παρέα, ήταν δύσκολο.*», «*... επικοινωνία 1000 τα 100! Μετά αρχίσαμε να συζητάμε πιο άνετα για όλα τα θέματα σχετικά με το τμήμα μας και όχι μόνο σε μικρά πηγαδάκια!*», «*Είναι σημαντικό να επικοινωνούμε αυτά που νιώθουμε και να τα συζητάμε με τους άλλους ακόμα κι αν είναι δύσκολο πολλές φορές αυτό. Μόνο καλό μπορεί να βγει απ' αυτό*», η ίδια μαθήτρια επίσης σχολίασε, και μάλιστα ως κέρδος από τις δράσεις μας, την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων «*η ζωή αποκτά αξία, όταν τη βιώνεις με όλες σου τις αισθήσεις*». Η σύσφιγξη των σχέσεων των μαθητών, η χαρούμενη διάθεση και το πνεύμα ομαδικότητας που καλλιεργήθηκε θεωρήθηκε ικανό εφόδιο από τις παρεμβάσεις για άλλους: «*Εμένα με βοήθησε πολύ γιατί γενικά είμαι κλειστός άνθρωπος και έτσι γνώρισα καλύτερα πολλά παιδιά, κάναμε περισσότερη παρέα και το διασκεδάσαμε κιόλας!*», «*Έσπασε ο πάγος και έγινε αφορμή για συζητήσεις*», «*Για μένα, που δεν έχω αδέρφια, ήταν η μοναδική στιγμή σ' αυτά τα χρόνια της προετοιμασίας για τις πανελλήνιες που συνεργάστηκα με συμμαθητές μου...*», «*η χαρά και το γέλιο που κάναμε στα παιχνίδια μου ήταν αρκετό, για να ξεφύγω λίγο από το πρόγραμμα του διαβάσματος που είχα.*». Επίσης, οι δράσεις συνέβαλαν σε βαθύτερη κατανόηση του εαυτού των συμμετεχόντων «*κατάλαβα ότι έχω και γω κάποιες προκαταλήψεις... δεν ξέρω αν αυτό μπορεί να αλλάξει!*». Αρκετοί μαθητές επεσήμαναν ότι με τις δράσεις αυτές αναγκάστηκαν να σκεφτούν και να δράσουν από άλλη οπτική γωνία, κάτι που τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις διαφορές που έχουν ακόμα και ως άνθρωποι του ίδιου εν γένει πολιτισμού και μ' αυτόν τον τρόπο να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους: «*Αφού μπήκα στη θέση μίας τσιγγάνας, μίας ινδιάνας και παλαιότερα στη θέση ενός πρόσφυγα, άρχισα να σκέφτομαι πόσο τυχερή είμαι...*», «*οι διαφορές που*

έχουμε μεταξύ μας εμπλουτίζουν τελικά τη Δημοκρατία μας!», «ακούγοντας τις διαφορετικές απόψεις κάποιες φορές άλλαξα κι εγώ την αρχική μου θέση», «Έμαθα ότι πρέπει να μπαίνουμε στη θέση των άλλων για να τους καταλάβουμε. Τουλάχιστον πρέπει να προσπαθούμε!». Επιπλέον, θεωρήθηκε κέρδος ότι κατόρθωσαν να ξεπεράσουν το άγχος που είχαν στην αρχή σε σχέση με την έκθεση τους μπροστά στους άλλους: «Δεν με ένοιαζε να «γελοιοποιηθώ» μπροστά στους άλλους ... δείξαμε ότι μπορούμε να είμαστε ευάλωτοι μέσα στην ομάδα... Δεν έχει όμως και μεγάλη σημασία, στο τέλος το νόημα είναι να κάνουμε εμείς το καλύτερο που μπορούμε και να μη μας νοιάζει τι θα πουν οι άλλοι». Τέλος, στα θετικά οφέλη αναφέρθηκε και η εμβάθυνση στο αρχαίο κείμενο της Αντιγόνης με τρόπο ευχάριστο και βιωματικό.

Με το τρίτο ερώτημά μας επιδιώξαμε να διερευνήσουμε και στο πλαίσιο των συνεντεύξεων κατά πόσον υπήρξε μετασχηματισμός των αρχικών πεποιθήσεων των μαθητών και με αυτόν τον τρόπο να διασταυρώσουμε τα συμπεράσματα της συμμετοχικής παρατήρησης με τις δηλώσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις. Σ' αυτό το σημείο οι μαθητές τόνισαν το σημαντικό ρόλο που έχει η ενημέρωση των πολιτών οι οποίοι οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες. Συμφώνησαν στο θέμα της ατομικής ευθύνης που έχει ο καθένας γι' αυτό και συμπλήρωσαν ότι «η Δημοκρατία δε νοείται χωρίς Παιδεία». Βρίσκονται σε μία σχέση αμφίδρομη, στην οποία η μία δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικά χωρίς την άλλη. «Βλέπουμε περιστατικά καταπάτησης δικαιωμάτων όχι μόνο σε χώρες υπανάπτυκτες ή χώρες με απολυταρχίες αλλά και σε χώρες με Δημοκρατία, γι' αυτό πρέπει να είμαστε έτοιμοι να δράσουμε!», «Χρειάζεται να διαμαρτυρόμαστε για κάθε αδικία που συμβαίνει και να διεκδικούμε το δίκαιο», «χρειάζεται να βοηθάμε όσους έχουν ανάγκη», «Άμα καταπατηθούν... δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά! Το θέμα είναι να τα προλάβουμε!», «Πρέπει να γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, για να το συνειδητοποιήσουμε αν παραβιαστούν!». Υπήρξε όμως και η δήλωση, μεταξύ σοβαρού κι αστείου, του μαθητή: «Κυρία, θέλετε να μας κάνετε αναρχικούς; Μόνος μου δεν μπορώ να κάνω κάτι, θα πρέπει να φροντίσει το κράτος για αυτές τις περιπτώσεις», που αποδεικνύει ότι η παθητική στάση, οι προκαταλήψεις και ο φόβος είναι βαθιά ριζωμένα, αφού κάθε γενιά τα ενσταλάζει στην επόμενη.

Ως προς το 4^ο ερώτημα της συνέντευξης οι περισσότεροι συμφώνησαν πως όλα τα παιχνίδια ήταν πολύ διασκεδαστικά ξεχωρίζοντας οι περισσότεροι την κολομβιανή ύπνωση

και τον κόμπο, ενώ μια μαθήτρια ξεχώρισε ως καλύτερη στιγμή: *«Όταν μας είπατε να ξαπλώσουμε και με κλειστά μάτια να ακούσουμε πρώτα τους ήχους από το εσωτερικό του σώματος μας και στη συνέχεια να αφουγκραστούμε τους εξωτερικούς ήχους, κατάλαβα ότι κάποιες φορές πρέπει να επιβραδύνουμε, να εκτιμάμε τη ζωή και τους γύρω μας. Είναι ωραίο να ακούς το τιτίβισμα των πουλιών!»*.

Με το τελευταίο ερώτημα επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε ποιες ήταν οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά. Επεσήμαναν την αρχική δυσκολία στον συντονισμό και τη συγκέντρωση αλλά και τη δυσκολία στη συλλογική δράση: *«Αρχικά δυσκολευτήκαμε στον συντονισμό των αισθήσεων, αργότερα δυσκολεύτηκα στη συγκέντρωση. Ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούμε, γιατί όταν γινόμασταν ομάδες, εύκολα ξεφεύγαμε σε συζητήσεις άσχετες», «ήταν αρκετά δύσκολη η συνεργασία... αργούσαμε να συνεννοηθούμε και να καταλήξουμε», «δυσκολεύτηκα σε ομάδες που κάποιοι το έπαιζαν αρχηγοί, σε άλλες το φχαριστήθηκα»*. Αρκετοί ήταν και οι μαθητές που δυσκολεύτηκαν στον πρώτο αυτοσχεδιασμό κατά την 3^η παρέμβαση: *«το πήραν πάνω τους τα παιδιά που είχαν ξανά εμπειρία από θέατρο, εγώ δεν είμαι καλός σε τέτοια»*, υπογραμμίζοντας τη δυσκολία της έκθεσης σε κοινό.

Σε γενικές γραμμές η σύζευξη των συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετακινήθηκαν σημαντικά εν συγκρίσει με την αρχική τους θέση. Συγκεκριμένα, βιώνοντας από διαφορετική οπτική γωνία προκαταλήψεις και συμπεριφορές αυταρχισμού συνειδητοποίησαν την ανάγκη διαφύλαξης του κράτους δικαίου και καταδίκασαν τις ακρότητες. Επιπλέον, επεσήμαναν πολλές φορές την αναπόσπαστη σχέση Δημοκρατίας και Παιδείας καθώς και την ανάγκη διαμόρφωσης «ενεργών πολιτών». Συμπληρωματικά προς αυτά, οι συνεντεύξεις έδωσαν τη δυνατότητα επέκτασης των συμπερασμάτων της έρευνάς μας και πέραν των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων μας. Οι μαθητές παρουσίασαν ως κέρδη από τις δράσεις: την επικοινωνία, τη συνεργασία, την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της ενσυναίσθησης αλλά και την εμπάθυνση στο αρχαίο κείμενο, το οποίο προσέγγισαν κριτικά και βιωματικά.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως πρωταρχικό στόχο της την ευαισθητοποίηση των εφήβων μαθητών της Β΄ Λυκείου στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω τεχνικών της ΔΤΕ και διενεργήθηκε στο Ιδιωτικό Λύκειο των Εκπαιδευτηρίων «Νέα Παιδεία» στο διάστημα από 29 Ιανουαρίου 2020 έως 12 Ιουνίου 2020, αφού υπήρξε αναστολή των δράσεων για περίπου 2 μήνες, εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 49 μαθητές της Β΄ Λυκείου (n=49) και συγκεκριμένα την πειραματική ομάδα 24 μαθητές ενώ την ομάδα ελέγχου 25. Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών με παρεμβάσεις σε συνεχόμενο δίωρο με τη χρήση τεχνικών της ΔΤΕ, όπως το θεατρικό παιχνίδι, το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι δραματοποιήσεις, ο αυτοσχεδιασμός και το debate. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Diaz-Veizades, Widaman, Little, και Gibbs από το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας (Diaz-Veizades et al., 1995) με δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha=0,85$), το οποίο μετά τον επανέλεγχό μας παρουσίασε τιμές (ΠΟ: 0.854, ΟΕ: 0.849) που αντιστοιχούν σε πολύ καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση με την παράλληλη καταγραφή ημερολογίου και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Μεθοδολογικά επιχειρήθηκε η τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η ευαισθητοποίηση των εφήβων έναντι του ευρέος φάσματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξετάστηκε σύμφωνα με τους 4 άξονες του ερωτηματολογίου, δηλαδή ως προς τα δικαιώματα στην ισότητα, ως προς τα δικαιώματα στην ιδιωτικότητα, ως προς τα δικαιώματα στην κοινωνική ασφάλεια και τέλος, ως προς τα δικαιώματα σε σχέση με τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών. Με τη βιωματική εμπλοκή τους στα 12 θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια επιδιώχθηκε η σύζευξη της θεωρίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα με την καθημερινή πράξη. Εφαλτήριο υπήρξε το κείμενο της τραγωδίας *Αντιγόνη* του Σοφοκλή και σταδιακά η συζήτηση προεκτάθηκε σε προσωπικά βιώματα των μαθητών αλλά και σε θέματα της επικαιρότητας.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, με την εφαρμογή του Wilcoxon test λόγω της μη κανονικής κατανομής, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, γεγονός που επαληθεύει την αρχική ερευνητική μας υπόθεση για την θετική επίδραση της ΔΤΕ πάνω στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Αναλυτικότερα, από τη σύζευξη των ποιοτικών δεδομένων (συμμετοχικής παρατήρησης, ημερολογίων καταγραφής και συνεντεύξεων) προκύπτει ότι υπήρξε μετασχηματισμός της στάσης των περισσότερων μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις αρχικές τοποθετήσεις τους. Ως προς τα δικαιώματα στην ισότητα αν και οι μαθητές φάνηκε εξαρχής να συμφωνούν σε επίπεδο θεωρίας, στην πράξη αποδείχτηκε το αντίθετο. Αστειεύονταν για τις γυναίκες στο πλαίσιο του γάμου, σατίριζαν τους ομοφυλόφιλους και ήταν επικριτικοί απέναντι στα κορίτσια ακόμη και την ώρα των παιχνιδιών. Η υποτιμητική αυτή στάση τους φάνηκε να αμβλύνεται μετά τις πρώτες 4 παρεμβάσεις και εκφράστηκε στην καλύτερη συνεργασία τους στο πλαίσιο των ομάδων. Μάλιστα, φάνηκε να αποδέχονται καλύτερα τα κορίτσια με τις μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες μετά την 5^η παρέμβαση πήραν μέρος στις δράσεις με μεγαλύτερη χαρά.

Ως προς το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα οι μαθητές παρουσίασαν αξιοσημείωτη μεταστροφή από την αρχική τους θέση κυρίως μετά την άρση της πρώτης καραντίνας. Αν και στην 3^η παρέμβαση είχαν παρουσιαστεί σχετικά αδιάφοροι απέναντι στο θέμα αυτό σχολιάζοντας τη χρήση των cookies στο διαδίκτυο ως κάτι λογικό για την εποχή και την κοινωνία μας, στην 8^η παρέμβαση τοποθετήθηκαν με ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο θέμα της χρήσης κάμερας κατά τη διάρκεια των τηλεμαθημάτων. Συνειδητοποίησαν επιπλέον πως η παραβίαση των δεδομένων της ιδιωτικής ζωής κάποιου αποτελεί μια μορφή αυταρχισμού που δεν συνάδει με το πνεύμα της δημοκρατίας μας.

Ως προς τα δικαιώματα στην κοινωνική ασφάλεια τόσο για τους πολίτες που λόγω κάποιου αστάθμητου παράγοντα βρέθηκαν σε ανάγκη, όσο και για τους πρόσφυγες ή κάποιες μειονότητες που απειλούνται με εξαφάνιση ή αντιμετωπίζουν τον φυλετικό ρατσισμό, οι μαθητές έδειξαν από την αρχή ανθρωπιά και συμπάθεια. Μία στάση που αποδείχθηκε μάλλον επιφανειακή, αφού την ώρα που βρέθηκαν σε ρόλο και «περπάτησαν

στα παπούτσια τους» αποκαλύφθηκαν οι προκαταλήψεις τους. Η στάση τους αυτή φάνηκε να διαφοροποιείται αισθητά στις τελευταίες παρεμβάσεις, όπου συμφώνησαν ότι όλοι αδιακρίτως έχουν δικαίωμα στην εργασία και την περίθαλψη. Άλλωστε, συνομολόγησαν ότι με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι παραβατικές συμπεριφορές και επικρατούν συνθήκες ειρήνης μέσα σε μια δημοκρατία.

Σε σχέση με τον περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών η ποιοτική έρευνα έδειξε ότι κάποιοι μαθητές στην αρχή της έρευνας παρουσίαζαν με πάθος την άποψή τους ενώ δεν άκουγαν προσεκτικά την αντίθετη. Έδειξαν μάλιστα να ασπάζονται την άποψη του Κρέοντα στην αρχή των παρεμβάσεων, αναγνωρίζοντας την πρόθεσή του να «βάλει τάξη» στη Θήβα και τη βούλησή του να μείνει συνεπής στις προγραμματικές του δηλώσεις. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη συζήτηση πάνω στα θέματα της επικαιρότητας, που σχολιάστηκαν στις 2 τελευταίες παρεμβάσεις, φάνηκαν λιγότερο αδιάλλακτοι και πιο προσεκτικοί στον λόγο τους.

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων όμως αποκαλύφθηκαν και κάποια επιπλέον οφέλη από τα εργαστήρια. Οι μαθητές καλλιέργησαν επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ενεργητική ακρόαση και διαχειρίστηκαν τα συναισθήματά τους καλύτερα, αφού χρειάστηκε να συνεργαστούν ισότιμα, να κάνουν διάλογο ουσιαστικό και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον. Καλλιεργήθηκε η φαντασία αλλά και ο κριτικός στοχασμός πάνω στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και ενισχύθηκε ο βαθμός της ενσυναίσθησής τους, αφού βίωσαν μέσα σε ρόλο τις άνισες σχέσεις εξουσίας, το στίγμα του φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού και όλα αυτά σε μία περίοδο που επισφραγίστηκε από την πανδημία και τους συνακολούθους περιορισμούς των ελευθεριών, γεγονός που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμη και ως τραγική ειρωνεία. Επίσης, από τη βιοματική συμμετοχή της ομάδας στα εργαστήρια υπήρξε κέρδος και σε σχέση με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αφού οι μαθητές εμβάθυναν στο κείμενο της τραγωδίας. Βίωσαν τα ηθικά διλήμματα των ηρώων, τη σύγκρουση ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο συμφέρον και διαπίστωσαν ότι δεν μπορεί να έχει μόνο ένας δίκιο.

Σημαντικό ήταν το κέρδος και για την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, η οποία εκκινώντας από ευαισθησίες και ανθρωπιστικά ιδεώδη προσπάθησε να δώσει στους μαθητές της τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στην πράξη όμως διαπίστωσε ότι η δυναμική της τάξης μέσα από την ατομική

έκφραση και έκθεση των μαθητών σε ασφαλές περιβάλλον μπορεί να αποκαλύψει εκ των έσω συμπεριφορές και να τις επαναξιολογήσει χωρίς διδακτισμούς. Συνειδητοποίησε ότι η ελευθερία των μαθητών μέσα σε όρια και η εμπύχλωσή τους σε μία δημιουργική έκφραση είναι ικανή να οδηγήσει στην κοινωνική μάθηση μέσα από την παρατήρηση των συνεπειών των διαφόρων πράξεων (Σέξτου, 2007: 30). Η βίωση αυτών των συνεπειών μέσα σε ρόλο αποτέλεσε το εφαλτήριο για τον προβληματισμό και ίσως τον μετασχηματισμό των μαθητών.

Τα παραπάνω οφέλη συνάδουν και με τη βιβλιογραφία που εξαιρεί το ρόλο που έχει το δράμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Λενακάκης, 2013α), αφού παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να μπουν στο ρόλο του πολίτη και να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να μετέχουν σε μία δημοκρατική κοινωνία (Colton & Sorenson, 2004· Nicholson, 2005). Ως κριτικοί μεσολαβητές, μεταξύ των όσων γνωρίζουν και όσων τους αποκαλύπτονται σε σχέση με το δίκαιο και το άδικο, ευαισθητοποιούνται και αφυπνίζονται ως πολίτες ενός πολύχρωμου και αντιφατικού κόσμου (Σέξτου, 2007: 31-32· McLaren, 2003· Nicholson, 2005).

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση και με τα πορίσματα της έρευνας της Ζώνιου (2016) που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς καθώς και με τον σχεδιασμό και τους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» (Χολέβα, 2019), που σχεδιάστηκε και συνεχίζει να υλοποιείται από το 2014 μέχρι σήμερα από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Σχετική έρευνα σε εφήβους, με το ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας, διεξήγαγε η Δούβου (2017) με αποτελέσματα που συμφωνούν με την παρούσα ως προς το ρόλο της ΔΤΕ στην ευαισθητοποίηση των εφήβων ενάντια σε ρατσιστικά φαινόμενα.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται στους παρακάτω περιορισμούς. Εφόσον πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε δείγμα σκοπιμότητας συνολικά 49 μαθητών, δείγμα ευκαιριακό, που απαγορεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο δίνει μια γενική εικόνα των όσων ισχύουν για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Mertler, 2012). Επιπλέον, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα εφήβων, αφού πρόκειται για μαθητές με υψηλές

σχολικές επιδόσεις που έχουν επιλέξει τον προσανατολισμό των θετικών σπουδών και μαζί με το τμήμα της ομάδας ελέγχου παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, αφού δεν σημειώνονται διαφορές λόγω φυλής, θρησκείας ή εθνικότητας.

Δευτερεύοντα περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε η υλοποίηση των παρεμβάσεων στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Γενικής Παιδείας. Αφενός το κείμενο της τραγωδίας δίνει αφορμή για συζητήσεις πάνω σε ζητήματα δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τους μαθητές, αφετέρου όμως η παράλληλη πορεία των δράσεων με τη νέα ύλη δυσχέρανε, σε έναν βαθμό, την πορεία της έρευνας, αφού οι μαθητές χρειαζόταν να προετοιμάσουν την επόμενη ενότητα και αφιερωνόταν χρόνος για την προσέγγισή της κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Όταν η ύλη ολοκληρώθηκε αυτός ο περιορισμός άρθηκε και οι τελευταίες 5 παρεμβάσεις αποδεδεσμεύτηκαν από το κείμενο της τραγωδίας.

Ο σημαντικότερος όμως περιορισμός στην υλοποίηση του παρόντος θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος επιβλήθηκε από την πανδημία του Covid-19 και επέβαλε την αναστολή της έρευνας για περίπου δύο μήνες, από τις 11 Μαρτίου του 2020 έως τις 18 Μαΐου του 2020. Στο διάστημα αυτό των δύο μηνών διενεργήθηκαν τηλεμαθήματα στα οποία ολοκληρώθηκε η ύλη του μαθήματος. Η «ανωτέρα βία» της πανδημίας επηρέασε τη συνοχή του προγράμματος και ανέστειλε την πρόοδο των μαθητών πάνω στους άξονες παρατήρησης. Η συνέχιση των εργαστηρίων κατά τον Μάιο-Ιούνιο του 2020 έγινε σε ώρες εκτός του ωρολογίου προγράμματος, ημέρα Σάββατο, και με τη λήψη όλων των προστατευτικών μέτρων κατά του κορωνοϊού.

Τα εργαλεία της έρευνας, ποσοτικά και ποιοτικά, σύμφωνα με τον σχεδιασμό, μέτρησαν τη μεταβολή της στάσης των μαθητών σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων μόνο, χωρίς επαναξιολόγηση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας σε μέλλοντα χρόνο, γεγονός που περιορίζει και το βαθμό της γενίκευσής τους. Τέλος, οι κρίσεις της ερευνήτριας από τη συμμετοχική παρατήρηση ελέγχονται ως προς τον βαθμό αντικειμενικότητας, εφόσον ήταν καθηγήτρια των μαθητών της πειραματικής ομάδας και την προηγούμενη χρονιά.

4.3. Προτάσεις για το μέλλον

Με δεδομένους τους παραπάνω περιορισμούς είναι λογικό να εξασθενίζουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους. Ο επόμενος ερευνητής που θα αναμετρηθεί με το ευρύ φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θα επιχειρήσει να μετρήσει την άποψη εφήβων θα μπορούσε να επεκτείνει χρονικά τις παρεμβάσεις, ώστε το πρόγραμμα να έχει καλύτερη συνοχή και να προσεγγιστούν με μεγαλύτερη εμβάθυνση υποκατηγορίες του συνόλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει κι ένα πιο εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο που να εξετάζει θέματα καταπάτησης από τις επόμενες γενιές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων -πέραν δηλαδή αυτών που αναφέρονται στην Οικουμενική Διακήρυξη του 1948 και παραμένουν δυστυχώς τραγικά επίκαιρα μέχρι σήμερα- με εστίαση στα δικαιώματα μειονοτήτων, όπως άνθρωποι με αναπηρίες σωματικές ή ψυχικές, ομοφυλόφιλοι, άνθρωποι της τρίτης ηλικίας. Τέλος, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας και να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε άλλα δημόσια σχολεία ή σε πληθυσμό προερχόμενο από τυχαία δειγματοληψία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

*πολλά τὰ δεινὰ κούδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει·
Πολλά γεννούν το δέος· το μέγα δέος ο ἀνθρώπος γεννά·
Σοφοκλή, Αντιγόνη*

Κατά το β' τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2019-2020 υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα-δράση σε μαθητές της Β' τάξης του Ιδιωτικού Λυκείου «Νέα Παιδεία» με στόχο να τους ευαισθητοποιήσει απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στα 12 εργαστήρια διάρκειας 90 λεπτών που διενεργήθηκαν έγινε χρήση πολλαπλών τεχνικών της ΔΤΕ προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μαθητές φάνηκαν να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε αυτά, αφού «σηκώθηκαν από τα θρανία», έπαιζαν ενδυναμώνοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, έγιναν ομάδα πέρα από τμήμα γενικής παιδείας και εμβάθυναν σε ζητήματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων την ώρα που βάσει ωρολογίου προγράμματος θα είχαν Αρχαία. Προσέγγισαν τα θέματα των έμφυλων στερεοτύπων, του αυταρχισμού του ηγέτη και των σχετικών περιορισμών στις πολιτικές ελευθερίες, όπως η ελευθερία έκφρασης, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με την ιδιωτικότητα και την κοινωνική ασφάλεια στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Βίωσαν τη συνθήκη της στέρησης των δικαιωμάτων τους όντας σε ρόλο αλλά και εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 στην πραγματική τους ζωή. Τα εργαστήρια διεκόπησαν σχεδόν στο μέσον τους αλλά συνεχίστηκαν όταν επιστρέψαμε στο σχολείο και οι μαθητές αναγνώρισαν de facto πια την ανάγκη προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ομάδα συνολικά αποτέλεσε ένα «φυτώριο» ιδεών και εμπειριών, οι οποίες μπολιάστηκαν την ώρα των δράσεων με τις αρχές και αξίες που πρεσβεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, και απέδωσαν ως καρπό το ωραιότερο μάθημα δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ & ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ ΕΡΓΑ

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bajaj, M. (2011, May). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly, Vol.33*(No.2), σσ. 481-508.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, Research Designs, pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Choleva, A. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, σσ. 142-156.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colton, D., & Sorenson, B. (2004). Improvisational drama for social justice: A methodology for high schools. *Vermont Community Works resource center*. Retrieved 6 March 2006 from: www.vermontcommunityworks.org.
- Compass*. (n.d.). Ανάκτηση 1 2020, από <https://arsis.gr/wp-content/uploads/2013/07/4.-Compass.pdf>
- DeGooyer, S., Hunt, A., Maxwell, L., & Moyn, S. (2019). *Το δικαίωμα να έχουμε δικαιώματα*. (Μεταφρ. Β. Πούλιος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Diaz-Veizades, J., Widaman, K., Little, T., & Gibbs, K. (1995). The measurement and structure of human rights attitudes. *The Journal of Social Psychology, 135*(3), 313-328.

- Easterling, P. (2007). *Οδηγός για την αρχαία ελληνική τραγωδία*. (Μεταφρ. Λ. Ρόζη, & Κ. Βαλάκας). Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth, identity, and crisis*. New York: Norton.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & Oliver, P. J. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp.13-35). Washington, DC: American Psychological Association (APA).
- Heathcote, D., & Herbert P.A. (1985). A drama for learning: Mantle of the expert. *Theory into Practice*, 24(3), 173-180.
- Heathcote, D. (2006). Από το αληθές στο αληθοφανές. (Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, 6-13.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ishay, M. (2008). *Η ιστορία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Living Democracy*. (n.d.). Ανάκτηση 1 2020, από <https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-1/>
- McLaren, P. (2003). *Lige in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York/ London: Allyn & Bacon.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sloney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama; the gift of theatre*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Pammenter, D. (2018). Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την ανοικοδόμηση του μέλλοντος. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 116-123.
- Parsons, T. (1964). *Essays in sociological theory* (revised edition). New York: Free Press.
- Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνες*. Αθήνα: Καλέντης.

- Sukamolson, S. (2007). *Fundamentals of quantitative research*. Ανάκτηση 2 2021, από https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals_of_quantitative_research
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159–171.
- United Nations General Assembly. (2005, February 17). *World programme for human rights education*. Ανάκτηση από <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/Firstphaseindex.aspx>
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2010). *World programme for human rights education (2005-ongoing)*. Ανάκτηση από <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>
- United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights. (1997). *International plan of action for the decade of human rights education*. Geneva: United Nations.
- Vernant, J. P. (1996). *Ο Έλληνας άνθρωπος*. (Μεταφρ. Χ. Τασάκος) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vernant, J. P., & Vidal-Naquet, P. (1988). *Μύθος και τραγωδία στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γενική γραμματεία διαφάνειας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Υπουργείο Δικαιοσύνης. (n.d.). *United Nations*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2020, από https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/Greece_National-action-plan-on-human-rights.pdf

- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τεχνής στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διεθνής Αμνηστία*. (n.d.). Ανάκτηση Ιούνιος 1, 2020, από <https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>
- Δούβου, Π. (2017). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (DIE) ως μέσο ευαισθητοποίησης παιδιών εφηβικής ηλικίας σε ρατσιστικά φαινόμενα: Μια έρευνα δράσης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εφήβους του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά & εφήβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 4, 1-2.
- Ζώνιου, Χ. (2015). Αουγκούστο Μποάλ (1931-2009). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 62-69.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .
- Ηνωμένα έθνη, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ*. (n.d.). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2020, από <https://unric.org/el/%CF%84%CE%B1-%CE%B7%CE%BD%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%AD%CE%B8%CE%BD%CE%B7-%CE%BC%CE%B5-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC/>
- Ηνωμένα Έθνη, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ*. (n.d.). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2020, από <https://unric.org/el/%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B9%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-2/>
- Ιγκνάτιεφ, Μ. (2004). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα ως πολιτική και ως ειδωλολατρία*. (Μεταφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση 2 2020, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα* (Τόμ. Β). Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κέλλη, Μ. (2008). Ο έφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 111–122). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων. Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. *ACADEMIA*, 12, 83-108.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2010). "Αν ήταν έτσι το σχολείο, θα ήθελα να πηγαίνω όλη μέρα"- θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα η πρόταση για το νέο σχολείο. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 11, σσ. 43-53.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455–470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου και Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών. Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 114-115). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
- Λενακάκης, Α. (2013α). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και*

καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ) (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ

- Λενακάκης, Α. (2013β). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μία έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, σ. 2.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-171). Λευκωσία: Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λενακάκης, Α., Χολέβα, Α., & Κρητικού, Ε. (2018). 4ο Διεθνές επιστημονικό συνέδριο. *Κοινωνικές ανισότητες. Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιάτητας των εκπαιδευτικών, Α΄*, 387-397. Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Λώλου, Ν. (2014). *Πολυπολιτισμικότητα και παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM)*.
- Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαλοπούλου, Γ. (2006). Οι δυνατότητες ψυχοσυναισθηματικής παρέμβασης του δασκάλου ως εμψυχωτή στη σχολική τάξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 283-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάλιας, Σ. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. Στο Β. Οικονομίδης, & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σ. 141). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπενέκου, Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση "Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων" στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 14, 107-108.
- Πανταζής, Β. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος 23, 129-157.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Syntagma Watch*. (n.d.). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 1, 2020, από <https://www.syntagmawatch.gr/my-constitution/syntagma-rigas-velestinlis/>
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σμιντ - Κιτσίκη, Ε. (2005). *Το εφηβικό πάθος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τερζάκης, Α. (1963). *Προσανατολισμός στον αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- 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"*. Πρακτικά της 6ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση (σσ. 326-340). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 271-292). Αθήνα: Ίων.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις*

κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι...Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φραντζή, Α. (2006, Φεβρουάριος). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 27-35.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μεταφρ. Γ. Κρητικός) Αθήνα: Ράππα.
- Χολέβα, Ν. (2019). «*Κι αν ήσουν εσύ;*» *Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.
- Χριστοδούλου, Μ. (2014). *Εφηβεία και εκπαίδευση. Μια συγκριτική μελέτη για τον σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. **Ερωτηματολόγιο:** Jeannette Diaz-Veizades, Keith F. Widaman, Todd D. Little & Katherine W. Gibbs (1995) The Measurement and Structure of Human Rights Attitudes, The Journal of Social Psychology, 135:3, 313-328,

Age/ Ηλικία:

Gender/Φύλο:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	1	2	3	4
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
<p>1. Mothers and children are entitled to special care and assistance.</p> <p>Οι μητέρες και τα παιδιά δικαιούνται ειδική φροντίδα και ασφάλεια.</p>				
<p>2. If a person does not make enough money to support his or her family adequately, the family should be aided by the government.</p> <p>Αν ένα άτομο δεν κερδίζει αρκετά χρήματα για να ενισχύσει τη δική του ή τη δική της οικογένεια επαρκώς, η οικογένεια πρέπει να υποστηρίζεται από την κυβέρνηση.</p>				
<p>3. All children, even those born out of wedlock, shall enjoy the right to security (e.g., food, clothing, shelter).</p> <p>Όλα τα παιδιά, ακόμη κι αυτά που έχουν γεννηθεί εκτός γάμου, πρέπει να απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ασφάλεια. (π.χ.: σίτιση, ρουχισμός, άσυλο)</p>				
<p>4. People are entitled to have the food, housing, and medical care necessary to maintain their health and well being.</p> <p>Οι άνθρωποι δικαιούνται να έχουν σίτιση, στέγαση και ιατρική περίθαλψη, (που είναι)</p>				

απαραίτητες, για να διατηρήσουν την υγεία τους και την καλή διαβίωσή τους.				
5. Everyone should have the right to favorable conditions of work. Όλοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα σε ευνοϊκές συνθήκες εργασίας.				
6. All persons should have protection against unemployment. Όλα τα άτομα θα πρέπει να προστατεύονται ενάντια στην ανεργία.				
7. Everyone has the right to an adequate standard of living. Ο καθένας έχει το δικαίωμα σε ένα επαρκές επίπεδο διαβίωσης.				
8. People have the right to security if they lose their means for making a living due to circumstances beyond their control. Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα στην ασφάλεια εάν χάσουν τα βιοποριστικά τους μέσα εξαιτίας συνθηκών που δεν μπορούν να ελέγξουν.				
9. Detention of individuals for political reasons is wrong. Η κράτηση στη φυλακή ατόμων για πολιτικούς λόγους είναι λάθος.				
10. Any country should have the right to exile persons who hold political views that endanger the government's goals. Κάθε κράτος θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να εξορίζει άτομα που έχουν πολιτικές απόψεις οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο τους στόχους της κυβέρνησης.				
11. There are times when people should be kept from expressing their opinion.				

Υπάρχουν φορές που οι άνθρωποι θα πρέπει να αποτρέπονται από το να εκφράζουν τη γνώμη τους.				
12. Arrest for political reasons is always wrong. Η σύλληψη για πολιτικούς λόγους είναι πάντα λάθος.				
13. There are times when detention of political prisoners may be necessary to ensure the maintenance of social order. Υπάρχουν φορές κατά τις οποίες η κράτηση πολιτικών φυλακισμένων ίσως να είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η τήρηση της τάξης στην κοινωνία.				
14. There are times when censorship of the press is justified. Υπάρχουν φορές που η λογοκρισία του τύπου είναι δικαιολογημένη.				
15. Some people are not responsible enough to take part in the government of their country. Μερικοί άνθρωποι δεν είναι αρκετά υπεύθυνοι, για να πάρουν μέρος στη διακυβέρνηση της χώρας τους.				
16. Once a person has left his or her country for political reasons, a decision has been made that cannot be changed and the person cannot return to his or her original country. Αν ένα άτομο εγκαταλείψει τη χώρα του / της για πολιτικούς λόγους, έχει παρθεί απόφαση, η οποία δεν μπορεί να αλλάξει και το άτομο δεν μπορεί να επιστρέψει στη δική του /της χώρα				

προέλευσης.				
<p>17. Some people are not responsible enough to own property.</p> <p>Μερικοί άνθρωποι δεν είναι αρκετά υπεύθυνοι, για να κατέχουν ιδιοκτησία</p>				
<p>18. Some people do not appreciate the cultural events of their society and should not be encouraged to participate in them.</p> <p>Μερικοί άνθρωποι απαξιώνουν τις πολιτιστικές εκδηλώσεις της κοινωνίας τους και δεν πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σ' αυτές.</p>				
<p>19. Every country should have the right to strip a person of his or her nationality if the person threatens the security of the government of that country.</p> <p>Κάθε χώρα θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να αφαιρεί την εθνικότητα ενός ατόμου, εάν το άτομο απειλεί την ασφάλεια της διακυβέρνησης αυτής της χώρας.</p>				
<p>20. There are times when people shouldn't be allowed to express their opinions freely because they may endanger established ways of thought.</p> <p>Υπάρχουν φορές κατά τις οποίες δεν θα πρέπει να επιτρέπεται στους ανθρώπους να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα, επειδή μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο καθιερωμένους τρόπους σκέψης.</p>				
<p>21. All people who wish to work should have the opportunity to do so.</p> <p>Όλοι οι άνθρωποι που επιθυμούν να εργαστούν πρέπει να έχουν την ευκαιρία να το κάνουν.</p>				

<p>22. Everyone has the right to freedom of opinion.</p> <p>Ο καθένας έχει το δικαίωμα στην ελευθερία γνώμης.</p>				
<p>23. Men and women of full age have a right to marry and establish a family, without regard to their race, nationality, or religion.</p> <p>Οι ενήλικοι άνδρες και γυναίκες έχουν το δικαίωμα να παντρεύονται και να κάνουν οικογένεια, ανεξάρτητα από τη φυλή τους, την εθνικότητα ή τη θρησκεία τους.</p>				
<p>24. Everyone should have the right to leave any country, even his or her own.</p> <p>Ο καθένας θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να φεύγει από κάθε χώρα ακόμη και από τη δική του /της.</p>				
<p>25. Women and men should have an equal right to get married.</p> <p>Οι γυναίκες και οι άνδρες θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στο να παντρεύονται.</p>				
<p>26. Women and men should have equal rights in divorce or the ending of marriage.</p> <p>Οι γυναίκες και οι άνδρες θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στο διαζύγιο ή στο να τερματίσουν τον γάμο.</p>				
<p>27. A person's race or sex should not block the person's access to basic rights and freedoms.</p> <p>Η φυλή ή το φύλο ενός ανθρώπου δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στα βασικά του δικαιώματα και ελευθερίες.</p>				
<p>28. Everyone, without discrimination,</p>				

<p>has the right to equal pay for equal work.</p> <p>Ο καθένας, χωρίς διάκριση, έχει το δικαίωμα στην ίση αμοιβή για ίση εργασία.</p>				
<p>29. All persons have the right to just and reasonable pay for work performed.</p> <p>Όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα σε δίκαιο και λογικό μισθό για τη δουλειά που έκαναν.</p>				
<p>30. Men and women should have equal right in a marriage.</p> <p>Οι άνδρες και οι γυναίκες θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα μέσα σ' έναν γάμο.</p>				
<p>31. If there is a disagreement between a husband and wife, the wife's views should be considered the final word.</p> <p>Εάν υπάρχει μία διαφωνία μεταξύ δύο συζύγων, οι απόψεις της συζύγου πρέπει να αποτελούν τον τελευταίο λόγο.</p>				
<p>32. A person should be free to change his or her religion or beliefs.</p> <p>Ένα άτομο θα πρέπει να είναι ελεύθερο να αλλάξει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις ή τα πιστεύω του.</p>				
<p>33. Everyone has the right to privacy.</p> <p>Ο καθένας έχει το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα.</p>				
<p>34. One goal of education should be the strengthening of respect for human rights.</p> <p>Ένας στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα.</p>				
<p>35. Everyone should be free to speak</p>				

<p>his or her opinions.</p> <p>Ο καθένας θα πρέπει να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του / της.</p>				
<p>36. A person's home is his or her "castle" and should not be interfered with by others.</p> <p>Το σπίτι ενός ατόμου είναι το δικό του ή δικό της καταφύγιο και δεν πρέπει να ενοχλείται από άλλους.</p>				

2. Υλικό για τις παρεμβάσεις

Παρέμβαση 1η – Φύλλο κουίζ από Compass του Συμβουλίου της Ευρώπης
(Εγχειρίδιο για την Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με νέους/-ες)

COMPASS

Δικαιώματα Bingo!

Φυλλάδια

Φύλλο κουίζ

Το όνομα ενός εγγράφου που διακηρύσσει τα ανθρώπινα δικαιώματα	Ένα σημαντικό δικαίωμα που θα πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά	Ένα τραγούδι/ ταινία/ βιβλίο με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα
Ένα δικαίωμα που στερούνται κάποιοι στη χώρα σας	Ένα ανθρώπινο δικαίωμα που έχετε στερηθεί προσωπικά	Μία οργάνωση που αγωνίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα
Ένα καθήκον που όλοι έχουμε σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα	Ένα παράδειγμα διακρίσεων	Ένα δικαίωμα που μερικές φορές στερούνται οι γυναίκες
Ένα πρόσωπο που αγωνίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα	Μία καταπάτηση του δικαιώματος στη ζωή	Ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να παραβιαστεί το δικαίωμα ενός ανθρώπου στην ιδιωτικότητα
Ένα ανθρώπινο δικαίωμα που συχνά στερούνται οι νέοι	Μία ομάδα ή κοινότητα της οποίας η ελευθερία από διακρίσεις συχνά παραβιάζεται στη χώρα σας	Ένα παράδειγμα καταπάτησης του δικαιώματος σε ένα ασφαλές περιβάλλον στην κοινότητά σας

Παρέμβαση 2η

Ισότητα των 2 φύλων – θέση της γυναίκας, έμφυλα στερεότυπα

Αφόρμηση από το κείμενο της τραγωδίας:

στ. 61-62: Ἄλλ' <u>ἐννοεῖν χρὴ τοῦτο</u> μὲν <u>γυναῖχ' ὅτι</u> <u>ἔφουμεν</u> , <u>ὡς πρὸς ἄνδρας οὐ μαχομένα</u> .	Βάλε καλά μας στο μυαλό πως είμαστε γυναίκες και πόλεμο ν' ανοίξουμε με άνδρες δεν μπορούμε.
484-485 Ἦ νῦν ἐγὼ μὲν οὐκ ἀνὴρ, αὕτη δ' ἀνὴρ, εἰ ταῦτ' ἀνατὶ τῆδε κείσεται κράτη.	Δε θά 'μαι άνδρας πια εγώ, αυτή θα είναι άνδρας, αν ατιμώρητα αψηφάει τη δύναμη που 'χω.
458 -459 Τούτων ἐγὼ οὐκ ἔμελλον, ἀνδρὸς οὐδενὸς <u>φρόνημα</u> δεῖσασ', ἐν θεοῖσι τὴν δίκην δώσειν.	Γι' αυτό και δεν εσκόπευα, μόνο γιατί φοβάμαι μια θέληση ανθρώπινη, στα θεία ν' αμαρτήσω.
677-680 Οὕτως ἀμυντέ' ἐστὶ τοῖς κοσμουμένοις, κοῦτοι γυναικὸς οὐδαμῶς ἤσσητέα· κρεῖσσον γάρ, εἴπερ δεῖ, πρὸς ἀνδρὸς ἐκπεσεῖν κοῦκ ἂν γυναικῶν ἤσσονες καλοίμεθ' ἄν.	Ἐτσι πρέπει ν' αμύνονται όσοι κρατούν την τάξη, παιγνίδια να μη γίνονται στα χέρια μιας γυναίκας. Καλύτερα, αν χρειαστεί, να πέσουμε από άνδρα, παρά να πουν πως γίναμε των γυναικῶν οι δούλοι.

Παρέμβαση 5η: Από τη σελίδα στο διαδίκτυο του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδεύουμε για τη δημοκρατία σελ.85-86

Δραστηριότητα 8.2. – Μια δομημένη προσέγγιση στην επίλυση συγκρούσεων

Εκπαιδευτικός στόχος	Οι μαθητές μαθαίνουν μια τεχνική επίλυσης συγκρούσεων. Κατανοούν ότι η επίλυση των συγκρούσεων εξαρτάται σε ένα βαθμό από δεξιότητες που μαθαίνονται.
Υλικά	Σετ από φυλλάδια για τους μαθητές: "Επίλυση συγκρούσεων σε έξι στάδια". Εφημερίδες και περιοδικά.

Διαδικασία

1. Ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει μια κατάσταση σύγκρουσης στην οποία δεν υπάρχει προκαθορισμένη λύση (για παράδειγμα: ένας μαθητής κοροϊδεύει έναν άλλο που προέρχεται από μία ξένη χώρα και μιλάει με έντονη προφορά).
Η κατάσταση μπορεί να παρουσιαστεί και με παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές συζητάνε τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να προβλέψουν μέρη του μοντέλου που θα χρησιμοποιήσουν σε αυτό το μάθημα, ή να κάνουν ερωτήσεις για τις οποίες το μοντέλο να δώσει απαντήσεις.
2. Το φύλλο εργασίας «Επίλυση συγκρούσεων σε έξι στάδια» μοιράζεται στους μισούς μαθητές, και το μελετάνε σιωπηλά.
Οι άλλοι μισοί επιλέγουν αναφορά σε μια σύγκρουση από εφημερίδα ή περιοδικό. Μπορούν, επίσης, να αντλήσουν στοιχεία από την προσωπική τους εμπειρία ή από κάτι που γνωρίζουν από πρώτο χέρι.
3. Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων, που αποτελούνται από δύο μαθητές που έχουν διαβάσει για την επίλυση προβλημάτων, και δύο που έχουν προσδιορίσει πιθανές συγκρούσεις.
4. Οι μαθητές επιλέγουν μια σύγκρουση, και δοκιμάζουν τις ιδέες για την επίλυση συγκρούσεων.
Οι δύο είναι αντίπαλοι, και οι άλλοι δύο ενεργούν ως διαμεσολαβητές, χρησιμοποιώντας το φυλλάδιο για να βρουν μια λύση.
5. Συζήτηση στην ολομέλεια:
 - Ποια σύγκρουση προσπαθήσατε να επιλύσετε;
 - Πώς επιχειρήσατε να την επιλύσετε;
 - (Πώς) σας βοήθησε το μοντέλο για την επίλυση συγκρούσεων;

Παραλλαγή

1. Οι μαθητές εστιάζουν σε μια υπόθεση εργασίας, και συγκρίνουν τις λύσεις τους.
2. Μόλις οι μαθητές εξοικειωθούν με τη διαδικασία, αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συγκρούσεις στην τάξη.

Υλικά

(βλ. επόμενη σελίδα)

Φυλλάδιο μαθητή: Επίλυση συγκρούσεων σε έξι στάδια

1. Αναγνώρισε τις ανάγκες. «Τι χρειάζεσαι (τι είναι αυτό ακριβώς που θέλεις;);»	Κάθε εμπλεκόμενος στη σύγκρουση πρέπει να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση χωρίς να κατηγορεί ή να επιρρίπτει ευθύνες στον άλλο.
2. Προσδιόρισε το πρόβλημα. «Ποιο πιστεύεις ότι είναι το πρόβλημα στην προκειμένη περίπτωση;»	Όλη η τάξη μπορεί να βοηθήσει να βρεθεί μια απάντηση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εμπλεκόμενων. Ο προσδιορισμός πρέπει να μπορεί να γίνει αποδεκτός από τους «αντιπάλους».
3. Ψάξε για πιθανές λύσεις. «Ποιος μπορεί να σκεφτεί έναν πιθανό τρόπο για να λυθεί το πρόβλημα;»	Όλα τα μέλη της τάξης μπορούν να συνεισφέρουν απαντήσεις. Αυτές καταγράφονται χωρίς σχόλια, κρίσεις ή αξιολογήσεις. Ο στόχος σε αυτή τη φάση είναι η παραγωγή, όσο το δυνατόν, περισσότερων λύσεων.
4. Αξιολόγησε τις λύσεις. «Θα ήσουν ευχαριστημένος με αυτή τη λύση;»	Ο κάθε εμπλεκόμενος σε αυτή τη σύγκρουση αξιολογεί τις προτεινόμενες λύσεις, εξηγώντας ποιες είναι αποδεκτές και ποιες όχι.
5. Αποφάσισε ποια λύση είναι η καλύτερη. «Δέχεστε και οι δύο αυτή τη λύση; Λύθηκε το πρόβλημα;»	Πρέπει να είναι ξεκάθαρο πως και οι δυο εμπλεκόμενοι αποδέχονται τη λύση. Οι προσπάθειές τους να βρεθεί μια κοινή λύση πρέπει να εκτιμηθούν.
6. Δες πώς εφαρμόστηκε η λύση. «Ας μιλήσουμε ακόμα μια φορά για τη συγκεκριμένη κατάσταση, κι ας σιγουρευτούμε πως το πρόβλημα πράγματι λύθηκε»	Πρέπει να καθοριστεί ένας τρόπος αξιολόγησης της λύσης. Ανάλογα με τη φύση της σύγκρουσης και την ηλικία των «αντιπάλων», η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μερικά λεπτά, ώρες ή μια μέρα αργότερα.

Παρέμβαση 7η: Σκηνή από την Αντιγόνη του Ζ. Ανούιγ:

Κρέοντας απευθύνεται στην Αντιγόνη

Κρέων: Καημένη Αντιγόνη, με το αποκριατικό λουλούδι σου!

Ξέρεις ποιος ήταν ο αδελφός σου; Ένας ηλίθιος χαροκόπος, ένα σκληρό και άκαρδο σαρκοβόρο, ένα μικρό χτήνος που το μόνο του κατόρθωμα ήταν να τρέχει πιο γρήγορα από

τους άλλους με το αυτοκίνητό του και να ξοδεύει πιο πολλά λεφτά στα μπαρ. Κάποτε- ήμουνα μπροστά- ο πατέρας σου του αρνήθηκε ένα μεγάλο ποσό, που είχε χάσει στα χαρτιά. Κιτρίνισε από το κακό του και κατέβασε τη γροθιά του με όλη του τη δύναμη στο πρόσωπο του πατέρα σου, το χτήνος. Ήταν αξιοθρήνητη η σκηνή ... Ο πατέρας σου είχε καθίσει στο γραφείο του με το κεφάλι στα χέρια, η μύτη του έτρεχε αίμα, έκλαιγε. Και σε μια γωνιά του δωματίου, ο Πολυνείκης σαρκάζοντας άναβε το τσιγάρο του.

Έπειτα από αυτόν τον καυγά, πήγε και κατατάχτηκε στο στρατό των Αργείων. Και μόλις έφτασε στο Άργος, άρχισε τις συνωμοσίες εναντίον του γέροντα αυτού. Ακολούθησαν απανωτές απόπειρες δολοφονίας, όλες πληρωμένες από αυτόν.

Είπα χθες και κήδεψαν μεγαλόπρεπα τον Ετεοκλή. Ο Ετεοκλής είναι ένας ήρωας και ένας άγιος τώρα για τη Θήβα. Όλη η πόλη τον συνόδεψε. Τα παιδιά του σχολείου δώσανε τις δεκάρες του κουμπαρα τους για τον στέφανο. Γέροι, ψευτοσυγκινημένοι, δοξολόγησαν με τρέμουλα στη φωνή, τον καλό αδελφό, τον πιστό γιο του Οιδίποδα, το νομιμόφρονα πρίγκιπα. Κι εγώ ο ίδιος έβγαλα λόγο. Κι όλοι οι παπάδες της Θήβας, με τα επίσημα άμφιά τους και την κατάλληλη έκφραση στο πρόσωπο... Και στρατιωτικές τιμές ... Έπρεπε.

Εσένα θα σου πω, όμως, κάτι φριχτό: Ο Ετεοκλής, αυτή η προσωποποίηση της αρετής είχε προσπαθήσει και αυτός να δολοφονήσει τον πατέρα του, ο νομιμόφρων πρίγκιπας είχε προσπαθήσει και αυτός να πουλήσει τη Θήβα σε όποιον θα τού δινε τα περισσότερα. Είναι απλώς ζήτημα τύχης που ο Πολυνείκης πέτυχε νωρίτερα.

Είχαμε να κάνουμε με δύο λωποδύτες του ίδιου φυράματος, που κοροΐδευαν ο ένας τον άλλον, κοροΐδεύοντάς μας, και που αλληλοσφάχτηκαν, σα δύο μικροί αλήτες που ήτανε, για να καθαρίσουν τους λογαριασμούς τους... Με τη διαφορά πως μου χρειαζόταν κάποιος ήρωας. Αναζήτησα τότε τα πτώματά τους ανάμεσα στα άλλα. Τους βρήκαν αγκαλιασμένους – για πρώτη φορά στη ζωή τους, σίγουρα. Είχαν αλληλοκομματιαστεί, κι έπειτα είχε περάσει από πάνω τους ολόκληρο το ιππικό των Αργείων. Ήταν πολτοποιημένοι, Αντιγόνη, αγνώριστοι. Είπα και μάζεψαν το ένα από τα πτώματα, το λιγότερο αφανισμένο, για την εθνική μας κηδεία, και διάταξα να αφήσουν το άλλο να σαπίσει εκεί που βρισκόταν. Δεν ξέρω καν ποιο, και σε βεβαιώνω πως το ίδιο μου κάνει.

Αντιγόνη: Γιατί μου τα διηγηθήκατε όλα αυτά;

Κρέοντας: Θα ήταν καλύτερα να σε αφήσω να πεθάνεις μέσα σε αυτή την άθλια ιστορία; Πήγαινε να βρεις τον Αίμονα. Παντρέψου γρήγορα. Έχεις μια ολόκληρη ζωή μπροστά σου.

Σε καταλαβαίνω. Το ίδιο θά κανα και εγώ, αν ήμουν είκοσι χρονών. Γι' αυτό ρουφούσα τα λόγια σου. Άκουγα, από τα βάθη των καιρών, ένα μικρό Κρέοντα, αγνό και χλωμό σαν και σένα, που δε σκεφτόταν κι αυτός παρά πώς να δώσει ό,τι είχε ... Παντρέψου γρήγορα, Αντιγόνη, ευτύχησε. Η ζωή δεν είναι όπως τη νομίζεις. Είν' ένα νερό που οι νέοι τ' αφήνουν να κυλάει ανάμεσα από τα ανοιχτά τους δάχτυλα, χωρίς να το καταλαβαίνουν. Κλείσε τα χέρια σου, συγκράτησέ το! Θα δεις. Θα γίνει ένα σκληρό και απλό πραγματάκι, που θα το τραγανίζεις καθισμένη στον ήλιο. Θα σου πουν όλοι το αντίθετο, επειδή χρειάζονται τη δύναμη και την ορμή σου. Μην τους ακούσεις, μη μ' ακούσεις ούτε και μένα, όταν θα βγάλω λόγο στον τάφο του Ετεοκλή. Δεν είναι αλήθεια. Τίποτα δεν είναι αλήθεια, εκτός από εκείνα που δε λέγονται ...

Παρέμβαση 9^η



Η Kay Sara είναι αυτόχθονας του Αμαζονίου, ακτιβίστρια και ηθοποιός.

Το Σάββατο 16.5.20 θα έκανε πρεμιέρα ως Αντιγόνη, στο ομώνυμο έργο του Σοφοκλή, σε σκηνοθεσία Milo Rau στο φεστιβάλ της Βιέννης Wiener Festwochen.

Αντ' αυτού έστειλε μέσω video το δικό της μήνυμα από την καρδιά του Αμαζονίου.

Το μετέφρασα γιατί πιστεύω βαθιά ότι, ειδικά σε τέτοιες στιγμές, οφείλουμε να στρέφουμε το βλέμμα μας πέρα από μας. Είναι μεγάλο αλλά αξίζει να φτάσετε ως το τέλος.

" Ας σταματήσουμε να είμαστε ο Κρέοντας. Ας γίνουμε η Αντιγόνη. Γιατί όταν η ανομία γίνεται νόμος, η αντίσταση γίνεται χρέος. Ας αντισταθούμε όλοι μαζί. Ας γίνουμε άνθρωποι."

Σάββατο 16.5.2020

Αυτή η ομιλία ξεκινάει με πολλές υποθέσεις. Σήμερα θα έπρεπε να στέκομαι επάνω στη σκηνή του Burgtheater και να «ανοίγω» το Wiener Festwochen. Θα ήμουν η πρώτη αυτόχθονας που θα έβγαζε ποτέ λόγο σε αυτό το θέατρο, το πιο μεγάλο και πλούσιο στον κόσμο, όπως μου είπαν. Θα ξεκινούσα με μια φράση ενός ευρωπαϊκού κλασικού έργου, της «Αντιγόνης» του Σοφοκλή: «Πολλά είναι τα φοβερά, πιο φοβερό απ' όλα ο άνθρωπος».

Θα ερχόμουν απευθείας από τις πρόβες μας στον Αμαζόνιο για την ευρωπαϊκή-βραζιλιάνικη νέα παραγωγή της «Αντιγόνης». Θα έπαιζα την Αντιγόνη, που επαναστατεί ενάντια στον άρχοντα Κρέοντα, ο οποίος αρνείται να θάψει το νεκρό αδερφό της, γιατί θεωρείται εχθρός του κράτους. Ο Χορός θα αποτελούνταν από αυτόχθονες, επιζήσαντες μιας σφαγής οργανωμένης από την κυβέρνηση της Βραζιλίας. Θα παίζαμε αυτή τη νέα «Αντιγόνη» σε ένα δρόμο του Αμαζονίου, τα δάση του οποίου αυτή τη στιγμή τυλίγονται στις φλόγες. Δε θα ήταν κάποιο θεατρικό έργο, αλλά μία δράση. Όχι μία πράξη τέχνης, αλλά μία πράξη αντίστασης ενάντια στην κυβερνητική δύναμη που καταστρέφει τον Αμαζόνιο.

Αλλά τίποτα από αυτά δε συνέβη. Ο δρόμος του Αμαζονίου έμεινε άδειος, εγώ δεν έπαιξα την Αντιγόνη. Είμαστε διασκορπισμένοι στην υφήλιο και βλεπόμαστε μέσα από τις οθόνες μας - όπως τώρα. Οι φίλοι μου από την Ευρώπη με ρώτησαν πως είμαι. Είμαι καλά. Βρίσκομαι στο δάσος με τους δικούς μου ανθρώπους, στο βραζιλιάνικο βορρά, στις όχθες του ποταμού Οιαροκουέ. Η φύση με περιβάλλει, με προστατεύει και με θρέφει. Ζω με το ρυθμό του τραγουδίσματος των πουλιών, της βροχής και τις τελετουργίες που με κρατούν σε επαφή με τους προγόνους μου. Για πρώτη φορά μετά από 500 χρόνια, η Ευρώπη και η Αμερική έχουν χωριστεί.

Ανήκω στην τρίτη φυλή του λαού των Tariano, της Φυλής της Βροντής. Είμαι μια κόρη του Θεού της Βροντής, μια κόρη βασιλιά, όπως η Αντιγόνη. Ο μύθος λέει ότι παλιότερα, εμείς οι Tariano, ήμασταν άνθρωποι από πέτρα. Αλλά αργότερα αποκτήσαμε ανθρώπινη σάρκα και μορφή για να μπορούμε να επικοινωνούμε με αυτούς που έρχονταν σε επαφή

μαζί μας. Η μητέρα μου, μία Tucana, μου έδωσε το όνομα Kay Sara. Σημαίνει «αυτή που νοιάζεται για τους άλλους». Από την πλευρά του πατέρα μου είμαι, λοιπόν, μια Tariana. Μιλώ όμως μαζί τους στη μητρική μου γλώσσα, στα Tucano. Όπως όλοι μας είμαι μια μίξη πολλών πραγμάτων: είμαι Tucana και Tariana, γυναίκα, ακτιβίστρια και καλλιτέχνης. Σας μιλάω σήμερα με όλες αυτές τις ιδιότητες.

Εμάς τους Tucano μας αποκαλούν Ινδιάνους. Εγώ όμως επιμένω να μας αποκαλούν αυτόχθονες. Γιατί αυτόχθονας θα πει ντόπιος. Έγινα ηθοποιός για να μπορώ να μιλάω για εμάς, τους αυτόχθονες. Για πολύ καιρό η ιστορία μας λεγόταν από τους ετερόχθονες. Τώρα είναι η ώρα να πούμε πάλι εμείς οι ίδιοι την ιστορία μας. Η δυστυχία μας ξεκίνησε όταν ήρθαν στα μέρη μας οι Ισπανοί κι οι Πορτογάλοι. Στην αρχή ήρθαν οι στρατιώτες κι έπειτα οι κληρικοί. Μαζί με τους Ευρωπαίους ήρθαν σε εμάς και οι αρρώστιες. Εκατομμύρια άνθρωποι πέθαναν. Και πόσοι ακόμη εκατομμύρια πέθαναν από τα χέρια των στρατιωτών και των κληρικών, στο όνομα του ενός Θεού, του ενός πολιτισμού, στο όνομα της προόδου και του κέρδους.

Κάποιοι εγκατέλειψαν τα δάση για να δουλέψουν στα χωράφια. Όμως μετά το τέλος της δουλειάς, τούς σκότωναν για να μην τους πληρώσουν. Σήμερα έχουμε απομείνει ελάχιστοι. Είμαι μία από τις τελευταίες Tariana. Και όμως πριν μερικές εβδομάδες ήρθε σε εμάς μια καινούργια αρρώστια από την Ευρώπη: ο κορονοϊός. Μπορεί να έχετε ακούσει ότι στο Manaus, την πρωτεύουσα του Αμαζονίου, η αρρώστια εξαπλώνεται ραγδαία. Δεν υπάρχει καιρός για κανονικές κηδείες, οι νεκροί ρίχνονται σε μαζικούς τάφους, τους οποίους κλείνουν τα τρακτέρ. Άλλοι κείτονται στο δρόμο άθαφτοι, όπως ο αδερφός της Αντιγόνης.

Οι λευκοί εκμεταλλεύονται το χάος για να εισβάλουν ακόμα πιο βαθιά στα δάση. Οι φωτιές δε σβήνονται πλέον. Και ποιος να τις σβήσει; Όποιος πέσει στα χέρια των υλοτόμων θα θανατωθεί. Και τι κάνει ο Μπολσονάρο; Αυτό που έκανε πάντα: συγχαίρει τους υποστηρικτές του και χλευάζει τους νεκρούς. Έβαλε τους συνεργάτες του, απλώς να μας ενημερώσουν ότι έχει ξεσπάσει μια αρρώστια. Μας αφήνει να πεθάνουμε. Ο Μπολσονάρο θέλει να αποτελειώσει τη γενοκτονία των αυτοχθόνων που ξεκίνησε πριν 500 χρόνια.

Ξέρω ότι είστε συνηθισμένοι σε λόγους σαν αυτόν. Πάντα, όταν είναι πια πολύ αργά, έρχεται κάποιος προφήτης σε εσάς. Στις αρχαίες ελληνικές τραγωδίες όταν εμφανίζεται η Κασσάνδρα ή ο Τειρεσίας, ξέρουμε ότι η συμφορά έχει ήδη πάρει το δρόμο της. Σας

αρέσει να μας ακούτε να τραγουδάμε, αλλά δε σας αρέσει να μας ακούτε να μιλάμε. Και όταν μας ακούτε, δε μας καταλαβαίνετε. Το πρόβλημα δεν είναι ότι δε γνωρίζετε ότι τα δάση μας καίγονται και οι άνθρωποί μας πεθαίνουν. Το πρόβλημα είναι ότι έχετε εξοικειωθεί πια με αυτή την πληροφορία.

Θα σας πω, λοιπόν, αυτό που όλοι ξέρετε. Πριν μερικά χρόνια στέρεψαν οι παραπόταμοι του Αμαζονίου, για πρώτη φορά από τότε που υπάρχει ανθρώπινη μνήμη. Σε δέκα χρόνια από τώρα το οικοσύστημα του Αμαζονίου θα καταρρεύσει, αν δε δράσουμε άμεσα. Η καρδιά αυτού του πλανήτη θα σταματήσει να χτυπάει. Αυτό το λένε τόσο οι δικοί μας, όσο και οι δικοί σας επιστήμονες, και ίσως είναι το μόνο στο οποίο συμφωνούν. Θα αφανιστούμε, αν δε δράσουμε.

Τις τελευταίες εβδομάδες έχουμε λάβει πολλά κείμενα διαμαρτυρίας, υπογεγραμμένα από διάφορες διασημότητες. Επιθυμείτε λιγότερους ρύπους, λιγότερες κλοπές, λιγότερους θανάτους. Μα πώς πιστεύετε ότι έπειτα από 500 χρόνια αποικιοκρατίας και χιλιάδες χρόνια υποδούλωσης του κόσμου, θα μπορούσατε να σκεφτείτε κάτι, χωρίς αυτό να περιέχει περαιτέρω καταστροφή; Αν ακούσετε τους εαυτούς σας, θα βρείτε μόνο τις ενοχές σας. Και όταν ταξιδεύετε ανά τον κόσμο, θα βρίσκετε μόνο τη βρομιά με την οποία εσείς το λερώσατε. Για εσάς δεν υπάρχει δυνατότητα επιστροφής. Δε φοβάμαι για εμένα. Φοβάμαι για εσάς.

Ήρθε, λοιπόν, η στιγμή να σωπάσετε. Ήρθε η ώρα να ακούσετε. Μας χρειάζεστε, εμάς τους φυλακισμένους αυτού του κόσμου, για να κατανοήσετε τους εαυτούς σας. Γιατί το πράγμα είναι τόσο απλό: δεν υπάρχει κανένα κέρδος σε αυτόν τον κόσμο, υπάρχει μόνο η ζωή. Επομένως είναι καλό που δε στέκομαι αυτή τη στιγμή στη σκηνή του Burgtheater, που δε σας μιλάω ως ηθοποιός. Γιατί δεν έχει να κάνει πια με την τέχνη, δεν έχει να κάνει με το θέατρο. Η δική μας τραγωδία συμβαίνει τώρα εδώ, στον κόσμο, μπροστά στα μάτια μας.

Και ίσως αυτό να είναι που με ανησυχεί πιο πολύ όταν ακούω τον Κρέοντα να μιλάει. Ξέρει ότι έχει άδικο. Ξέρει ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό. Είναι λάθος από κάθε άποψη. Θα επιφέρει την πτώση του, την πτώση της οικογένειάς του, την Αποκάλυψη. Και παρ' όλα αυτά το κάνει. Κρίνει τον εαυτό του, μισεί τον εαυτό του, αλλά συνεχίζει να κάνει αυτό που μισεί.

Αυτή η τρέλα πρέπει να σταματήσει. Ας σταματήσουμε να είμαστε ο Κρέοντας. Ας γίνουμε η Αντιγόνη. Γιατί όταν η ανομία γίνεται νόμος, η αντίσταση γίνεται χρέος. Ας αντισταθούμε όλοι μαζί. Ας γίνουμε άνθρωποι. Ο καθένας με τον τρόπο του, όπου κι αν βρίσκεται, ενωμένοι με τη διαφορετικότητά μας και την αγάπη μας για τη ζωή, που μας ενώνει όλους.

Kay Sara, noted by Milo Rau

μετάφραση από τα γερμανικά: Κατερίνα Παπανδρέου

Παρέμβαση 10η: Από τη σελίδα στο διαδίκτυο του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδεύουμε για τη δημοκρατία σελ.46-47

Μάθημα 2

Η ιστορία της Βέσνα

Πώς θα αντιδρούσαμε αν αυτό συνέβαινε σε εμάς;

Μαθησιακοί στόχοι	Οι μαθητές συνειδητοποιούν την ύπαρξη προκαταλήψεων και διακρίσεων στην κοινωνία. Είναι σε θέση να κατανοούν την άποψη των θυμάτων διάκρισης, και να αντιδρούν σε περιπτώσεις διάκρισης.
Εργασίες μαθητών	Οι μαθητές συζητούν την περίπτωση μιας διάκρισης και τη συγκρίνουν με την κατάσταση στη χώρα τους.
Υλικά	Αντίγραφο από το φυλλάδιο μαθητή 2.1. (με ερωτήσεις) για κάθε μαθητή.
Μέθοδοι	Ομαδική εργασία με βάση το κείμενο.

Εννοιολογική μάθηση

Η διάκριση είναι μια διαδεδομένη μορφή συμπεριφοράς στην κοινωνία. Όχι μόνο οι αρχές, αλλά και πολλοί οργανισμοί και μεμονωμένα άτομα εμπλέκονται σε αυτό. Ξεκινώντας με μια πραγματική ιστορία διάκρισης, το μάθημα δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να σκεφτούν για την δική τους συμπεριφορά.

Το μάθημα

Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά το φυλλάδιο 2.1 ή δίνει στους μαθητές αντίγραφο για να το διαβάσουν μόνοι τους.

Η ιστορία της Βέσνα

Η Βέσνα, μία Ρομά, περιγράφει το περιστατικό που της συνέβη:

“Είδα μια αγγελία για πωλήτρια στη βιτρίνα ενός καταστήματος ρούχων. Ζητούσαν άτομο μεταξύ 18 και 23. Είμαι 19, έτσι πήγα και ρώτησα την υπεύθυνη για την δουλειά. Μου είπε να ξαναπάω σε δυο μέρες γιατί δεν υπήρχαν ακόμα πολλές αιτήσεις για την δουλειά.

Ξαναπήγα δυο φορές και μου είπε πάλι το ίδιο. Περίπου μια βδομάδα αργότερα ξαναπήγα στο κατάστημα. Η αγγελία για τη δουλειά ήταν ακόμα στη βιτρίνα. Η υπεύθυνη ήταν πολύ απασχολημένη για να με δει, αλλά μου είπαν ότι το κενό είχε καλυφθεί.

Όταν έφυγα από το μαγαζί, ήμουν τόσο συγχυσμένη που ζήτησα από μια φίλη μου, όχι Ρομά, να πάει και να ρωτήσει για την δουλειά. Όταν γύρισε μου είπε πως της είχαν πει να πάει για συνέντευξη την Δευτέρα.”

Όταν οι μαθητές θα έχουν ακούσει ή διαβάσει την ιστορία, ο/η εκπαιδευτικός θα τους χωρίσει σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και θα συζητήσουν τις παρακάτω ερωτήσεις (οι ερωτήσεις περιλαμβάνονται στο φυλλάδιο· αν η ιστορία έχει διαβαστεί από τον/την εκπαιδευτικό, τότε οι ερωτήσεις θα γραφτούν στον πίνακα):

1. Πώς θα αισθανόσασταν αν αυτό που συνέβη στη Βέσνα συνέβαινε σε εσάς; Πώς θα αντιδρούσατε αν

η φίλη σας σας έλεγε ότι την κάλεσαν για συνέντευξη;

2. Γιατί πιστεύετε ότι η υπεύθυνη του καταστήματος φέρθηκε έτσι; Το θεωρείτε αυτό μια μορφή διάκρισης; Γιατί (ή γιατί όχι);
3. Τι θα μπορούσε να κάνει η Βέσνα για αυτό; Νομίζετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει την κατάσταση; Τι θα μπορούσαν άλλοι άνθρωποι να κάνουν για αυτήν;
4. Περιμένετε να γίνει κάτι για αυτή την κατάσταση από τη νομοθεσία; Τι έπρεπε να λείει ο νόμος;
5. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί στην δική σας χώρα; Αν ναι, ποιες ομάδες θα επηρεάζονταν;

Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες τις αρχικές τους απαντήσεις. Αυτό μπορεί να γίνει θέτοντας σε κάθε ομάδα μια ερώτηση ή ζητώντας από τις ομάδες να δώσουν σύντομες απαντήσεις στις ερωτήσεις. Ο/η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι η ιστορία της Βέσνα είναι πραγματική, συνέβη πριν από μια δεκαετία περίπου, και αργότερα, όταν ρωτήθηκε για τη συμπεριφορά της, η υπεύθυνη του μαγαζιού είπε:

Η απάντηση της υπεύθυνης

"Αισθάνθηκα ότι θα ήταν δύσκολο για τη Βέσνα να εργαστεί εδώ εξαιτίας της απόστασης που θα έπρεπε να διανύει κάθε μέρα για να έρθει στην δουλειά. Θα ήταν ένα ταξίδι οχτώ μιλίων με δυο λεωφορεία. Είναι δύσκολο να λειτουργήσει το μαγαζί αν το προσωπικό αργοπορεί. Θα προτιμούσα ένα άτομο από την περιοχή. Το πρόσωπο στο οποίο έδωσα την δουλειά φαινόταν κατάλληλο."

Ο/η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι κατά την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) (Άρθρο 14): "Η απόλαυση των δικαιωμάτων και ελευθεριών που κατοχυρώνονται με την παρούσα Σύμβαση διασφαλίζεται χωρίς διακρίσεις για λόγους όπως το φύλο, η φυλή, το χρώμα, η γλώσσα, η θρησκεία, η πολιτική ή άλλη πεποίθηση, η εθνική ή κοινωνική καταγωγή, η σχέση με εθνική μειονότητα, η ιδιοκτησία, η γέννηση ή άλλη κατάσταση" και το Άρθρο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ορίζει ότι: "Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση."

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ρωτά πώς σχετίζονται αυτά τα κείμενα με την περίπτωση της Βέσνα. Κλείνοντας το μάθημα, ο/η εκπαιδευτικός λέει πώς τέλειωσε στην πραγματικότητα η ιστορία της Βέσνα.

Η κατάληξη της ιστορίας της Βέσνα

"Η Βέσνα πήγε την υπόθεσή της σε ένα ειδικό Ευρωπαϊκό δικαστήριο, που εφαρμόζει τον νόμο σχετικά με τις διακρίσεις. Το δικαστήριο συμφώνησε ότι είχε υποστεί διάκριση. Μερικοί από τους ανθρώπους που είχαν κληθεί για συνέντευξη κατοικούσαν μακριά από το κατάστημα. Η κοπέλα που πήρε τη δουλειά ήταν μόνο 16 ετών, λευκή, και η απόσταση κατοικίας της από το κατάστημα ήταν όση και της Βέσνα. Το κατάστημα έπρεπε να αποζημιώσει τη Βέσνα για ηθική βλάβη."

Ως συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν μια επιστολή στον διευθυντή του καταστήματος ή τον δήμαρχο της πόλης. Ο/η εκπαιδευτικός θα βοηθήσει ώστε οι επιστολές να αντικατοπτρίζουν τόσο την άποψη των μαθητών, όσο και του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές να δουν αυτά τα γράμματα, έτσι ώστε να γίνει συζήτηση και πέραν του σχολικού ωραρίου.

Παρέμβαση 11η: Από τη σελίδα στο διαδίκτυο του Συμβουλίου της Ευρώπης Living Democracy και το βιβλίο: Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδούμε για τη δημοκρατία σελ.56-57

Διδάσκουμε τη δημοκρατία

Δραστηριότητα 5.5. – Διαφορετικές απόψεις για τη δικαιοσύνη

Εκπαιδευτικοί στόχοι	Οι μαθητές κατανοούν πως μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σε θέματα δικαιοσύνης. Οι μαθητές κατανοούν την ισορροπία μεταξύ των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων.
Υλικά	Σετ από φύλλα εργασίας που περιλαμβάνουν την άποψη Α ή Β.

Διαδικασία

1. Επιλέγεται ένα από τα δικαιώματα που θα εξεταστεί.
2. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των τεσσάρων ή έξι.
Οι μισοί από κάθε ομάδα λαμβάνουν το φύλλο Α, οι άλλοι μισοί το φύλλο Β.
Κάθε υποομάδα προετοιμάζει όσα περισσότερα επιχειρήματα είναι δυνατόν για να υπερασπιστεί τη δήλωση στο φύλλο της.
3. Οι ομάδες επανενώνονται. Τα μέλη της υποομάδας Α παρουσιάζουν την άποψή τους στα μέλη της υποομάδας Β, τα οποία πρέπει να ακούν προσεχτικά και να κρατάνε σημειώσεις.
Στη συνέχεια, είναι η σειρά της υποομάδας Β.
Την παρουσίαση των επιχειρημάτων μπορεί να ακολουθήσει λίγος χρόνος κατά τον οποίο τα μέλη των διαφορετικών υποομάδων κάνουν το ένα στο άλλο ερωτήσεις.
4. Οι υποομάδες Α και Β αλλάζουν ρόλους. Δεν πρέπει να πληροφορηθούν εκ των προτέρων για αυτό το μέρος της δραστηριότητας.
Τους δίνονται λίγα λεπτά για να αναθεωρήσουν τα επιχειρήματά τους.
5. Οι ομάδες επιχειρούν να υιοθετήσουν γραπτά μια κοινή θέση για το πρόβλημα υπό συζήτηση.
6. Ερωτήσεις προς εξέταση:
 - Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε, προσπαθώντας να καταλήξετε σε μια κοινή θέση;
 - Το γεγονός πως αντιστρέψατε ρόλους έκανε ευκολότερο ή δυσκολότερο για εσάς το να συμφωνήσετε σε μια κοινή θέση;

Επέκταση

Ο/η εκπαιδευτικός (ή οι μαθητές) βρίσκουν περιπτώσεις στις οποίες η ελευθερία της έκφρασης (ή η παιδική εργασία) είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα.

- Πώς μπορούν να ισορροπήσουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις;
- Υπάρχουν υποχρεώσεις – ή δικαιώματα – που επιβάλλουν όρια σε ορισμένα δικαιώματα;

Πληροφορίες που δίνονται στα μέσα επικοινωνίας θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τις υποθέσεις εργασίας. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί για να συμπεριλάβει κι άλλα ανθρώπινα δικαιώματα, π.χ. ελευθερία στη μετακίνηση ή το δικαίωμα στην ιδιοκτησία.

Υλικά

(βλ. επόμενη σελίδα)

Αποψη Α: Ελευθερία έκφρασης

Σε μια δίκαιη κοινωνία, η ελευθερία της έκφρασης είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που δεν πρέπει να περιορίζεται. Εξετάστε τα ακόλουθα σημεία:

- τις αρνητικές επιπτώσεις της λογοκρισίας,
- τις πολιτικές συνέπειες του περιορισμού της και της διάστασης απόψεων,
- τις συνθήκες στις οποίες άλλες χώρες την περιορίζουν,
- τη σημασία της ελευθερίας της έκφρασης για τις δημοκρατίες,
- κάθε άλλο σχετικό πρόβλημα.

Αποψη Α: Παιδική εργασία

Οι νόμοι κατά της παιδικής εργασίας θα πρέπει να εφαρμόζονται αυστηρά, έτσι ώστε να προστατεύεται το δικαίωμα των παιδιών να παίζουν, να μαθαίνουν και να γίνονται υγιείς ενήλικες. Εξετάστε τα ακόλουθα σημεία:

- την έλλειψη εκπαίδευσης όταν τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να δουλεύουν,
- το γεγονός πως τα παιδιά εργάζονται συχνά σε ανθυγιεινές συνθήκες,
- τον τρόπο με τον οποίο η παιδική εργασία αποτελεί συχνά αντικείμενο εκμετάλλευσης γιατί τα παιδιά δεν είναι οργανωμένα για να διαμαρτυρηθούν ενάντια στην άδικη μεταχείριση,
- κάθε άλλο σχετικό πρόβλημα.

Αποψη Β: Ελευθερία έκφρασης

Σε μια δίκαιη κοινωνία, είναι μερικές φορές απαραίτητο να περιορίζεται η ελευθερία της έκφρασης για να προστατευτούν τα δικαιώματα των ανθρώπων. Εξετάστε τα ακόλουθα σημεία:

- τις επιπτώσεις των ρατσιστικών σχολίων για τις μειονότητες,
- τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει τη βία,
- πώς σε μερικές χώρες η ελευθερία της έκφρασης δεν περιορίζεται, και αυτό οδηγεί στην παραβίαση δικαιωμάτων,
- την ανάγκη προώθησης των καθηκόντων, όπως και των δικαιωμάτων,
- κάθε άλλο σχετικό πρόβλημα.

Αποψη Β: Παιδική εργασία

Για να υποστηρίξουν την επιβίωση των οικογενειών σε δύσκολες οικονομικές συνθήκες, και για να βοηθηθούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να εργάζονται και να βοηθούν στην υποστήριξη των οικογενειών τους. Εξετάστε τα ακόλουθα σημεία:

- το γεγονός πως σε μερικές κοινωνίες που η απασχόληση είναι σπάνια, τα παιδιά μπορεί να είναι μία από τις μόνες πηγές εσόδων που έχει μια οικογένεια,
- το γεγονός πως σε πολλές κοινωνίες τα παιδιά παραδοσιακά εργάζονταν περισσότερο από τους ενήλικες,
- την άποψη πως αποτρέποντας τα παιδιά να ασχολούνται με παραγωγική εργασία έχει σαν αποτέλεσμα την άχρηστη απομόνωσή τους από τον κόσμο των ενηλίκων,
- το γεγονός πως η εργασία μπορεί να είναι μια διαμορφωτική εμπειρία για τα παιδιά,
- κάθε άλλο σχετικό πρόβλημα.

3. Φωτογραφίες από τις παρεμβάσεις



