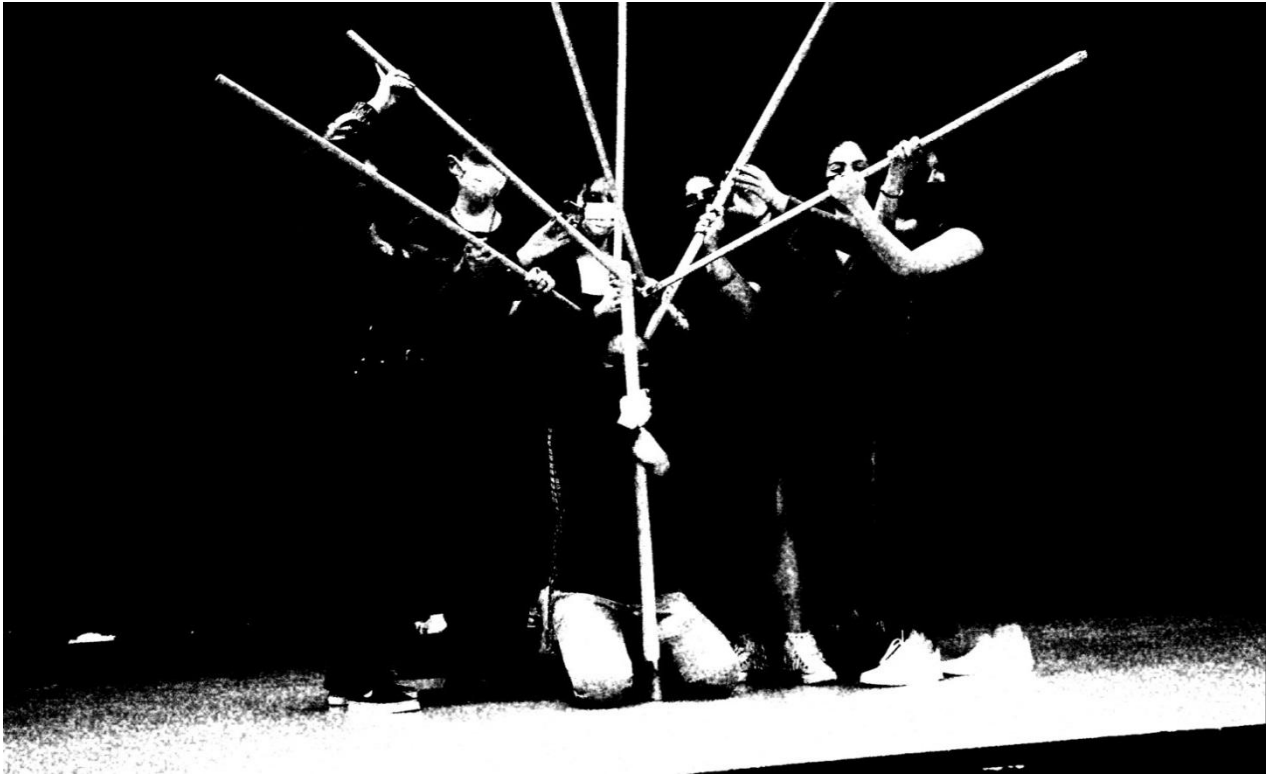




**Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων
στις περιβαλλοντικές αξίες.**

Μια έρευνα δράσης στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα



**Μεταπτυχιακός φοιτητής: Κωνσταντίνος Μυλώνης
Α.Μ. 50522019010**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Μάγος

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αστέριος Τσιάρας

Χριστίνα Ζώνιου

Ναύπλιο 2021

Ευχαριστίες

Ευχαριστίες θερμές οφείλονται στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μάγο για την καθοδήγηση, τη βοήθεια και τα εποικοδομητικά του σχόλια σε όλη την πορεία συγγραφής της διπλωματικής αυτής εργασίας. Επίσης ευχαριστώ θερμά τον κ. Αστέριο Τσιάρα και κρατώ μέσα στην καρδιά μου το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο: *«Τα ευγνώμονα αγάλματα»*.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην καθηγήτρια κ. Ζώνιου που στάθηκε η αφορμή να γνωρίσω και να αγαπήσω το Θέατρο του Καταπιεσμένου και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης.

Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες για τη συμμετοχή τους στη μελέτη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και τη διάθεσή τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους.

Ευχαριστώ θερμά την καλή μου φίλη Γιάννα για όλη τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή της.

Τέλος, θέλω να ευχαριστώ τη μητέρα μου που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη – Λέξεις κλειδιά.....	ix
Abstract – Keywords.....	x
Εισαγωγή.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.....	3
1.1 Βασικές έννοιες- Ορισμοί.....	3
1.2 Περιβαλλοντικά προβλήματα.....	5
1.3 Περιβαλλοντικές Αξίες.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ.....	8
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	8
2.2 Περιεχόμενο, μέθοδοι και τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....	10
2.3 Η συμβολή του Θ.τ.Κ. στην Εκπαίδευση.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
3.1 Η Αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	21
3.2 Στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	23
3.3 Αρχές της Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	23
3.4. Μορφές και στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
4.1 Εισαγωγικά.....	26
4.2 Οι σχετικές έρευνες.....	26
ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
5.1 Σκοπός της εργασίας.....	31
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
5.3 Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας.....	31
5.4 Το δείγμα της έρευνας.....	32
5.5 Ερευνητική μέθοδος.....	32
5.6 Ποσοτική έρευνα.....	33
5.6.1 Το ποσοτικό εργαλείο της έρευνας.....	33

5.6.2 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων	34
5.7 Ποιοτική έρευνα	35
5.7.1 Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων	35
5.8 Οι Παρεμβάσεις	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
6.1 Έλεγχος δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α	39
6.1.1 Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση	39
6.1.2 Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση	42
6.2 Η περιγραφή του δείγματος	43
6.3 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των υπολογισμένων υποκλιμάκων για πειραματική και ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	46
6.4 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk των υποκλιμάκων ανά ομάδα	47
6.5 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα.....	48
6.5.1 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα διατήρηση	48
6.5.2 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση	49
6.6 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου.....	50
6.6.1 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα διατήρηση.....	50
6.6.2 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση – αξιοποίηση	51
6.7 Αποτελέσματα ελέγχων μέσων όρων πειραματικής και ομάδας ελέγχου για τις δύο υποκλίμακες	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
7.1 Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας.....	54
7.2 Εφαρμογή και ανάλυση των παρεμβάσεων της έρευνας.....	54
7.2.1 Πρώτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	54
7.2.2 Δεύτερη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	56
7.2.3 Τρίτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	58
7.2.4 Τέταρτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	59
7.2.5 Πέμπτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	61

7.2.6 Έκτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	63
7.2.7 Έβδομη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση.....	65
7.2.8 Όγδοη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση.....	66
7.2.9 Ένατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση	67
7.2.10 Δέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση.....	70
7.2.11 Εντέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση: «Το Νησί Ψ» (Δραματικό σενάριο - Α΄ μέρος).....	72
7.2.12 Δωδέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση: «Το Νησί Ψ» (Δραματικό σενάριο - Β΄ μέρος).....	76
7.2.13 Δέκατη τρίτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση: «Το Νησί Ψ» (Δραματικό σενάριο - Γ΄ μέρος: Forum).....	80
7.2.14 Δέκατη τέταρτη παρέμβαση: Πρότυπα σενάρια μαθητών.....	84
Σενάριο 1: "Τι συμβαίνει στον λόφο του Στρέφη;"	85
Σενάριο 2: "Παραλία Νηρέας"	88
Σενάριο 3: "S.O.S. ΠΑΡΚΟ"	91
Σενάριο 4: "Δεν αντέχω τον σκύλο σου"	94
7.3 Συζήτηση επί των ποιοτικών ευρημάτων.....	97
7.3.1 Εμπύχωση και ενεργοποίηση της ομάδας.....	99
7.3.2 Κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών - προβληματισμός περί των περιβαλλοντικών ζητημάτων.....	99
7.3.3 Ανάπτυξη ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά θέματα και ανάπτυξη ενδυνάμωσης για τη διεκδίκηση λύσεων.....	101
7.3.4 Το θέατρο του καταπιεσμένου ως μέσο έκφρασης των προσωπικών καταπιέσεων.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	105
8.1 Συμπεράσματα των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων μετά τις παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας.....	105
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	108
8.3 Προτάσεις για διδακτική εφαρμογή και περαιτέρω έρευνα	108
Βιβλιογραφία	110
Ελληνόγλωσση.....	110
Ξενόγλωσση.....	114
Ξενόγλωσση σε μετάφραση.....	118

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	120
Παράρτημα 1 . Το ερωτηματολόγιο	120
Παράρτημα 2. Η υπεύθυνη Δήλωση.....	122
Παράρτημα 3. Οι παρεμβάσεις.....	123

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση.....	39
Πίνακας 2. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.....	40
Πίνακας 3. Δείκτης Cronbach's α μετά την αφαίρεση της ερώτησης 4.....	40
Πίνακας 4. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση αν εξαιρεθεί κάποια ακόμα ερώτηση.....	41
Πίνακας 5. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα αξιοποίηση – χρησιμοποίηση....	42
Πίνακας 6. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα αξιοποίηση – χρησιμοποίηση αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.....	42
Πίνακας 7. Το ερευνητικό δείγμα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.....	43
Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο σε ποσοστά σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.....	44
Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά.....	46
Πίνακας 10. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk των υποκλιμάκων ανά ομάδα.....	47
Πίνακας 11. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank για την πειραματική ομάδα υποκλίμακα διατήρηση.....	48
Πίνακας 12. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	48
Πίνακας 13. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank για την πειραματική ομάδα υποκλίμακα χρησιμοποίηση – αξιοποίηση.....	49
Πίνακας 14. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση αξιοποίηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	50
Πίνακας 15. Έλεγχος t-test paired για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα διατήρηση.....	50
Πίνακας 16. Μέσοι όροι για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	51
Πίνακας 17. Έλεγχος t-test paired για την ομάδα ελέγχου υποκλίμακα χρησιμοποίηση – αξιοποίηση.....	51
Πίνακας 18. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση-αξιοποίηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Το ερευνητικό δείγμα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.....	43
Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος στην πειραματική ομάδα ανά φύλο.....	46
Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος στην ομάδα ελέγχου ανά φύλο.....	46
Γράφημα 4. Αποτελέσματα για την υποκλίμακα διατήρηση σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.....	52
Γράφημα 5. Αποτελέσματα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση σε πειραματική και ομάδα ελέγχου.....	53

Περίληψη

Το ερευνητικό ερώτημα που ετέθη στην έρευνα είναι αν μπορεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) να ευαισθητοποιήσει/να ενδυναμώσει τις περιβαλλοντικές αξίες των εφήβων. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή και η εκτίμηση των περιβαλλοντικών στάσεων και αξιών των εφήβων μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: 1. Σε ποιο βαθμό μπορεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου να συμβάλει στην καλλιέργεια της θετικής στάσης των μαθητών στη διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος; 2. Σε ποιο βαθμό μπορεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου να συμβάλει στην ενδυνάμωση της αντίληψης αξιοποίησης των φυσικών πόρων με τις περιβαλλοντικές αξίες που καθορίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον;

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί είναι η πειραματική έρευνα διδακτικών παρεμβάσεων με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτέλεσαν δύο ομάδες από 18 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε και μέσω ειδικού ερωτηματολογίου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της θετικής στάσης των μαθητών στη διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος και μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση της αντίληψης αξιοποίησης των φυσικών πόρων με τις περιβαλλοντικές αξίες που καθορίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ευαισθητοποίηση των εφήβων, περιβαλλοντικές αξίες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Abstract

The research question posed in the research is whether the Theater of the Oppressed can raise awareness/strengthen the environmental values of adolescents. The purpose of the research is to record and assess the environmental attitudes and values of adolescents through the techniques of the Theater of the Oppressed.

The individual exploratory questions were formulated as follows: 1. To what extent can the Theater of the Oppressed contribute to the cultivation of a positive attitude of students in the preservation and protection of the environment? 2. To what extent can the Theater of the Oppressed contribute to the strengthening of the perception of utilization of natural resources with the environmental values that determine the relations of man with the environment?

The methodological approach followed was that of experimental research with use of qualitative and quantitative tools. The sample of participants consisted of two groups of 18 students who formed the experimental group and the control group and took part in interventions as the Theater Group of the Oppressed, in sections related to Environmental education, in schools in the area of Athens. The collection of research material was done through a special questionnaire.

The results showed that the Theater of the Oppressed can contribute to the cultivation of a positive attitude of students in the preservation and protection of the environment and can help strengthen the perception of the use of natural resources with the environmental values that determine human relations with environment.

Keywords: The theater of the oppressed, raising awareness of adolescents, environmental values

Εισαγωγή

Όχι άδικα έχουμε συνηθίσει να αποδίδουμε την έξαρση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αφενός στην «ανάληψη» συχνά συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον και αφετέρου στην απουσία περιβαλλοντικής πολιτικής από τους ιθύνοντες, την οποία ορίζουν ή δεν ορίζουν τα ποικίλα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η παρακμή του περιβάλλοντος και τελικά η ολιγωρία για τον πλανήτη αγγίζει πλέον ισάξια νέους και ενήλικες, καθώς όλοι αρχίζουν πλέον να συνειδητοποιούμε τις μελλοντικές συνέπειες που φαίνεται να έχουν στην υγεία και στην ποιότητα ζωής μας.

Με την παρότρυνση ερευνητών και επιστημόνων, που υποστηρίζουν ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα πρέπει να ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία, η περιβαλλοντική εκπαίδευση εισήλθε πρόσφατα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η είσοδός της στα σχολεία έδωσε νέα ώθηση προς τη διερεύνηση του πώς συσχετίζεται ο άνθρωπος με το περιβάλλον σε γνωστικό, συναισθηματικό και αξιακό επίπεδο. Βασικός προσανατολισμός της είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την αρνητική επίδραση του ανθρώπου πάνω στη φύση και να προβληματιστούν αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με την επίδραση αυτή, με σκοπό να διαμορφώσουν νέες συμπεριφορές και αξίες και να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο θέατρο μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από παιχνίδια και δημιουργικές συμμετοχές των παιδιών σε θεατρικά, εικαστικά και μουσικά δράματα με περιβαλλοντικές θεματικές, τα οποία συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να έρθουν σε ουσιαστική «επαφή» με το περιβάλλον.

Ειδικά, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ως εργαλείο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και εναλλακτική μορφή θεατρικής προσέγγισης, μπορεί άριστα να λειτουργήσει ως μέσο για την προώθηση της συμμετοχής των εφήβων νέων σε θέματα περιβάλλοντος, καθώς συμβάλλει στη συμμετοχή τους ως ενεργών ηθοποιών και όχι ως απλών -απομακρυσμένων- θεατών των σχετικών ζητημάτων. Με την κατά το πρωτόκολλο του Θεάτρου των Καταπιεσμένων άρση της απόστασης μεταξύ θέασης και βιώματος, η εκπαίδευση μπορεί με βεβαιότητα να ελπίζει ότι ο τρόπος σκέψης και δράσης των μαθητών προς το φυσικό περιβάλλον μπορεί να μετασχηματιστεί δραστικά, ώστε αυτοί να συμβάλλουν ενεργά στην προστασία του με απώτερο στόχο να εμποδίσουν την εκδίκηση με την οποία η Φύση σκοπεύει να απαντήσει για την καταστροφή που υφίσταται κατά τους τελευταίους αιώνες.

Η εν λόγω εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος – θεωρητικό πλαίσιο (κεφάλαια 1-4) αναπτύσσονται οι έννοιες του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η δομή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου καθώς και η συμβολή του στην Εκπαίδευση. Στο Β΄ μέρος (κεφάλαια 5-7) παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1.1 Βασικές έννοιες- Ορισμοί

Για το περιβάλλον έχουν διατυπωθεί πολλές κρίσεις και ιδεολογικές προβολές, καθώς αυτό είναι πλέον μια έννοια-κλειδί της σύγχρονης προβληματικής, αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητάς μας και θεματική του δημόσιου διαλόγου.

Κάθε συγγραφέας προσδιορίζει με διαφορετική ματιά την έννοια «περιβάλλον» αποδίδοντάς της είτε γενικό είτε ειδικό περιεχόμενο, δίνοντας από μια διαφορετική σκοπιά τον ορισμό και τις χρήσεις του, ανάλογα με τις γνώσεις, τα βιώματα ή και την επαγγελματική του σχέση με αυτό. Το περιβάλλον εμφανίζεται *«ως χώρος ζωής, διαβίωσης και κοινωνικοποίησης, πεδίο δράσης, δημιουργίας, παραγωγής, κατανάλωσης και μάθησης, σύστημα σχέσεων, έκφρασης της κουλτούρας, ερέθισμα για αντιδράσεις και συμπεριφορές, αγαθό προς εκμετάλλευση»* (Φλογαΐτη, 2011:129), ενώ περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις και διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής και γίνεται προσπάθεια οριοθέτησής του μέσα από προσδιορισμούς, όπως *«φυσικό, ανθρώπινο, ζωικό, φυτικό, ανθρωπογενές, τεχνητό, αστικό, αγροτικό, υδάτινο, δασικό, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό»* με τον κατάλογο να μπορεί να συνεχιστεί επ' άπειρον (Φλογαΐτη, 2011:130).

Οι απόψεις των συγγραφέων γύρω από το περιβάλλον πολλές φορές δεν συγκλίνουν. Με την ανθρωποκεντρική προσέγγιση το περιβάλλον υπάρχει για να ικανοποιεί τις ανάγκες μας, ενώ για τους υποστηρικτές της οικοκεντρικής λογικής *«Ο άνθρωπος δεν είναι το κέντρο του πλανητικού οικοσυστήματος, αλλά ένα στοιχείο του, μεταξύ άλλων»* (Ράγκου, 2004:16).

Με την έννοια περιβάλλον εννοούμε *«το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων, μέσα στα οποία η ανθρωπότητα και οι άλλοι οργανισμοί ζουν και από τα οποία αντλούν τη βιωσιμότητά τους»* (Φλογαΐτη, 1998:15). Επίσης, με τον όρο περιβάλλον εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε, τον τρόπο με τον οποίο το αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για την κάλυψη των αναγκών μας, καθώς και τον τρόπο που προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σε ένα οικοσύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή (Ittelson et al., 1974).

Το περιβάλλον είναι ένα σύστημα σε κίνηση, το οποίο αλλάζει και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με την αλληλεπίδραση των έμβιων οργανισμών και των αβιοτικών στοιχείων που το συνιστούν (Φλογαΐτη, 2011:134).

Είναι αυτονόητο ότι ο άνθρωπος είναι αναπόσπαστο μέρος του οικοσυστήματος και ως ένα από τα στοιχεία του δρα πολλαπλά μέσα σε αυτό. Το στοιχείο που διαχωρίζει τον άνθρωπο από όλους τους άλλους οργανισμούς είναι ο πολιτισμός. Με το πέρασμα των αιώνων οι ανθρώπινες κοινωνίες άλλαξαν το φυσικό περιβάλλον και δημιούργησαν τεχνητά συστήματα που δεν υπακούουν στους νόμους της φύσης (Φλογαΐτη, 2011:138). Η παρουσία των τεχνητών στοιχείων σε αυτό οδηγεί σε διάκρισή του σε δύο κατηγορίες: σε «φυσικό και σε ανθρωπογενές» (Φλογαΐτη, 2011:136). Το φυσικό περιβάλλον είναι «αυτοσυντηρούμενο» και «αυτάρκες» και το συγκροτούν τα φυσικά συστήματα (βιοσυστήματα) που τροφοδοτούνται από την ενέργεια του ήλιου. Το ανθρωπογενές περιβάλλον είναι δημιούργημα του ανθρώπου. Τα όρια ανάμεσα στα δυο αυτά περιβάλλοντα είναι δυσδιάκριτα (Αθανασάκης, Κουσουρή, & Κονταράτος 1994). Οι Ward και Dubos (1974:14) διατυπώνουν με μεγάλη σαφήνεια αυτή τη διάκριση: *«Ο άνθρωπος κατοικεί σε δύο κόσμους. Ο ένας είναι ο φυσικός κόσμος των φυτών και των ζώων, των εδαφών, των νερών, που έχουν προηγηθεί του ανθρώπου κατά εκατομμύρια χρόνια και του οποίου αποτελεί μέρος. Ο άλλος είναι ο κόσμος των κοινωνικών θεσμών και των αντικειμένων που κατασκευάζει χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του και τις μηχανές του, τη γνώση και τα όνειρά του με σκοπό να διαμορφώσει ένα περιβάλλον συμβατό με τα μέσα που διαθέτει και τους στόχους που επιδιώκει».*

Όταν αναφερόμαστε στο φυσικό περιβάλλον με απλά λόγια εννοούμε τη φύση ή ένα σύμπλεγμα από οικοσυστήματα, χωρίς ή με ελάχιστη παρέμβαση του ανθρώπου. Ωστόσο, ο άνθρωπος στο πέρασμα των χρόνων διαμόρφωσε το φυσικό περιβάλλον με τρόπο, ώστε να καλύπτει δικές του ανάγκες και προτεραιότητες. για να καλύψει τις δικές του προτεραιότητες έχει παρέμβει και διαμορφώσει το φυσικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Odum (1989:8-25), το περιβάλλον ανάλογα με τις μορφές ενέργειας με τις οποίες τροφοδοτείται, διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: το φυσικό περιβάλλον, το προσαρμοσμένο ή μικτό και το κατασκευασμένο. Στο κατασκευασμένο περιβάλλον συναντάμε τις πόλεις και τις συγκοινωνίες, όπως δρόμους, σιδηρόδρομους, αεροδρόμια και τον κύκλο λειτουργίας των ορυκτών καυσίμων. Παρόλο που η κάλυψη της Οικόσφαιρας από τέτοια συστήματα είναι μικρή, ωστόσο η ενέργεια που

απορροφάται καθώς και η ποσότητα αποβλήτων και ρύπανσης που προκαλείται είναι δυσανάλογα μεγάλη. Αυτό επιδρά σοβαρά στα επόμενα δυο είδη περιβάλλοντος: Το προσαρμοσμένο ή μικτό περιβάλλον, όπου έχουμε τις αγροτικές εκτάσεις και τις δασικές εκτάσεις που βρίσκονται υπό ανθρώπινη διαχείριση, τεχνητές λίμνες κλπ. Τα βιοτεχνολογικά συστήματά του παίρνουν την απαραίτητη ενέργεια για τη λειτουργία τους από ανανεώσιμες πηγές αλλά και ορυκτά καύσιμα. Με τη διαχείριση αυτή ο άνθρωπος παράγει γεωργικά μηχανήματα, λιπάσματα κλπ. Κι αυτά τα συστήματα επιδρούν στα δυο άλλα περιβάλλοντα, καθώς το έδαφος απορροφά σε μεγάλο βαθμό λιπάσματα και φυτοφάρμακα. Το φυσικό περιβάλλον αποτελείται από συστήματα αυτάρκη και αυτοσυντηρούμενα, χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση ως προς την ενέργεια ή την οικονομία. Ο άνθρωπος ενίοτε αντλεί από αυτά ξυλεία, κτηνοτροφικά, αλιευτικά προϊόντα κ.ά. (Φλογαΐτη, 2011:138-140).

Ο άνθρωπος όσο και να παρεμβαίνει όσο και να διαμορφώνει το περιβάλλον λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης δεν είναι ανεξάρτητος. Εξαρτάται απόλυτα από το περιβάλλον και ο αντίκτυπος της περιβαλλοντικής καταστροφής επιφέρει ανεπανόρθωτες ζημιές τόσο στις ζωές των ανθρώπων όσο και στη φύση.

1.2 Περιβαλλοντικά προβλήματα

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα επειδή η ανθρωπότητα έχει παραβιάσει τους κανόνες είναι: Η μόλυνση των νερών, η εκμετάλλευση και μείωση των δασικών εκτάσεων, η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση της ατμόσφαιρας, η μόλυνση του υδροφόρου ορίζοντα, η διάβρωση του ανάγλυφου, η εξάντληση φυσικών πόρων, η εξάλειψη χλωρίδας και πανίδας, με αποτέλεσμα τη μείωση της βιοποικιλότητας. Οι συνέπειες των ενεργειών αυτών είναι καταστροφικές για τη διαβίωση του ανθρώπινου είδους αλλά και για τη φύση (Diaz et al., 2006). Συνακόλουθα, η κατάχρηση των φυσικών πόρων, η επικράτηση του ανθρώπινου είδους στα άλλα έμβια όντα, η βιομηχανική και τεχνολογική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με την έλλειψη επίγνωσης για το μέγεθος της περιβαλλοντικής καταστροφής, αλλά και η ολιγωρία, η μετατόπιση ευθυνών για τις επιπτώσεις της ανθρώπινης παρέμβασης στη φύση, είναι ορισμένες από τις κυριότερες αιτίες διασάλευσης της ισορροπίας του περιβάλλοντος.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα κοινωνικά προβλήματα, δεν λειτουργούν ανεξάρτητα. Η αστικοποίηση, ο υπερπληθυσμός, η

ερημοποίηση και η υποβάθμιση των εδαφών είναι η αιτία της εξαθλίωσης των αγροτικών πληθυσμών (Τσαμπούκου - Σκάναβη, 2004: 26-27). Το ζήτημα που ανακύπτει είναι με ποιον τρόπο μπορεί να ανατραπεί η εικόνα της καταστροφής του οικοσυστήματος και να παρεμποδιστούν οι ολέθριες επιπτώσεις για τον άνθρωπο και τη φύση και ποιοι παράγοντες θα βοηθήσουν στη θετική μεταστροφή του τρόπου σκέψης και δράσης του ανθρώπου αναφορικά με το περιβάλλον. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της οικολογικής αφύπνισης και της ενδυνάμωσης της περιβαλλοντικής ηθικής των ανθρώπων και κυρίως των νέων ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις για να ανατραπεί η οικολογική καταστροφή.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα προκαλούνται από την ανθρώπινη συμπεριφορά και θεωρούν πως μπορούν να αντιμετωπιστούν με την ενδυνάμωση πρωτοβουλιών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2011:2). Δεδομένου ότι οι περιβαλλοντικές αξίες και στάσεις θεωρούνται κύριοι παράγοντες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Boeve-de Pauw, & Van Petegem, 2011) και οι αξίες ασκούν επιρροή στη λήψη ατομικών και συλλογικών αποφάσεων για μια πιο βιώσιμη συμπεριφορά και πολιτική (Dietz, Fitzgerald & Shwom, 2005:336), η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των ανθρώπων και κυρίως των νέων θα ενισχύσει την περιβαλλοντική συμπεριφορά τους, διασφαλίζοντας το μέλλον των επόμενων γενεών.

1.3 Περιβαλλοντικές Αξίες

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Κοινωνικής Προσαρμογής των Homer & Kahle, οι περιβαλλοντικές αξίες συνιστούν ένα πλέγμα γνωστικών λειτουργιών που ευνοούν την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του (Homer, & Kahle, 1988:638). Η άποψη του ατόμου για το περιβάλλον μπορεί να συγκροτηθεί σε μια γνωστική αξιολογική κατάσταση που αποτελείται από τις θεμελιώδεις αξίες, τις βασικές πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις προθέσεις και τις συμπεριφορές (Homer, & Kahle, 1988· Rockeach, 1973/1979). Οι γνωστικές λειτουργίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και περιγράφουν μια ανεστραμμένη πυραμίδα με τις αξίες να είναι σχετικά λίγες και να αποτελούν το υπόβαθρο της γνωστικής ιεραρχίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες μάλιστα έμμεσα επηρεάζουν τις ποικίλες συμπεριφορές (Fulton, Manfredo, & Lipscomb, 1996· Vaske, & Donnelly, 1999). Σύμφωνα με τον Rockeach (1973:5), η αξία είναι μια διαχρονική πεποίθηση ότι ο ένας τρόπος συμπεριφοράς είναι προσωπικά ή κοινωνικά

προτιμότερος από έναν αντίθετο ή αντίστροφο τρόπο συμπεριφοράς ή από μια οριστική κατάσταση ύπαρξης.

Εξάλλου όπως υποστηρίζουν οι Schwartz και Bilsky (1987:551) *«οι αξίες είναι έννοιες ή πεποιθήσεις, επιθυμητές τελικές καταστάσεις ή συμπεριφορές, που ξεχωρίζουν σε ειδικές καταστάσεις, υπαγορεύουν την επιλογή ή την εκτίμηση της συμπεριφοράς και των γεγονότων και κατατάσσονται με βάση τη σπουδαιότητά τους»*.

Με τον όρο «περιβαλλοντικές αξίες» περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν το φυσικό περιβάλλον καθώς και τη σχέση τους με αυτό. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι ο όρος «περιβαλλοντικές αξίες» θεμελιώνεται κυρίως σε αυτό που ονομάζουμε «πρωτόγονες πεποιθήσεις» αναφορικά με τη φύση της γης και τη σχέση της ανθρωπότητας με αυτή (Boeve-de Pauw, Jacobs, & Van Petegem, 2014:373-374). Αυτές οι πρωτόγονες πεποιθήσεις διαπλάθουν τον εσωτερικό πυρήνα του συστήματος πεποιθήσεων του ατόμου και συνθέτουν τις βασικές αλήθειες του σχετικά με τη φυσική και την κοινωνική πραγματικότητα (Rockeach, 1968). Επομένως, οι περιβαλλοντικές αξίες συνιστούν κρίσιμους πρόδρομους της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ

2.1 Ιστορική αναδρομή

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) δημιουργήθηκε τη δεκαετία του '60 στη Νότιο Αμερική, από τον Augusto Boal, Βραζιλιάνο θεατρικό συγγραφέα και σκηνοθέτη. Το Θ.τ.Κ προέκυψε μέσα από τις ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις που επικρατούσαν στη Βραζιλία κατά τη διάρκεια των ετών 1964-1985 (καταπίεση, δικτατορία, λογοκρισία, καταστολή). Κατά τον Boal, το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως απελευθερωτικό εργαλείο και στο σύνολό του είναι «αναγκαστικά πολιτικό» (Μποάλ, 1981:9).

Στόχος του είναι να συνειδητοποιήσουν οι πολίτες, την κοινωνία που τους περιβάλλει, να εντοπίσουν τις συνθήκες που τους καταπιέζουν και στη συνέχεια να τις αλλάξουν. Τα έργα του Boal κατά τη διάρκεια της δικτατορίας στη χώρα του λογοκρίθηκαν. Ωστόσο, αυτός συνέχισε να δουλεύει αντιτιθέμενος στο καθεστώς. Το 1970 εφάρμοσε τις τεχνικές του Θεάτρου της Εφημερίδας προκειμένου να μάθει τους ανθρώπους να διαβάζουν τις ειδήσεις των εφημερίδων με κριτικό τρόπο. Το 1971 συνελήφθη, φυλακίστηκε και βασανίστηκε. Μετά την απελευθέρωσή του, τρεις μήνες αργότερα, αναγκάστηκε να φύγει από τη χώρα του και εγκαταστάθηκε στην Αργεντινή. Το 1973, ως πολιτικός εξόριστος στην Αργεντινή, δημοσίευσε το πρώτο του βιβλίο «*Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*» (Μποάλ, 1981). Το έργο αυτό έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 25 γλώσσες (Babbage, 2004: 30). Αλλά και στην Αργεντινή, όπου υπήρξε ένα εξίσου με τη Βραζιλία καταπιεστικό καθεστώς, ο Boal προκειμένου να «καμουφλάρει» το ακτιβιστικό του θέατρο μηχανεύτηκε το Αόρατο Θέατρο. Οι ηθοποιοί έπαιζαν σκηνές που είχαν να κάνουν με κοινωνικές αδικίες σε δημόσιους χώρους, χωρίς το κοινό να αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για παράσταση. Το 1976 ο Boal αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την Αργεντινή και εγκαταστάθηκε εξόριστος στο Παρίσι, όπου ανέπτυξε τις τεχνικές του και εμπλούτισε τη μέθοδό του με νέες τεχνικές. Εκεί το κοινωνικό πλαίσιο ήταν εντελώς διαφορετικό. Η καταπίεση δεν ήταν άμεση, προερχόμενη από την αστυνομία, τον στρατό ή τον πλούσιο εργοστασιάρχη. Είχε να κάνει με την ψυχολογική καταπίεση που προερχόταν από τη δομή της κοινωνίας και τις απαιτήσεις που αυτή επέβαλε σε κάθε άτομο ξεχωριστά. «*Σε εκείνα (τα ευρωπαϊκά) workshop θεάτρου των καταπιεσμένων, εμφανίζονταν είδη καταπίεσης καινούργια σε μένα: «η μοναξιά», «η*

αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους», «ο φόβος του κενού». Για κάποιον σαν κι εμένα, που έχει νιώσει δικτατορίες σκληρής και βίαιης φύσης, ήταν φυσικό αυτά τα θέματα αρχικά να μου φανούν επιφανειακά και ελάχιστα άξια προσοχής. Ήταν σαν να αναρωτιέμαι συνέχεια μηχανικά «αλλά που είναι οι μπάτσοι;» καθώς είχα συνηθίσει να δουλεύω με συμπαγείς ορατές καταπιέσεις. Λίγο λίγο άλλαξα γνώμη... στη Λατινική Αμερική η κύρια αιτία θανάτου ήταν η πείνα, στην Ευρώπη η υπερβολική δόση ναρκωτικών... Αλλά ο θάνατος ήταν και πάλι θάνατος» (Boal, 1995:8).

Ο Boal, επέστρεψε στη Βραζιλία το 1986, μετά την πτώση της δικτατορίας, μετά από πρόσκληση να δουλέψει σε ένα πρόγραμμα για φτωχά παιδιά. Ήταν ένα πρόγραμμα για ολόημερα σχολεία όπου τα παιδιά έτρωγαν και μορφώνονταν σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτιστικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα δεν διήρκεσε πολύ καθώς η κυβέρνηση άλλαξε και η καινούρια κυβέρνηση δεν το συνέχισε. Στο μεταξύ ο Boal έκανε Θέατρο Φόρουμ και έχοντας την αποδοχή του κόσμου θέλησε να κάνει κάτι, ώστε να βοηθήσει αυτή τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, των προθύμων να αλλάξουν τον κόσμο, να βρει έναν δρόμο. Έτσι, γεννήθηκε η ιδέα του Νομοθετικού Θεάτρου (βλ. παρακάτω). Ίδρυσε το Κέντρο Θεάτρου του Καταπιεσμένου στη Βραζιλία, στο Ρίο ντε Τζανέιρο, αλλά και στη Γαλλία (Babbage, 2004· & Boal, 2001).

Ο Boal επηρεάστηκε από το έργο του Berthold Brecht, Γερμανού δραματουργού και σκηνοθέτη, ο οποίος συνέβαλε στο να υπάρξει ένας δημοκρατικότερος τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στη σκηνή, τον συγγραφέα και το κοινό. Ο Μπρεχτ στόχευε στο να οξυνθεί η κριτική ικανότητα του κοινού, ώστε να αναγνωρίζει τις αντιθέσεις της αστικής κοινωνίας, με το να μαθαίνει να σκέφτεται διαλεκτικά και να μην παίρνει τις σχέσεις στην κοινωνία ως δεδομένες, αλλά να τις κατανοεί στο ιστορικό τους πλαίσιο (Mumford, 2009).

Σημαντική επίδραση στη σκέψη και στο έργο του Boal είχαν επίσης οι ιδέες του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire, όπως βρίσκονται διατυπωμένες στο βιβλίο του *Pedagogy of the Oppressed* («Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου») (Φρέιρε, 1977). Μάλιστα, ο Boal υποστηρίζει ότι «*Με τον θάνατο του Paulo Freire, έχασα τον τελευταίο μου πατέρα. Τώρα έχω μόνο αδέρφια και αδερφές*» (Babbage, 2004: 19-20).

Σύμφωνα με τον Freire, η παραδοσιακή εκπαίδευση, που στηριζόταν στην αποστήθιση και στην παθητικότητα του μαθητή καθώς και στην «αυθεντία» του

δασκάλου, έπρεπε να αλλάξει. Ο Freire τασσόταν υπέρ μιας δημοκρατικής κριτικής εκπαίδευσης, η οποία θα βοηθούσε στην εύρεση λύσεων των κοινωνικών προβλημάτων. Ο διάλογος κατέχει κεντρικό ρόλο στην Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου αλλά και στο Θέατρο του Καταπιεσμένου. Η έλλειψη ή η παραβίαση του δικαιώματος του διαλόγου προκαλεί την καταπίεση. Ο Boal και ο Freire αναγνώρισαν την αποτελεσματικότητα του διαλόγου, καθώς μέσα από αυτόν τα άτομα «ενδυναμώνονται» και διεκδικούν λύσεις (Άλκηστις, 2008:153-159).

2.2 Περιεχόμενο, μέθοδοι και τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Στο Θ.τ.Κ. *«οι καταπιεσμένοι είναι τα άτομα ή οι ομάδες που έχουν στερηθεί για κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, φυλετικούς, σεξουαλικούς ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο του δικαιώματος για διάλογο ή που έχουν βρει με άλλον τρόπο εμπόδια στην άσκηση του δικαιώματος αυτού»* (Ζώνιου, 2015α:17). Ο καταπιεσμένος στο Θ.τ.Κ. δεν παίρνει τον ρόλο του «θύματος», γιατί έχει συνείδηση της καταπίεσης και θέλει να την αλλάξει (Ζώνιου, 2015α:17).

Δυο θεμελιώδεις αρχές διέπουν το Θέατρο του Καταπιεσμένου: α) Οι θεατές (spectators) γίνονται θεατές-ηθοποιοί (spect-actors), όρος επινοημένος από τον Boal για να αναφερθεί σε δράντες θεατές (Boal, 2001:309-310) ή θεα-ποιούς (Γκόβα, & Ζώνιου, 2010:13). Στο Θ.τ.Κ. όλοι είναι σε θέση να κάνουν θέατρο: *«Όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ηθοποιοί γιατί δρουν και θεατές γιατί παρατηρούν. Είμαστε όλοι θεατές-ηθοποιοί (spect-actors)»* (Boal, 2013:31), β) Στόχος μας δεν είναι μόνο να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα, αλλά και να την αλλάξουμε.

Ο Boal απεικονίζει τη δομή του Θ.τ.Κ., όπως αυτό είναι διαμορφωμένο και εξακολουθεί να διαμορφώνεται, με τη μεταφορά ενός δέντρου, στο βιβλίο του: *«The Aesthetics of the Oppressed»* (Boal, 2006:3). Το δέντρο ακουμπάει στο έδαφος (το οποίο συμβολίζει την κοινωνία), τρέφεται από ιδέες (φιλοσοφία, ηθική, ιστορία, πολιτική, οικονομία) και απλώνει τις ρίζες του με εικόνες, ήχους και λέξεις, οι οποίες θα μεταμορφώσουν τις ιδέες αυτές σε θεατρικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια αποτελούν το πρώτο μέρος του κορμού και περιλαμβάνουν δύο βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν την κοινωνική ζωή, κανόνες και δημιουργική ελευθερία. Κατά τον Boal (1995:21) *«χωρίς κανόνες, δεν υπάρχει παιχνίδι, χωρίς ελευθερία, δεν υπάρχει ζωή»*. Αφού εξασφαλίσει τα θεμέλιά του, το δέντρο αναπτύσσεται με το *θέατρο Εικόνων*, ένα θέατρο άνευ λέξεων, με

κλαδιά του το *Θέατρο της Εφημερίδας* και μια ενδοσκοπική τεχνική που ονομάζεται *Ουράνιο τόξο της Επιθυμίας*. Το Δέντρο, καθώς μεγαλώνει, γίνεται *Θέατρο Φόρουμ* - καρδιά του δέντρου και κεντρική τεχνική του Θ.τ.Κ. Στο Θέατρο Φόρουμ στηρίζονται και οι υπόλοιπες τεχνικές που αναδεικνύουν έντονα το διαλεκτικό στοιχείο, όπως το Αόρατο Θέατρο, το Νομοθετικό Θέατρο και οι Άμεσες Δράσεις. Οι καρποί του δέντρου πέφτουν στο χώμα και αναπαράγονται με πολλαπλασιασμό (*multiplication*). Σημαντική θέση στο Θ.τ.Κ. κατέχει επίσης η αλληλεγγύη (*solidarity*) με τους συνανθρώπους μας. Οι καταπιεσμένοι δεν μαθαίνουν μόνο να αναγνωρίζουν την καταπίεση που οι ίδιοι υφίστανται, αλλά και εκείνη που είναι έξω από εκείνους (Boal, 2006:4).

«Ο στόχος ολόκληρου του δέντρου είναι να φέρει φρούτα, σπόρους και λουλούδια: αυτός είναι ο επιθυμητός στόχος μας, ώστε το θέατρο των καταπιεσμένων να προσπαθεί όχι μόνο να κατανοήσει την πραγματικότητα αλλά να το μετασχηματίσει τη δική μας προτίμηση. Εμείς, οι καταπιεσμένοι» (Boal, 2006:17).

Ως προς τη διαμόρφωση του θεατή σε ηθοποιό (*spect-actor*) ο Μποάλ (1981:21-54) ορίζει τέσσερα στάδια: α) Το στάδιο «να γνωρίσεις το σώμα σου» αφορά σε ασκήσεις που κατευθύνουν τον θεατή στο να μάθει το σώμα του, τα όρια και τις δυνατότητές του. β) Το στάδιο «να κάνεις το σώμα σου εκφραστικό» αναφέρεται σε παιχνίδια που εκπαιδεύουν τον θεατή στο να εκφράζεται με το σώμα. Ο Boal εφηύρε μία ολόκληρη σειρά ασκήσεων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από τους συμμετέχοντες. Οι ασκήσεις, τα παιχνίδια και οι αυτοσχεδιασμοί βασίζονται σε δύο αρχές: Η πρώτη είναι ότι το ανθρώπινο σώμα είναι μια αδιαίρετη ολότητα, η δεύτερη αρχή είναι πως οι πέντε αισθήσεις συμμετέχουν αδιαίρετα. Ο Μποάλ χώρισε τα παιχνίδια σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες (Boal, 2013): 1) Στην πρώτη κατηγορία «Αισθάνομαι ό,τι αγγίζω» (με παιχνίδια όπως ο σταυρός και ο κύκλος, ο Κολομβιανός υπνωτισμός, σπρώχνει ο ένας τον άλλον, ο κύκλος με τους κόμπους, το μπαλόκι ως προέκταση του σώματος) έχει σκοπό να κάνει τον ηθοποιό να επαναδομήσει τη σχέση του μυϊκού συστήματος και έτσι να νιώθει περισσότερο ότι βρίσκεται σε σωματική επαφή μαζί του. 2) Στη δεύτερη κατηγορία «Αφουγκράζομαι ό,τι ακούω» (με παιχνίδια όπως η μηχανή των ρυθμών, A, E, I, O, OY, ο κύκλος του ρυθμού και της κίνησης, ήχος και κίνηση) βοηθά τους ηθοποιούς να νιώσουν τον εσωτερικό ρυθμό των δράσεων και των συναισθημάτων τους. 3) Η τρίτη κατηγορία «Ενεργοποιώ τις αισθήσεις μου» (με παιχνίδια όπως, χωρίς καθόλου κενό στην αίθουσα, δάσος από ήχους, ο τυφλός με τη βόμβα) στοχεύει να

ενισχύσει και τις άλλες αισθήσεις, πέρα από την όραση, με την οποία αντιλαμβανόμαστε ευκολότερα και ταχύτερα τον κόσμο γύρω μας. 4) Στην τέταρτη κατηγορία «Βλέπω ό,τι κοιτάζω» (με παιχνίδια όπως, ο καθρέφτης, η μαριονέτα με σκοινιά, το παιχνίδι με τα ζώα, παντομίμα) αναπτύσσει την ικανότητα για παρατήρηση, χρησιμοποιώντας «οπτικούς διαλόγους» ανάμεσα στους συμμετέχοντες. 5) Στην πέμπτη κατηγορία «Κρατώ στη μνήμη τις αισθήσεις» (με παιχνίδια όπως, ανάμνηση: Θυμήσου το χτες, η φαντασία επί σκηνής) στοχεύει στην αφύπνιση της μνήμης των αισθήσεων. γ) Το στάδιο «το θέατρο σαν γλώσσα». Εδώ ο Boal παροτρύνει τον θεατή να δράσει, κάτι που θα επιτευχθεί σε τρία βήματα ανάπτυξης: i) την ταυτόχρονη δραματουργία, ii) το θέατρο-Άγαλμα (ή θέατρο Εικόνας) και iii) το θέατρο της Αγοράς (Φόρουμ) (Μποάλ 1981: 29-54).

Ταυτόχρονη δραματουργία (Simultaneous Dramaturgy). Μέσω αυτής της τεχνικής οι θεατές επιλέγουν ένα θέμα ή μια ιστορία καταπίεσης και οι ηθοποιοί ετοιμάζουν αυτοσχεδιαστικά μια μικρή σκηνή δέκα έως είκοσι λεπτών. Οι ηθοποιοί παρουσιάζουν τη σκηνή και κάνουν παύση στο κρίσιμο σημείο όπου πρέπει να δοθεί μια λύση. Εκεί καλούν τους θεατές να προτείνουν τις λύσεις τους. Εν συνεχεία, οι ηθοποιοί παίζουν εκ νέου τη σκηνή ακολουθώντας τις λύσεις που έχουν προτείνει οι θεατές. Με την τεχνική λοιπόν της Ταυτόχρονης Δραματουργίας, οι θεατές «γράφουν» το κείμενο και οι ηθοποιοί ερμηνεύουν. Ο θεατής μπορεί να εκφράσει την άποψή του και αισθάνεται ότι μπορεί να παρέμβει στη δράση. Σε αυτό το επίπεδο αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ ηθοποιού και θεατή, δίχως φυσική παρουσία θεατών πάνω στη σκηνή (Μποάλ, 1981:29-31).

Θέατρο Εικόνας (Image Theatre). Εδώ περνάμε σε ένα είδος όπου οι θεατές γίνονται πιο ενεργητικοί. Το Θέατρο Εικόνας επιστρατεύει ένα σύστημα από ασκήσεις μη λεκτικές, αλλά μόνο σωματικές, καθώς και στοχευμένους αυτοσχεδιασμούς που οδηγούν στη συνειδητοποίηση προβλημάτων τόσο προσωπικών όσο και κοινωνικών, και στη διερεύνηση πιθανών λύσεων. Οι δρώντες θεατές λαμβάνουν μέρος στην παράσταση σωματικά, χωρίς ομιλία. Χρησιμοποιούν το δικό τους σώμα ή εργάζονται ως γλύπτες «σμιλεύοντας» τα σώματα των άλλων, ώστε να εκφράσουν την άποψη και το συναίσθημά τους πάνω σε κάποιο ζήτημα καταπίεσης. Οι θεατές-γλύπτες «σμιλεύουν»: α) την *πραγματική εικόνα* (real image), δηλαδή την εικόνα καταπίεσης, β) την *ιδανική εικόνα* (ideal image), δηλαδή πώς θα έπρεπε να είναι η πραγματικότητα και γ) την *εικόνα*

της μετάβασης (image of transition), με την οποία αναπαριστάται ο τρόπος με τον οποίο μεταβήκαμε από την πραγματική εικόνα στην ιδανική, πώς δηλαδή περάσαμε από την καταπιεστική κατάσταση στη μη καταπιεστική (Μποάλ, 1981:31-36).

Το Θέατρο της Εικόνας δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξεργάζονται συλλογικά διαφορετικές προοπτικές ενός προβλήματος και να προσπαθήσουν να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Ανήκει στις μορφές θεάτρου που προσφέρουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες, αφού δεν απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες και «επειδή προσφέρει τη δυνατότητα να απεικονιστεί η σκέψη μέσω μιας συγκεκριμένης, απτής παράστασης, δίχως να απαιτείται η χρήση κάποιου γλωσσικού ιδιώματος» (Γκόβας, 2001:20).

Θέατρο της Αγοράς - Φόρουμ (Forum Theatre). Το θέατρο της Αγοράς είναι μια εξέλιξη της τεχνικής της Ταυτόχρονης Δραματοουργίας. Στο σημείο αυτό πλέον ο θεατής γίνεται ηθοποιός. Η παραλλαγή αυτή έγινε για πρώτη φορά στη διάρκεια μιας παράστασης, από έναν θεατή που, δυσαρεστημένος από τον τρόπο που έπαιξε την προτεινόμενη λύση ο ηθοποιός, πήρε την πρωτοβουλία να ανέβει στη σκηνή για να υποδυθεί ο ίδιος τον ρόλο. Εκείνη τη στιγμή ο θεατής μεταβλήθηκε σε δρώντα πρόσωπο στη σκηνή (θεατής-ηθοποιός), το θέατρο μεταμορφώθηκε και προέκυψε το Θέατρο Φόρουμ (Ζώνιου, 2015α:20, 23· Σάντος, 2015:33). Αυτή είναι και η πιο δημοκρατική και διαδεδομένη μορφή του Θ.τ.Κ. (Boal, 2006:6).

Στο πρώτο μέρος μιας παράστασης Forum παρουσιάζεται μια σκηνή καταπίεσης ή σύγκρουσης (που διαρκεί 10-15 λεπτά), στην οποία ο πρωταγωνιστής (ο καταπιεσμένος χαρακτήρας) προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα χωρίς να τα καταφέρει. Τότε ξεκινάει το δεύτερο μέρος, κατά το οποίο οι ηθοποιοί διακόπτουν την παράσταση και παρεμβαίνει ο εμπυχωτής (διαμεσολαβητής, Joker). Αυτός ανακοινώνει στους θεατές ότι η ιστορία θα ξαναπαιχτεί αυτούσια, αλλά πλέον όποιος διαφωνεί μπορεί να πάρει τον ρόλο του πρωταγωνιστή και να δοκιμάσει τη δική του ιδέα πάνω στη σκηνή. Είναι κομβικός ο ρόλος που διαδραματίζει στο Θέατρο Φόρουμ ο Εμπυχωτής ή Διαμεσολαβητής (Cuinga / Joker), ο οποίος διευκολύνει τη διαδικασία και θέτει τους κανόνες για το πώς θα δράσουν οι θεατές-ηθοποιοί. Ο Boal χρησιμοποίησε συμβολικά αυτούς τους όρους για να δηλώσει την ευέλικτη στάση του ηθοποιού μεταξύ σκηνής και πλατείας (Γκόβας, & Ζώνιου, 2010:14, σημ. 4). Κατά τον Boal (2013:367-369), ο εμπυχωτής έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες: Να ορίσει τους κανόνες του παιχνιδιού. Να συντονίσει με τρόπο

διαλεκτικό και μαιευτικό. Να μην υποβάλλει σε κανέναν τη δική του άποψη, να αποφύγει, να επηρεάσει ή να χειραγωγήσει το κοινό. Επίσης πρέπει να μην επιτρέπει βίαια ξεσπάσματα από το κοινό ή τις λεγόμενες «μαγικές λύσεις», δηλαδή λύσεις μη ρεαλιστικές σε σχέση με τα γεγονότα (Ζώνιου, 2003:70· Γκόβας, & Ζώνιου, 2010:14-15· Ζώνιου, 2015β:108-9).

Το Θέατρο Φόρουμ δεν στοχεύει στο να βρεθεί μια και μοναδική λύση, αλλά να εκφραστούν πολλές εναλλακτικές λύσεις και να ακουστούν απόψεις. Δεν υπάρχει ένα προκαθορισμένο τέλος: το τέλος θα το καθορίσουν οι θεατές. Αν κανείς από το κοινό δεν μπορεί να δράσει, η ιστορία θα επαναληφθεί. *«Η ιστορία ξαναπαίζεται πολλές φορές, καθώς οι προτάσεις που φτάνουν από το κοινό πολλαπλασιάζονται και δοκιμάζονται στην πράξη. Συζητήσεις, διαφωνίες, ακόμα και διενέξεις, πραγματοποιούνται με φίλτρο τη θεατρική πράξη, η οποία αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εξεύρεση της πηγής του προβλήματος και των εναλλακτικών προτάσεων για την αντιμετώπιση της καταπίεσης, προτάσεις που θεατές και ηθοποιοί μπορεί να μην είχαν σκεφτεί μέχρι τότε»* (Ζώνιου, 2003:70).

δ) Το τέταρτο στάδιο στην πορεία που προαναφέρθηκε, της μεταμόρφωσης του θεατή σε spect-actor, είναι *«το θέατρο σαν λόγος»* το οποίο περιλαμβάνει είδη παραστάσεων όπως το Αόρατο Θέατρο και το Θέατρο Εφημερίδα.

Αόρατο Θέατρο (*Invisible Theatre*). Εδώ η θεατρική δράση παρουσιάζεται σε έναν δημόσιο χώρο –λεωφορείο, πλατεία δρόμο, αγορά κλπ. – στο κοινό που τυχαία βρίσκεται εκεί τη δεδομένη στιγμή. Η ομάδα επιλέγει ένα μείζον κοινωνικό θέμα (Ζώνιου, 2003:72), όπως π.χ. ο ρατσισμός ή ο σεξισμός και επιθυμεί να δημιουργήσει αυθόρμητες αντιδράσεις και συζητήσεις στους θεατές, οι οποίοι αγνοούν ότι παρακολουθούν θέατρο. Υπάρχει ο Joker, του οποίου ο ρόλος είναι να προκαλέσει τον θεατή με λεκτικές ή μη δράσεις (Burlison, 2003:19). Οι ηθοποιοί προετοιμάζονται πολύ καλά έχοντας ένα συγκεκριμένο κείμενο, υπολογίζοντας όμως και όλες τις πιθανές αντιδράσεις που θα προκύψουν από το κοινό.

Θέατρο Εφημερίδα (*Newspaper Theatre*). Εδώ έχουμε ένα σύστημα από θεατρικές τεχνικές (σε συνδυασμό λόγου και εικόνας) με τις οποίες θα δημιουργηθεί ένα θεατρικό δράσιμο με αφετηρία τα άρθρα των εφημερίδων. Σκοπός του είναι να καταδείξει τη μεροληψία που στην πραγματικότητα χαρακτηρίζει τα μέσα ενημέρωσης (Boal, 2006:6), χρησιμοποιώντας τις εξής τεχνικές: 1) *Απλή Ανάγνωση:* Διαβάζεται η είδηση

απομονωμένη από τις υπόλοιπες ειδήσεις και τη σελιδοποίηση της εφημερίδας, 2) *Σταυρωτή Ανάγνωση*: Διαβάζονται δύο αντιφατικές ειδήσεις σταυρωτά, ώστε η μία να δίνει μια νέα διάσταση στην άλλη και να αποκαλύπτονται οι ανακρίβειες, 3) *Συμπληρωμένη Ανάγνωση*. Γίνεται ανάγνωση της είδησης αλλά με την προσθήκη επεξηγήσεων οι οποίες συνήθως απουσιάζουν από τις καθεστωτικά μέσα ενημέρωσης, 4) *Ρυθμική Ανάγνωση*: Διαβάζεται η είδηση με έναν μουσικό ρυθμό, ο οποίος λειτουργεί ως κριτικό φίλτρο της είδησης και αποκαλύπτει το πραγματικό περιεχόμενο που κρύβεται από την εφημερίδα, 5) *Παράλληλη Δράση*: Παράλληλα με την ανάγνωση της εφημερίδας οι ηθοποιοί μιμούνται την είδηση (οπτικοποίηση της είδησης), 6) *Αυτοσχεδιασμός*: Η είδηση παρουσιάζεται στη σκηνή με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, με όλες τις παραλλαγές της, 7) *Ιστορικό*: Η είδηση εμπλουτίζεται με ιστορικά επίκαιρα και ντοκουμέντα άλλων χωρών, παλαιότερων εποχών και διαφορετικών κοινωνικών συνθηκών, 8) *Ενισχυμένη ανάγνωση*: Γίνεται η ανάγνωση της είδησης σε συνδυασμό με χορό, τραγούδι και παράλληλα με μουσική, διαφημιστικό υλικό και προβολές, με σκοπό την ανάδειξη του αληθινού αλλά και του αμφιλεγόμενου περιεχομένου της είδησης, 9) *Συγκεκριμενοποίηση της αφαίρεσης*: Η κρυμμένη είδηση ερμηνεύεται με εικόνες, πραγματικές ή συμβολικές, 10) *Κείμενο χωρίς περίγυρο*: Η είδηση παρουσιάζεται αποκομμένη απ' όσα είναι τυπωμένα γύρω της, τα οποία αποπροσανατολίζουν από το κυρίως θέμα της είδησης, 11) *Εισαγωγή στο πραγματικό πλαίσιο*: Η είδηση παρουσιάζεται στις πραγματικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και όχι αποκομμένη από αυτές, φωτίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και τις λεπτομέρειες της είδησης στο πραγματικό της κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο και όχι αποκομμένη από αυτό, αναδεικνύοντας δευτερεύουσες λεπτομέρειες.

Νομοθετικό Θέατρο (Legislative Theatre). Νομοθετικό Θέατρο (Legislative Theatre). Αυτό το είδος αποτελεί παρακλάδι της τεχνικής του Θεάτρου Φόρουμ, στραμμένο όμως προς τη νομοθεσία. Ο Boal δημιούργησε την εκδοχή αυτή όταν εκλέχτηκε ως μέλος στο δημοτικό συμβούλιο του Ρίο ντε Τζανέιρο, το 1992. Θέλησε έτσι να προωθήσει θεσμικές αλλαγές αλλά και να εκδημοκρατίσει τις πολιτικές αποφάσεις. Οι θεατές-ηθοποιοί, κατά τη διάρκεια της παράστασης, εξέφραζαν απόψεις και πρότειναν νέες νομοθετικές ρυθμίσεις. Έπειτα, οι νομοθετικοί σύμβουλοι – συνεργάτες του Boal, έκριναν ποιες ιδέες είχαν τη δυνατότητα να προωθηθούν στο Δημοτικό Συμβούλιο και να γίνουν νόμοι. Κατά τον Boal (1998:19) η διαδικασία αυτή είναι μια συμμετοχική και

διαλεκτική δημοκρατία, που ονομάζει «μεταβατική», δηλαδή ένα υβρίδιο ανάμεσα στην άμεση δημοκρατία της αρχαίας Ελλάδας και στη σύγχρονη κοινοβουλευτική δημοκρατία.

Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας (Rainbow of Desire). Η σύνθετη αυτή τεχνική, που χρησιμοποιεί λέξεις και εικόνες, περιγράφεται στο ομώνυμο βιβλίο του Boal (1995). Με τον τρόπο αυτό ο άνθρωπος καλείται να διερευνήσει τον εαυτό του και να ανακαλύψει την καλυμμένη καταπίεση. Είναι μια τεχνική που τη χρησιμοποιεί και η ψυχοθεραπεία. Έχει στενή σχέση με το ψυχόγραμμα, μια μέθοδο θεραπευτικού θεάτρου την οποία ανέπτυξε ο Αυστριακός γιατρός Jacob Moreno (Babbage, 2004:24).

Άμεσες Δράσεις (Direct actions). Πρόκειται για τη δραματοποίηση γεγονότων όπως διαδηλώσεις, πορείες διαμαρτυρίας, παρελάσεις, με τη χρήση πολλαπλών θεατρικών στοιχείων: μάσκα, τραγούδι, χορός κλπ. (Boal, 2006:16).

Φωτορομάντζο. Διαβάζεται μια ιστορία δίχως να αποκαλύπτεται η πηγή της. Ακολούθως, όσοι συμμετέχουν παροτρύνονται να δραματοποιήσουν την ιστορία χωρίς να έχουν δει προηγουμένως το φωτορομάντζο. Έπειτα γίνεται σύγκριση του παίξιματος με την ιστορία του φωτορομάντζου και συζητούνται οι διαφορές (Μποάλ, 1981:46).

Ανατροπή της Καταπίεσης. Σε αυτή την τεχνική, ζητείται από όσους συμμετέχουν να θυμηθούν μια στιγμή της καταπίεσής τους, κατά την οποία αισθάνθηκαν ιδιαίτερα καπαπισμένοι χωρίς να αντιδράσουν και ενήργησαν αντίθετα στις επιθυμίες τους. Στη συνέχεια, ξαναπαίζεται το ίδιο γεγονός, με τη διαφορά ότι ο καταπιεσμένος πρέπει να αρνηθεί την καταπίεση και να επιβάλει τα θέλω του, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διατηρούν τον ρόλο του καταπιεστή. Η ένταση που δημιουργείται βοηθά στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι μπορούμε να αντιδράσουμε σε κάτι που δεν το κάνουμε στην πραγματικότητα (Μποάλ, 1981:48-9).

Θέατρο Μύθος. Παρουσιάζεται ένας μύθος προσπαθώντας να αποκαλυφθεί η προφανής αλήθεια που κρύβεται μέσα στο μύθο. «Πρέπει να μελετούμε και να αναλύουμε τους μύθους που διηγείται ο λαός. Πρέπει να λέμε τις αλήθειες και το θέατρο μπορεί να βοηθήσει εξαιρετικά σε αυτό» (Μποάλ, 1981:51).

Θέατρο – Κριτική. Κάποιος διηγείται μια ιστορία την οποία οι άλλοι την αυτοσχεδιάζουν. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ανάλυση του χαρακτήρα ως προς τον κοινωνικό του ρόλο και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να διαλέξουν ένα αντικείμενο για να συμβολίσει κάθε ρόλο. Μετά την ανάλυση των χαρακτήρων, παρουσιάζεται ξανά η ιστορία, αλλά αυτή τη φορά προσθέτοντας ή αφαιρώντας ορισμένα σύμβολα που

σχετίζονται με κοινωνικούς ρόλους. Με τη μέθοδο αυτή, οι συμμετέχοντες κατανοούν ότι η ανθρώπινη πράξη δεν είναι το μοναδικό και αμετάκλητο αποτέλεσμα της ανθρώπινης φύσης, αλλά ότι μέσω αυτής αναδεικνύεται και η κοινωνική του θέση του καταπιεσμένου (Μποάλ, 1981:52).

Τελετές και μάσκες «Αυτή η τεχνική είναι εκπληκτικά πλούσια και δίνει την ευκαιρία για αναρίθμητες παραλλαγές. Μπορούμε να ακολουθήσουμε την ίδια τελετή αλλάζοντας τις μάσκες, να τη βάλουμε να παιχτεί από μια κοινωνική τάξη, μετά από μία άλλη, να αλλάζουμε τις μάσκες στη διάρκεια της δράσης» (Μποάλ, 1981:53).

Βλέποντας συνολικά όλες τις όψεις του Θ.τ.Κ., είναι φανερό ότι η κάθε τεχνική δεν στέκεται απομονωμένη. Προκύπτει μέσα από την εξέλιξη του είδους, μέσα από την εμπειρία και την κάθε νέα ανάγκη που αναδύθηκε. «Κάθε τεχνική ενσαρκώνει μια ειδική απάντηση σε μια επιτακτική ανάγκη της πραγματικότητας» (Σάντος, 2015:34).

Το Θ.τ.Κ. έχει γίνει γνωστό ανά τον κόσμο με πολλαπλές εφαρμογές σε κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην Εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης και πρόληψης κοινωνικών και πολιτικών συγκρούσεων. Οι δυνατότητες του Θ.τ.Κ ως παιδαγωγικού εργαλείου έχουν αναγνωριστεί από πολλές έρευνες για την εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο (Βασιλείου, 2015:110-115). Το τελευταίο διάστημα έχουν εφαρμοστεί τεχνικές του Θ.τ.Κ –για παράδειγμα το θέατρο Εικόνων και το Φόρουμ– και σε σχολεία της Ελλάδας, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεατρικής αγωγής.

2.3 Η συμβολή του Θ.τ.Κ. στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή αλλιώς Εκπαιδευτικό Δράμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Κοντογιάννη, 2012) είναι μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19), που «αποσκοπεί στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνικής ομάδας» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:21). Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που καταδεικνύουν τα πλεονεκτήματα από την πρακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος (Τσιάρας, 2005· Άλκηστις, 2008· Ζώνιου, 2016). Αποτελεί μέσο διδασκαλίας αλλά και τέχνη κατάλληλη να προσεγγιστεί από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, βρισκόμενη σε άμεσο διάλογο με την προσωπική εμπειρία, όσο και με την κοινωνική μας πραγματικότητα.

Η δυναμική της παιδαγωγικής του θεάτρου στηρίζεται στη διάδραση, στην επικοινωνία των εμπλεκομένων μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα και αγγίζει όλες τις ηλικίες και τις ανάγκες. Είναι μια διαδικασία που δίνει στον καθέναν την ευκαιρία να ανακαλύψει και να διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών του μέσα από την τέχνη (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Η διαδικασία στηρίζεται στο παιχνίδι και σε ένα προστατευόμενο περιβάλλον με τη χρήση του λόγου, του ρυθμού και της κίνησης. Ο θεατρικός σύνδεσμος της Αμερικής ορίζει πως το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν πρόκειται για μια θεατρική παράσταση, αλλά για μια σειρά από αυτοσχέδιες μορφές θεατρικής έκφρασης μέσα στη σχολική τάξη χωρίς να αποτελεί στόχο η θέαση σε κοινό (McCullough, 1988:4· Kitson, & Spiby, 1997:20). Η δομή του δράματος εμπεριέχει *«τρία συστατικά μέρη, τον ηθοποιό, τον χώρο δράσης (σκηνή) και τους θεατές»* (Grotowski, 1968:35). Οι μαθητές λειτουργούν την ίδια στιγμή και ως ηθοποιοί που αναπαριστούν τα φανταστικά γεγονότα-χαρακτήρες, αλλά και ως θεατές που λειτουργούν στοχαστικά σε αυτά που διαδραματίζονται. Δεν υπάρχει θεατρικό κείμενο και ο δάσκαλος του δράματος τους καθοδηγεί, ώστε με τη δύναμη της φαντασίας τους να δράσουν με θεατρικό τρόπο *«και να αξιολογήσουν την αντανάκλαση της δράσης τους, πάνω σε πραγματικές και φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων»* (Κοντογιάννη, 1984:10· Παπανδρέου, 1989:12· Jackson, 1993:8). Σε όλη τη διαδικασία ο εμπνευστής τους καθοδηγεί και τους συντονίζει με θεατρικά παιχνίδια, ασκήσεις, στοιχεία και δράσεις που ενισχύουν το δραματικό σενάριο. Οι νέες τάσεις της Παιδαγωγικής υποστηρίζουν τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων και προϋποθέσεων που σχετίζονται με τη θεατρική αγωγή ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν τον εαυτό τους και τον κόσμο τους, με αποτέλεσμα να αναπτύξουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους.

Το Θ.τ.Κ του Boal, ένα θέατρο με πρακτική εφαρμογή πάνω στα πολιτικά και κοινωνικά φαινόμενα, επέδρασε στο σύγχρονο θέατρο και οπωσδήποτε ενίσχυσε τις πρακτικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πρόκειται για μία από τις θεατρικές μορφές που στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας *«βιωματική και κοινωνική μάθηση που διέπεται από κριτική στάση και δημιουργικότητα»* (Άλκηστις, 2008:77) και δύναται να λειτουργήσει ως μέσο ενθάρρυνσης για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Πολλά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα εφαρμόζουν τις τεχνικές του Θ.τ.Κ., κυρίως το Θέατρο Εικόνων και το Θέατρο Forum, όσον αφορά την επίλυση συγκρούσεων (Σέξτου, 2005:41-44). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ασχολείται κατεξοχήν με

την έννοια της σύγκρουσης. *«Υπάρχουν κοινές βασικές έννοιες ανάμεσα στον τομέα του εκπαιδευτικού δράματος και στον τομέα της επίλυσης των συγκρούσεων»* (Τσιάρας, 2014:221).

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα έχει συγκεκριμένους στόχους και θέμα. Μπορεί να έχει ιστορικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό ή και θεατρικό θέμα. Όλα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στηρίζονται στον βιωματικό τους χαρακτήρα και χρησιμοποιούν τις τεχνικές της Δραματικής τέχνης δηλαδή της επινόησης, του σωματικού θεάτρου, του επικού, του κουκλοθέατρου και του Boal.

Οι μαθητές/τριες δημιουργούν μέσα από τις ασκήσεις, τα θεατρικά παιχνίδια και τις τεχνικές του Θ.τ.Κ., αποκτώντας ένα βήμα δράσης ως ενεργοί θεατές-ηθοποιοί, μέσα από το οποίο θα αναγνωρίσουν υπαρκτές συγκρούσεις, θα έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους και θα υλοποιήσουν τις δικές τους προτάσεις-λύσεις. Η μάθηση θα προκύψει με βιωματικό τρόπο μέσα από τη δράση τους στη σκηνή, στον ρόλο του θεατή και του ηθοποιού μαζί. Με εργαλείο τον διάλογο, σημαντικό τμήμα των τεχνικών του Θ.τ.Κ., οι μαθητές/τριες θα εκφράσουν την άποψή τους, θα αφουγκραστούν τις άλλες απόψεις και θα διεκδικήσουν τη δική τους λύση. Πάνω στη σκηνή μπορούν να δοκιμάσουν πολλές εναλλακτικές αντιδράσεις σε μια συνθήκη σύγκρουσης. Πάντα υπάρχει η πιθανότητα της αποτυχίας, αλλά αυτή δεν είναι παρά ένα βήμα γνώσης κι εμπειρίας για να φτάσουν στην τελική επιτυχία. Η θεατρική σύμβαση παρέχει τον ασφαλή και ταυτόχρονα διασκεδαστικό χώρο για τη δοκιμή, την αλληλεπίδραση, την ενδυνάμωση, την εκπαίδευση στη δράση, την οποία αργότερα θα μπορέσουν να επιστρατεύσουν και στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τον Boal *«η δοκιμή δίνει κουράγιο να περάσεις στην πράξη, στην πραγματικότητα»* (Μπόάλ, 1981:39). Είναι σαν μία *«πρόβα για τη ζωή»* (Boal, 2006:6).

Το Θ.τ.Κ. δεν δίνει έτοιμες λύσεις. Σημασία έχει η διαδικασία αναζήτησης της λύσης, η οποία θα διδάξει στους μαθητές και τις μαθήτριες τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να επιλύουν τις διαπροσωπικές τους συγκρούσεις. *«Οι μαθητές μέσα από τη θεατρική διερεύνηση των δικών τους συγκρούσεων αποκτούν μια συνολική εμπειρία της σύγκρουσης στο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και φυσικό επίπεδο»* (Τσιάρας, 2014:222).

Με τις τεχνικές του Θ.τ.Κ. τα παιδιά επικοινωνούν πιο ουσιαστικά μεταξύ τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται, αφού ως διαδραστικό θέατρο βασίζεται στην ομαδικότητα. Επιπροσθέτως, οι μαθητές και οι μαθήτριες καθώς εναλλάσσονται σε διαφορετικούς

ρόλους αναπτύσσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να μπορούν εφεξής να επιλύουν συγκρούσεις που δεν οφείλονται σε ανυπέβλητα εμπόδια, αλλά ουσιαστικά στην απουσία κατανόησης της θέσης του άλλου.

Συμπερασματικά, οι παραστατικές μορφές του Θ.τ.Κ. βοηθούν τους μαθητές στην έκφραση των απόψεών τους, των επιθυμιών τους και των συναισθημάτων τους, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, συνεργατικότητας, ενσυναίσθησης, διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η Αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργήθηκε από την ανάγκη για αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης, όταν έγιναν σαφή τα οικολογικά προβλήματα. Για αιώνες βλέπουμε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως αντίληψη της θέσης του ανθρώπου μέσα στη φύση και της συμπεριφοράς του πάνω σε αυτή (Φλογαΐτη, 1998:78).

Οι ορισμοί που κατά καιρούς δόθηκαν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στηρίζονται στην άποψη ότι η Π.Ε. είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι *«η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και κυρίως να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος»* (Φλογαΐτη, 1998:57).

Ο πιο σαφής και αποδεκτός ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δόθηκε από την Unesco (1978) στην Τιφλίδα το 1977. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: *«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφομοίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον»* (Καλαϊτζίδης, & Ουζούνης, 2000:61).

Η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο καθυστέρησε αρκετά σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, διότι η εδώ έλλειψη ενδιαφέροντος για τα οικολογικά θέματα οδηγούσε είτε στο να μην αναδεικνύονται αυτά είτε στο να περιορίζονται οι σχετικές διαμαρτυρίες και δράσεις (Παπαδημητρίου, 1998). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, τα τέλη της δεκαετίας του '70. Σύμφωνα με την εγκύκλιο (Φ.210.7/250/11590/76), υπογραμμίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της περιβαλλοντικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η

διδασκαλία σχετικά με τη σπουδαιότητα που έχει το φυσικό περιβάλλον για τον άνθρωπο αλλά και τη αξία διατήρησής του.

Σε σχέση με τη Β/βάθμια εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθιερώνεται και θεσμοθετείται το έτος 1990 με το νόμο 1892/90 «Εκσυγχρονισμός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», άρθρο 111, παρ. 13 (ΦΕΚ Α'101/31.7.1990). Επιπλέον με υπουργική απόφαση (Γ2/3026/27-8-90) καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες των νεοσύστατων τότε κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παράλληλα με το ωρολόγιο πρόγραμμα με στόχο, κατά τον Ν.1892/90, να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να προβληματιστούν για τα ζητήματα που σχετίζονται με αυτό και να κινητοποιηθούν μέσω προγραμμάτων ώστε να προσπαθήσουν να τα αντιμετωπίσουν (Παπαδημητρίου, 1995/1998 · Ποζίδης, 1995).

Για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αναπτύχθηκαν διάφορα προγράμματα περιβαλλοντικής ανάπτυξης, τα οποία έδωσαν έμφαση στην εκπαίδευση. Αλλά με την πάροδο του χρόνου φάνηκε ότι καμία λύση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν μπορεί να εφαρμοστεί, αν δεν επέλθουν αλλαγές στη γενική εκπαίδευση.

Έτσι φάνηκε ότι θα έπρεπε να ληφθούν μέτρα για την ενημέρωση τόσο σε περιβαλλοντικά θέματα όσο και σε ζητήματα ηθικής σε σχέση με το περιβάλλον σε παγκόσμια κλίμακα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορέσει να έχει ρόλο στην κατανόηση και λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και έτσι η δύναμη της εκπαίδευσης δεν θα μπορέσει να δράσει αποτελεσματικά αν δεν συμβάλλουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως κατάλληλη νομοθεσία, ενημέρωση του πληθυσμού κ.ά. (Παπασιδέρη, 1996:57).

Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης γίνεται πιο σημαντικός διότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση θα πρέπει να βοηθήσει τον πολίτη να έρθει σε επαφή με τη φύση, ώστε να γνωρίσει τα προβλήματα και να συνειδητοποιήσει το σημαντικό ρόλο που έχει ο ίδιος ως άτομο.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι πράξη και όχι θεωρία. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν ιδιαίτερη αξία όταν οδηγούν τους νέους στη φύση αναζητώντας τρόπους προσέγγισης με αυτή (Παπασιδέρη, 1996:58).

3.2 Στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Κατά τον ορισμό της Φλογαΐτη (1998), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που διέπεται από σειρά επιμέρους στόχων, κινούμενων σε διαφορετικά αλλά συγκλίνοντα επίπεδα για την κατάκτηση του ενός βασικού στόχου της. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αρχικά έχει σκοπό να κατευθύνει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στην καλλιέργεια μιας ολικής αντίληψης του περιβάλλοντος, δηλαδή στη σύλληψη του περιβάλλοντος ως συνόλου πλέγματος φυσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συστημάτων, και στην εμπέδωση ότι η δράση φυσικών, βιολογικών και πολιτισμικών παραγόντων και η συνύπαρξη αυτών μέσα στον χρόνο και τον χώρο διαμορφώνουν το συνολικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε. Στοχεύει επίσης στην κατάκτηση της επίγνωσης των οικολογικών προβλημάτων και την κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης τους, καθώς και στην αναζήτηση των πραγματικών αιτιών (κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών) που τα προκαλούν. Τέλος έχει ως στόχο την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων απέναντι στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998:89).

3.3 Αρχές της Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Κατά τη Διακήρυξη της Τιφλίδας (1977), τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ακολουθούν κάποιες θεμελιώδεις αρχές (Τσαμπούκου-Σκάναβη, 2004). Οι αρχές αυτές αναφέρονται στο περιβάλλον ως φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό στο οποίο το κάθε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να προσεγγίζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα σε επίπεδο περιοχής, περιφέρειας, χώρας και πλανήτη, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις συνθήκες που υφίστανται σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου. Επίσης, κάθε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να διερευνά την οικολογική διάσταση κάθε σχεδίου οικονομικής ανάπτυξης, να οδηγεί στην ανακάλυψη των όψεων και των πραγματικών αιτιών των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να είναι μια διαρκής και δια βίου ενέργεια, η οποία να αρχίζει κατά την προσχολική ηλικία και να επεκτείνεται σε κάθε βήμα της σχολικής και εξωσχολικής ζωής και τέλος να ακολουθεί διαθεματική προσέγγιση, ώστε συνδυάζοντας τα δεδομένα διάφορων επιστημών να αποκτά καθολική προοπτική.

Αντίστοιχα η Φλογαΐτη (2011) αναφέρει ότι στη διάσκεψη της Τιφλίδας οροθετούνται οι βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες τη διαφοροποιούν από όλες τις άλλες μορφές εκπαίδευσης. Έτσι τα βασικά χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρούνται η αναζήτηση επίλυσης προβλημάτων μέσω της διεπιστημονικότητας αλλά και η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και του σχολείου με τη ζωή.

3.4. Μορφές και στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είθισται να αποτελεί μέρος της επίσημης, τυπικής εκπαίδευσης □ μεγάλη όμως θεωρείται η χρησιμότητά της τόσο στη μη τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση.

Η κατανόηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την Unesco (1978), βασίζεται στον σκοπό της ο οποίος είναι *«...να αναπτύξει έναν παγκόσμιο πληθυσμό που θα έχει επίγνωση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και ο οποίος θα έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και την αφοσίωση, ώστε να εργαστεί ατομικά και συλλογικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης των παρόντων προβλημάτων, καθώς και την παρεμπόδιση δημιουργίας νέων»* (Καλαϊτζίδης, & Ουζούνης, 2000:67).

Σκοπός λοιπόν της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι καταρχάς, μέσα από τη διεπιστημονικότητα στη διαπραγμάτευση του θέματος, ώστε να προβάλλεται η πολιτική, η οικονομική, η πολιτισμική και η κοινωνική του διάσταση, αλλά και η σχέση με τις φυσικές επιστήμες (Γεωργόπουλος, & Τσαλίκη, 1997), να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες οι οποίοι να γνωρίζουν καλά το οικοσύστημα στο οποίο κατοικούν, να ξέρουν τα οικολογικά προβλήματα και να επιθυμούν να κατακτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να προστατεύσουν το περιβάλλον. Επιπλέον, να αναπτύξει τη συνείδηση των πολιτών ως προς την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον και τα άλλα ανθρώπινα όντα, καθώς και με το πλανητικό σύστημα, αλλά και την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής ως κομμάτι ενός οικοσυστήματος με μεταβαλλόμενα δομικά στοιχεία. Τέλος, να προσφέρει στους ανθρώπους την ικανότητα να επιλύσουν περιβαλλοντικά προβλήματα ως ομάδες και ως άτομα. Δεν πρόκειται για κατάκτηση θεωρητικής γνώσης, αλλά πολύ περισσότερο για δεξιότητες σχετικές με επίλυση προβλημάτων.

Εντέλει, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιθυμεί να αλλάξει τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο περιβάλλον ώστε να δημιουργήσει έναν τρόπο διαβίωσης σε αρμονική συνύπαρξη με αυτό. Είναι στόχοι που είναι εναρμονισμένοι με όσα έχουν διατυπωθεί στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» (Δασκόλια, 2005:515-531).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Εισαγωγικά

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μία μορφή θεάτρου με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που στοχεύει στην ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνίας. Ένα από τα κύρια θέματα του Εκπαιδευτικού Δράματος αποτελεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάγος, 2005).

4.2 Οι σχετικές έρευνες

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφική μελέτη, οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί με στόχο την αξιολόγηση της εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και συμβάλλει σημαντικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Οι έρευνες που εφαρμόστηκαν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας είχαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, αφού οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν έναν ευχάριστο και πιο αποτελεσματικό μέσο μάθησης από τον παραδοσιακό τρόπο (Brown, 1990:27). Οι μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τη σχέση «άνθρωπος-συνάνθρωπος-φύση», έλαβαν μέρος σε περιβαλλοντικές δράσεις αποκτώντας περιβαλλοντικές και οικολογικές γνώσεις σε βέλτιστο βαθμό (Wilson, & Harmon, 1994:97).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχες έρευνες έδειξαν ότι η χρήση θεατρικών τεχνικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές στη διατύπωση των απόψεών τους, στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων και στο ενδιαφέρον τους για συμμετοχή και δράση σχετικά με το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω τους (Littledyke, 2001/2004). Η McNaughton (2006) εκπόνησε μια έρευνα δράσης, σχετικά με τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία της Εκπαίδευσης για

την αειφόρο ανάπτυξη σε μαθητές ηλικίας 10-11 χρονών στη Σκωτία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν συντέλεσαν στο να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία και η μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη και στην απόκτηση θετικής στάσης προς το περιβάλλον. Σε έρευνα της Gale (2008) που εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο στο Somerset της Αγγλίας, η οποία στόχευε στη διερεύνηση της λειτουργίας του δράματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά στη χρήση του θεάτρου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι Bailey και Watson (1998) εξέτασαν κατά πόσο το Δραματικό Παιχνίδι και το Παιχνίδι Ρόλων μέσω της δημιουργίας και εφαρμογής ενός παιχνιδιού, που το ονόμασαν «Eco-game» («οικο-παιχνίδι»), θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση οικολογικών εννοιών από μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε σε 100 μαθητές ηλικίας 7-10 ετών, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (πειραματική - ελέγχου). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας οι μαθητές της πειραματικής ομάδας με τη βιωματική μάθηση κατανόησαν τις βασικές οικολογικές έννοιες και ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο σε θέματα περιβάλλοντος απ' ό,τι η ομάδα ελέγχου που παρακολούθησε μαθήματα με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι έρευνες σχετικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία περιβαλλοντικών ζητημάτων κατέγραψαν θετικά αποτελέσματα ως προς τις αξίες και την ευαισθητοποίηση των μαθητών προς το περιβάλλον. Σε έρευνα των Çokadar και Yilmaz (2010) που διενεργήθηκε σε 45 μαθητές ηλικίας 12-13 ετών από δυο τάξεις (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) εξετάστηκε η επίδραση του δημιουργικού δράματος στη διδασκαλία των οικοσυστημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ομάδα που παρακολούθησε μαθήματα βασισμένα στο δημιουργικό δράμα (πειραματική ομάδα) ανέπτυξε περισσότερο την ικανότητα κατανόησης των οικοσυστημάτων και βελτιώθηκε το σχήμα αξιών και η ευαισθητοποίηση προς το περιβάλλον, σε αντίθεση με την ομάδα που συμμετείχε σε μαθήματα με παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω του διαδραστικού κοινωνιο-δράματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μελετήθηκε σε έρευνα των Alaba και Tayo (2014), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 200 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12-14 ετών) στην Πολιτεία Οσούν της Νιγηρίας. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας,

προέκυψε ότι οι μαθητές διεύρυναν τις γνώσεις τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και βελτιώθηκε η θετική στάση τους σε αυτά.

Σε έρευνα δράσης των Hatton και Nicholls (2018) σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Σίδνι, στο πλαίσιο ενός διεθνούς προγράμματος με τίτλο «The Water Reckoning Project» χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του δράματος και η ψηφιακή τεχνολογία για την προώθηση περιβαλλοντικών εννοιών και καταστάσεων.

Μια άλλη μελέτη, που διεξήχθη με 64 μαθητές, αποσκοπούσε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες των έμβιων όντων στο φυσικό τους βίοτοπο μέσω της χρήσης του δράματος και ειδικότερα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού της μουσικής καρέκλας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές κατανόησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των έμβιων όντων και τη λειτουργία των φυσικών βιότοπων και πρότειναν μέτρα προστασίας τους (Yilmaz et al., 2019).

Σε έρευνα που διεξήχθη με παιδιά μεταναστών και νέους στην Γκάνα για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους ευαισθητοποίηση με εργαλεία το δράμα και τα θεατρικά έργα (Lawson et al. 2015), τα δεδομένα συλλέχτηκαν κυρίως από συνεντεύξεις και μαθησιακές δραστηριότητες με 454 συμμετέχοντες από 11 ως 19 ετών. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και οι νέοι έχουν επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στις τοπικές τους κοινότητες. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι η δημόσια αφώδευση, η μόλυνση, η κακή διαχείριση των αποβλήτων και η χρήση μη βιώσιμων αλιευτικών μεθόδων. Μπόρεσαν επίσης να προτείνουν λύσεις σε μερικά από αυτά τα προβλήματα. Οι λύσεις που αναφέρθηκαν είναι η μεγαλύτερη δέντροφύτευση, η παροχή κάδων απορριμμάτων σε σχολεία και δημόσιους χώρους, η σύλληψη ατόμων που αφοδεύουν δημόσια και δημόσια εκπαίδευση ώστε να σταματήσουν οι πρακτικές που καταστρέφουν το περιβάλλον. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι τα παιδιά και οι νέοι προτιμούν τις οπτικο-ακουστικές μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας, που ενθαρρύνουν τη διαδραστικότητα και εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες στη διαδικασία.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με μαθητές γυμνασίου στο Οχάιο με τη χρήση θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της γεωγραφίας είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την κατανόηση των οικονομικο-πολιτικών διαστάσεων που επηρεάζουν την κλιματική αλλαγή, τις επιπτώσεις της και το όραμα των μαθητών για το μέλλον του πλανήτη (Beach, 2015).

Η ελληνική βιβλιογραφία, που σχετίζεται με έρευνες και διδακτικές παρεμβάσεις έχοντας ως εργαλείο τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα των Katsianou, Liopeta και Zogza (2000) έδειξε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα επέδρασε σημαντικά στην εμπέδωση των βασικών οικολογικών γνώσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σε άλλες έρευνες, τα παιδιά απέκτησαν νέες γνώσεις και δεξιότητες, ανέπτυξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Σιώκη, & Κεσικιάδου, 2005) και *«ικανότητα περιβαλλοντικής δράσης»* (Περδικάρη, 2007:58-59).

Έρευνες που αξιοποίησαν τα παιχνίδια των ρόλων συνέβαλαν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών νηπιαγωγείου και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας τους. Οι μαθητές βρέθηκαν στη θέση του άλλου και διαπίστωσαν τα δικαιώματα τόσο των ανθρώπων, όσο και των άλλων ζωντανών οργανισμών και των στοιχείων της φύσης (Μπία, 2006). Επίσης ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό θετικές στάσεις και αξίες για το περιβάλλον (Λιθοξοΐδου, 2006). Σύμφωνα με άλλη έρευνα, στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας δείχνει να συμβάλουν οι δραστηριότητες κουκλοθεάτρου (Ταουσάνη, 2019).

Κατά τη δράση του δικτύου εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: Η Θεατρική Αγωγή ως μέσο και εργαλείο για την Περιβαλλοντική αγωγή, τεκμαίρεται ότι η τελευταία, εφαρμοσμένη με βιωματικές τεχνικές θεατρικής αγωγής, συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των μαθητών για τα ζητήματα του περιβάλλοντος όσο και στην αφύπνιση μιας υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς από πλευράς τους (Σακοβέλη, Παπασωτηροπούλου, & Βλάχος, 2005).

Περιβαλλοντικό πρόγραμμα της Μώρου (2004), με θέμα: Εξαφάνιση των ειδών, που απευθύνθηκε σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου και βασίστηκε στη Δραματική Έκφραση, βοήθησε τους μαθητές να εξωτερικεύσουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και να ενδυναμώσουν τη δράση τους σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Σε άλλο πρόγραμμα, με θέμα: Το παράπονο της λίμνης, είκοσι οκτώ μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου ήρθαν σε επαφή με επίκαιρα περιβαλλοντικά θέματα και έγραψαν το κείμενο του δρώμενου (Βρώτσου κ.ά., 2003).

Επίσης αρκετά επιμορφωτικά και βιωματικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα διοργανώνονται από τα Κέντρα Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης, το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση» και άλλους φορείς (Ανδρικοπούλου, 2020). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα: Το νερό (Χρυσ αφίδης, 2000), Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο (Γιαννούλη, & Ποταμούση, 2011), Ογδόντα οκτώ βελανιδιές και μύριες ανεμώνες (Σέξτου, 2006). Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών στοχεύουν στην ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης σε θέματα που αφορούν την καταστροφή του περιβάλλοντος, στη συνειδητοποίηση της ευθύνης που φέρει ο καθένας για τη διατήρηση του οικοσυστήματος και στην ενδυνάμωσή τους ώστε να προτείνουν λύσεις για ζητήματα που αφορούν τη ζωή τους.

Σχετικά με τη χρήση του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η βιβλιογραφία είναι περιορισμένη και λιγιστές οι έρευνες που μελετούν τη συμβολή του Θ.τ.Κ. στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Υπάρχουν μελέτες για τη χρήση του Θ.τ.Κ. σε προγράμματα αναφορικά με το περιβαλλοντικό δίκαιο (Sullivan, 2004· Sullivan & Lloyd, 2006· Sullivan & Parras, 2008). Η Ormsby (1999) εφάρμοσε το Θ.τ.Κ. στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Παπούα της Νέας Γουϊνέας. Σε άλλη έρευνα, ο Davidson (2015) διερεύνησε κατά πόσο οι τεχνικές του Θ.τ.Κ. μπορούν να βοηθήσουν για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Οι έρευνες σχετικά με την εφαρμογή του Θ.τ.Κ. σε παιδιά είναι σπάνιες (Saldana, 2005). Στην έρευνα δράσης της Αραμπατζίδου κ. ά. (2015) διερευνήθηκε η δυνατότητα χρήσης του Θ.τ.Κ. σε μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρέμβασης υπήρξε ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ενδείξεις ενδυνάμωσης των μαθητών.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός της εργασίας

Στο πλαίσιο που ήδη αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, διαμορφώθηκε η ερευνητική μας υπόθεση, το εάν δηλαδή το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) μπορεί να ευαισθητοποιήσει (να ενδυναμώσει) τις περιβαλλοντικές αξίες των εφήβων. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή και η εκτίμηση των περιβαλλοντικών στάσεων και αξιών των εφήβων μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Κατά πόσο είναι ικανό το Θέατρο του Καταπιεσμένου να καλλιεργήσει στους μαθητές/μαθήτριες θετική στάση για τη διατήρηση και την προστασία του περιβάλλοντος;
2. Κατά πόσο το Θέατρο του Καταπιεσμένου μπορεί να ενισχύσει τη συνείδηση της χρήσης των φυσικών πόρων με τρόπους που σέβονται την υγιή σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον;

5.3 Ο χώρος και ο χρόνος της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα. Πρόκειται για ένα από τα οκτώ Καλλιτεχνικά σχολεία που υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα (Γέρακας, Περιστερί, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη, Μεσολόγγι, Ηράκλειο Κρήτης). Οι μαθητές εισάγονται σε αυτό κατόπιν εξετάσεων σε τρεις κατευθύνσεις (Θεάτρου-Κινηματογράφου, Χορού και Εικαστικών).

Πριν από τις παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκε μια πρώτη συνάντηση γνωριμίας με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας αλλά και της ομάδας ελέγχου, στους οποίους δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο τηρώντας όλους τους κώδικες δεοντολογίας ως προς την ανωνυμία των προσωπικών δεδομένων τους (Robson, 2007).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας υλοποιήθηκαν 14 παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα, μία κάθε βδομάδα με διάρκεια 2 διδακτικές ώρες, από τον Σεπτέμβριο του 2020

έως τον Ιανουάριο του 2021. Η ομάδα ελέγχου συνέχισε το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Μετά το τέλος των παρεμβάσεων δόθηκε εκ νέου το ερωτηματολόγιο στους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου.

5.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) από 18 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Λυκείου. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 18 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι 6 σε ποσοστό 33.3% ήταν αγόρια και οι 12 σε ποσοστό 66.7% ήταν κορίτσια.

Αντίστοιχα την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 18 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι 2 σε ποσοστό 11,1% ήταν αγόρια και οι 16 σε ποσοστό 88,9%. Τα μέλη του δείγματος προέρχονται από διάφορες περιοχές της Αττικής, δεδομένου ότι στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα φοιτούν μαθητές από όλη την Αττική και προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα.

5.5 Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η πειραματική έρευνα με χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων. *«Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει»* (McNiff, 1995:3).

Οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή και το Θέατρο του Καταπιεσμένου την ανεξάρτητη μεταβλητή. Στην έρευνα ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα και με τις δύο ιδιότητές του, ως ερευνητής και ως εκπαιδευτικός (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:17).

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού της ποσοτικής έρευνας έγινε με χρήση ειδικού ερωτηματολογίου πενταβάθμιας κλίμακας Likert, του οποίου η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS 25.

Παράλληλα καταγράφηκαν όλα τα αντίστοιχα ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεδομένα για την ποιοτική πλευρά της έρευνας. Έτσι με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης οδηγηθήκαμε σε πιο ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

5.6 Ποσοτική έρευνα

Στην ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, του οποίου τα δεδομένα κωδικοποιούνται και με στατιστικές μεθόδους αποτυπώνουν την ανθρώπινη εμπειρία ποσοτικά. Ο ερευνητικός πληθυσμός συνήθως είναι αντιπροσωπευτικός και ο ερευνητής επιδιώκει γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2016).

5.6.1 Το ποσοτικό εργαλείο της έρευνας

Οι Bogner και Wilhelm (1996), προκειμένου να εκτιμηθούν οι Περιβαλλοντικές Αξίες, σχεδίασαν και ανέπτυξαν ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης κατάλληλο για την ηλικία των εφήβων (και συγκεκριμένα για την ηλικιακή ομάδα 11-16 ετών) παρέχοντας το Μοντέλο 2-MEV (2-Major Environmental Values) των δυο διαστάσεων. Η Περιβαλλοντική Κλίμακα των δυο διαστάσεων (2-MEV) αναπτύχθηκε στην Ευρώπη για να μετρήσει τις στάσεις των εφήβων και να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι Wiseman και Bogner (2003) ονόμασαν το εννοιολογικό πλαίσιο του μοντέλου «Θεωρία των Οικολογικών Στάσεων». Η δημοσιοποίηση των πρώτων αποτελεσμάτων σχετικά με την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Μοντέλου 2-MEV έγινε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Bogner & Wilhelm, 1996). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αρκετές επαναληπτικές μελέτες, οι οποίες οδήγησαν στη βελτίωση της κλίμακας (Bogner, & Wiseman, 2002). Μετά από έρευνες που υλοποιήθηκαν σε μαθητές από τη Γερμανία, τη Δανία, την Ελβετία και την Ιρλανδία οι 69 αρχικές προτάσεις μειώθηκαν σε 20 προτάσεις (Bogner, & Wiseman, 2002) και χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα του Likert (1932).

Το Μοντέλο 2-MEV αφορά μια πρώτης τάξης διάσταση, η οποία με βάση τη Θεωρία Οικολογικών/Περιβαλλοντικών Στάσεων αποκαλείται Οικολογικές Στάσεις αποτελούμενη από δυο παράγοντες υψηλής τάξης που ονομάζονται Περιβαλλοντικές/ Οικολογικές Αξίες. Ο πρώτος παράγοντας υψηλής τάξης με τον προσδιορισμό Προστασία (Preservation_P) περιγράφεται ως μια βιοκεντρική διάσταση που προσδιορίζει τη διατήρηση και την προστασία του περιβάλλοντος. Ο δεύτερος παράγοντας υψηλής τάξης που προσδιορίζει τη Χρηστικότητα (Utilization_U) περιγράφεται ως μια ανθρωποκεντρική διάσταση που αντικατοπτρίζει την αξιοποίηση

των φυσικών πόρων, μέσα στο πλαίσιο του μοντέλου των Περιβαλλοντικών Αξιών των δυο παραγόντων (2-MEV) (Wiseman, & Bogner, 2003:787· Bogner, & Wiseman, 2006). Με τον όρο Περιβαλλοντικές Αξίες εννοούμε τη θεώρηση και την κρίση του ανθρώπου σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και τη σχέση τους με αυτό.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Μοντέλο 2-MEV (Model of Environmental Values) των Bogner & Wiseman (2006). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 20 προτάσεις. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και απαντώνται σε κλίμακα των πέντε βαθμών, με 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα.

Οι κεντρικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου αναφέρονται στον βαθμό που το άτομο είναι ενημερωμένο από ποικίλες πλευρές των περιβαλλοντικών αξιών. Ειδικότερα, με το παρόν τεστ αξιολογείται η ικανοποιητική ενημέρωση από ποικίλες πλευρές των περιβαλλοντικών αξιών του ερωτώμενου ως προς τις εξής διαστάσεις: Διατήρηση (10) / Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (10). Αρχικά, οι δύο παράγοντες υψηλής τάξης αποτελούνται από 5 πρωταρχικούς παράγοντες: την «Πρόθεση Υποστήριξης», τη «Φροντίδα των Πόρων» και την «Απόλαυση της Φύσης», οι οποίοι συνδέονται με τον παράγοντα Προστασία υψηλής τάξης, και την «Αλλαγή της Φύσης» και την «Ανθρώπινη Κυριαρχία», που συνδέονται με τον παράγοντα Χρηστικότητα υψηλής τάξης. Ωστόσο, η έμφαση στην έρευνα δόθηκε στη χρησιμοποίηση του Μοντέλου 2-MEV βάσει των δυο παραγόντων υψηλής τάξης.

5.6.2 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

Μετά από τη συλλογή των δεδομένων έγινε η σχετική κωδικοποίηση, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, στο στατιστικό πακέτο SPSS 25, τα οποία παρατίθενται παρακάτω. Κατά την μέτρηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων τα στοιχεία καταχωρήθηκαν σε βάση δεδομένων. Μετά την καταχώρηση πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί η ακριβής εισαγωγή των στοιχείων, να εντοπιστούν πιθανές λανθασμένες εισαγωγές και να διορθωθούν.

Κατά τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές τόσο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής. Τα περιγραφικά δεδομένα παρουσιάζονται σε ραβδογράμματα και πίνακες όπου αναφέρονται οι συχνότητες και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες

μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α. Υπολογισμός του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για κάθε υποκλίμακα. β. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk (κατάλληλος για δείγμα μικρότερο από 50) για των υποκλιμάκων ανά ομάδα. γ. Έλεγχος μέσων όρων των απαντήσεων των ερωτηματολογίων σε κάθε ομάδα (πειραματική και ελέγχου) στις απαντήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις με το t-test paired ή το Wilcoxon Signed Rank ανάλογα αν έχουμε κανονική ή όχι κατανομή.

Ως επίπεδο σημαντικότητας της έρευνας καθορίστηκε το 0,05. Στις περιπτώσεις όπου το επίπεδο σημαντικότητας βρέθηκε μεγαλύτερο του 0,05 εκτιμήθηκε ότι η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και ουσιώδης, ενώ στις περιπτώσεις όπου το επίπεδο σημαντικότητας υπήρξε μικρότερο από 0,05 θεωρήθηκε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική και ουσιώδης.

5.7 Ποιοτική έρευνα

«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο... οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin, & Lincoln, 2005:3). Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή ενός φαινομένου αλλά η ολιστική κατανόησή του (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

5.7.1 Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων αφορούν στα εργαλεία και στις τεχνικές που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής στην έρευνά του (Μαντζούκας, 2007).

Στην παρούσα έρευνα ως βασικό ποιοτικό εργαλείο ο ερευνητής χρησιμοποιεί την περιφερειακή και τη συμμετοχική παρατήρηση (Κυριαζή, 2002:275). Ο εμπυχωτής-ερευνητής σε κάθε παρέμβαση παρακολουθεί και καταγράφει διακριτικά στο ημερολόγιο καταγραφής, τις υπό έρευνα συμπεριφορές της ομάδας. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρευρίσκεται η θεατρολόγος του τμήματος ως κριτικός φίλος, συμβάλλοντας στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων (Σαραφίδου, 2011).

Ως επιπλέον ποιοτικό εργαλείο ο ερευνητής χρησιμοποιεί τη βιντεοσκόπηση, τη φωτογράφιση και τη μαγνητοφώνηση στις δημιουργίες των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη

προσοχή στο να μην επηρεαστεί η συμπεριφορά της ομάδας και τηρώντας την ηθική δεοντολογία της έρευνας (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

5.8 Οι Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν υπό τη μορφή εργαστήριων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από το θέατρο και ειδικότερα μέσω των τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Στις πρώτες παρεμβάσεις (1-4) ο στόχος του ερευνητή ήταν να γνωριστεί με τους μαθητές ξεκινώντας με θεατρικά παιχνίδια σωματικής και κινητικής έκφρασης καθώς και με γρήγορες εναλλαγές ρόλων, ώστε κανένα μέλος της ομάδας να μην νιώσει τον φόβο της έκθεσης στα μάτια των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ειδικότερα, μέσα από μια σειρά σωματικών ασκήσεων που έχουν να κάνουν με τον χώρο, τα αντικείμενα, τον ρυθμό, τη φωνή-αναπνοή και τις αισθήσεις (δάνεια από το «οπλοστάσιο» του Boal) βοήθησαν την ομάδα στην αποδόμηση του μηχανοποιημένου σώματός τους, το οποίο έχει αποκτήσει αγκυλώσεις λόγω των καθημερινών συνηθειών. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια που ανήκουν στις πέντε κατηγορίες του Boal («Αισθάνομαι ό,τι αγγίζω», «Αφουγκράζομαι ό,τι ακούω», «Ενεργοποίηση των αισθήσεων», «Βλέπω ό,τι κοιτάζω», «Μνήμη των αισθήσεων») προκειμένου να ενεργοποιήσουν το σώμα και τη σκέψη των μαθητών (Boal, 2013) και να τους εξασκήσουν στη θεατρική έκφραση. Ταυτόχρονα οι μαθητές δούλεψαν με την τεχνική της Παγωμένης Εικόνας έννοιες και λέξεις που έχουν να κάνουν με «καταπιέσεις».

Στις επόμενες παρεμβάσεις (5-10), ο ερευνητής χρησιμοποίησε συνδυασμό των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος με το Θέατρο του Καταπιεσμένου (παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμός, τεχνική ιδεοθύελλας) καθώς και φωτογραφίες ώστε να συνδεθούν με τις δράσεις. με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν το πώς επηρεάζεται το περιβάλλον από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις συνέπειες της αλόγιστης ανθρώπινης παρέμβασης στο περιβάλλον, να καλλιεργήσουν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης και τη σπουδαιότητα της δραστηριοποίησης των πολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα.

Στις παρεμβάσεις 11-13, ο ερευνητής δημιούργησε το δραματικό σενάριο «Το Νησί Ψ», συνδυάζοντας τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Θέατρο Εικόνας, Θέατρο

Φόρουμ) και του Εκπαιδευτικού Δράματος (Τεχνική Δυναμικής Εικόνας, Ανίχνευση της Σκέψης, Διάδρομος Συνείδησης, Ανακριτική Καρέκλα).

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να φτάσουν σε μια κορύφωση και στην 14^η παρέμβαση να δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο για το Θέατρο Φόρουμ, συνδυάζοντας τις δικές τους «καταπιέσεις» με την επιβάρυνση του περιβάλλοντος και απαντώντας κριτικά στο ερώτημα «τι θέλω να αλλάξει;» πρώτα σε προσωπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε ομαδικό. Στην αρχή κάθε παρέμβασης πραγματοποιούνταν παιχνίδια ενεργοποίησης, ενώ το τέλος τους ολοκληρωνόταν με αναστοχασμό για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση καθώς και με παιχνίδια αποφόρτισης.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι απόψεις του δείγματος συμμετεχόντων ως προς την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση και την εδραίωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ερωτηματολόγια τα οποία ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να εκτιμήσει τις στάσεις των μαθητών σε κάποιο δεδομένο οικολογικό ζήτημα αλλά και εν γένει των στάσεών τους σε σχέση με το περιβάλλον. Αν και έχουν σχεδιαστεί ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα, υπάρχει ένας βαθμός δυσκολίας για τον ερευνητή να επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο, το οποίο θα αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα της τάξης του και στους στόχους του προγράμματος.

Ένα από τα κυριότερα εργαλεία είναι η κλίμακα των περιβαλλοντικών στάσεων και γνώσεων (CHEAKS) των Leeming, Dwyer και Bracken (1995). Αποτελείται από δύο υποκλίμακες, που δύνανται να λειτουργήσουν ανεξαρτήτως. Μπορεί να δοθεί σε παιδιά και εφήβους, έχει προσαρμοστεί σε ελληνικό πληθυσμό αλλά φαίνεται ότι λειτουργεί καλύτερα σε μαθητές ηλικίας 12-13 ετών (Ζαφειρούδη, & Χατζηγεωργιάδης, 2013). Σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που φοιτούν στη Β/θμια Εκπαίδευση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο 2-MEV (μοντέλο δύο διαστάσεων των περιβαλλοντικών αξιών) των Bogner και Wiseman (2006).

Έτσι για τη συλλογή των στοιχείων τα παιδιά συμπλήρωσαν ανώνυμα το ερωτηματολόγιο 2-MEV (μοντέλο δύο διαστάσεων των περιβαλλοντικών αξιών) των Bogner και Wiseman (2006).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από είκοσι (20) ερωτήσεις. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και απαντώνται σε κλίμακα των πέντε βαθμών, με 1=διαφωνώ πάρα πολύ έως 5=συμφωνώ πάρα πολύ.

Οι κεντρικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου αναφέρονται στον βαθμό που το άτομο είναι ενημερωμένο από ποικίλες πλευρές των περιβαλλοντικών αξιών. Συγκεκριμένα με το παρόν τεστ αξιολογείται η ικανοποιητική ενημέρωση από ποικίλες πλευρές των περιβαλλοντικών αξιών του ερωτώμενου ως προς τις εξής διαστάσεις: Διατήρηση (10) - Χρησιμοποίηση/Αξιοποίηση (10).

6.1 Έλεγχος δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α

Αρχικά υπολογίζουμε τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για κάθε υποκλίμακα.

6.1.1 Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 για την υποκλίμακα διατήρηση, ο δείκτης έχει τιμή 0.478, δηλαδή αρκετά χαμηλή. Αποδεκτή τιμή είναι πάνω από 0.7 ή έστω 0.6 οπότε δοκιμάζουμε να εξάγουμε μια από τις 10 ερωτήσεις που απαρτίζουν την υποκλίμακα για να δούμε αν κάποια από όλες τις ερωτήσεις μπορεί να προκαλέσει αύξηση στον Cronbach's α .

Πίνακας 1. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.478	10

Στον πίνακα 2 παρατηρείται πως η ερώτηση 4 έχει αρνητική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές (-0.258).

Πίνακας 2. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er1	35.61	9.673	.282	.433
Prin_Er2	35.25	8.364	.561	.341
Prin_Er3	35.50	9.857	.116	.477
Prin_Er4	36.67	11.829	-.258	.613
Prin_Er5	35.53	9.971	.136	.469
Prin_Er6	35.67	8.343	.325	.399
Prin_Er7	35.64	7.323	.457	.329
Prin_Er8	35.22	9.892	.246	.444
Prin_Er9	35.69	10.218	.079	.485
Prin_Er10	35.72	9.178	.240	.436

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 μετά την εξαίρεση της ερώτησης 4, η τιμή του Cronbach's alpha αυξάνεται στο 0.613.

Πίνακας 3. Δείκτης Cronbach's α μετά την αφαίρεση της ερώτησης 4.

Cronbach's Alpha	N of Items
.613	9

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, αν δοκιμάσουμε να εξαιρέσουμε και δεύτερη μεταβλητή, δεν φαίνεται κάποια άλλη μεταβλητή να μπορεί να αυξήσει την τιμή του Cronbach's alpha οπότε η υποκλίμακα διατήρηση πλέον θα αποτελείται από 9 ερωτήσεις και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις 1-3 και 5-10.

Πίνακας 4. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα διατήρηση αν εξαιρεθεί κάποια ακόμα ερώτηση

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er1	32.67	10.171	.352	.577
Prin_Er2	32.31	9.133	.541	.528
Prin_Er3	32.56	10.254	.191	.612
Prin_Er5	32.58	10.821	.116	.625
Prin_Er6	32.72	9.121	.312	.583
Prin_Er7	32.69	7.990	.457	.532
Prin_Er8	32.28	10.549	.274	.593
Prin_Er9	32.75	10.821	.116	.625
Prin_Er10	32.78	9.321	.366	.566

6.1.2 Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα: Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση, ο δείκτης έχει αποδεκτή τιμή 0,621 και αν δοκιμάσουμε να εξαιρέσουμε κάποια μεταβλητή (πίνακας 6), δεν αυξάνεται η τιμή του Cronbach's alpha οπότε διατηρούνται όλες οι ερωτήσεις.

Πίνακας 5. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα αξιοποίηση – χρησιμοποίηση

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.621	10

Πίνακας 6. Δείκτης Cronbach's α για την υποκλίμακα αξιοποίηση – χρησιμοποίηση αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Prin_Er11	21.14	19.609	.318	.589
Prin_Er12	21.17	20.486	.165	.629
Prin_Er13	21.64	16.923	.400	.566
Prin_Er14	22.03	20.656	.269	.600
Prin_Er15	21.58	20.079	.221	.614
Prin_Er16	22.97	22.485	.165	.618
Prin_Er17	22.67	19.714	.527	.558
Prin_Er18	21.86	20.809	.193	.618
Prin_Er19	22.61	20.130	.390	.578
Prin_Er20	21.58	19.850	.390	.576

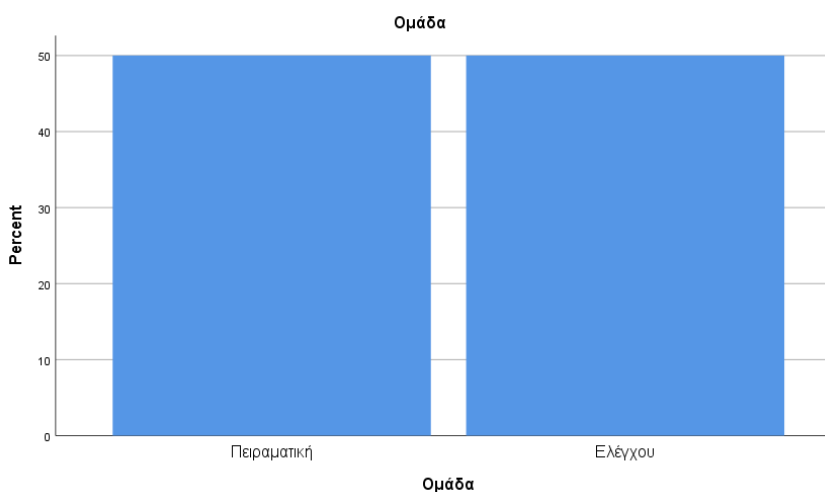
6.2 Η περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτέλεσαν δύο ομάδες από 18 μαθητές και μαθήτριες της Ά Λυκείου οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (πίνακας 7 & γράφημα 1) και έλαβαν μέρος σε παρεμβάσεις ως Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο καλλιτεχνικό Λύκειο Γέρακα.

Πίνακας 7. Το ερευνητικό δείγμα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου

		Ομάδα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	18	50.0	50.0	50.0
	Ελέγχου	18	50.0	50.0	100.0
	Total	36	100.0	100.0	

Γράφημα 1. Το ερευνητικό δείγμα σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



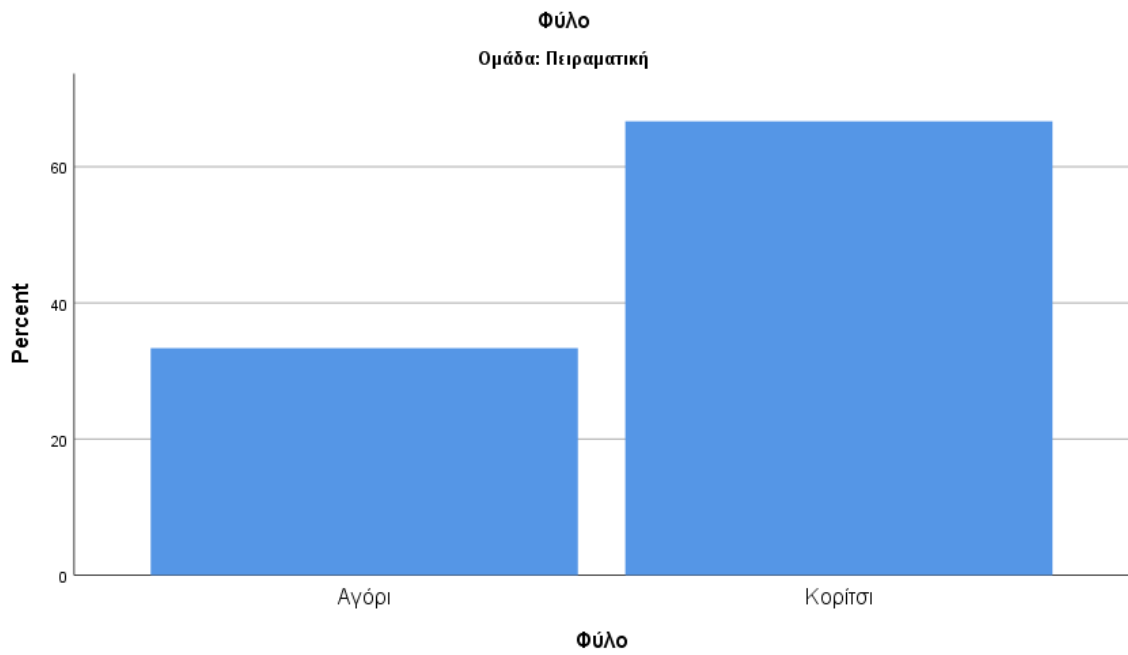
Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 8, την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 18 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι 6 σε ποσοστό 33,3% ήταν αγόρια και οι 12 σε ποσοστό 66,7% ήταν κορίτσια (γράφημα 2).

Αντίστοιχα την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 18 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι 2 σε ποσοστό 11,1% ήταν αγόρια και οι 16 σε ποσοστό 88,9% ήταν κορίτσια (γράφημα 3).

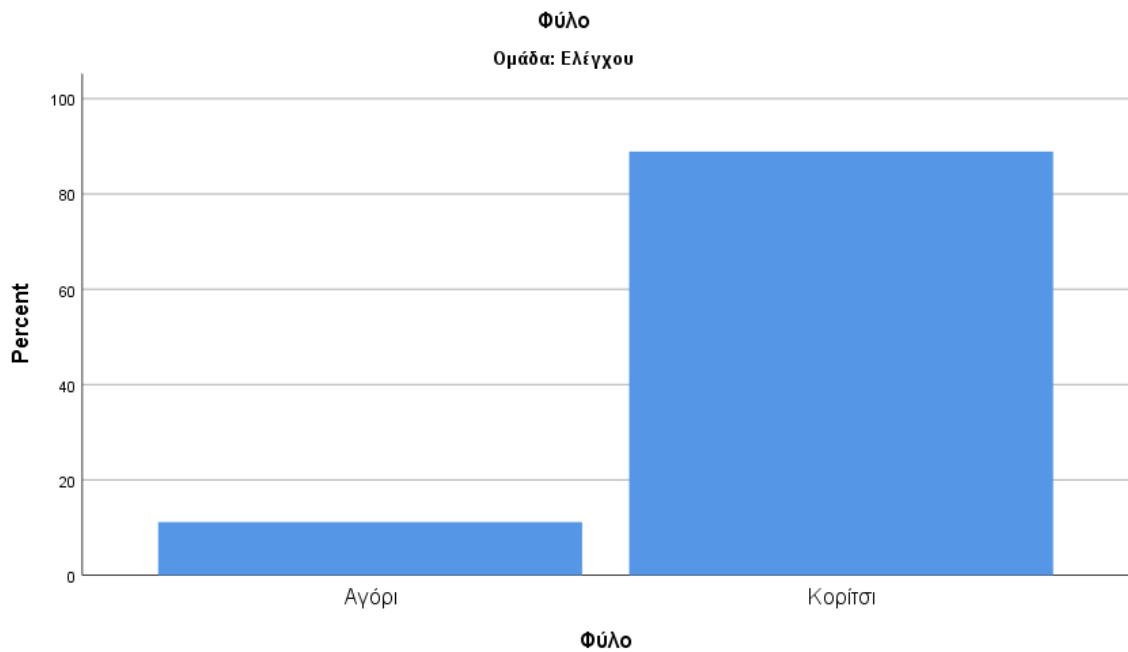
Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο σε ποσοστά σε πειραματική και ομάδα ελέγχου

			Φύλο			
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Αγόρι	6	33.3	33.3	33.3
		Κορίτσι	12	66.7	66.7	100.0
		Total	18	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Αγόρι	2	11.1	11.1	11.1
		Κορίτσι	16	88.9	88.9	100.0
		Total	18	100.0	100.0	

Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος στην πειραματική ομάδα ανά φύλο



Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος στην ομάδα ελέγχου ανά φύλο



6.3 Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των υπολογισμένων υποκλιμάκων για πειραματική και ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου και για τις δύο υποκλίμακες, πριν και μετά τις παρεμβάσεις οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές και η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά

	Ομάδα	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	Διατήρηση (πριν)	18	3.33	4.33	3.8272	.31478
	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν)	18	1.80	3.30	2.5833	.44623
	Διατήρηση (μετά)	18	3.89	5.00	4.5679	.33850
	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά)	18	1.20	3.30	1.7167	.46177
	Valid N (listwise)	18				
Ελέγχου	Διατήρηση (πριν)	18	4.00	4.89	4.3210	.26918
	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν)	18	1.60	3.30	2.2889	.49455
	Διατήρηση (μετά)	18	3.56	4.89	4.2099	.39031
	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά)	18	1.50	3.40	2.4111	.49216
	Valid N (listwise)	18				

6.4 Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk των υποκλιμάκων ανά ομάδα

Πραγματοποιείται έλεγχος κανονικότητας (πίνακας 10) με το κριτήριο Shapiro-Wilk αφού το δείγμα μας είναι κάτω από 50 μαθητές, ώστε να εξετασθεί η υπόθεση κανονικής κατανομής των υποκλιμάκων και να επιλεγεί το κατάλληλο παραμετρικό ή μη στατιστικό κριτήριο για τις περαιτέρω συγκρίσεις. Όταν το sig είναι πάνω από 0,05 αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση άρα και την υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων και πραγματοποιούμε t-test, ενώ όταν το sig είναι κάτω από 0,05 απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση δηλαδή την υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων και πραγματοποιούμε το Wilcoxon Signed Rank test.

Πίνακας 10. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk των υποκλιμάκων ανά ομάδα

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Ομάδα	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διατήρηση (πριν)	Πειραματική	.153	18	.200*	.947	18	.383
	Ελέγχου	.199	18	.058	.911	18	.088
Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν)	Πειραματική	.104	18	.200*	.958	18	.569
	Ελέγχου	.173	18	.162	.932	18	.211
Διατήρηση (μετά)	Πειραματική	.281	18	.001	.825	18	.004
	Ελέγχου	.155	18	.200*	.959	18	.591
Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά)	Πειραματική	.317	18	.000	.714	18	.000
	Ελέγχου	.151	18	.200*	.957	18	.547

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

a. Lilliefors Significance Correction

6.5 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα

6.5.1 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα διατήρηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την πειραματική ομάδα, για τη υποκλίμακα διατήρηση πραγματοποιείται το μη παραμετρικό Wilcoxon Signed Rank test καθώς τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή (πίνακας 10). Σύμφωνα με τον πίνακα 11, η τιμή του p-value είναι: $0,001 < 0,05$. επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται από τον πίνακα 12 παρατηρείται αύξηση στον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις. Αυτό σημαίνει πως η ομάδα βελτιώθηκε.

Πίνακας 11. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank για την πειραματική ομάδα υποκλίμακα διατήρηση

Test Statistics ^a	
	Διατήρηση (μετά) - Διατήρηση (πριν)
Z	-3.735 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διατήρηση (πριν)	18	3.8272	.31478	3.33	4.33
Διατήρηση (μετά)	18	4.5679	.33850	3.89	5.00

6.5.2 Σύγκριση μέσων όρων για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα: χρησιμοποίηση - αξιοποίηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την πειραματική ομάδα, για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση πραγματοποιείται το μη παραμετρικό Wilcoxon Signed Rank test καθώς τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή (πίνακας 10). Όπως φαίνεται στον πίνακα 13, η τιμή του p-value είναι: $0,001 < 0,05$. επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα χρησιμοποίηση - διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα όπως φαίνεται από τον πίνακα 14 παρατηρείται μείωση στον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών μετά τις παρεμβάσεις. Να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις της διάστασης χρησιμοποίηση – αξιοποίηση έχουν αρνητική έννοια. Αυτό σημαίνει πως η ομάδα βελτιώθηκε.

Πίνακας 13. Έλεγχος Wilcoxon Signed Rank για την πειραματική ομάδα υποκλίμακα χρησιμοποίηση-αξιοποίηση

Test Statistics^a

	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά) - Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν)
Z	-3.687 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα: χρησιμοποίηση - αξιοποίηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν)	18	2.5833	.44623	1.80	3.30
Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά)	18	1.7167	.46177	1.20	3.30

6.6 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου

6.6.1 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα: διατήρηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την ομάδα ελέγχου, για την υποκλίμακα διατήρηση πραγματοποιείται το παραμετρικό t-test paired καθώς τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή (πίνακας 10). Στον πίνακα 15 η τιμή του p-value έχει ως εξής: $0,076 > 0,05$. επομένως αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η στασιμότητα της ομάδας φαίνεται και στον πίνακα 16 με τους μέσους όρους.

Πίνακας 15. Έλεγχος t-test paired για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα διατήρηση

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Διατήρηση (πριν) - Διατήρηση (μετά)	.11111	.24991	.05890	-.01317	.23539	1.886	17	.076

Πίνακας 16. Μέσοι όροι για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα διατήρηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Διατήρηση (πριν)	4.3210	18	.26918	.06345
	Διατήρηση (μετά)	4.2099	18	.39031	.09200

6.6.2 Σύγκριση μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την ομάδα ελέγχου, για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - διατήρηση πραγματοποιείται το παραμετρικό t-test paired καθώς τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή (πίνακας 10). Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 17, το p-value έχει την εξής τιμή: $0,069 > 0,05$ κατά συνέπεια απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα χρησιμοποίηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η στασιμότητα της ομάδας φαίνεται και στον πίνακα 18 με τους μέσους όρους.

Πίνακας 17. Έλεγχος t-test paired για την ομάδα ελέγχου υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (πριν) - Χρησιμοποίηση - Αξιοποίηση (μετά)	-.12222	.26691	.06291	-.25495	.01051	-1.943	17	.069

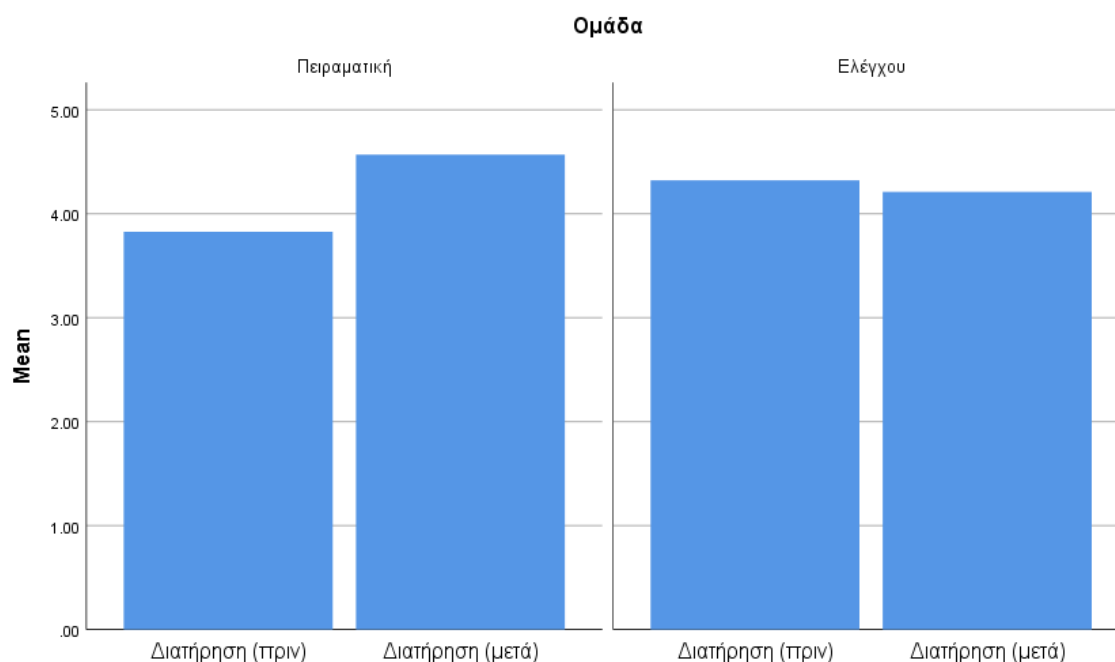
Πίνακας 18. Μέσοι όροι για την πειραματική ομάδα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιολόγηση πριν και μετά τις παρεμβάσεις

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Χρησιμοποίηση - Αξιολόγηση (πριν)	2.2889	18	.49455	.11657
	Χρησιμοποίηση - Αξιολόγηση (μετά)	2.4111	18	.49216	.11600

6.7 Αποτελέσματα ελέγχων μέσω των όρων πειραματικής και ομάδας ελέγχου για τις δύο υποκλίμακες

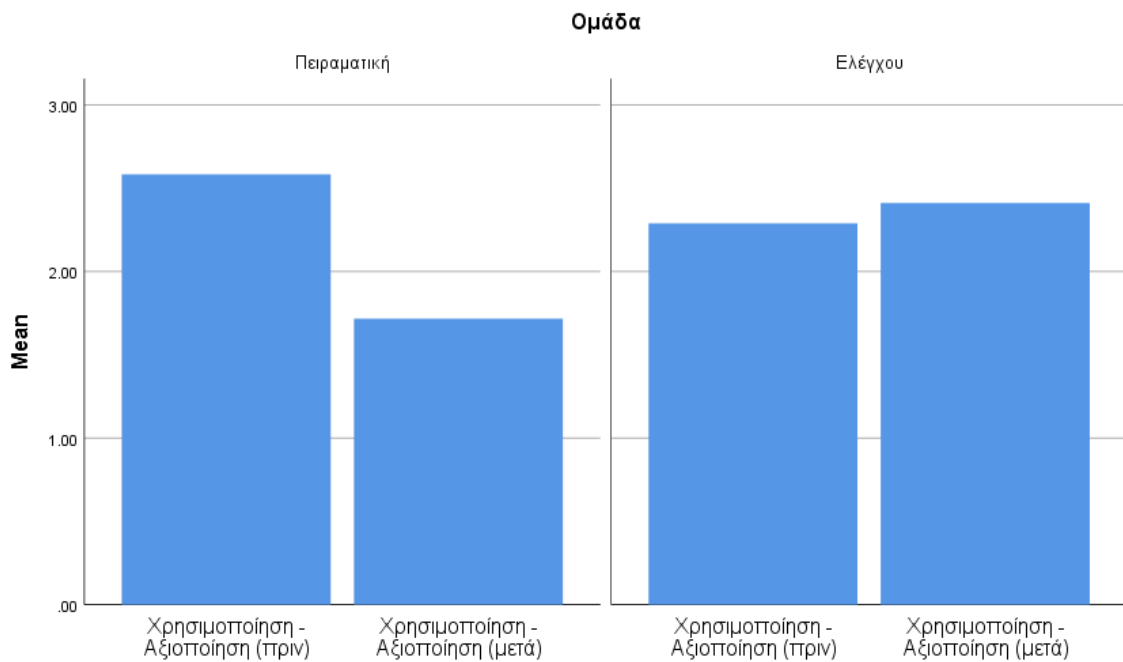
Στο γράφημα 4 παρατηρούμε τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα διατήρηση και για τις δύο ομάδες όπου φαίνεται η βελτίωση της πειραματικής ομάδας και η στασιμότητα της ομάδας ελέγχου.

Γράφημα 4. Αποτελέσματα για την υποκλίμακα διατήρηση σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



Στο γράφημα 5 παρατηρούμε τα αποτελέσματα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση και για τις δύο ομάδες, όπου φαίνεται η βελτίωση της πειραματικής ομάδας και η στασιμότητα της ομάδας ελέγχου.

Γράφημα 5. Αποτελέσματα για την υποκλίμακα χρησιμοποίηση - αξιοποίηση σε πειραματική και ομάδα ελέγχου



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από το ημερολόγιο παρατήρησης, όπου καταγράφονταν οι παρατηρήσεις μετά από κάθε παρέμβαση, από τις σημειώσεις της κριτικής φίλης και τις συζητήσεις μας καθώς και από την απομαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση των παρεμβάσεων.

7.2 Εφαρμογή και ανάλυση των παρεμβάσεων της έρευνας

7.2.1 Πρώτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Ο ερευνητής-εμπυχωτής επέλεξε να ξεκινήσει με ασκήσεις γνωριμίας, θεατρικά παιχνίδια σωματικής έκφρασης με γρήγορη εναλλαγή ρόλων για να μην νιώσουν τον φόβο της έκθεσης στα μάτια των άλλων και για να αφοσιωθούν στο παιχνίδι. Σε όλη τη διαδικασία ο εμπυχωτής-ερευνητής σε συνεργασία με την «κριτική φίλη» αρχίζει να παρατηρεί τα στοιχεία που αφορούν στην επικοινωνία της ομάδας, τα οποία πρόκειται να αξιολογήσει στις μελλοντικές συναντήσεις.

Στην πρώτη άσκηση (παιχνίδι γνωριμίας) κάθε μέλος της ομάδας είπε το όνομά του, συνοδεύοντάς το από μία κίνηση κάνοντας ένα βήμα μπροστά. Την αρχή την έκανε ο εμπυχωτής και όλοι οι μαθητές επανέλαβαν μόνο την κίνησή του. Ακούστηκαν και συνοδεύτηκαν με κίνηση όλα τα ονόματα των συμμετεχόντων. Στη δεύτερη φάση, με τη συνοδεία μουσικής, όλοι μαζί έκαναν μόνο τις κινήσεις που συνόδευαν τα ονόματά τους δημιουργώντας μια ωραία χορογραφία.

Στη δεύτερη άσκηση (κίνηση στον χώρο με αντικείμενο) χρησιμοποιήσαμε τις καρέκλες της αίθουσας. Αφού καθίσαμε, ο ερευνητής προσπάθησε από μνήμης να πει όλα τα ονόματα των μαθητών, αλλά δυσκολεύτηκε σε κάποιες περιπτώσεις επειδή οι μαθητές είχαν αλλάξει θέση. Τότε ζήτησε από τους μαθητές να κάνουν τη χαρακτηριστική κίνηση που συνόδευε το όνομά του. Αυτό δημιούργησε ένα θετικό κλίμα στην ομάδα ενεργοποιώντας τους μαθητές να βοηθήσουν τον εμπυχωτή να θυμηθεί τα ονόματά τους (σχόλιο κριτικής φίλης).

Στη συνέχεια, παίξαμε το θεατρικό παιχνίδι «Φρουτοσαλάτα». Οι ρόλοι ευθύνης εναλλάσσονταν και όλοι οι μαθητές πέρασαν από αυτή τη διαδικασία μέσα από το παιχνίδι και τη χαρά. Στη συνέχεια ο εμπνευστής δυσκόλεψε τη συνθήκη, προκειμένου να αντλήσει στοιχεία που έχουν να κάνουν με τις ανάγκες και τις σχέσεις της ομάδας και το παιχνίδι εξελίχθηκε με τη μορφή ενός αόρατου διαλόγου με τη διατύπωση της έκφρασης «*Να σηκωθούν όλοι όσοι...*». Ένας μαθητής είπε «*Να σηκωθούν όλοι όσοι τους αρέσει να παίζουν μπάλα*». Σηκώθηκαν όλα τα αγόρια και δύο μόνο από τα κορίτσια. Το παιχνίδι κράτησε αρκετή ώρα έως ότου μια μαθήτρια έθεσε ως πρόταση «*Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν άγχος με τις πολλές ώρες μαθημάτων*». Ο αριθμός των μαθητών που σηκώθηκαν ήταν μεγάλος. Ο εμπνευστής άδραξε την ευκαιρία να τους ζητήσει να αναπτύξουν αυτό που τους αγχώνει.

A1: Οι πολλές ώρες που έχω για διάβασμα και μετά άλλες τόσες ώρες στο φροντιστήριο.

K1: Αναγκάζομαι να κοιμάμαι αργά για να ολοκληρώσω τα μαθήματα του σχολείου (μαζί της συμφώνησαν αρκετοί).

Στην επόμενη άσκηση (κίνηση στον χώρο - τυχαία εικόνα) οι μαθητές περπατούσαν στον χώρο και με το «ΣΤΟΠ» του εμπνευστή σταματούσαν και δημιουργούσαν με τα σώματά τους μια τυχαία εικόνα. Με το άγγιγμα του εμπνευστή έλεγαν αυτό που σκέφτονταν.

A2: Θα χάσω το λεωφορείο.

A3: Νυστάζω. Γιατί να πρέπει να ξυπνάω τόσο νωρίς...

K1: Άργησα πάλι... Τι θα του πω;

K2: Ξέχασα το τηλέφωνό μου.

K3: Χάθηκα, δεν ξέρω πού είμαι.

Ο εμπνευστής-ερευνητής στη συνέχεια τροποποίησε την άσκηση και τους ζήτησε να παρουσιάσουν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας μια εικόνα που να εκφράζει αγωνία ή μια εικόνα που να δηλώνει το αίσθημα της χαράς. Η πλειοψηφία επέλεξε την εικόνα που δήλωνε την αγωνία (*επιδημία-κορονοϊός, εγκλεισμός, έλλειψη χρόνου, απώλεια, φόβος, ανασφάλεια*). Την εικόνα της χαράς επέλεξαν μόνο δύο μαθητές (*γέννηση αδελφού, σχέση*). Είχε πολύ ενδιαφέρον το κομμάτι με το μοίρασμα των εμπειριών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να συζητήσουμε γι' αυτό που βιώνουμε όλο αυτό τον καιρό και πως όλοι ζούμε σε πρωτόγνωρες καταστάσεις και χρειάζεται ψυχραιμία.

Ο κύκλος της συνάντησης αποφορτίστηκε με το παιχνίδι ΖΠΠ-ΖΑΠ-ΜΠΟΪΝΓΚ. Στην πρώτη μας συνάντηση οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Η κριτική φίλη σαν γενικό σχόλιο είπε ότι υπήρχε θετική αλληλοεπίδραση και πολλή ενέργεια, ενώ φυσικά δεν έλειψε στην αρχή και το στοιχείο της φασαρίας. Χρειάζεται αρκετός χρόνος μέχρι να ενταχθούν και να βρουν τις ισορροπίες και τον χώρο τους μέσα στην ομάδα.

7.2.2 Δεύτερη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Στη δεύτερη συνάντηση ο ερευνητής-εμπυχωτής άρχισε με μία άσκηση γνωριμίας - επικοινωνίας «Δίνω παλμό με το όνομά μου». Ακολούθησε η άσκηση με το «εκκρεμές». Στο σύνολό της η άσκηση δεν λειτούργησε πολύ καλά, αφού οι μαθητές δεν ήταν αρκετά έτοιμοι να εμπιστευτούν τα σώματά τους στους άλλους. Χρειάστηκε αρκετές φορές να σταματήσουμε ώστε να βρούμε τον ομαδικό ρυθμό μας και να συντονιστούμε. Ο εμπυχωτής τόνισε τη σημασία και την αξία της εμπιστοσύνης που απαιτείται για την εκτέλεση της άσκησης.

Συνεχίσαμε με την άσκηση «Κύκλος και σταυρός» με στόχο την ενεργοποίηση και την απομηχανοποίηση του σώματος. Υπήρξε μια ευχάριστη δυσκολία στην εφαρμογή της γιατί η άσκηση απαιτεί συγκέντρωση. Ο εμπυχωτής εξήγησε πως τα σώματά μας έχουν αποκτήσει αγκυλώσεις επειδή κάνουμε σχεδόν καθημερινά τις ίδιες κινήσεις και πως αυτές οι ασκήσεις βοηθούν στην ενεργοποίηση του σώματος.

Προχωρήσαμε σε σωματικό αυτοσχεδιασμό σε σχέση με την αναπαράσταση χώρου. Οι μαθητές περπατήσανε στον χώρο ελεύθερα και ακούγοντας τις οδηγίες του εμπυχωτή τροποποιούσαν το περπάτημά τους ανάλογα με την εκάστοτε συνθήκη. Ο εμπυχωτής στη συνέχεια τους ζήτησε να επινοήσουν με τη σωματική συμπεριφορά τους δραματικούς χώρους μέσα από τις δράσεις τους. Στη συνέχεια, έγινε εισαγωγή στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, αναφορά στη ζωή και την ιστορία του Augusto Boal και στην προσφορά του στο θέατρο και στην κοινωνία. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατανόηση των όρων «καταπιεστής» και «καταπιεσμένος», αλλά και στην κατανόηση της διαφορά των εννοιών «θύμα» και «καταπιεσμένος». Ακολούθησε προβολή video για το ΘτΚ.

Μια μαθήτρια εξέφρασε την απορία: *Δεν καταλαβαίνω πώς το θέατρο του Boal βοηθά κάποιον να αντιδράσει. Βασικά, δεν το πιστεύω.* Άλλοι μαθητές ακούγοντας την ιστορία του Augusto Boal φάνηκε να τους εντυπωσιάζει.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες και τους ζητήθηκε να σκεφτούν καταστάσεις στις οποίες να εμπεριέχεται η έννοια της καταπίεσης. Καταγράφηκαν από τον εμπυχωτή: **Ομάδα 1:** *Ενδοοικογενειακή βία.* **Ομάδα 2:** *Στερεοτυπικές αντιλήψεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.* **Ομάδα 3:** *Μετανάστες/ξενοφοβία.* **Ομάδα 4:** *Βία.* Αναπτύχθηκε συζήτηση, στην οποία συμμετείχαν ενεργά οι μαθητές. Η **K1** είπε: *Πολλοί ζουν με τον φόβο της βίας, είτε σωματική είτε λεκτική, ακόμα και στο ίδιο τους το σπίτι.* Ο **A1** είπε: *Ενώ εγώ ήθελα και θέλω να πάω στο σχολείο της γειτονιάς μου, οι γονείς μου αποφάσισαν να με στείλουν στο Καλλιτεχνικό σχολείο* (ανέφερε επί του προσωπικού παράδειγμα και φαινόταν πολύ αναστατωμένος).

Συνεχίσαμε με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, με αφορμή τις καταπίεσεις που σκέφτηκαν σε ομάδες. Ένας μαθητής από την ομάδα 1 σηκώθηκε και εξέφρασε την καταπίεση (ενδοοικογενειακή) με εικόνα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τον μαθητή να κάνει μια επαναλαμβανόμενη κίνηση σαν μοτίβο. Από τους υπόλοιπους μαθητές ο εμπυχωτής ζήτησε να παρατηρήσουν προσεκτικά την παγωμένη εικόνα του μαθητή και να συγκεντρωθούν δίχως να μιλούν και όταν είναι έτοιμοι τότε μόνο να πουν λέξεις, φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό:

A1: *Πάψε*

A2: *Με έχεις πνίξει, δεν σε αντέχω*

A3: *Φτάνει πια*

K1: *Σταμάτα*

K2: *Μην μιλάς*

K3: *Θέλω να φύγω*

K4: *Δεν αισθάνομαι καλά.*

Στη συνέχεια η ίδια καταπίεση εκφράστηκε με ομαδικό τρόπο και είδαμε διαφορετικές εκδοχές για την ενδοοικογενειακή βία. Τη δεύτερη φορά όλοι πρόσθεσαν μια αργή κίνηση και ήχο. (Σχόλιο ερευνητή) η μη λεκτική επικοινωνία περιόριζε την επικοινωνία της ομάδας και η πλειοψηφία των μαθητών λειτουργούσε ηγετικά.

Στο τέλος της συνάντησης συγκεντρωμένοι σε κύκλο, έγινε συζήτηση για τις σημερινές δράσεις. Τονίστηκε η αξία των σωματικών ασκήσεων του Boal, οι οποίες βοηθούν στην απομηχανοποίηση του σώματος και της σκέψης, καθώς και η δύναμη της εικόνας χωρίς την ύπαρξη λόγου. Έκλεισε με το παιχνίδι «Δίνω παλμό με το όνομά μου».

7.2.3 Τρίτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Η πρώτη άσκηση (κολομβιανή ύπνωση) έχει ως στόχο να ενισχύσει τη μη λεκτική επικοινωνία. Η άσκηση λειτούργησε γενικά καλά, αν και δύο ζευγάρια μιλούσαν και έκαναν γρήγορες κινήσεις δείχνοντας έλλειψη συγκέντρωσης. Ο εμπυχωτής-ερευνητής διέκοψε την άσκηση για να εξηγήσει πως η επικοινωνία κατά τη διάρκεια του «υπνωτισμού» είναι μη λεκτική και ξαναέγινε από την αρχή, αυτή τη φορά με τη συνοδεία της μουσικής. Σε δεύτερη φάση η ίδια άσκηση πραγματοποιήθηκε σε ομάδες των τριών και στο τέλος της άσκησης κάποιοι μαθητές σχολίασαν:

***Α1:** Η άσκηση ήταν πιο δύσκολη με τρία άτομα μαζί γιατί συγκρούμασταν και υπήρχε δυσκολία στη συνεχομένη κίνηση.*

***Κ1:** Δυσκολευτήκαμε και στο συντονισμό γιατί κινούμασταν όλοι ταυτόχρονα και στα τρία επίπεδα της κίνησης.*

(Σχόλιο κριτικής φίλης: υπήρχε ένταση).

Στο θεατρικό παιχνίδι «*Μάντεψε το Status*» οι μαθητές αρχικά φάνηκε πως δεν κατάλαβαν την άσκηση και απλά περπατούσαν ή έκαναν υπερβολικές εκφράσεις στο πρόσωπο για να τονίσουν το status τους. Για να βοηθήσει την ομάδα ο εμπυχωτής, άλλαξε την άσκηση. Τους ζήτησε να περπατήσουν και καθώς περπατούν να σκεφτούν ανθρώπους με διαφορετικά πόστα εργασίας ή κοινωνικής τάξης. Ένας μαθητής πήρε τον ρόλο ενός αστυνομικού. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής με την τεχνική του καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού ζήτησε από τον μαθητή που έκανε τον αστυνομικό να φανταστεί πώς θα συμπεριφερόταν ένας αστυνομικός που κάνει έλεγχο σε πολίτες. Πώς κινείται, πώς κοιτάει; Οι μαθητές μέσα από τις κινήσεις, τις στάσεις και το βλέμμα του μαθητή που υποδυόταν τον αστυνομικό, κατανόησαν το ισχυρό status του. Ο εμπυχωτής ζήτησε να επαναληφθεί η άσκηση προσθέτοντας χαρτάκια με αριθμούς κολλημένους στο μέτωπό τους χωρίς να γνωρίζουν τον αριθμό που φέρουν. Ο καθένας θα έπρεπε να αντιδράσει σύμφωνα με τον αριθμό που έβλεπε στους άλλους.

Μετά το διάλειμμα χρειάστηκε να κάνουμε μια άσκηση ενεργοποίησης και ζέσταμα σώματος και παίξαμε ένα ιαπωνικό παιχνίδι («Σαμουράι») που συνδυάζει και καλλιεργεί την ετοιμότητα και την ταχύτητα με τη συγκέντρωση. Οι μαθητές μπόρεσαν μέσω αυτής της άσκησης να εκτονωθούν και να διασκεδάσουν. Αυτό που παρατηρήσαμε

με την κριτική φίλη είναι ότι γέλασαν πολύ σε αυτήν την άσκηση και δεν ήθελαν να τελειώσει.

Ακολούθησε συζήτηση σχετική με το θέατρο της Εικόνας, μία από τις τεχνικές του ΘτΚ. Στην άσκηση «δύο άνθρωποι χαιρετιούνται» συμφωνήσαμε να μην μιλάμε και να εκφραζόμαστε σωματικά. Τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά και σημείωσαν πολλές διαφορετικές ερμηνείες:

A1: Επιβολή τους ενός στον άλλον

K1: Χαιρετισμός παρηγοριάς

K2: Χαιρετισμός ζευγαριού

A2: Χαιρετισμός μετά από παρεξήγηση

K3: Χαιρετισμός σε μια γιορτή, χαιρετισμός με το ζόρι.

A3: Χαιρετισμός από διαφορετική χώρα

(σημείωση κριτικής φίλης: Ο εμπυχωτής τόνισε την ανάγκη να έρθει φυσικά η σωματικότητα και η εξέλιξη της κίνησης, όχι διανοητικά. Ορισμένοι μαθητές είχαν πιο έντονο το στοιχείο να κριτικάρουν παρά να ερμηνεύσουν και πως τους ήταν δύσκολο να μην μιλούν για να εξηγήσουν).

Στη διάρκεια του αναστοχασμού συζητήθηκε η τεχνική του θεάτρου της Εικόνας και συμφώνησαν ότι τους δυσκόλεψε η απουσία του προφορικού λόγου. Χρειάστηκε αρκετές φορές να τονιστεί πως η επικοινωνία πρέπει να αναδειχθεί μέσα από τη σωματική στάση και την έκφραση. Μια μαθήτρια ανέφερε πως στη ζωή μας πολλές φορές κατανοούμε την συναισθηματική κατάσταση του άλλου από τη στάση του σώματός του.

Για να αποφορτιστεί η ένταση της ομάδας έκλεισε με ένα παιχνίδι (Κουβάρια και κόμποι) με τη συνθήκη να μην μιλάμε καθόλου μέχρι να ξεμπλεχτούμε. Οι μαθητές το διασκέδασαν και με υπομονή αλλά και επιμονή κατάφεραν να ξεμπλέξουν το κουβάρι και να γίνουν ένας κύκλος, φωνάζοντας χαρούμενα “ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΑΜΕ”.

7.2.4 Τέταρτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Στην άσκηση (Μαζί σταματάμε – Μαζί ξεκινάμε), οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι και δεν μιλούσαν. Η άσκηση βελτιώθηκε πιο πολύ όταν ο εμπυχωτής μπήκε σε ρόλο πράκτορα με τη συνθήκη πως ψάχνει να βρει ποιος δίνει το σύνθημα εκκίνησης (κίνησης, χειρονομίας, ήχου). Στο παιχνίδι «βόμβες και ασπίδες» έδειξαν

μεγάλη χαρά αλλά και συγκέντρωση κυρίως όταν προστέθηκε η ασπίδα. Υπήρξε έκρηξη κινητικότητας που ζωντάνεψε περισσότερο τη θεατρική συνθήκη. Με την αντίστροφη μέτρηση του εμψυχωτή, προσπαθούσαν να προστατέψουν τους εαυτούς τους κυρίως όταν είχαν κοινή ασπίδα δύο η περισσότερα άτομα (Σχόλιο της κριτικής φίλης). Οι μαθητές ζήτησαν να το παίξουμε άλλη μια φορά γιατί τους άρεσε πάρα πολύ και ο εμψυχωτής πρόσθεσε μια συνθήκη που έλεγε ότι η βόμβα αντιπροσωπεύει έναν φόβο. Κάθε μαθητής έπρεπε να σκεφτεί τι τον φοβίζει (βόμβα) αλλά και τη βοήθεια να ξεπερνά τον φόβο (ασπίδα). Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού ακούστηκαν:

Άγχος μαθημάτων (βόμβα) - Περισσότερη οργάνωση στη μελέτη μου (ασπίδα)

Παρεξήγηση με τον καλύτερό μου φίλο (βόμβα) - Διάλογος (ασπίδα)

Φόβος απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου (βόμβα) - Θετική σκέψη (ασπίδα)

Αύξησης βάρους (βόμβα) - Αυτοπεποίθηση (ασπίδα)

Εγκλεισμός, απαγόρευση κυκλοφορίας (βόμβα) - Αξιοποίηση για δημιουργικές δραστηριότητες (ασπίδα)

Η άσκηση «Το μεγάλο παιχνίδι της εξουσίας», σύμφωνα με το ημερολόγιο του ερευνητή, δυσκόλεψε τους μαθητές, αφού η μη λεκτική επικοινωνία περιόριζε τις πολλές επιλογές που είχαν. Η εικόνα με τα αντικείμενα της πρώτης ομάδας άλλαξε πάρα πολλές φορές μέχρι να καταλήξουν. Όταν ρωτήθηκαν από τον εμψυχωτή ποιο αντικείμενο είχε τη μεγαλύτερη εξουσία - ηγεσία, αρκετοί μαθητές συμφώνησαν πως ήταν το τραπέζι γιατί στήριζε όλα τα αντικείμενα. Ενδιαφέρον είχε το σχόλιο μιας μαθήτριας **K1** ως προς τον διαχωρισμό των εννοιών «εξουσία» και «ηγεσία». Παρουσίασε την ηγεσία ως κάτι θετικό και την εξουσία με αρνητική χροιά. Από τους μαθητές που παρακολουθούσαν ένας σχολίασε ότι ο χωροταξικός σχεδιασμός της εικόνας του θύμιζε πυραμίδα.

Η εικόνα με τα αντικείμενα που συνέθεσε η δεύτερη ομάδα ήταν πιο ρεαλιστική. Μια καρέκλα τοποθετήθηκε στο κέντρο της μιας πλευράς ενός τραπεζιού που έφερε ένα μπουκάλι. Οι υπόλοιπες καρέκλες τοποθετήθηκαν στην απέναντι πλευρά του τραπεζιού, σαν να περιμένουν τι θα πει η κεντρική καρέκλα. Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές τοποθέτησαν τους εαυτούς μέσα στη σκηνική εγκατάσταση. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν έδωσαν ένα τίτλο «Η διεκδίκηση». Ο εμψυχωτής στο τέλος ρώτησε πού συναντούν το στοιχείο της εξουσίας:

A3: στην οικογένεια, K2: στην πολιτική, A4: στο σχολείο και στις παρέες, K3: στη συμπεριφορά του ανθρώπου στα ζώα.

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής χώρισε τους μαθητές σε νέες ομάδες και τους ενθάρρυνε να διευθετήσουν και να τονίσουν πιο έντονα αυτή τη φόρα τα αντικείμενα ως προς το στοιχείο της εξουσίας. Να εντάξουν τους εαυτούς τους μέσα στην εικόνα που θα δημιουργήσουν και στη συνέχεια να προσδώσουν την εξουσία, από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη.

***A' ομάδα:** Σχολική τάξη. Το τραπέζι είναι η έδρα του καθηγητή και στην πρώτη καρέκλα κάθεται ο μαθητής με το μπουκάλι στα χέρια του για να τονίσει ότι είναι ο καλύτερος μαθητής από όλους. Στην τελευταία θέση κάθεται ο χειρότερος μαθητής.*

***B' ομάδα:** Γύρω από το τραπέζι με το μπουκάλι κάθονται τα αγόρια και μακριά από το τραπέζι, στις υπόλοιπες καρέκλες, κάθονται τα κορίτσια σε κύκλο.*

Σχόλιο της κριτικής φίλης: είχε ενδιαφέρον το σχόλιο της μαθήτριας για τη διαφορά δύναμης - εξουσίας. Μια άλλη μαθήτρια σχετικά με την εικόνα της β' ομάδας σχολίασε πως η εξουσία μπορεί να οδηγήσει σε καταπίεση.

Στο στάδιο της αποφόρτισης-αναστοχασμού, καθίσαμε σε κύκλο όπου οι μαθητές σχολίασαν ότι το παιχνίδι «βόμβες και ασπίδες» ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστικό. Τη δεύτερη φορά που παίχτηκε, με την προσθήκη των φόβων, ακούστηκαν πολλοί φόβοι και ταυτόχρονα σκέφτονταν τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Ο εμπυχωτής ρώτησε τους μαθητές αν υπάρχουν και άλλοι με τους ίδιους φόβους και οι περισσότεροι συμφώνησαν. Ο εμπυχωτής τόνισε πως ήταν πολύ σημαντικό που κατέθεσαν τους φόβους τους, μέσα στο προστατευμένο θεατρικό περιβάλλον. Δεν ένιωσε κανείς μόνος με τις φοβίες του αφού υπήρχε ταύτιση από την ομάδα. Η παρέμβαση αποδείχτηκε χρήσιμη στις επόμενες παρεμβάσεις, όπου διαπραγματεύονται ζητήματα καταπίεσεων, συγκρούσεων και αδικίας. Η συνάντηση έκλεισε με το θεατρικό παιχνίδι «ΖΙΠ - ΖΑΠ- ΜΠΟΪΝΓΚ».

7.2.5 Πέμπτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Η παρέμβαση ξεκίνησε με το θεατρικό παιχνίδι «Η αρκούδα του Πουατιέ» και στη συνέχεια με αυτοσχεδιασμό που είχε θέμα τη μεταμόρφωση από έναν σπόρο σε δένδρο. Οι μαθητές με πολύ δημιουργικό τρόπο και φαντασία μετέβαιναν από το ένα στάδιο στο άλλο (σχόλιο κριτικής φίλης: ενδιαφέρων τρόπος για την εισαγωγή στο κυρίως θέμα της έρευνας).

Αναφορικά με τον «Ιστό της ζωής», αφού αυτός δημιουργήθηκε, κάθε μαθητής έμπαινε μέσα στον ιστό και έκανε έναν κινητικό αυτοσχεδιασμό με τη συνοδεία μουσικής (Σχόλιο της κριτικής φίλης: Όταν στη διαδικασία προστέθηκε η κίνηση, δόθηκε

μια δραματικότητα στη διαδικασία). Ο εμπυχωτής απ' όλη τη διαδικασία με τον «ιστό της ζωής» σημείωσε λέξεις-κλειδιά για χρήση με την τεχνική του θεάτρου της επινόησης. Έγραψε σε κάθε χαρτί μία από τις λέξεις: θεός της βλάστησης, μέλισσες, χρώματα, δέντρα, άγρια ζώα, βουνό, σκύλος, σπηλιά, ποτάμι, οξυγόνο, βροχή, τοπίο, θάλασσα και ζήτησε από τους μαθητές να επινοήσουν μία ιστορία με θέμα την προσφορά της φύσης. Κάθε φορά πέντε μαθητές ανέβαιναν στη σκηνή και αφηγούνταν μια ιστορία. Αρχικά δυσκολεύτηκαν να εμπλουτίσουν την αφήγησή τους. Ενδιαφέρον είχε η επικοινωνία που δημιουργήθηκε μεταξύ τους και η χρήση των σωμάτων τους μέσα στον χώρο. Ήταν σαν να έβλεπες μια παράσταση.

K1: Ο θεός της βλάστησης φύτεψε σπόρους στη γη και βγήκαν όμορφα λουλούδια.

K2: Ένας ζωγράφος ερωτεύτηκε το τοπίο με τα λουλούδια και το ζωγράφησε.

A1: Οι μέλισσες τρέφονται από τα λουλούδια και παράγουν μέλι και μου θυμίζει το πρωινό με τον παππού μου που μου έλεγε φάε μέλι να δυναμώσεις. (Η κριτική φίλη σημείωσε πως κατατέθηκαν και πιο προσωπικά στοιχεία).

A2: Όταν ο ήλιος δύει, ο ουρανός έχει χρώμα πορτοκαλί προς κόκκινο και ο άνθρωπος ηρεμεί.

K3: Τα δέντρα παράγουν οξυγόνο, αλλά είναι και τα σπίτια των πουλιών. Το καλοκαίρι ο άνθρωπος απολαμβάνει τη σκιά τους και δροσίζεται.

A3: Για τα άγρια ζώα η φύση είναι το περιβάλλον τους, αλλά ορισμένα εξημερώθηκαν. Για παράδειγμα, τα σκυλιά είναι πιστά στον άνθρωπο και του φέρνουν μια αίσθηση ηρεμίας.

A4: Τα χορτάρια είναι η τροφή των φυτοφάγων ζώων, τα παιδιά όμως απολαμβάνουν να παίζουν επάνω του, όπως βαρελάκια, ποδόσφαιρο κ.ά.

A5: Τα βουνά είναι το καταφύγιο για πάρα πολλά ζώα. Οι άνθρωποι απολαμβάνουν να κάνουν ορειβάσια.

K3: Στο ποτάμι ζουν φυτά, ερπετά, ψάρια και οι άνθρωποι κάνουν μπάνια και χαλαρώνουν.

A6: Η θάλασσα έχει φύκια. Μέσα στα φύκια κρύβονται και τρέφονται τα μικρά ψάρια τα οποία τρώνε με τη σειρά τους τα μεγάλα. Με τα ψάρια τρέφεται και ο άνθρωπος.

K4: Οι βραχογραφίες των σπηλαίων δείχνουν τη σύνδεση του ανθρώπου με τα ζώα από την προϊστορική εποχή.

K5: Το χώμα είναι θρεπτικό συστατικό, τροφή για τα δέντρα και τα ζώδια. Όταν πέφτει επάνω του η βροχή, μου αρέσει η μυρωδιά του.

Στη συνέχεια προβλήθηκε βίντεο με θέμα: «Η καταστροφή του περιβάλλοντος» και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πώς αισθάνθηκαν που έβλεπαν τον ιστό της ζωής να καταστρέφεται.

Την ώρα του αναστοχασμού στη μέση του χώρου τοποθετήθηκε ένα κουβάρι και καθώς οι μαθητές περιφερόντουσαν, όποιος ήθελε έπαιρνε το κουβάρι από μόνος του και έκανε μία δήλωση από τη σημερινή εμπειρία, κόβοντας με το ψαλίδι ένα κομμάτι νήματος.

A1: Υπεύθυνος για την καταστροφή του περιβάλλοντος είναι ο άνθρωπος. Οι μαθητές συμφώνησαν μαζί του.

A2: Ο άνθρωπος θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο ον και γι' αυτό πιστεύει πως έχει το δικαίωμα να εκμεταλλεύεται τη φύση.

K1: Ο άνθρωπος ρυπαίνει το νερό με απόβλητα.

Άλλοι μαθητές είπαν μόνο λέξεις ή φράσεις: *Χάος, Καταστροφή, Το πρωινό με τον παππού μου, Το νερό είναι ζωή, Καθαρές θάλασσες, Σκουπίδια stop, Το κλάμα του κοάλα.*

Οι μαθητές φάνηκε ότι κατέθεταν ευκολότερα τις αρνητικές ενέργειες του ανθρώπου στο περιβάλλον παρά τις θετικές. Για την αποφόρτιση της ομάδας, η συνάντηση έκλεισε με το παιχνίδι «Κουβάρια και κόμπιοι». Οι μαθητές το διασκέδασαν και με υπομονή αλλά και επιμονή κατάφεραν να ξεμπλέξουν το κουβάρι και να γίνουν ένας κύκλος δίνοντας έναν τίτλο «*Όλοι μαζί τα καταφέραμε*».

7.2.6 Έκτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Η παρέμβαση ξεκίνησε με παιχνίδι ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της ομάδας («Πιστολέρο»). Στη συνέχεια, οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο και μια μπάλα (που συμβολίζει τη γη) πέρασε από χέρι σε χέρι. Ο εμπνευστής έδωσε την οδηγία να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο. Κάποια στιγμή πέταξε την μπάλα στον αέρα, είπε το όνομα ενός μαθητή για να την πιάσει (ετοιμότητα - ταχύτητα - αντανεκλαστικές κινήσεις). Η κριτική φίλη σχολίασε ότι υπήρχε πολύ καλή συγκέντρωση.

Ακολούθησε το παιχνίδι «Βόμβες και ασπίδες» σε παραλλαγή. Το περιβάλλον κινδυνεύει από τις βόμβες και προστατεύεται από τις ασπίδες:

Πόλη: σκουπίδια (βόμβα) – ανακύκλωση, ενεργός πολίτης (ασπίδα)

Ψάρι: γλάρος (βόμβα) – θάλασσα (ασπίδα)

Κροκόδειλος: παράνομος κυνηγός, έμπορος (βόμβα) – φιλόζωος (ασπίδα)

Δάσος: φωτιά (βόμβα) – αναδάσωση (ασπίδα)

Στην άσκηση «Ακίνητες εικόνες με αφορμή μια φωτογραφία» ο εμπνευστής χώρισε τους μαθητές σε δύο ομάδες και τοποθέτησε στο δάπεδο φωτογραφίες με θεματικές γύρω από το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Με τη συνοδεία της μουσικής, οι μαθητές αφού παρατήρησαν τις φωτογραφίες, επέλεξαν δύο και τις αναπαρέστησαν με μεγάλη λεπτομέρεια (ένας μαθητής σε ρόλο «γλύπτη» και οι υπόλοιποι σε ρόλο «πηλού»). Στη συνέχεια η μία ομάδα παρατήρησε την εικόνα της άλλης ομάδας και διόρθωσε λεπτομέρειες σύμφωνα με τη φωτογραφία. Έδωσαν τίτλους στην εικόνα της κάθε ομάδας: «Πυρκαγιά», «Μια πόλη της Αφρικής». Στο τέλος, ένα μέλος από κάθε ομάδα πήρε έναν φάκελο και διάβασε στην ολομέλεια το δελτίο τύπου της κάθε φωτογραφίας. Η πρώτη φωτογραφία είχε να κάνει με τους κλιματικούς μετανάστες και η άλλη με την αφρικανική πόλη Σιέρα Λεόνε, την πιο φτωχή και βρώμικη πόλη του κόσμου. Δεν τους πέρασε από το μυαλό ότι οι εικόνες είχαν να κάνουν με αυτές τις ιστορίες. Κυρίως έμειναν άναυδοι με την εικόνα στη Σιέρα Λεόνε (σχόλιο: είπαν πως η φωτογραφία μαρτυρούσε μια εξωτική ατμόσφαιρα). Σε αυτό το σημείο μας διέκοψε μια καθηγήτρια για να γράψουν οι μαθητές το αυριανό πρόγραμμα αλλά υπήρξε και ένα πρόβλημα με τα πούλμαν της επιστροφής.

Κατά το στάδιο του αναστοχασμού, καθίσαμε σε κύκλο και συζητήσαμε σχετικά με τις έννοιες της απειλής και της προστασίας του περιβάλλοντος που υποκρύπτονταν στα παιχνίδια και τις φωτογραφίες. Οι μαθητές σχολίασαν με αφορμή τη φωτογραφία στην Αφρική τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων και απόρησαν με το πώς επιτρέπεται στη σημερινή εποχή από τη μια να εκμεταλλεύονται τον ορυκτό πλούτο της πόλης τους και από την άλλη να μην λαμβάνονται μέτρα προστασίας για το περιβάλλον που ζουν. Μίλησαν επίσης για την κατάχρηση της εξουσίας, για τους θύτες και τα θύματα. Ακολούθησε σχετική προβολή video¹. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με δύο εικόνες για τη φύση, μια θετική (προστασία) και μια αρνητική (βόμβα). Οι μαθητές

¹https://www.youtube.com/watch?v=0SpLMjzH4p0&ab_channel=%CE%95%CE%A1%CE%A4%CE%91.%CE%95

ανταποκρίθηκαν χωρίς καμιά δυσκολία έχοντας ανεπτυγμένο το στοιχείο της ενσυναίσθησης.

7.2.7 Έβδομη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Στην αρχική άσκηση, τα μέλη της ομάδας χωρίστηκαν σε ζευγάρια αναλαμβάνοντας τους ρόλους τυφλού και οδηγού. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή της άσκησης.

Στο φωνητικό αυτοσχεδιασμό (*A, E, I, O, OY*) ο ερευνητής σε ρόλο ενός ανθρώπου που ρυπαίνει, έδωσε μία άλλη διάσταση στην άσκηση. Οι μαθητές έχοντας γνώση στον χειρισμό της φωνής τους, δημιούργησαν έναν πολύ καλό φωνητικό αυτοσχεδιασμό.

Στη συνέχεια παίξαμε το γνωστό παιχνίδι της φρουτοσαλάτας. Στη θέση των φρούτων μπήκαν τα στοιχεία της φύσης (γη, νερό, φωτιά, αέρας). Ο εμπυχωτής συνέχισε το παιχνίδι της φρουτοσαλάτας ζητώντας όποιος είναι όρθιος να πει «*Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...*», συμπληρώνοντας με μια φράση θετική ή αρνητική με το περιβάλλον.

A1: *Να σηκωθούν όλοι όσοι κάνουν ανακύκλωση στο σπίτι τους.*

K1: *Να σηκωθούν όλοι όσοι κάνουν μπάνια το χειμώνα.*

K2: *Να σηκωθούν όλοι όσοι τους αρέσει η μυρωδιά από το χώμα όταν βρέχει.*

A2: *Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν πάει έστω και μια φορά σε σπήλαιο.*

A3: *Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν φυτέψει κάτι στη ζωή τους.*

A4: *Να σηκωθούν όλοι όσοι τους αρέσει να περπατούν μέσα στη βροχή.*

A6: *Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν κατοικίδιο ζώο.*

A7: *Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν κήπο και δέντρα στην αυλή του σπιτιού τους.*

K3: *Να σηκωθούν όλοι όσοι είναι vegan.*

Εμπψ. : *Να σηκωθούν όλοι όσοι πιστεύουν ότι το περιβάλλον κινδυνεύει.*

K4: *Να σηκωθούν όλοι όσοι κάνουν χρήση πάνινης τσάντας στο σουπερμάρκετ και όχι πλαστικής σακούλας.*

K5: *Να σηκωθούν όλοι όσοι έστω και μια φορά έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εθελοντισμού για να καθαρίσουν μια παραλία.*

K6: *Να σηκωθούν όλοι όσοι οι οικογένειές τους χρησιμοποιούν προϊόντα που σέβονται το περιβάλλον.*

Ο κύκλος της συνάντησης αποφορτίστηκε με το παιχνίδι ΖΠΠ-ΖΑΠ-ΜΠΟΪΝΓΚ.

7.2.8 Όγδοη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Ο εμπυχωτής ζήτησε από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια και τους μοίρασε από ένα κοντάρι προκειμένου να συντονιστούν και να μετακινηθούν στον χώρο (βλέπε παράρτημα, ανάλυση της άσκησης). Οι μαθητές συνεργάστηκαν άπογα σε όλα τα επίπεδα της κίνησης. Όλη η διαδικασία θύμιζε τελετουργικό δρώμενο. Κάποια στιγμή ο εμπυχωτής τους ζήτησε να αφήσουν τα κοντάρια και να συνεχίσουν τα ίδια ζευγάρια με την κολομβιανή άσκηση. Σε σχέση με τη διαδικασία, ο ερευνητής παρατήρησε πως κατά τη διάρκεια των ασκήσεων πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά νέες συνεργασίες μεταξύ των μαθητών.

Στην κυρία φάση της παρέμβασης, με αφορμή τη λέξη «υπερκαταναλωτισμός» κάθε μαθητής παρουσίασε μία εικόνα. Είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί βλέπαμε τις σκέψεις του καθενός. Στη συνέχεια, δόθηκε οδηγία να σταθούν μέσα στον χώρο όλοι ακίνητοι με την εικόνα που δημιούργησε ο καθένας ατομικά (πολυεπίπεδη οπτική της λέξης). Σε δεύτερη φάση, έπρεπε να δώσουν κίνηση στην εικόνα. Αυτό που είχε ενδιαφέρον ήταν ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπιδρούσε ο ένας με τον άλλον μέσα από τις τυχαίες συναντήσεις. Στην εξέλιξη της πορείας ζητήθηκε από τους μαθητές να έρθουν κοντά με τους μαθητές που είχαν φτιάξει παρεμφερείς εικόνες. Έτσι σχηματίστηκαν δύο υποομάδες, από τις οποίες ζητήθηκε να δημιουργήσουν έναν αυτοσχεδιασμό και η μία υποομάδα να δώσει τίτλο στον αυτοσχεδιασμό της άλλης. Η μία υποομάδα, αφού παρουσίασε τον αυτοσχεδιασμό της, στο τέλος παρέμεινε ακίνητη σε μια στάση που εμπειείχε δράση. Ο εμπυχωτής χρησιμοποίησε την τεχνική της «ανίχνευση σκέψεων» ώστε κάθε μαθητής να πει αυτό που σκέφτεται:

A1: Καταναλώνω για να είμαι ευτυχισμένος.

K1: Δεν μου αρέσει, αλλά αυτό είναι της μόδας .

K2: Θέλω και αυτό και εκείνο... τα θέλω όλα!

A2: Το έχουν όλοι. Πρέπει να το πάρω και εγώ.

K3: Μαζί με αυτά έχω 20 ζευγάρια παπούτσια.

K4: Το τραπέζι για τη γιορτή μου θα είναι το καλύτερο.

Η ομάδα των μαθητών-θεατών έδωσαν δύο τίτλους «Φορτωμένοι άνθρωποι με ψώνια» και «Οι άπληστοι άνθρωποι». Για να γίνει πιο καθαρή η εικόνα, ανέβηκε στη σκηνή ένας θεατής σε ρόλο «γλύπτη» και πρόσθεσε λεπτομέρειες στις κινήσεις καθώς

και στις εκφράσεις τους. Ανέβηκε και τρίτος και τέταρτος μαθητής σε ρόλο «γλύπτη». Ο τέταρτος γλύπτης συνέδεσε δύο πρόσωπα που παίρνουν με βίαιο τρόπο το ίδιο αντικείμενο για να φανεί καλύτερα η απληστία.

Η δεύτερη ομάδα δεν ήθελε να συμμετάσχει γιατί δεν είχαν κατανοήσει ποιο ήταν το ζητούμενο της άσκησης αλλά έδωσαν τους τίτλους. Ίσως έπρεπε να δοθεί περισσότερη ώρα για να βρουν τις κοινές εικόνες.

Αναστοχασμός /Αποφόρτιση: Προβολή video με τίτλο «Υπερκαταναλωτική Κοινωνία».

Για λίγη ώρα συζητήσαμε για τα αίτια και τις συνέπειες του υπερκαταναλωτισμού στο περιβάλλον, καθώς και τις πιθανές λύσεις αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα συμπεράσματα καταγράφηκαν σε ένα μεγάλο χαρτόνι εργασίας για να τα χρησιμοποιήσουμε στις επόμενες παρεμβάσεις μας:

ΑΙΤΙΑ: μόδα, διαφημίσεις, κέρδος, τάση νεοπλουτισμού, επίδειξη, ματαιοδοξία.

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ: εξάντληση φυσικών πόρων, ρύπανση περιβάλλοντος, κλιματική αλλαγή.

ΛΥΣΕΙΣ: Ανακύκλωση, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, βιολογικός καθαρισμός, αλλαγή νοοτροπίας, συνειδητοποίηση του προβλήματος.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με παιχνίδι αποφόρτισης «Σωτηρία η αγκάλη σου».

7.2.9 Ένατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Αρχίσαμε με το παιχνίδι «Το μπαλόني ως προέκταση του σώματος». Η άσκηση λειτούργησε θετικά στους μαθητές ώστε να ανέβει η ενέργεια της ομάδας.

Η δεύτερη άσκηση (Καθρέφτης) εκτελέστηκε με μουσική υπόκρουση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε ο τρόπος με τον οποίο ο Α μαθητής παρατηρούσε τον Β, προκειμένου να αντιγράψει με ακρίβεια την κίνησή του.

Στη συνέχεια ο ερευνητής-εμπνευστής έδειξε φωτογραφίες που απεικόνιζαν πρόσωπα και περιβάλλοντα μέρη (πόλη με αποξηλώσεις δασών και καμένων, με καμένα ζώα, μολυσμένα ποτάμια, φωτογραφία μιας κοπέλας της ηλικίας τους και άλλων δύο προσώπων μεγαλύτερης ηλικίας (με τη συνοδεία «Το τραγούδι της γης» του Μίκη Θεοδωράκη).

Με ερέθισμα τις φωτογραφίες δημιουργήθηκε συζήτηση με τους περισσότερους μαθητές σχετικά με την Γκρέτα Τούνεμπεργκ και τις δράσεις της για την κλιματική

αλλαγή. Μια μαθήτρια (**K1**) σχολίασε πως είχε πάρει μέρος σε αντίστοιχη δραστηριότητα που είχε πραγματοποιηθεί σε πανελλαδικό επίπεδο. Ο εμπυχωτής αναφέρθηκε και στα άλλα δύο πρόσωπα που ήταν άγνωστα στους μαθητές. Ο ένας ήταν ο Tarcisio Feitosa, ο οποίος πάλεψε για την προστασία του περιβάλλοντος, την αειφόρο ανάπτυξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Xingu και το Middle Lands του Para (περιοχές στον Αμαζόνιου) ξεσκεπάζοντας παράνομες υλοτομίες και προστατεύοντας τροπικές περιοχές. Το άλλο πρόσωπο της φωτογραφίας ήταν η Anne Kazir που με την ιδιότητα της δικηγόρου αγωνίστηκε για την παράνομη υλοτομία στην περιοχή της Ασίας. Τα τρία πρόσωπα αφιέρωσαν τη ζωή τους και συνεχίζουν τη δράση τους με μοναδικό σκοπό να ενδυναμώσουν τους πολίτες ενάντια στις καταπιέσεις για την προστασία του περιβάλλοντος και των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μπήκαν σε ρόλο δημοσιογράφου με θέμα «Περιβαλλοντικά προβλήματα που αποδίδονται στην ανθρώπινη δραστηριότητα». Με τη μορφή συνέντευξης κατέγραψαν τις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους.

***A1:** Στην Παρίσαινα στο Πήλιο αλλοίωσαν, κατέστρεψαν την ομορφιά μια παραλία για να φτιάξουν καφετέριες.*

***K1:** Στο δήμο του Σαρωνικού το Όνειοι όρος γέμισε ανεμογεννήτριες και έχουν ακουστεί πολλά.*

***K2:** Στο χωριό μου μια έκταση που ήταν χαρακτηρισμένη ως δασική περιοχή πήρε φωτιά και τώρα έχουν κτιστεί παράνομα κτίσματα.*

***K3:** Μένω στο Πέραμα και δεν μπορώ να κολυμπήσω γιατί η θάλασσα είναι βρώμικη και η περιοχή γεμάτη καζάνια.*

***K4:** Στο κέντρο που ζω το πρόβλημα με τα σκουπίδια είναι φοβερό.*

***K5:** Λαθραλιεία στον κόλπο του Σαρωνικού.*

***A2:** Παράνομο κυνήγι στα Κανάκια της Σαλαμίνας.*

***K6:** Οι γονείς μου έχουν πει πως η περιοχή που ζω (Κολωνός) δεν έχει καμία σχέση με το πώς ήταν στα δικά τους νεανικά χρόνια. Έχω δει παλιές φωτογραφίες της περιοχής, σπίτια με αυλές, πηγάδια και δέντρα. Σήμερα είναι γεμάτη με συνεργεία και πολυκατοικίες.*

***K7:** Στη Μαραθόλακκα της Καλαμάτας που είναι η καταγωγή μου, η χωματερή αποτελεί βασική αιτία ρύπανσης του περιβάλλοντος και του νερού (σχόλιο της κριτικής φίλης: τα αγόρια δεν είχαν μεγάλη συμμετοχή).*

A3: Στα Κάτω Πατήσια όπου ζω, οι κάτοικοι αντέδρασαν ώστε να μην οικοδομηθεί ένα κομμάτι που είναι μέσα στους θάμνους και τα δέντρα και να δημιουργηθεί επίσημα ένα πάρκο. Είναι ένα σημείο συνάντησης για παιχνίδι για εμάς τα παιδιά.

Στη συνέχεια, παρακολούθησαν ολιγόλεπτα video με θέμα το περιβάλλον (ρύπανση, αποξήλωση δασών, ανακύκλωση, εξοικονόμηση ενέργειας). Ο εμπνευστής έδωσε μια σειρά από λέξεις (θάλασσα, πυρκαγιά, ξεριζωμός, μόλυνση, φρέσκος αέρας, σκουπίδια) ώστε να επιλέξουν μία από αυτές και με την τεχνική της παγωμένης εικόνας με γλύπτες να την αποδώσουν βάζοντας μέσα και ένα προσωπικό τους στοιχείο. Οι μαθητές απέφυγαν να αναπαραστήσουν τις λέξεις επιδερμικά καταθέτοντας περισσότερο προσωπικά στοιχεία και απεικονίζοντας βαθύτερα νοήματα.

Η λέξη που επέλεξαν όλοι είναι «Γα σκουπίδια». Ο πρώτος μαθητής παρουσίασε την εικόνα του. Είχε κλειστά τα μάτια του θέλοντας να τονίσει την αδιαφορία των ανθρώπων. Κάποιοι άλλοι μαθητές έθιξαν το θέμα των άστεγων που τρώνε από τα σκουπίδια για να επιβιώσουν. Ένας άλλος μαθητής με τη στάση του σώματός του σχολίασε τη μικροβιοφοβία. Κάποιοι άλλοι μαθητές πήραν τη μορφή δέντρων γεμάτων με σκουπίδια, που ήταν κοντά σε έναν μαθητή σε ρόλο παγκάκι, το οποίο ήταν πνιγμένο στα σκουπίδια και ζητούσε βοήθεια (η στάση και η έκφραση του μαθητή φανέρωναν κραυγή αγωνίας).

Μέσα από την ανίχνευση σκέψεων πραγματοποιήθηκαν κάποιες βελτιώσεις από τους μαθητές που παρακολουθούσαν, οι οποίοι στη συνέχεια μπήκαν σε ρόλο «γλύπτη». Μετά τις διορθώσεις των γλυπτών, οι μαθητές άρχισαν να κινούνται. Υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των δρώντων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί κάτι κοινό, συλλογικό. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να αλλάξουν την αρνητική πραγματικότητα («διόρθωση») για να γίνουν καλύτερα τα πράγματα. Στην τρίτη εικόνα (ιδανική κατάσταση) οι άστεγοι μάζευαν τα μπουκάλια και τα αλουμίνια και τα εξαργύρωναν στα ειδικά μηχανήματα της ανακύκλωσης (λύση προβλήματος επιβίωσης). Τα δέντρα, στα οποία είχαν κρεμάσει σκουπίδια στα κλαδιά, μετά την παρέμβαση των εθελοντών, ήταν ζωντανά. Η εικόνα ολοκληρώθηκε με μία ομάδα μαθητών να απολαμβάνει τη βόλτα σε μια καθαρή πλέον πλατεία.

Η παρέμβαση έκλεισε σε ένα κύκλο και ο καθένας μοιράστηκε μια φράση με αφορμή τη σημερινή μας συνάντηση:

Δεν πάει άλλο αυτή η κατάσταση με την εκμετάλλευση

Είμαστε εγωιστές. Έχουμε μέλλον;

Μου θύμισε μια ταινία που είδα στο Netflix τους 100. Είχε να κάνει με την καταστροφή της γης.

Το Δάσος: το σπίτι των ζώων

Μόλυνση - κορονοϊός

Όλοι πρέπει να αναλάβουμε τις ευθύνες μας

Το χωριό μου.....

Σωτηρία

Αδικία

Διαφορετικοί κόσμοι

Πρέπει να αλλάζουμε τρόπο σκέψης

7.2.10 Δέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία δημιουργήσαμε έναν κύκλο και συμφωνήσαμε όλοι στην παραδοχή ότι το θέατρο είναι επικοινωνία και ξεκινήσαμε με μία άσκηση συγκέντρωσης (Παλμός-χτύπος της καρδιάς).

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής πρότεινε στους μαθητές να κάνουν μία άσκηση χαλάρωσης. Ξαπλωμένοι όλοι στο πάτωμα (με συνοδεία χαλαρωτικής μουσικής) και με κλειστά μάτια, ο εμπυχωτής με ήρεμη φωνή τούς ζήτησε να μεταφερθούν νοερά σε ένα αγαπημένο τους φυσικό περιβάλλον. Ένα μέρος που να τους γεμίζει με συναισθήματα ηρεμίας. Με τη δύναμη της φαντασίας τους να δουν τα χρώματα, να μυρίσουν τον αέρα και να περπατήσουν μέσα σε αυτό το μέρος. (Ο εμπυχωτής κατάλαβε πως μια μαθήτρια έκλαιγε και πολύ διακριτικά την ρώτησε αν είναι καλά. Ζήτησε να διακόψει την άσκηση για να βγει έξω να ηρεμήσει και βγήκε μαζί με την κριτική φίλη...).

Όταν η διαδικασία ολοκληρώθηκε, τους εξήγησε πως η άσκηση αυτή ανήκει στην κατηγορία ασκήσεων που συνδέονται με τη συγκινησιακή μνήμη. Η στιγμή της άσκησης της χαλάρωσης σε συνδυασμό με το φανταστικό ταξίδι τους άρεσε πάρα πολύ. Στην ερώτηση αν θέλουν να μοιραστούν μία λέξη, η οποία να περικλείει αυτό που βίωσαν, είπαν: *αρμονία, αγάπη, εμπιστοσύνη, επικοινωνία με τη μητέρα μου* (το κορίτσι ήταν βουρκωμένο), *ευτυχία, όνειρο, πολιτισμός, χαλάρωση, στιγμές ελευθερίας.*

Στη συνέχεια παίξαμε τον τυφλό και τον οδηγό. Μία άσκηση που λειτούργησε πολύ καλά στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο γιατί είχε πλέον επιτευχθεί η

ενεργοποίηση του σώματός τους και είχε αποκτηθεί στο σύνολο της ομάδας κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (σχόλιο της κριτικής φίλης).

Στη «μηχανή του ρυθμού» αυτό που είχε ενδιαφέρον είναι πως έμπαινε ο ένας στον ρυθμό του άλλου είτε με τα πόδια, είτε με τα χέρια, είτε με ρυθμική απαγγελία «πήγα μια βόλτα στο βουνό», δημιουργώντας μια ρυθμική ορχήστρα. Δύο μαθητές χρειάστηκε να βγουν και να ξαναμπούν.

Μετά το διάλειμμα, ο εμπυχωτής ρώτησε τους μαθητές τι τους έρχεται στο μυαλό με τη φράση «Είμαι ενεργός πολίτης στην πόλη που ζω». Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν:

A1: Είναι αυτός που γνωρίζει τα δικαιώματά του αλλά ξέρει και τις υποχρεώσεις του

K1: Συμμετέχει σε δράσεις και παίρνει θέση

K2: Τον ενδιαφέρει το περιβάλλον

A2: Διεκδικεί και προστατεύει την πόλη του

K3: Είναι φιλόζωος

A3: Συμμετέχει στα κοινά, είναι εθελοντής σε διάφορες δράσεις

K4: Προστατεύει τους αδύναμους

A4: Δεν υποστηρίζει παραβατικές συμπεριφορές

Ο εμπυχωτής ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν σε ζευγάρια αυτοσχεδιασμούς, στους οποίους ο ένας θα υποδύεται τον ενεργό πολίτη. Οι μαθητές έγραψαν σε ζευγάρια τις εξής ιστορίες, τις οποίες αναπαρέστησαν μόνο με σωματική δράση χωρίς λόγο:

Είδα τον γιο σας να κάνει γκράφιτι στο άγαλμα της πλατείας.

Σας έχω δει που πετάτε τα τσιγάρα σας από το μπαλκόνι.

Καταγγελία στον προϊστάμενο του ζωολογικού κήπου για τις απαράδεκτες συνθήκες που ζουν τα ζώα.

Ενημέρωση για να μαζευτούν εθελοντές και να καθαρίσουν το πάρκο.

Ενημέρωση για το ιστορικό θέατρο που θα κατεδαφιστεί και στη θέση του θα χτιστεί σουπερμάρκετ.

Δεν μαζεύετε τα κακά του σκύλου σας.

Σας ενημερώνουμε για τη δενδροφύτευση σε δύο πλατείες της περιοχής μας.

Μαζεύω υπογραφές για τη δημιουργία ποδηλατοδρομίου και παιδικής χαράς.

Πετάτε τα σκουπίδια σας στον κάδο ανακύκλωσης.

Αρχικά επικράτησε μια αμηχανία γιατί υπήρξε δυσκολία να αποδώσουν το θέμα χωρίς λόγο. Από την πλευρά του εμπυχωτή χρειάστηκε πολλές φορές να διακόψει, κυρίως τα δύο πρώτα ζευγάρια, και να τους υπενθυμίσει ότι πρέπει να εκφραστούν περισσότερο με το σώμα, προσθέτοντας στην κίνησή τους περισσότερα γκροτέσκο στοιχεία. Στην πορεία άρχισαν να λειτουργούν πιο γρήγορα μπαίνοντας πιο εύκολα στο σωματικό τους ρόλο, με περισσότερη συγκέντρωση και με πολύ γέλιο και κέφι. Τα θέματα που επέλεξαν φανερώουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Στο στάδιο της αποφόρτισης διαβάστηκε «Η λεύκα των πουλιών και μία μαθήτριά μας είπε πως η πρώτη εικόνα που της ήρθε στο μυαλό ήταν ένα δέντρο σε ένα χωράφι κοντά στο σπίτι της. Το μεγάλο χωράφι χτίστηκε και στη θέση του υψώθηκαν δύο πολυκατοικίες. Μας εξομολογήθηκε πως από μικρό παιδί προσπαθούσε να καταλάβει πώς μπορεί να νιώθει το δέντρο στριμωγμένο ανάμεσα στις δύο πολυκατοικίες. Το δέντρο κάποια στιγμή το κόψανε γιατί ήταν εμπόδιο και κανείς δεν αντέδρασε στην πράξη αυτή. Ακόμα εξέφρασαν καταπιέσεις που είχαν οι ίδιοι βιώσει σε σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους.

7.2.11 Εντέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

«ΤΟ ΝΗΣΙ Ψ»

(Δραματικό σενάριο - Α' μέρος)

Όλη η διαδικασία ξεκίνησε με μία άσκηση για την ενεργοποίηση της ομάδας «*Σπρώχνω να μην νικήσω*». Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ανάμεσα τους υπάρχει μια νοητή διαχωριστική γραμμή. Ο ένας μαθητής θα σπρώξει τον άλλον βάζοντας τα χέρια στους ώμους για να στηριχτούν και προσπαθούν να μην περάσουν τη γραμμή (ελέγχουν και οι δύο μαθητές το βάρος τους). Στόχος αυτής της άσκησης είναι να βάλουν όλη τους δύναμη, αλλά δεν κερδίζει κανένας. Η άσκηση μπορεί να παιχτεί και πλάτη με πλάτη, κάθονται και σηκώνονται (αντιστάθμισμα βάρους).

Ο εμπυχωτής σε ρόλο αφηγητή έβαλε τους μαθητές στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας.

Αφηγητής: Πριν από κάποια χρόνια στο νησί Ψ' που μπορεί να είναι αυτό ή αυτό ή και αυτό (δείχνει επάνω στην υδρόγειο σφαίρα διάφορα νησιά ανά τον κόσμο). Οι κάτοικοι του νησιού αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα καθώς η γη τους ήταν άγονη και

ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να καλύψουν τις οικονομικές τους ανάγκες. Ζούσαν κυρίως από την ενασχόλησή τους κατά τους καλοκαιρινούς μήνες από τον τουρισμό και από την αλιεία. Έτσι αρκετοί νέοι αναγκάζονταν να φύγουν από το «Νησί Ψ» και να πάνε σε άλλα μέρη ώστε να μπορούν να βιοποριστούν αλλά και να έχουν μια καλύτερη ζωή. Σαν σήμερα που σας μιλώ στο «Νησί Ψ» πλησιάζουν οι δημοτικές εκλογές και ένας πολλά υποσχόμενος δήμαρχος στην προεκλογική του ομιλία θα φέρει νέες προτάσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα της ανεργίας.

Σκηνή 1^η (Ο εμψυχωτής σε ρόλο Δημάρχου. Ο Δήμαρχος βγάζει λόγο στην κεντρική πλατεία της περιοχής. Ακούγονται ηχητικά χειροκροτήματα.).

Δήμαρχος: «Αγαπητοί συμπολίτες και συμπολίτισσες μου, σας μάζεψα για να σας ζητήσω την ψήφο εμπιστοσύνης σας και σας υπόσχομαι πως θα λυθεί μια και καλή το θέμα της ανεργίας που ταλαιπωρεί το όμορφο νησί μας και αναγκάζει τους νέους μας να φεύγουν μακριά από τον τόπο τους. Είμαι στην ευχάριστη θέση να σας ανακοινώσω πως επικοινωνήσα προσωπικά με τους ιδιοκτήτες μιας γνωστής εταιρίας και τους έπεισα να επενδύσουν στο νησί μας ώστε να ιδρύσουν ένα εργοστάσιο, η λειτουργία του οποίου θα φέρει τεράστια οικονομική ανάπτυξη στην περιοχή μας, αλλά και πάρα πολλές, μα πάρα πολλές θέσεις εργασίας!

Σε αυτό το σημείο, ο εμψυχωτής ζήτησε από τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες με την τεχνική της «Δυναμικής Εικόνας» και να ετοιμάσουν ένα στιγμιότυπο με το πρόβλημα της ανεργίας στο νησί. Με την τεχνική της «Ανίχνευσης της Σκέψης» οι μαθητές είπαν:

Τι να κάνουμε στο νησί; Δεν έχει δουλειά. Θα πρέπει να μεταναστεύσουμε.

Μόνο το καλοκαίρι δουλεύω, τον χειμώνα τι γίνεται;

Πώς θα ζήσω τα παιδιά μου;

Μια ζωή θα ψαρεύω;

Δεν έχω μέλλον...

Απελπισία... Θα φύγω από το νησί

Μιζέρια....

Αφηγητής: Οι πολίτες ψήφισαν τον Δήμαρχο χωρίς δεύτερη σκέψη. Αν και... ακούστηκαν και κάποιες αντίθετες φωνές ως προς τις προθέσεις του Δημάρχου, αλλά και για τα μέτρα προστασίας του περιβάλλοντος σε σχέση με τη λειτουργία του εργοστασίου. Ο Δήμαρχος τους καθησύχασε πως όλα είναι υπό έλεγχο. Άδραξε επίσης την ευκαιρία να

τους επισημάνει την ανεργία που μαστίζει το νησί, πως οι μόνοι περίοδοι εργασίας είναι οι καλοκαιρινοί μήνες με τον τουρισμό, ενώ από εδώ και στο εξής προβλέπεται να έχουν δουλειά όλο τον χρόνο.

Σωματικός αυτοσχεδιασμός: «Εργοστάσιο με σώματα, ρυθμούς και ήχους»

Ο εμπυχωτής έδωσε οδηγία να φανταστεί και να δημιουργήσει όλη η ομάδα με τα σώματά τους ένα εργοστάσιο με ρυθμό και ήχους με την *τεχνική του σωματικού αυτοσχεδιασμού*. Το σώμα κάθε μαθητή/τριας θα μεταμορφωθεί σε εξάρτημα μιας μηχανής με κίνηση και ήχο. Την κατασκευή της μηχανής θα την αρχίσει ένας μαθητής ως βασικός άξονας της μηχανής και στην πορεία θα μπει και άλλο μέλος ως νέο εξάρτημα. Η μηχανή θα ολοκληρωθεί μέχρι να μπει και ο τελευταίος μαθητής ως εξάρτημα της μηχανής (Μπορούν να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα).

Αφηγητής: Πράγματι το εργοστάσιο άρχισε να λειτουργεί. Αρκετοί κάτοικοι του νησιού ξεκίνησαν να εργάζονται και στην αρχή όλα φαίνονταν καλά. Μια μέρα το παιδί ενός Τεχνικού που εργαζόταν στο εργοστάσιο γύρισε στο σπίτι μετά από μπάνιο στη θάλασσα φέροντας στο σώμα του πολλά εξανθήματα. Πηγαίνοντας στο ιατρείο του νησιού προς έκπληξή τους συνάντησαν και τους συμμαθητές του παιδιού με το ίδιο πρόβλημα. Ο γιατρός διέγνωσε δερματική μόλυνση.

Αφηγητής: Πράγματι το εργοστάσιο άρχισε να λειτουργεί. Αρκετοί κάτοικοι του νησιού ξεκίνησαν να εργάζονται και στην αρχή όλα φαίνονταν καλά. Μια μέρα το παιδί ενός Τεχνικού που εργαζόταν στο εργοστάσιο γύρισε στο σπίτι μετά από μπάνιο στη θάλασσα φέροντας στο σώμα του πολλά εξανθήματα. Πηγαίνοντας στο ιατρείο του νησιού έκπληκτος ο γιατρός διέγνωσε δερματική μόλυνση και είπε πως φαίνεται να είναι από μολυσμένο νερό. Ο γιατρός είπε πως δεν καταλαβαίνει πως μπορεί να μολύνθηκε αφού τα νερά της θάλασσας είναι πεντακάθαρα.

Μετά από μια εβδομάδα :

Σκηνή (Τους ρόλους παίζουν ο εμπυχωτής και η κριτική φίλη)

Κόρη : Μπαμπά ο Γιώργος είχε ακριβώς τα ίδια συμπτώματα με έμενα αλλά δεν πήγε στον γιατρό και τώρα έχει γίνει χειρότερα. Κολυμήσαμε στην πίσω παραλία κοντά σε κάτι αγωγούς

Τεχνικός : Ποιους αγωγούς δεν καταλαβαίνω τι λες....

Κόρη : Δεν υπήρχαν την τελευταία φορά που μπήκαμε και έχει και μια μυρωδιά το μέρος πολύ ...μάλλον τώρα τους έβαλαν

Αφηγητής: Ο Τεχνικός, αφού έμαθε σε ποιο σημείο πήγαν για μπάνιο, την επόμενη μέρα έκανε επιτόπια έρευνα. Διαπίστωσε την παράνομη τοποθέτηση αγωγών του εργοστασίου για τη ρίψη των αποβλήτων στη θάλασσα.

Τεχνική Ιδεοθύελλας

Ο εμπνευστής χώρισε τους μαθητές σε δύο ομάδες για να συζητήσουν ποια προβλήματα μπορεί να προκληθούν από τη διάχυση αποβλήτων στη θάλασσα. Αφού κατέγραψαν τις σκέψεις τους, τις παρουσίασαν στην ολομέλεια:

1^η ομάδα

Μόλυνση της θάλασσας.

Θάνατος των ψαριών και των πουλιών.

Κίνδυνος της υγείας των ανθρώπων.

Ρύπανση χλωρίδας και πανίδας

2^η ομάδα

Καταστροφή του οικοσυστήματος.

Μόλυνση ατμόσφαιρας και δυσσομία.

Υποβάθμιση του περιβάλλοντος.

Τεχνική Δυναμικής Εικόνας

Ο εμπνευστής ζήτησε από τους μαθητές να δουλέψουν με την τεχνική της Δυναμικής Εικόνας πώς αισθάνεται ο Τεχνικός μετά την επιτόπια έρευνα και τη διαπίστωση της παρανομίας. Οι μαθητές που στέκονται ακίνητοι με το άγγιγμα του εμπνευστή είπαν δυνατά τη σκέψη τους:

Πρέπει να το καταγγείλω.

Δεν το πιστεύω αυτό που συμβαίνει.

Τι να κάνω; Να το καταγγείλω ή όχι;

Αν το πω, θα χάσω τη δουλειά μου.

Αν θεωρήσουν ότι είμαι τρελός;

Αν δεν το πω, θα το κουβαλάω μια ζωή μέσα μου.

Θα με πιστέψουν;

Τι να κάνω, δεν θα το πω, φοβάμαι.

Πώς μυρίζεις έτσι; Τι δυσοσμία;

Είναι εγκληματίες...

Αυτό σηκώνει καταγγελία.

Αφηγητής: Ο Τεχνικός ήρθε σε πολύ μεγάλο δίλημμα για το πώς πρέπει να διαχειριστεί το θέμα.

Τεχνική του Διαδρόμου της Συνείδησης με αγγέλους και διαβόλους

Ο εμψυχωτής ζήτησε από έναν μαθητή να μπει σε ρόλο Τεχνικού και να διασχίσει τον Διάδρομο της Συνείδησης, τον οποίο απάρτιζαν οι υπόλοιποι μαθητές:

Θες να σε βρουν κρεμασμένο;

Θες να βρεις τον μπελά σου;

Παίζεις με τη φωτιά. Κάτσε στα αβγά σου.

Θα χάσουν οι άνθρωποι τη δουλειά τους. Το αντέχει η συνείδησή σου;

Θα αυξηθεί η ανεργία.

Στην ανεργία σε βλέπω ξανά, φιλαράκο.

Μπορείς να εκβιάσεις τον εργοδότη σου. Ζήτα λεφτά!!!

Θα σιωπήσεις; Το αντέχει η συνείδησή σου;

Θα σώσεις το νησί σου.

Θα σε ευγνωμονούν οι επόμενες γενιές.

Μην είσαι δειλός.

Μην κλείνεις τα μάτια στο έγκλημα.

Ήρθαν να εκμεταλλευτούν το νησί σου και δεν τους νοιάζει.

Εσύ και η οικογένειά σου ζεις στο νησί.

Μια μέρα θα σε ευγνωμονούν.

Με την αλήθεια πάμε μπροστά. Σκέψου το μέλλον.

Ακολούθησε βιντεοπροβολή σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις λυμάτων στη θάλασσα.

7.2.12 Δωδέκατη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

«ΤΟ ΝΗΣΙ Ψ»

(Δραματικό σενάριο - Β' μέρος)

Ενεργοποίηση της ομάδας: «Μαζί σταματάμε, μαζί ξεκινάμε».

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο. Κάποιος από την ομάδα πρέπει να πάρει την πρωτοβουλία χωρίς να υπάρξει συνεννόηση μεταξύ τους και να σταματήσει να κινείται. Αυτομάτως τότε όλη ομάδα θα πρέπει να σταματήσει. Κάποιος άλλος μαθητής θα ξεκινήσει να περπατά σχεδόν αντανakλαστικά και θα πρέπει να το κάνουν και οι υπόλοιποι. Στη συνέχεια, μπορούν να προσθέσουν και ήχο και δράσεις. Αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι να λειτουργούν σαν να είναι ένας.

Στη συνέχεια, ο εμπνευστής υπενθύμισε στους μαθητές την απόφαση του Τεχνικού και αφού τους χώρισε σε τρεις ομάδες, ζήτησε να γράψουν μια ανώνυμη καταγγελία που θα φθάσει στα χέρια του Δημάρχου.

Αφηγητής: Πράγματι έφθασε το έγγραφο της καταγγελίας στα χέρια του Δημάρχου (Ένας μαθητής από κάθε ομάδα διάβασε την καταγγελία)

1^η ομάδα

Θα ήθελα, ως ενεργός πολίτης και λάτρης του νησιού μας, να καταγγείλω κάτι που έπεσε στην αντίληψή μου και απειλεί τις παραλίες, τα ζώα και τους κατοίκους του. Επιθυμώ, ωστόσο, να διατηρήσω την ανωνυμία μου, καθώς εάν αποκαλύψω τα στοιχεία μου, φοβάμαι πως κινδυνεύω να χάσω τη θέση εργασίας μου, που τόσο μόχθησα να αποκτήσω. Ένα πρόβλημα υγείας στενού συγγενικού μου προσώπου μου κίνησε τις υποψίες. Έπειτα από μπάνιο του σε παραλία του νησιού, μία δερματίτιδα του παρουσιάστηκε. Διερευνώντας λοιπόν το μέρος όπου κολύπησε αυτό το άτομο, ανακάλυψα, προς έκπληξή μου, πως το εργοστάσιο που λειτουργεί στον τόπο μας πετά τα απόβλητά του στη θάλασσα, μέσω κάποιων σωληνώσεων. Αφήνω λοιπόν το ζήτημα στα χέρια των Αρχών, τις οποίες εμπιστεύομαι απολύτως, με την ελπίδα πως θα αποδοθεί δικαιοσύνη και έτσι οι υπεύθυνοι αυτής της τεράστιας οικολογικής καταστροφής και πανωλεθρίας θα τιμωρηθούν κατά πως πρέπει.

2^η ομάδα

(Προς τον Διευθυντή του Αστυνομικού Τμήματος)

Αξιότιμε κύριε διευθυντά,

Ως ενεργός πολίτης αυτού εδώ του δελεαστικού νησιού, καλούμαι να σας μεταφέρω ένα δυσάρεστο τοπίο και γεγονός που ξεδιπλώθηκε στα μάτια μου καθώς απολάμβανα έναν ήσυχο περίπατο στο βουνό με έναν συνάδελφό μου. Ως εκ τούτου προτίμησα να αποκρύψω

την ονομασία μου για ευνόητους λόγους που θα με διευκόλυναν στην πορεία να μην έχω πάλι βιοποριστικά προβλήματα, όπως συνήθιζα παλιότερα. Πιο συγκεκριμένα, θέλω να καλύψω τον εαυτό μου για να μην χάσω τη δουλειά μου που τόσο πολύ λαχταρούσα να αποκτήσω.

Όπως προείπα, αυτό που αντίκρισα ήταν αρκετά δυσάρεστο και σοβαρό καθώς ρυπαίνει και βλάπτει το οικοσύστημα και το περιβάλλον που αποτελεί το σπίτι μας και τον χώρο όπου φιλοξενούμαστε όλοι καθημερινά. Αυτό το πρόβλημα δεν είναι άλλο από τις δεξαμενές που έχουν τοποθετηθεί σε μια καταχωνιασμένη άκρη στο βουνό όπου μέσα τους περιέχουν τόνους από βλαβερά απόβλητα που μέσα από μακριούς σωλήνες εκβάλλονται στην καθαρή θάλασσα του νησιού μας. Αυτή η διαδικασία δεν πρέπει να συνεχιστεί για πολύ ακόμα, καθώς δεν έχει δημιουργήσει μόνο κακό στα νερά και στους ζωντανούς οργανισμούς που ζούνε στον θαλάσσιο κόσμο αλλά έχει εξαπλωθεί το κακό και στη στεριά χτυπώντας πολλούς συμπολίτες μας αλύπητα στην υγεία τους. Παραδείγματος χάρη ένα πολύ στενό και αγαπημένο μου πρόσωπο πιάστηκε στα δίχτυα της μόλυνσης και ακόμα πάσχει να βρεθεί μια λύση από τους ειδικούς που τον περιθάλπουν.

Θα πρέπει να βρεθεί μια λύση πριν εξαπλωθεί το κακό και δεν μπορούμε να μπαλώσουμε αυτήν τη σοβαρή κατάσταση. Θα ήταν καλό να δράσουμε γρήγορα πριν χτυπήσει την πόρτα και σε άλλους ανθρώπους αυτή η αρρώστια. Τέλος, είναι σημαντικό να γνωρίζετε πως όλα αυτά έχουν δημιουργηθεί στο νησί μας από την παρουσία του εργοστασίου. Εύχομαι η ενημέρωσή μου σε εσάς να φάνηκε χρήσιμη και να δούνε οι συμπολίτες μας μια άσπρη μέρα σύντομα.

Με σεβασμό και εκτίμηση,

Κάτοικος του νησιού

3^η ομάδα

(Ανώνυμη επιστολή φτάνει στην τοπική εφημερίδα)

Προς κάθε ενδιαφερόμενο,

Όπως μας είναι ήδη γνωστό, η βόρεια ακτή του νησιού μας είναι ιδιαίτερα απόκρημνη. Εκεί υπάρχει ένας τεράστιος σωλήνας απόρριψης λυμάτων του εργοστασίου, ο οποίος εκχέει στη θάλασσα και μολύνει τα νερά. Σύντεκνοι θα επιτρέψετε στο καινό να καταστρέψει το παλιό; Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, δεν μπορώ να παλέψω μόνος. Όποιος θέλει να βοηθήσει στην εξάλειψη των περιβαλλοντολογικών προβλημάτων, ας στείλει και αυτός στην εφημερίδα τη δικιά του ανώνυμη επιστολή.

Κάποιος που νοιάζεται

Ο εμψυχωτής ζήτησε οι μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια (γλύπτης - πηλός). Ο γλύπτης θα πρέπει να πλάσει τη στάση του Δημάρχου μετά την ανάγνωση της καταγγελίας.

Αφηγητής: Μετά την ανώνυμη καταγγελία, ο Δήμαρχος μίλησε με τον επιχειρηματία της Ανώνυμης Εταιρίας που κατασκεύασε το εργοστάσιο, τον ενημέρωσε σχετικά με την ανώνυμη καταγγελία για τους παρανόμους κρυφούς αγωγούς. Ο επιχειρηματίας τον παρότρυνε να καλύψει το θέμα με κάθε τρόπο. Ο Δήμαρχος βρέθηκε σε απόγνωση.

«Κρύβω την μπάλα» (Στόχος απόκρυψη καταγγελίας)

Οι μαθητές έχουν ένα μπαλάκι του τένις. Με το που φωνάζει ο εμψυχωτής «Κρυφτό» (συμβολισμός της αποσιωπημένης καταγγελίας), οι μαθητές κρύβουν το μπαλάκι καθώς περπατούν πολύ κοντά ο ένας στον άλλον, η οποία περνά κρυφά από χέρι σε χέρι. Ο μαθητής σε ρόλο Τεχνικού προσπαθεί να το ανακαλύψει. Αν το βρει, μπαίνει άλλος μαθητής στη θέση του τεχνικού-κυνηγού.

Τεχνική ανακριτικής καρέκλας

Ο εμψυχωτής σε ρόλο Δημάρχου κάθισε στην ανακριτική καρέκλα και παρότρυνε τους μαθητές να του κάνουν ερωτήσεις για να καταλάβουν τις προσθέσεις του. Ενθαρρύνουμε όλους τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις.

Αφηγητής: Καθώς περνούσαν οι ημέρες ο Τεχνικός, βλέποντας ότι ο Δήμαρχος και ένας ολόκληρος μηχανισμός πίσω του αποσιωπούσε το θέμα, αποφάσισε να δράσει.

Εισαγωγή στο θέατρο Φόρουμ (Θέατρο Αγοράς)

Οι μαθητές θα δημιουργήσουν τρεις δυναμικές εικόνες, οι οποίες θα οδηγήσουν σε μικρές αυτοσχέδιες σκηνές, στις οποίες θα είναι πάντα ο Τεχνικός. Στόχος είναι έχοντας όλες τις πληροφορίες του δραματικού πλαισίου (δραματικοί χαρακτήρες, πρόβλημα) από τις προηγούμενες παρεμβάσεις να δημιουργήσουν μία σκηνή με τον Δήμαρχο ή όποιο άλλο πρόσωπο επιλέξουν, σταματώντας στο σημείο όπου ο «καταπιεσμένος» (Τεχνικός) βρίσκεται σε αδιέξοδο.

Η σκηνή θα επαναληφθεί αρκετές φορές και διαφορετικοί μαθητές μπορούν να πάρουν τη θέση του «καταπιεσμένου» και να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες στην πράξη. Μπορούν να πάρουν και τη θέση κάποιου άλλου.

7.2.13 Δέκατη τρίτη παρέμβαση - Εφαρμογή και ανάλυση

«ΤΟ ΝΗΣΙ Ψ»

(Δραματικό σενάριο - Γ' μέρος: Forum)

Πραγματοποιήθηκαν πρόβες με μια ομάδα μαθητών με τη βοήθεια του εμπνευστή προκειμένου να παρουσιαστεί στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Σκηνή 1^η

Εργαζόμενος 1: Ήρθες επιτέλους... Άργησες, νόμιζα ότι δεν θα έρθεις.

Εργαζόμενος 2: Ναι άργησα, μόνος σου είσαι; Πού είναι ο άλλος;

Εργαζόμενος 1: Έπρεπε να είναι εδώ... Λες να μας θέλει πάλι για το ίδιο θέμα;

Εργαζόμενος 2: Φοβάμαι πως ναι...

Εργαζόμενος 1: Είμαι σε πολύ δύσκολη θέση, δεν ξέρω τι να του πω.

Εργαζόμενος 2: Θα μπλέξουμε...

Εργαζόμενος 1: Είναι λεπτό το θέμα..., αλλά από την άλλη...

Τεχνικός: Συγγνώμη που άργησα, αλλά πήγα να εκτυπώσω τις εικόνες (μοιράζει τις φωτοτυπίες με τις εικόνες που φανερώνουν έναν παράνομο αγωγό που διαχέει λύματα μέσα στη θάλασσα). Ορίστε τα τεκμήρια...

Εργαζόμενος 1: Ρε Γιώργο, γυρεύεις μεπελάδες τώρα; Εμείς θα βγάλουμε το φίδι από την τρύπα; Μίλα ρε Γιάννη, δίκιο δεν έχω;

Τεχνικός: Σοβαρά μιλάς τώρα; Αυτό είναι εγκληματικό και εμείς θα καθίσουμε με σταυρωμένα τα χέρια;

Εργαζόμενος 2: Μα έστειλες ανώνυμο γράμμα στον δήμαρχο. Είδες να ανταποκρίνεται;

Τεχνικός: Γι' αυτό έβγαλα τις φωτοτυπίες για να τις κολλήσουμε παντού μέσα στο εργοστάσιο ώστε να γίνει σούσουρο. Είσαστε μαζί μου; Ναι ή όχι;

Σκηνή 2η

Παγωμένη Εικόνα (οι εργαζόμενοι διαβάζουν την καταγγελία και βλέπουν τις φωτογραφίες με τους παράνομους αγωγούς)

Σκηνή 3^η

(Προϊστάμενος - δύο εργαζόμενοι - Τεχνικός - Δήμαρχος - εργάτες)

Προϊστάμενος: Το συζητήσαμε αυτό το θέμα, να γυρίσετε στα πόστα σας. Πρόκειται για συκοφαντίες (σκίζει από τον τοίχο τις φωτοτυπίες). ΟΛΟΙ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΩΡΑ!!! Το θέμα λύθηκε... (Οι εργαζόμενοι σιγά σιγά αποχωρούν)

Τεχνικός: Πώς το λύσατε; Με το να πετάτε τα λύματα μέσα στη θάλασσα; Το ξέρετε πως παιδιά μολύνθηκαν και γέμισαν σπυριά σε όλο το σώμα;

Προϊστάμενος: Και τι σχέση έχει αυτό με το εργοστάσιο;

Τεχνικός: Δεν έχει πιστεύετε;

Προϊστάμενος: Πάμε στο γραφείο μου τώρα. Πάμε στο γραφείο μου!!!! (φεύγει από τη σκηνή).

Τεχνικός: Όχι. Ό,τι θέλετε να πείτε, παρακαλώ πείτε το τώρα μπροστά σε όλους.

Εργαζόμενος 1: Ρε συ Γιώργο, χαμήλωσε λίγο τους τόνους. Θα μας βάλεις σε μπελάδες.

Εργαζόμενος 2: Ναι, μιλά πιο ήρεμα.

Τεχνικός: Αλήθεια; Και έρχεστε εσείς τώρα να μου πείτε να σταματήσω... Ε, όχι λοιπόν.... Αν δεν θέλετε να πάρετε μέρος, καλύτερα να φύγετε.

Εργαζόμενος 1: Εμείς το κάλο σου θέλαμε μόνο.

Εργαζόμενος 2: Κάναμε ό,τι καλύτερο μπορούσαμε!

(ο Τεχνικός πάει να ξανακολλήσει την αφίσα στον τοίχο)

(Μπαίνει στη σκηνή ο Προϊστάμενος θυμωμένος)

Προϊστάμενος: Ωστε εσύ έκανες την καταγγελία!

Δήμαρχος: Τι συμβαίνει; Γιατί φωνάζετε; (με θετική διάθεση και όλο απορία).

Προϊστάμενος: Κύριε δήμαρχε! Συγγνώμη, απλά ένας από τους εργάτες μας έχει δημιουργήσει ένα μικρό θεματάκι... σχετικά με....

Δήμαρχος: Σχετικά με τι;

Τεχνικός: Σχετικά με τους αγωγούς που καταλήγουν στη θάλασσα και την μολύνουν.

Δήμαρχος: Για να σου πω, αγόρι μου....

Τεχνικός: Φυσικά, κύριε.

Δήμαρχος (ψιθυρίζει στον Τεχνικό): Αστο βρε αγόρι μου, θα το ρυθμίσουμε.

Τεχνικός: Θα το ρυθμίσετε;

Δήμαρχος: Φυσικά, γι' αυτό άλλωστε ήρθα εδώ. Αλλά και εσύ μην δώσεις άλλη έκταση στο θέμα...

Εργαζόμενος 1: Είδες ρε Γιώργο, θα το αναλάβει ο δήμαρχος.

Εργαζόμενος 2: Ναι ρε Γιώργο..., άσε τους ανθρώπους να κάνουν τη δουλειά τους.

Τεχνικός: Ποια δουλειά τους; Ένα μήνα το ξέρετε, κύριε δήμαρχε, και δεν είδα να κάνετε τίποτα γι' αυτό. Οι αγωγοί είναι ακόμα εκεί...

Δήμαρχος: Ωστε εσύ έστειλες την ανώνυμη καταγγελία;

Τεχνικός: Ναι εγώ!

Δήμαρχος: Μην το συνεχίζεις άλλο..., δεν θα σου βγει σε καλό...

Τεχνικός: Μα...

Δήμαρχος: Σταμάτα..., αλλιώς θα απολυθείς...!

Εργαζόμενος 1: Ναι ρε Γιώργο, σταμάτα, ο δήμαρχος σου μιλάει.

Δήμαρχος: ΠΡΟΣΕΧΕ τις πράξεις σου!

Τεχνικός: Με απειλείτε; Έχουν μολυνθεί παιδιά και σε λίγο καιρό θα μολυνθούν όλοι...

Δήμαρχος: Θεε να κλείσει το εργοστάσιο και να μείνουν τόσοι άνθρωποι άνεργοι;

Τεχνικός: Δηλαδή τώρα που πετάτε τα λύματα στη θάλασσα δεν θα χαθούν δουλειές;

Μιλήστε κι εσείς βρε παιδιά...

Εργαζόμενος 1: Άμα κλείσει το εργοστάσιο, θα πέσει πείνα πάλι...

Εργαζόμενος 2: Θα μας πάρεις όλους στο λαιμό σου! Εμένα ο άντρας μου δε δουλεύει, μόνο εγώ φέρνω λεφτά στο σπίτι. Καήκαμε αν χαθούν κι αυτά! Καήκαμε αν χαθούν κι αυτά!

Προϊστάμενος: Καταλαβαίνεις τώρα ποια είναι τα σοβαρά προβλήματα;

Δήμαρχος: Βλέπεις Γιώργο, δεν είναι τα πράγματα όπως τα νομίζεις. Όλοι θα στραφούν εναντίον σου αν κλείσει το εργοστάσιο!

Προϊστάμενος: Και αν συνεχίσεις να δημιουργείς φασαρίες, σύντομα θα είσαι εκτός... και δε θα πετύχεις και τίποτα!

Οι παραπάνω σκηνές παίχτηκαν δύο φορές. Στη συνέχεια, ο εμπνευστής σε ρόλο joker έθεσε τους κανόνες, λέγοντας ότι η σκηνή θα ξαναπαιχτεί και όποιος επιθυμεί μπορεί να διακόψει τη δράση των ηθοποιών λέγοντας ΣΤΟΠ και να πάρει τη θέση κάποιου ηθοποιού – θύματος και να δοκιμάσει εναλλακτικές συμπεριφορές.

Παίχτηκε επτά φορές, εκ των οποίων τις 6 φορές οι μαθητές μπήκαν στον όλο του τεχνικού, λέγοντας τα εξής προς ενδυνάμωση της θέσης του:

A1 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Δήμαρχο): Πήρατε δείγματα από τα νερά και είδατε ότι είναι καθαρά; Σας έχουν απαντήσει εγγράφως και τα λέτε αυτά; Κύριε δήμαρχε, με ποιον τρόπο θα ελέγξετε τη λειτουργία του εργοστασίου; (σχόλιο εμπνευστή: έφερε τον Δήμαρχο σε δύσκολη θέση)

A2 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Προϊστάμενο): Και με ποιον τρόπο θα το ρυθμίσετε; Εδώ και ένα μήνα δεν έχετε κάνει τίποτα, ενώ ήσαστε ενήμεροι. Θα σας καταγγείλω δημόσια.

K1 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Προϊστάμενο και τον Δήμαρχο): Εγώ δεν σας λέω να κλείσει το εργοστάσιο, αλλά να βρεθεί μια λύση για το καλό του τόπου μας. Αυτό το θέμα είναι σοβαρό.

K2 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Προϊστάμενο και τον Δήμαρχο): Απαιτώ διαφάνεια. Θέλω να δω τα τεκμήρια που το εργοστάσιο πληροί τις προϋποθέσεις και πού πετάγονται τα λύματα!

K3 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Δήμαρχο): Απ' ό,τι ξέρω έχετε υπογράψει πως το εργοστάσιο θα είναι φιλικό προς το περιβάλλον! Γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να μιλήσετε με τον διευθυντή του εργοστασίου να μην μολύνει τη θάλασσά μας!

K4 σε ρόλο τεχνικού (απευθυνόμενος στον Δήμαρχο): Η μόλυνση θα περάσει σε όλη τη διατροφική αλυσίδα. Το θέμα, κύριε Δήμαρχε, είναι σοβαρότατο. Είναι βαθιά πολιτικό και πρέπει να γνωστοποιηθεί σε όλους... Αν δεν μιλήσουμε συνάδελφοι. θα βγούμε όλοι χαμένοι. Το εργοστάσιο κέρδος θέλει να βγάλει...

Μία μαθήτρια επέλεξε τον ρόλο ενός εργαζομένου που υποστήριξε την άποψη του τεχνικού, λέγοντας:

Κ5 σε ρόλο εργαζομένου (απευθυνόμενος προς τον προϊστάμενο): Αφήστε τον άνθρωπο να μιλήσει και να πει αυτό που θέλει. Γιατί τον τρομοκρατείτε; Θα είμαστε μαζί ως το τέλος σε αυτόν τον αγώνα. Αυτό να το ξέρετε.

Σχόλιο: Οι μαθητές-θεατές μπαίνοντας στη θέση του Τεχνικού ή του Εργαζόμενου τροφοδότησαν με νέες ιδέες και επιχειρήματα και ενδυνάμωσαν τη θέση τους για τη διεκδίκηση λύσης στο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Διαφάνηκε αποκλιμάκωση της έντασης.

Οι μαθητές και ως ηθοποιοί που αναπαρέστησαν τα φανταστικά γεγονότα-χαρακτήρες (εξέφρασαν τις δικές τους απόψεις), αλλά και ως θεατές. Λειτουργήσαν στοχαστικά σε όλα αυτά που διαδραματίστηκαν (Σχόλιο Ερευνητή). Οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά σε όλα τα επίπεδα κατά τη διάρκεια του δραματικού σεναρίου (Σχόλιο κριτικής φίλης).

7.2.14 Δέκατη τέταρτη παρέμβαση: Πρότυπα σενάρια μαθητών

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων, ο ερευνητής ζήτησε από τους μαθητές να εκφράσουν καταπιέσεις που είχαν οι ίδιοι βιώσει σε σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, η πρώτη εικόνα που ήρθε στο μυαλό ενός μαθητή ήταν η θάλασσα που πηγαίνει από μικρό παιδί. Ξεκίνησε να αφηγείται ότι του αρέσει να περπατάει στην αμμουδιά από τη μια άκρη στην άλλη. Μας εξομολογήθηκε πως στενοχωριέται πολύ που βλέπει κάθε χρόνο να αλλοιώνεται η φυσική ομορφιά του τοπίου με τη δημιουργία παραθαλάσσιων καταστημάτων. Κάποιοι άλλοι μαθητές έθιξαν ότι τους ενοχλεί η έλλειψη ελεύθερου χώρου για παιχνίδι στις περιοχές που μένουν, κυρίως στο κέντρο της Αθήνας. Μια μαθήτρια τόνισε την κακοποιητική και επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα ζώα και στους φιλόζωους.

Ο ερευνητής πρότεινε στους μαθητές να συνεργαστούν και να γράψουν το δικό τους σενάριο (σκηνή πρότυπο) προκειμένου να δουλευτεί ως θέατρο forum παρουσία της μαθητικής κοινότητας. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, οι οποίες έγραψαν τα σενάρια. Η διαδικασία της συγγραφής πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Δυστυχώς, λόγω των συνθηκών, η επιθυμία τόσο του ερευνητή όσο και των μαθητών να παρουσιαστεί ως θεατρική παράσταση δεν δύναται να πραγματοποιηθεί κατά τη φετινή

σχολική χρονιά, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών και των γενικών περιορισμών που ισχύουν.

ΣΕΝΑΡΙΟ 1: «ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΟΝ ΛΟΦΟ ΤΟΥ ΣΤΡΕΦΗ;»

Σκηνή 1: Μπαίνει η Α με την Ν και την Ε στη σκηνή και η Α σηκώνει μια προσούρα και μετά βγάζει το κινητό και ψάχνει κάτι.

A: Έμαθες τι θέλει να κάνει ο δήμος Αθηναίων στον λόφο του Στρέφη;

N: Τι έγινε;

A: Ο δήμος Αθηναίων θέλει να δώσει τον λόφο σε μια κτηματομεσιτική για να εμπορευματοποιήσει την περιοχή.

N: Α εντάξει, πού είναι το πρόβλημα;

A: Τι εννοείς; Πού είναι το πρόβλημα; Ιδιωτικοποιούν δημόσια γη. Θα υποβαθμιστεί το περιβάλλον της περιοχής, θα υπάρχει απαγόρευση κυκλοφορίας σε δημόσιο χώρο και όλοι οι μετανάστες και οι άστεγοι που μένουν εκεί πού θα πάνε;

N: Α, δεν τα ήξερα όλα αυτά.

E: Τη στιγμή που μιλάμε γίνεται μια πορεία για τον λόφο του Στρέφη, πάμε;

N: Ναι φυσικά, όλο αυτό είναι άδικο πάμε!

Σκηνή 2: Μπαίνει στη σκηνή η Α με την Ν και συναντάνε την Κ, τη Μ και την Ι.

K: Κοίτα εδώ κατάσταση, έχει παντού οικοδομικά υλικά!

N: Πόσο καιρό γίνεται αυτό;

K: Περίπου 2 μήνες. Η κατάσταση είναι τραγική. Το μέρος δεν βλέπεται!

A: Τι σκοπεύετε να κάνετε μετά την πορεία;

M: Θα πάμε να μιλήσουμε στο δημαρχείο, αν μας ακούσουν δηλαδή...

I: Θα γίνει κάποια συνέλευση με τους κατοίκους της περιοχής πριν πάμε στο δημαρχείο, θα θέλαμε να είμαστε όλοι εκεί.

M(στην Α): Δώσε μου το νούμερο σου, θα σου στείλω τις πληροφορίες.

Σκηνή 3: Μπαίνουν η Ν με την Α και βλέπουν τον Π με την Κ και την Λ να κάθονται και να μιλάνε.

Π: Άρα συμφωνούμε σε αυτά που είπαμε; Λοιπόν ανακεφαλαιώνουμε: Θα κάνουμε βάρδιες 2 ωρών όλοι να φυλάμε τον λόφο σε 24ωρη βάση και θα φτιάξουμε ένα

αυτοδιαχειριζόμενο υπαίθριο καφέ όπου τα έσοδα θα πηγαίνουν για φιλανθρωπικό σκοπό.

N: Αυτό δεν γίνεται. Χρειάζεστε άδεια για τον καφέ και με την καραντίνα δεν επιτρέπεται να είμαστε έξω μετά τις 9 το βράδυ.

K: Εγώ προτείνω να μιλήσουμε στο δημαρχείο και να βρούμε μια μέση λύση. Θα ήταν καλύτερο αν φτιαχνόταν ένα καφέ που θα πρόσφερε εργασία στους μετανάστες και στους ντόπιους.

A: Πότε θα πάμε στο δημαρχείο λοιπόν;

A: Την άλλη Πέμπτη μας είχαν πει πως μπορεί να γίνει μια ακρόαση. Θα είμαστε σε επαφή.

Σκηνή 4: Συνέλευση κατοίκων λόφου Στρέφη (ο Σ, Χ, Μ, Γ, Δ είναι κάτοικοι της περιοχής)

Σ: Εγώ προσωπικά πιστεύω πως δεν πρέπει να κάνουμε κάτι γιατί δεν έχει νόημα. Οι εργασίες έχουν ήδη ξεκινήσει. Εσύ θα τους εμποδίσεις; Πώς; Δεν μπορούμε να πάμε ενάντια στον δήμο...

E: Εξάλλου, όσοι χάσουν τα σπίτια τους θα βρουν αλλού... Και όλοι αυτοί οι ναρκομανείς, οι μετανάστες δεν χάνονται, είναι σαν τις κατσαρίδες...

X: Έλα ντε, και στο κάτω κάτω εγώ θέλω να αναβαθμιστεί και η περιοχή. Τώρα άμα κάποιος δεν έχει να πληρώσει, η Λιοσίων ξέρει που πέφτει...

A: Δηλαδή αυτό έχετε να πείτε στους συνανθρώπους σας που θα χάσουν την περιουσία τους επειδή η περιοχή θα γίνει σαν το Κολωνάκι;

A: Τότε λοιπόν σας προσκαλώ το καλοκαίρι να έρθετε στις πορείες για το κλίμα αφού θα έχει εξαφανιστεί μία από τις λιγοστές εστίες πρασίνου της πόλης!

M: Μα δεν καταλαβαίνεις πως ο δήμος ό,τι κάνει το κάνει για να μας προστατέψει από τους μετανάστες; Για ποια εστία μιλάς; Εστία μικροβίων μάλλον θέλεις να πεις...

A: Καλά μην ψάχνεστε, μετά αν τα παιδιά σας καταλήξουν πρεζάκια στο μέλλον...

Γ: Τότε, ας μην κλείσουν τα ΚΕΘΕΑ. Οι άνθρωποι αυτοί χρειάζονται βοήθεια.

Δ: Αν αναβαθμιστεί το πάρκο, κάποιοι επιχειρηματίες της περιοχής μας, θα ανοίξουν τις δουλειές τους, θα προσλάβουν κόσμο...

A: Και τι να το κάνουμε; Πάλι οι ίδιοι θα τα φάνε!

A: Σκοπός είναι να γίνει κάτι για το κοινό καλό!

(Οι αντιδράσεις συνεχίζονται)

Σκηνή 5: Μπαίνουν τα τρία κορίτσια και συναντάνε τον Ψ' ως «υπεύθυνο» του Δήμου.

Ψ: Καλημέρα, γνωρίζω πως το θέμα έχει προκαλέσει σύγχυση, αλλά ο δήμος Αθηναίων είναι εδώ για να συνεργαστεί.

I: Έχουμε κάποια αιτήματα και ενστάσεις αναφορικά με τον λόφο του Στρέφη. Καταρχήν πιστεύουμε πως οι αλλαγές στον λόφο θα αναστατώσουν πολύ την τοπική κοινωνία, καθώς η απαγόρευση κυκλοφορίας περιορίζει το βασικό αγαθό και δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης. Επίσης οι κάτοικοι και οι μετανάστες θα αναγκαστούν να εγκαταλείψουν την περιοχή χωρίς να υπάρχει κάποιος σίγουρος τύπος διαμονής.

Ψ: Και τι προτείνετε λοιπόν;

A: Προτείνουμε να διατηρηθεί το άλσος ως έχει. Να μην περάσει στα χέρια επιχειρηματιών που θα αλλοιώσουν την εικόνα του άλσους με ανεξέλεγκτες οικοδομικές δραστηριότητες. Θα μπορούσε ο ίδιος ο Δήμος να ιδρύσει ένα πολιτιστικό στέκι και μια υπαίθρια, φιλική στο περιβάλλον, καφετέρια, τα έσοδα της οποίας θα διατίθενται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες της περιοχής.

Ψ: Καταρχήν είμαστε όλοι βαθιά ευχαριστημένοι που οι πολίτες είναι τόσο ενεργοί. Δυστυχώς αυτά που λέτε, δεν είναι εφικτά. Πρώτον, έχουμε δεσμευτεί ως δήμος για την απαγόρευση κυκλοφορίας καθώς μπορεί να προκληθούν ζημιές αν δεν υπάρχει απαγόρευση στον λόφο. Στη συνέχεια, καθώς ο δήμος κρατά την ακέραια και δημοκρατική του θέση πρέπει να διατηρήσουμε την αγορά εργασίας ανταγωνιστική και ανοιχτή προς όλους.

I: Ως εκπρόσωποι της δημοκρατίας και πάνω από όλα των πολιτών αυτού του δήμου, δεν πιστεύετε πως θα έπρεπε πριν από τις ενέργειές σας να ρωτήσετε τους κατοίκους της περιοχής;

N: Επίσης, αν όντως σας ενδιέφεραν οι πολίτες, θα είχατε ήδη μεριμνήσει για πολλά....

A: Τα έσοδα επίσης θα πήγαιναν για το κοινό καλό και όχι σε μια δύο τσέπες...

Ψ: Οι προβληματισμοί σας είναι εύλογοι, αλλά δυστυχώς τα χέρια μου είναι δεμένα και οι αποφάσεις έχουν ήδη παρθεί από το δημοτικό συμβούλιο. Και τώρα με συγχωρείτε, έχω δουλειά.

ΣΕΝΑΡΙΟ 2: «ΠΑΡΑΛΙΑ ΝΗΡΕΑΣ»

Σκηνή 1^η : Παράλληλες Δράσεις – Όνειρο

T: Θυμάσαι τα κρινάκια που άνθιζαν κάθε χρόνο εκεί που είναι οι ντουζιέρες; Που πηγαίναμε το σούρουπο και αφήναμε το σώμα μας να βουλιάξει στην άμμο και νιώθαμε τα άνθη στα πόδια μας με το καταπράσινο νερό μπροστά μας;

Σ: Ή όταν μαζεύαμε τις γόπες κι έπειτα μπαίναμε καταϊδρωμένοι στο δροσερό νερό... Ήταν τόσο ήρεμα.

B: Το αγαπημένο μου ήταν όταν τρέχαμε από τη μια μεριά της παραλίας στην άλλη και όποιος έφτανε τελευταίος κέρναγε παγωτό. Θες να το ξανακάνουμε.

T: Τι λες ρε; Αν το κάνουμε τώρα αυτό, θα μας κυνηγήσουν όλοι αυτοί που κάθονται στις ξαπλώστρες. Μάλλον πρέπει να αποχαιρετήσουμε αυτήν την παραλία και να πάμε σε κάποια λιγότερο γνωστή. Σαν φίλη μας ήταν αν το σκεφτείς, θα μου λείψει...
(Ένα αγόρι τρέχει στην παραλία με μια κοπέλα στους ώμους του)

M (φωνάζοντας): Τρέχα, πιο γρήγορα!

A: Σταμάτα, παιδί μου, να φωνάζεις. Θα πέσουμε, δεν σε κρατάω καλά.

M (φωνάζοντας): Είσαι, ρε παιδί μου, κότα. Δεν παθαίνουμε τίποτα, μην ανησυχείς.

(Η Μαρίνα και ο Αχιλλέας πέφτουν σε έναν άνθρωπο που στήνει την τελευταία ομπρέλα από ένα σύνολο που καταλαμβάνει τα 3/4 της παράλιας)

Υπάλληλος (φωνάζοντας αφού έχει σηκωθεί από το έδαφος): Ε, στραβομάρα έχετε; Πάτε καλά; Εδώ δουλεύει κόσμος. Πάρτε δρόμο και κάντε αλλού τις βλακειές σας.

M: Συγγνώμη, τι γίνεται εδώ; Τις βλακειές μας; Εμείς απλώς τρέχαμε. Εσείς ήσασταν στη μέση. Τι στο καλό κάνετε εδώ;

Υπάλληλος: Εδώ, νεαρή μου, είναι επιχείρηση, όχι μέρος για τρεχαλιτά. Καλά θα κάνεις να φέρεσαι με σεβασμό και να προσέχεις τη γλώσσα σου.

M: Αχιλλέα, ακούς τι αρλούμπες λέει;

A (σηκώνεται, κουτσαίνοντας ελαφρά): Ακούω, κάτσε λίγο... Πρόκειται για παρεξήγηση...

Μαρίνα: Τι παρεξήγηση, εδώ μας δουλεύουν στα μούτρα μας. Εγώ δεν το ανέχομαι άλλο, φεύγω.

A (την ακολουθεί κουτσαίνοντας): Κάτσε λίγο, περίμενε.

Σκηνή 2^η (Ο Α κάθεται μόνος στην άμμο και τον πλησιάζει ο Χ που κάθεται δίπλα)

X: Πού είσαι ρε μεγάλε, πού χάθηκες;

A: Εδώ μωρέ, χαζεύω την παραλία.

X: Ναι όμορφα δεν είναι; Το πως σκάει η θάλασσα τα βράδια του Αυγούστου είναι το τέλειο μέρος για τη βροχή των αστεριών.

A: Ήταν...

X: Ρε συ, μην μου πεις ότι αυτή τη μιζέρια την προκάλεσε η Μαρίνα.

A: Ποια Μαρίνα, ρε φίλε, εδώ χάνουμε την παραλία μας.

X: Ήξερα πως θα σου ερχότανε βαρύ, ήθελα να στο φέρω με τρόπο...

A (ειρωνικά): Μην ανησυχείς, μου το έφερε με τρόπο ένας υπάλληλος.

(Κάθονται σιωπηλοί και χαζεύουν το απέραντο)

A: Δεν έχουν δικαίωμα, γαμώτο, να έρχονται με το έτσι θέλω και να εκμεταλλεύονται τον μικρό μας παράδεισο απλώς για το συμφέρον τους .

X: Μεγάλε, μεγάλε μου είσαι τεράστιος.

A: Τι έκανα;

X: Τι είπες πριν;

A :Τι είπα;

X: Τι είπες;

A: Ε τι είπα;

X: Ρε βλάκα, είπες δεν έχουν δικαίωμα.

A: (ενθουσιασμένος σηκώνεται): Ναι δεν έχουν, δεν έχουν δικαίωμα. Νομίζω ότι ξέρω τι πρέπει να κάνουμε.

Σκηνή 3 (Ο Αχιλλέας μπαίνει στο αστυνομικό τμήμα)

A: Εμ... γεια σας

Αστυνομικός: Παρακαλώ;

A: Έχω έρθει να...

Αστυνομικός: Βγάλεις ταυτότητα;

A: Βασικά έχω έρθει να κάνω μια καταγγελία.

Αστυνομικός: Ορίστε;

A: Μια καταγγελία καταπάτησης δημόσιας περιουσίας.

Αστυνομικός: Πόσο είσαι μικρέ;

A: Δεν έχει σημασία.

Αστυνομικός: Και τι θες, είπαμε;

A: Θέλω να μηνύσω έναν επιχειρηματία για την καταπάτηση της τελευταίας καθαρής ακρογιαλιάς στο νησί.

Αστυνομικός: Λυπάμαι, δεν μπορώ να κάνω κάτι.

A: Γιατί;

Αστυνομικός: Αυτός στον οποίον αναφέρεσαι, μικρέ, είναι γνωστός για τέτοια μικρομπαρακία. Ασχολείται χρόνια, δεν θα καταφέρεις τίποτα.

A: Δεν καταλαβαίνεις. Ζω χρόνια εδώ. Μεγάλωσα, εδώ. Το πρώτο πράγμα που θυμάμαι είναι αυτή η παραλία. Η γιαγιά μου λάτρευε αυτή την παραλία. Εκεί σχηματίστηκαν οι παρέες μας. Είναι φίλη μας και δική μου και όλων των εφήβων. Είναι όλη μας η ζωή, όλη η ιστορία μας.

Αστυνομικός: Λυπάμαι μικρέ, έχει άδεια, δεν μπορώ να εμπλακώ. Το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να μιλήσεις στον ίδιο.

(Αλλάζει το σκηνικό, καθώς ο Α βγαίνει έξω από το τμήμα όπου περιμένει ο φίλος του X)

Σκηνή 4^η

X: Λοιπόν, τι έγινε;

A (κοροϊδευτικά): Μου είπε να πάω να μιλήσω στον ίδιο.

X: Και; Τι θα κάνεις;

A: Τι εννοείς τι θα κάνω; Δεν θα πάμε μαζί;

X: Ε, ναι, πάμε.

(Κάνουν τον γύρο της σκηνής και φτάνουν στην παραλία)

A: Κοίτα τον αυτός είναι. Κοίτα πώς κάθεται με το φραπεδάκι του, την απληστία του, και καλά μάγκας. Έτσι μου έρχεται...

X: Ρε, ηρέμησε, θα γίνει χαμός έτσι και δεν ηρεμήσεις, άπλα μίλα του ήρεμα.

A (μουρμουρίζοντας): Μωρέ, αν του αστράψω καμία, θα σου πω εγώ ήρεμα.

(Πλησιάζει τον ιδιοκτήτη που κάθεται και επιβλέπει το στήσιμο μέσα στο μαγαζί)

A: Γεια σας, είστε ο ιδιοκτήτης;

Ιδιοκτήτης Ναι ο ίδιος, τι θες μικρέ;

A: Την παραλία μου πίσω.

Ιδιοκτήτης (γελώντας): Κοίτα, μικρέ, έχω δουλειά όπως βλέπεις. Δεν έχω ώρα για τέτοια.

A: Για τέτοια; Ποιος σας είπε να χαλάσετε το μέρος;

Ιδιοκτήτης: Δεν θα έλεγα πως το χάλασα, αντίθετα το ομόρφυνα, θα έλεγα. Τι καλύτερο από μια κοσμοπλημμυρισμένη παραλία;

A: Όμορφα είναι για την τσέπη σας κύριε, και πραγματικά δεν συνηθίζω να μιλάω με τέτοιο τρόπο στους μεγαλύτερούς μου, αλλά έχω όρια.

Ιδιοκτήτης: Δεν καταλαβαίνω το ύφος σου μικρέ.

A: Δεν καταλαβαίνετε; Αυτό το μέρος το θυμάμαι από μικρό παιδί. Εδώ περνούσα τα καλοκαίρια μου. Το τοπίο ήταν ήσυχο και το μόνο που άκουγες ήταν το κύμα. Τώρα το μόνο που ακούς είναι οι φωνές του κόσμου. Δεν θα έπρεπε να ήσασταν περήφανος γι' αυτήν την κατάσταση.

Ιδιοκτήτης: Δεν ξέρω τι να πω. Καταλαβαίνω τον παρορμητισμό σου, αλλά δεν είμαι ο μόνος επιχειρηματίας. Είναι δύσκολες εποχές και προτιμώ να ζω με άνεση παρά να σκέφτομαι το ήδη κατεστραμμένο περιβάλλον.

A: Ξέρετε, κάποιος πρέπει να κάνει την αρχή για να λυθεί το ζήτημα.

Ιδιοκτήτης: Δεν μπορώ να σε βοηθήσω.

(Ο Α κοιτάζει λυπημένα τον Χ, ύστερα τον ιδιοκτήτη και γυρνάει να φύγει. Ο ιδιοκτήτης συνεχίζει να πλένει τα ποτήρια στο μπαρ σαν να μην έγινε τίποτα).

ΣΕΝΑΡΙΟ 3: «S.O.S ΠΑΡΚΟ»

Σκηνή 1^η

(Δύο έφηβοι ηλικίας ένα αγόρι (Γ) και ένα κορίτσι (Μ) 17 ετών, μπαίνουν στη σκηνή)

Μ: Θες να κάτσουμε κάπου;

Γ: Στο συνηθισμένο;

Μ: Στο συνηθισμένο!

(Δραματική παύση) Βρίσκονται κοντά στο πάρκο. Μπροστά τους αντικρίζουν το πάρκο, αλλά μισογκρεμισμένο.

Γ: Τι συνέβη εδώ; (Τα παιδιά τρέχουν προς έναν εργάτη).

M: Συγγνώμη, τι συνέβη εδώ;

Εργάτης: Παρακαλώ απομακρυνθείτε από αυτό τον χώρο, είναι επικίνδυνα...

G: Μα μένουμε εδώ, δεν μπορούμε απλά να φύγουμε!

Εργάτης: Παιδιά, σας παρακαλώ, είναι επικίνδυνο για εσάς να είστε τόσο κοντά στις εργασίες, θα με αναγκάσετε να καλέσω την ασφάλεια!

M: (στον Γιώργο) - Να πάρουμε τους γονείς σου; Θα ξέρουν τι γίνεται, μιας και η μητέρα σου είναι...

(Ο εργάτης τους διακόπτει)

Εργάτης: Μα σας παρακαλώ, απομακρυνθείτε επιτέλους, δεν μας αφήνετε να συνεχίσουμε!

(Παρατηρούν τον υπεύθυνο των εργατών να πλησιάζει τα παιδιά και τον εργάτη).

Υπεύθυνος: Τι συμβαίνει εδώ κύριε Γιάννη;

Εργάτης: Προσπαθούμε να δουλέψουμε και αυτά τα παιδιά «απαιτούν» εξηγήσεις όσον αφορά τις εργασίες στο πάρκο!

G: Εργασίες λέτε εσείς την καταστροφή του φυσικού χώρου πολλών ζώων, ρωτήσατε καν τους πολίτες της περιοχής γι' αυτό;

Υπεύθυνος: Η εντολή είναι του δημάρχου, και σας πληροφορώ πως οι εργασίες γίνονται με σκοπό την αξιοποίηση της περιοχής. Μετατρέπουμε το πάρκο σε χώρο πάρκινγκ.

A: Υπάρχουν τόσα ανεκμετάλλευτα οικοπέδα στη περιοχή, γιατί το πάρκο;

Υπεύθυνος: Δεν είναι τόσο απλό όσο νομίζετε, μιλάμε για ξένες περιουσίες. Αν έχετε παράπονα, είτε εσείς είτε οι οικογένειές σας, το δημαρχείο είναι ανοιχτό!

(Οι φίλοι κοιτιούνται. Φαίνονται να έχουν λάβει την απόφασή τους).

Σκηνή 2 (Βλέπουμε τον δήμαρχο να μπαίνει στο γραφείο του. Από πίσω του τον ακολουθεί η γραμματέας του, με πολλά χαρτιά στο χέρι της).

Γραμματέας: ...και εδώ τα χαρτιά όσον αφορά τις ασφάλειες περί των εργασιών στο πάρκο...

Δήμαρχος: (σιγανά) - Σου έχω πει τόσες φορές να τα ξεφορτωθείς αυτά, σωστά;

Γραμματέας: ...ναι κύριε, απλώς σκέφτηκα πως επειδή είναι ασφάλειες θα θέλατε να...

Δήμαρχος: Έλα τώρα Μαρία, σε παρακαλώ... και οι δύο ξέρουμε για τι ασφάλειες μιλάμε, δεν αλλάζουν το γεγονός ότι παρανομούμε, έστω και λίγο, χτίζοντας αυτό το πάρκινγκ.

(Εκείνη την ώρα η πόρτα χτυπάει. Ο Δήμαρχος απευθύνεται στη γραμματέα του).

Δήμαρχος: Μάζεψε τα γρήγορα, δρόμο. Και ξεφορτώσου τα επιτέλους!

(Καθώς φεύγει η γραμματέας, μπαίνουν μέσα τα παιδιά).

Σκηνή 3^η

M: Συγγνώμη, ενοχλούμε;

Δήμαρχος : Είμαι πολύ απασχολημένος παιδιά, συντομεύετε.

Γ: Θέλουμε να σας μιλήσουμε για τις εργασίες στο πάρκο...

(Ο δήμαρχος εξαντλημένος βγάζει και πετάει τα γυαλιά του στο γραφείο).

Δήμαρχος: ...ναι... τι με αυτό;

A: Να, η μητέρα μου γνωρίζει την περιβαλλοντική νομοθεσία. Μάλιστα δούλευε πριν από κάποια χρόνια στον Δήμο. Θα μπορούσατε να μας δείξετε τις εγκρίσεις και τις σχετικές άδειες, όπως μου είπε η μητέρα μου;

(Ο δήμαρχος τους κοιτάει αναστατωμένος).

Δήμαρχος: ...αν θέλει η μητέρα σας να μου μιλήσει, ας κλείσει ραντεβού με τη γραμματέα μου και θα βολέψουμε μια ημερομηνία. Προς το παρόν, αδιαφορώ για όποια απαίτηση έχετε.

Γ: (χωρίς να μπορεί να συγκρατηθεί) -Καταλαβαίνετε όμως τι κάνετε στην περιοχή;

Δήμαρχος: Για πες μου εσύ;

Γ: Ήταν ανάγκη να καταστραφεί το πάρκο και όχι κάποιο άδαιο ανεκμετάλλευτο οικόπεδο που έχει γεμίσει σκουπίδια και γκράφιτι...;

Δήμαρχος: Σε σύγκριση με άλλες περιοχές έχουμε πολύ πράσινο γύρω μας! Πόσα άλλα πάρκα υπάρχουν σε γειτονικές περιοχές;

M: Η περιοχή είναι ασφυκτική και καταστρέφετε το μόνο σημείο χαλάρωσης και ηρεμίας, χωρίς καν να σκέφτεστε τα ζώακια που ζουν εκεί!

Μεσήλικας: Εσείς οι νέοι δεν βλέπετε μπροστά, ζείτε μόνο στο παρόν (παύση). Για πείτε μου λοιπόν, τι θα χρειαστούν οι γονείς σας στο μέλλον, καταφύγιο για ζώακια ή ασφαλή και άνετο χώρο για πάρκινγκ;

(Τα παιδιά κοιτιούνται).

ΣΕΝΑΡΙΟ 4: «ΔΕΝ ΑΝΤΕΧΩ ΤΟΝ ΣΚΥΛΟ ΣΟΥ»

Video –προβολή (για τους τετράποδους φίλους μας)

Σκηνή 1

(Βλέπουμε έναν άντρα με τη γυναίκα του και το σκυλί τους να περπατάνε στον δρόμο.)

Γυναίκα: Τι ωραία λιακάδα! Ευτυχώς που έχουμε και τον Μπεν και βγαίνουμε καμιά βόλτα...

Άντρας: Ναι...σιγά μην είχαμε ανάγκη το σκυλί για να χαρούμε τη λιακάδα...Εγώ θα έβγαινα βόλτα ούτως ή άλλως.

(Μπαίνουν σε ένα πάρκο όπου μια κυρία τους πλησιάζει έντρομη).

Κυρία: Συγνώμη αλλά οι σκύλοι απαγορεύονται σε αυτό το πάρκο!

Άντρας: Στο είπα εγώ ότι μόνο μπελάδες θα είχαμε με αυτόν..

Γυναίκα: Τι μπελάδες μωρέ; Επειδή η κυρία από εδώ έχει πρόβλημα φταίει ο σκύλος μας;

Κυρία: Εγώ έχω πρόβλημα ή το σκυλί σας που γεμίζει ακαθαρσίες το γκαζόν... Εδώ έρχονται μικρά παιδιά και παίζουν το ξέρετε;

Γυναίκα: Το ξέρουμε για αυτό και μαζεύουμε τις ακαθαρσίες του. Είδατε εσείς πουθενά περιττώματα του σκύλου μας;

Κυρία: Σιγά μην κάθομαι και ασχολούμαι με αυτό. Να φύγετε αμέσως πριν φωνάξω την αστυνομία!

Γυναίκα: Γιατί να καλέσετε την αστυνομία;

Κυρία: Γιατί υπάρχει μια τεράστια πινακίδα που δείχνει ότι απαγορεύονται οι σκύλοι. Δεν την είδατε; (Δείχνει την πινακίδα).

Γυναίκα: Συγγνώμη, δεν την είδαμε...

(Η γυναίκα φεύγει από το πάρκο και την ακολουθεί ο άντρας της, αμίλητος σε όλη τη διαδρομή για το σπίτι).

Σκηνή 2^η

(Φτάνουν στο σπίτι).

Άντρας: Και τι κατάλαβες τώρα; Ωραία βόλτα κάναμε...Δέσε το σκυλί έξω να μπούμε μέσα.

Γυναίκα: Γιατί να το δέσω έξω; Τι είναι αυτά που λες τώρα; Τα νεύρα σου έχεις και σου φταίει το σκυλί;

Αντρας: Ναι τα νεύρα μου έχω γιατί είναι ευθύνη του μικρού να το βγάξει βόλτα.

Γυναίκα: Δεν είναι μαθημένο, θες να ξεσηκώσει όλη τη γειτονιά;

Σκηνή 3^η

(Μπαίνουν μέσα)

Πατέρας: Τι μου φταίει ο σκύλος; Ένα ακόμα βάρος στο κεφάλι μου! Βαρίδι σε όλη την οικογένεια! Δεν φτάνει όλα τα άλλα πράγματα που έχουμε να κάνουμε, οι υποχρεώσεις, οι δουλειές, όταν έχουμε τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο, πρέπει να τον αφιερώνουμε σε εκείνον! Ούτε μια βόλτα με τη γυναίκα μου δεν μπορώ να βγω πια!

Μητέρα: Δεν φταίει ο σκύλος για αυτό...

Πατέρας: Ναι, φταις εσύ που συμφώνησες με τον γιο μας να τον πάρουμε! Ο γιος μας που όλη μέρα κάθεται και δεν αναλαμβάνει καμία από τις ευθύνες που υποσχέθηκε πως θα έχει σε σχέση με τον σκύλο!

(Ακούγεται το κουδούνι και μπαίνει το παιδί στο σαλόνι)

Γιος: Τι συμβαίνει; Γιατί φωνάζετε; Ησυχάστε η φίλη μου είναι έξω!

Πατέρας: Πάμε μέσα τώρα. Θα συνεχίσουμε μετά...

(Οι γονείς πηγαίνουν στην κρεβατοκάμαρά τους, το παιδί ανακουφισμένο ανοίγει την πόρτα και η φίλη του μπαίνει μέσα)

Γιος: Καλώς την! Έλα πέρασε μέσα, συγγνώμη για την καθυστέρηση.

Φίλη: Γεια σου Κώστα, έτοιμος για την επανάληψη;

Γιος: Ναι αμέ!

(Περνάνε και κάθονται στο σαλόνι)

Φίλη: Να σε ρωτήσω, είδα στην αυλή ένα σπιτάκι, έχετε σκύλο;

Γιος: (σχεδόν από μέσα του) Ναι...ε... όχι για πολύ..

Φίλη: Τι;

Γιος: (αποφεύγει τη συζήτηση) Όχι, όχι τίποτα, να ξεκινήσουμε;

Φίλη: Καλά καλά, ας αρχίσουμε λοιπόν γιατί δεν έχουμε πολύ χρόνο θα έρθει να με πάρει ο πατέρας μου για να πάω φροντιστήριο σε λιγότερο από μια ώρα, όποτε πρέπει να τα καταλάβεις γρήγορα.

Γιος: Οκ! Για πες για αυτή τη χημική αντίδραση. Τι κάνω;

(Συνεχίζουν να μιλάνε και να λύνουν ασκήσεις ώσπου το κορίτσι αρχίζει να ξύνεται και (συνειδητοποιεί πως έχει γεμίσει εξανθήματα)

Φίλη: Δεν το πιστεύω... Ωχ όχι όχι...

Γιος: Το έκανα λάθος πάλι ε; Αα..Τι έπαθες;! (Σηκώνεται όρθιος) Ρε εσύ είσαι κόκκινη!

Φίλη: Αλλεργική αντίδραση... πρέπει να έχω μερικές ενέσεις στην τσάντα μου. Πού την έβαλες;

Γιος: Αμέσως, την φέρνω!

(Παίρνει την τσάντα της την ανοίγει και πάει κοντά της, βρίσκει τις ενέσεις. Εκείνη την ώρα βγαίνει η μητέρα με το τηλέφωνο στο χέρι)

Μητέρα: Αλίκη, Τι έπαθες; Κώστα, τι συμβαίνει!; (Τηλεφωνεί στο πατέρα της Αλίκης) Με συγχωρείτε, κύριε Νίκο! Η κόρη σας κάτι έπαθε...

Γιος: Αλλεργική αντίδραση μαμά!

Μητέρα: Αλλεργική αντίδραση μας λέει, έρχεστε αμέσως; Μάλιστα να καλέσω ασθενοφόρο; Φυσικά, σας κλείνω να το καλέσω αμέσως!

(Κλείνει το τηλέφωνο και καλεί το ασθενοφόρο, ο πατέρας βγαίνει από το δωμάτιο να δει τι συμβαίνει)

Πατέρας: Τι έγινε πάλι; ...Τι συμβαίνει;

(Ο γιος τα έχει χάσει κρατώντας την κοπέλα η μητέρα ψάχνει να βρει τα λόγια της)

Μητέρα: η... κοπέλα έχει αλλεργία στα σκυλιά...

Πατέρας: Πού είναι το ασθενοφόρο;

Γιος: Μπαμπά μην φωνάζεις, ψυχραιμία! Έρχεται!

(Ακούγεται σειρήνα και η μητέρα με τον γιο συνοδεύουν την κοπέλα έξω, ο πατέρας είναι σκυμμένος πάνω από το τραπέζι και προσπαθεί να κρατήσει την ψυχραιμία του, μετά από λίγο ο γιος και η μητέρα μπαίνουν μέσα στο σπίτι)

Μητέρα: Όλα θα πάνε καλά τώρα...

Πατέρας: Όλα τα ξέρεις εσύ! Πού έβγαλες το συμπέρασμα ότι όλα θα πάνε καλά. Η κοπέλα ήταν σε άθλια κατάσταση!

(Χτυπάει το τηλέφωνο και η μητέρα πλησιάζει να το πάρει εκείνη, αλλά ο πατέρας το σηκώνει)

Πατέρας: Παρακαλώ... Μάλιστα ο ίδιος... Είστε ο πατέρας της Αλίκης... Ποιο είναι το όνομα σας κύριε;... Ακούστε κύριε Ιωάννη, ηρεμήστε σας παρακαλώ η κόρη σας πρέπει να είναι ήδη στο νοσοκομείο, παίρνω προσωπικά όλη την ευθύνη για ότι συνέβη.. να ξέρω κύριε Ιωάννη ότι δεν μετράνε τα λόγια μου αλλά αφήστε να σας πω έστω

αυτό λυπάμαι για την απερισκεψία του γιου μου, εύχομαι να αναρρώσει πλήρως αμέσως...

Ναι.. μάλιστα, γεια σας.

(Το κλείνει και το αφήνει στην άκρη και κάθεται στον καναπέ στηρίζοντας το κεφάλι του με τα χέρια στο τραπέζι, απεγνωσμένος)

Πατέρας: ... Αύριο το πρωί θα βγω να πάω στη δουλειά και σκύλος θα φύγει από εδώ... Αρκετά!!! Ακούτε;;;;

(video –προβολή- Πιστός σκύλος που τον εγκαταλείπει ο άνθρωπός του)

7.3 Συζήτηση επί των ποιοτικών ευρημάτων

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας που αφορά στη συμβολή του ΘτΚ στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών προέκυψαν από το ημερολόγιο παρατήρησης, όπου καταγράφονταν οι παρατηρήσεις μετά από κάθε παρέμβαση, από τις σημειώσεις της κριτικής φίλης και τις συζητήσεις μας καθώς και από την απομαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση των παρεμβάσεων. Μέσα από τις τεχνικές του Θ.τ.Κ. και γενικότερα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αναζητήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν έννοιες σχετικές με το περιβάλλον, τον βαθμό ευαισθητοποίησής τους ως προς τις συνέπειες της αλόγιστης ανθρώπινης παρέμβασης, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε σχέση με περιβαλλοντικά θέματα και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τη διεκδίκηση λύσεων.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένων, *«Η θεματική ανάλυση επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες»* (Τσιώλης, 2015:7). Οι θεματικές που ξεχώρισαν είναι οι ακόλουθες:

7.3.1 Εμπύχωση και ενεργοποίηση της ομάδας

Στην αρχή της έρευνας αρκετοί μαθητές ένιωθαν αμηχανία στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Για παράδειγμα, ενώ δυσκολεύτηκαν σε αρχικές ασκήσεις που απαιτούσαν να εμπιστευτούν τα σώματά τους στους άλλους (Εκκρεμές, κολομβιανή ύπνωση) όταν ρωτήθηκαν τι τους δυσκόλεψε δύο μόνο μαθητές απάντησαν: *«Α1: Η*

άσκηση ήταν πιο δύσκολη με τρία άτομα μαζί, γιατί συγκρουόμασταν και υπήρχε δυσκολία στη συνεχομένη κίνηση Κ1: Δυσκολευτήκαμε και στο συντονισμό γιατί κινούμασταν όλοι ταυτόχρονα και στα τρία επίπεδα της κίνησης» (2η παρέμβαση). Σταδιακά μέσω των ασκήσεων και των θεατρικών παιχνιδιών δημιουργήθηκε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα στην ομάδα και καλλιεργήθηκε μεταξύ των μαθητών/τριών η συνεργασία και η εμπιστοσύνη, απαραίτητες προϋποθέσεις, αφού κατάφεραν να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να αφεθούν (5η, 6η, 10η παρέμβαση).

Όταν η ομάδα ανέπτυξε κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας δόθηκε επίσης η ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικά βιώματα (φοβίες) μέσα από το θεατρικό παιχνίδι «Βόμβες και Ασπίδες» (4^η παρέμβαση) όπου κάθε μαθητής έπρεπε να σκεφτεί τι τον φοβίζει αλλά και τι τον βοηθά να ξεπερνά τον φόβο. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού ακούστηκαν: «Άγχος μαθημάτων (βόμβα) - Περισσότερη οργάνωση στη μελέτη μου (ασπίδα) - Παρεξήγηση με τον καλύτερό μου φίλο (βόμβα) - Διάλογος (ασπίδα) - Φόβος απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου (βόμβα) - Θετική σκέψη (ασπίδα) - Αύξησης βάρους (βόμβα) - Αυτοπεποίθηση (ασπίδα) - Εγκλεισμός, απαγόρευση κυκλοφορίας (βόμβα) - Αξιοποίηση για δημιουργικές δραστηριότητες (ασπίδα)».

Τα παιχνίδια όπως και οι αυτοσχεδιασμοί λειτούργησαν ευχάριστα και δημιουργικά σε όλη τη διαδικασία ως προς την ανάπτυξη θετικού κλίματος, επικοινωνίας της ομάδας αλλά και ως προς τη δημιουργική έκφραση των σωμάτων τους μέσα στο χώρο: Στη «μηχανή του ρυθμού» (10^η παρέμβαση) αυτό που είχε ενδιαφέρον είναι πώς αλληλεπιδρούσε ο ένας στον ρυθμό του άλλου είτε με τα πόδια, είτε με τα χέρια, είτε με ρυθμική απαγγελία: «Πήγα μια βόλτα στο βουνό», δημιουργώντας μια ρυθμική ορχήστρα. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στην πορεία οι μαθητές συνεργάστηκαν και με διαφορετικά άτομα από το τμήμα (8^η Παρέμβαση).

Στην 12^η και 14^η παρέμβαση για την παραγωγή κειμένου και σεναρίων οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε υποομάδες, συνεργάστηκαν δημιουργικά και φάνηκε ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς κατανοώντας την αξία του «Εμείς και όχι του εγώ» ως μια απόρροια δυνατής εμπειρίας.

Όσον αφορά το ΘτΚ, οι μαθητές αρχικά επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τις τεχνικές του, δεδομένου ότι δεν γνώριζαν την ύπαρξη της μορφής αυτού του Θεάτρου. Χρησιμοποιήθηκε ως βασική τεχνική από το ΘτΚ η τεχνική της Παγωμένης Εικόνας με θεματικές γύρω από το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Να

σημειωθεί ότι οι μαθητές του Καλλιτεχνικού Σχολείου, αν και είναι ιδιαίτερος εξοικειωμένοι με την τέχνη του θεάτρου, φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν με την απουσία του προφορικού λόγου. Τονίστηκε αρκετές φορές πως η επικοινωνία έπρεπε να αναδειχθεί μέσα από τη σωματική στάση. Αρκετοί έδειχναν να κουράζονται και υπήρχε δυσκολία στο να συνεργαστούν και με διάθεση να κριτικάρουν τους συμμαθητές τους στην διάρκεια των παρεμβάσεων. Δεν ήταν εύκολο να αντιληφθούν ότι το Θέατρο της Εικόνας υπηρετεί την κοινωνική διάσταση, τον κοινωνικό ρόλο του Θεάτρου (3^η παρέμβαση). Στην πορεία, όμως, οι μαθητές, αφού κατανόησαν τη λειτουργία, τον σκοπό και τις τεχνικές του ΘτΚ εξέφρασαν περισσότερα προσωπικά στοιχεία απεικονίζοντας βαθύτερα νοήματα (8^η, 9^η, 11η παρέμβαση).

7.3.2 Κατανόηση περιβαλλοντικών εννοιών - προβληματισμός περί των περιβαλλοντικών ζητημάτων

Για την κατανόηση εννοιών σχετικών με το περιβάλλον, το οικοσύστημα, τη ρύπανση, την υπερκατανάλωση, τον ενεργό πολίτη σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση θεατρικών παιχνιδιών τόσο του Boal όσο και άλλων που τροποποιήθηκαν σε σχέση με το περιβάλλον (π.χ. στο παιχνίδι βόμβες και ασπίδες, πρωταγωνιστής τίθεται το περιβάλλον που κινδυνεύει από τις βόμβες και προστατεύεται από τις ασπίδες, στο παιχνίδι της Φρουτοσαλάτας τον ρόλο των φρούτων παίρνουν τα τέσσερα στοιχεία της Φύσης, 6^η παρέμβαση).

Μέσα από το παιχνίδι της φρουτοσαλάτας και τις αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών, δύο μαθητές έθεσαν το θέμα της ανακύκλωσης, στο οποίο υπήρξε μικρό ποσοστό θετικής αντίδρασης, ενώ στη φράση του ερευνητή να σηκωθούν όσοι πιστεύουν ότι το περιβάλλον κινδυνεύει, σηκώθηκαν όλοι. Διαφαίνεται ότι αφενός έχουν γνώση ότι το περιβάλλον απειλείται, αλλά στην καθημερινότητά τους δεν έχει γίνει κατανοητό.

Με το παιχνίδι «Ο Ιστός της Ζωής» (5η παρέμβαση) οι μαθητές κατανόησαν τον κύκλο ζωής. Επιπλέον, οι μαθητές συνέδεσαν το περιβάλλον και με προσωπικά τους βιώματα δείχνοντας μια ευαισθησία αλλά και συγκίνηση *«Οι μέλισσες τρέφονται από τα λουλούδια και παράγουν μέλι και μου θυμίζει το πρωινό με τον παππού μου που μου έλεγε φάε μέλι να δυναμώσεις / Το χόμα είναι θρεπτικό συστατικό, τροφή για τα δέντρα και τα ζώδια. Όταν πέφτει επάνω του η βροχή, μου αρέσει η μυρωδιά του».*

Η χρήση φωτογραφιών συνέβαλε σημαντικά στην εμφάνιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που αξιοποιήθηκαν ως αφορμές για θεατρικό παιχνίδι, συζήτηση και προβληματισμό. Οι μαθητές σχολίασαν τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων της αφρικανικής πόλης Σιέρα Λεόνε. Απόρησαν το πώς επιτρέπεται στη σημερινή εποχή από τη μια να εκμεταλλεύονται τον ορυκτό πλούτο της πόλης τους και από την άλλη να μην λαμβάνονται μέτρα προστασίας για το περιβάλλον που ζουν σχολιάζοντας την κατάχρηση της εξουσίας που βιώνουν τα θύματα (6η παρέμβαση).

Στο παιχνίδι ρόλων δημοσιογράφου και του συνεντευξιαζόμενου (9^η παρέμβαση) οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα ποια περιβαλλοντικά προβλήματα αποδίδονται σε ανθρώπινες επεμβάσεις - δραστηριότητες, φανερώουν τη συνειδητοποίησή τους για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος δείχνοντας προβληματισμένοι (9^η παρέμβαση: «*Στην Παρίσαινα στο Πήλιο αλλοίωσαν, κατέστρεψαν την ομορφιά μια παραλίας για να φτιάξουν καφετέριες / Στο δήμο του Σαρωνικού το Όνειρο όρος γέμισε ανεμογεννήτριες και έχουν ακουστεί πολλά / Στο χωριό μου μια έκταση που ήταν χαρακτηρισμένη ως δασική περιοχή πήρε φωτιά και τώρα έχουν κτιστεί παράνομα κτίσματα / Μένω στο Πέραμα και δεν μπορώ να κολυμπήσω γιατί η θάλασσα είναι βρώμικη και η περιοχή γεμάτη καζάνι / Στο κέντρο που ζω το πρόβλημα με τα σκουπίδια είναι φοβερό*»).

Με την τεχνική της Ανίχνευσης Σκέψεων στην Παγωμένη Εικόνα οι μαθητές φαίνεται πως κατανόησαν τα αίτια και τις συνέπειες του υπερκαταναλωτισμού δίνοντας ταυτόχρονα και τις δικές τους λύσεις αντιμετώπισης (παρέμβαση 8^η):

«ΑΙΤΙΑ: μόδα, διαφημίσεις, κέρδος, τάση νεοπλουτισμού, επίδειξη, ματαιοδοξία

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ: εξάντληση φυσικών πόρων, ρύπανση περιβάλλοντος, κλιματική αλλαγή

ΛΥΣΕΙΣ: Ανακύκλωση, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, βιολογικός καθαρισμός, αλλαγή νοοτροπίας, συνειδητοποίηση του προβλήματος»

Επίσης, οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη διάχυση των αποβλήτων στη θάλασσα διαφάνηκε η πλήρης κατανόηση του περιβαλλοντικού προβλήματος και των συνεπειών του (και ο προβληματισμός τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Παρέμβαση 11^η: Τεχνική της Ιδεοθύελλας): «1^η ομάδα: Μόλυνση της θάλασσας / Θάνατος των ψαριών και των πουλιών / Κίνδυνος της υγείας των ανθρώπων / Ρύπανση χλωρίδας και πανίδας. 2^η ομάδα:

Καταστροφή του οικοσυστήματος / Μόλυνση ατμόσφαιρας και δυσοσμία / Υποβάθμιση του περιβάλλοντος».

7.3.3 Ανάπτυξη ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά θέματα και ανάπτυξη ενδυνάμωσης για τη διεκδίκηση λύσεων

Σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα διαδραμάτισαν τα θεατρικά παιχνίδια, οι αυτοσχεδιασμοί, τα παιχνίδια ρόλων, η τεχνική της Παγωμένης Εικόνας, καθώς και τα σενάρια Φόρουμ που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες στο τέλος των παρεμβάσεων, μέσω των οποίων καλλιεργήθηκε σε σημαντικό βαθμό η ενσυναίσθησή τους. Κάποιοι μαθητές έθιξαν το θέμα της φτώχειας, των αστέγων και των μεταναστών και του γεγονότος πως κάποιοι άνθρωποι με ανεξέλεγκτη μανία καλύπτουν τα κενά τους με υλικά πράγματα, ενώ την ίδια στιγμή συνάνθρωποι τους τρώνε από τα σκουπίδια για να επιβιώσουν (9^η παρέμβαση).

Οι αυτοσχεδιασμοί στη 10^η Παρέμβαση ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της κινητοποίησης των πολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα, την καλλιέργεια της προσωπικής ευθύνης, της διεκδίκησης λύσεων και την ανάληψη ενεργούς δράσης για τις συνέπειες της ανθρώπινης παρέμβασης στο περιβάλλον: *«(Ζευγάρι 1: Είδα τον γιο σας να κάνει γκράφιτι στο άγαλμα της πλατείας / Ζευγάρι 2: Σας έχω δει που πετάτε τα τσιγάρα σας από το μπαλκόνι / Ζευγάρι 3: Καταγγελία στον προϊστάμενο του ζωολογικού κήπου για τις απαράδεκτες συνθήκες που ζουν τα ζώα / Ζευγάρι 4: Ενημέρωση για να μαζετούν εθελοντές και να καθαρίσουν το πάρκο / Ζευγάρι 5: Ενημέρωση για το ιστορικό θέατρο που θα κατεδαφιστεί και στη θέση του θα χτιστεί σουπερμάρκετ / Ζευγάρι 6: Δεν μαζεύετε τα κακά του σκύλου σας / Ζευγάρι 7: Σας ενημερώνουμε για τη δενδροφύτευση σε δύο πλατείες της περιοχής μας / Ζευγάρι 8: Μαζεύω υπογραφές για τη δημιουργία ποδηλατοδρομίου και παιδικής χαράς / Ζευγάρι 9: Μην πετάτε τα σκουπίδια σας στον κάδο ανακύκλωσης).*

Ενδιαφέρουσες ήταν και οι απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του ενεργού πολίτη (10^η παρέμβαση): *«Είναι αυτός που γνωρίζει τα δικαιώματά του αλλά ξέρει και τις υποχρεώσεις του / Συμμετέχει σε δράσεις και παίρνει θέση / Τον ενδιαφέρει το περιβάλλον / Διεκδικεί και προστατεύει την πόλη του /*

Είναι φιλόζωος / Συμμετέχει στα κοινά, είναι εθελοντής σε διάφορες δράσεις / Προστατεύει τους αδύναμους / Δεν υποστηρίζει παραβατικές συμπεριφορές».

Η επίτευξη του στόχου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στις περιβαλλοντικές αξίες αλλά και την ενδυνάμωσή τους για τη διεκδίκηση λύσεων φάνηκε καθαρά κατά τη δραματοποίηση του θεατρικού σεναρίου «Το Νησί Ψ», τόσο από τις επιστολές-καταγγελίες των μαθητών προς τον δήμαρχο (12^η Παρέμβαση) όσο και από το θέατρο Φόρουμ (13^η Παρέμβαση). Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις επιστολές που αποδεικνύουν τα παραπάνω είναι: *«αυτό που αντίκρισα ήταν αρκετά δυσάρεστο και σοβαρό καθώς ρυπαίνει και βλάπτει το οικοσύστημα και το περιβάλλον που αποτελεί το σπίτι μας και τον χώρο όπου φιλοξενούμαστε όλοι καθημερινά [...] Θα πρέπει να βρεθεί μια λύση πριν εξαπλωθεί το κακό και δεν μπορούμε να μπαλώσουμε αυτήν τη σοβαρή κατάσταση. Θα ήταν καλό να δράσουμε γρήγορα πριν χτυπήσει την πόρτα και σε άλλους ανθρώπους αυτή η αρρώστια» / «Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, δεν μπορώ να παλέψω μόνος. Οποιος θέλει να βοηθήσει στην εξάλειψη των περιβαλλοντολογικών προβλημάτων, ας στείλει και αυτός στην εφημερίδα τη δικιά του ανώνυμη επιστολή» / «Αφήνω λοιπόν το ζήτημα στα χέρια των Αρχών, τις οποίες εμπιστεύομαι απολύτως, με την ελπίδα πως θα αποδοθεί δικαιοσύνη και έτσι οι υπεύθυνοι αυτής της τεράστιας οικολογικής καταστροφής και πανωλεθρίας θα τιμωρηθούν κατά πως πρέπει».*

Στο Θέατρο Φόρουμ οι μαθητές-θεατές, αφού παρακολούθησαν μια σύντομη σκηνή μεταξύ πρωταγωνιστή και ανταγωνιστών, οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του Τεχνικού μέσα από τον διάλογο με τον προϊστάμενο και τον δήμαρχο (εκπρόσωποι της απληστίας, της κερδοφορίας) τροφοδότησαν με νέες ιδέες και επιχειρήματα και ενδυνάμωσαν τη θέση τους για τη διεκδίκηση λύσης στο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Μέσα από τα επιχειρήματα που πρόβαλαν οι μαθητές κατέληξαν ότι πρέπει να δημοσιοποιηθεί το μείζον πρόβλημα της περιβαλλοντικής μόλυνσης που προκάλεσε το εργοστάσιο: *«Α3 σε ρόλο τεχνικού: Αυτό αφορά όλους τους κατοίκους του νησιού, απαιτώ να ενημερωθούν όλοι και μετά ας αποφασίσουν. Κ1 σε ρόλο τεχνικού: Εγώ δεν σας λέω να κλείσει το εργοστάσιο, αλλά να βρεθεί μια λύση για το καλό του τόπου μας. Αυτό το θέμα είναι σοβαρό. Κ2 σε ρόλο τεχνικού: Απαιτώ διαφάνεια. Θέλω να δω τα τεκμήρια που το εργοστάσιο πληροί τις προϋποθέσεις και πού πετάγονται τα λύματα! Κ4 σε ρόλο τεχνικού: Η μόλυνση θα περάσει σε όλη τη διατροφική αλυσίδα. Το θέμα, κύριε Δήμαρχε, είναι σοβαρότατο. Είναι βαθιά πολιτικό και πρέπει να γνωστοποιηθεί σε όλους... Αν δεν*

μιλήσουμε συνάδελφοι, θα βγούμε όλοι χαμένοι. Το εργοστάσιο, κέρδος θέλει να βγάλει... Κ5 σε ρόλο εργαζομένου: Αφήστε τον άνθρωπο να μιλήσει και να πει αυτό που θέλει. Γιατί τον τρομοκρατείτε; Θα είμαστε μαζί ως το τέλος σε αυτόν τον αγώνα. Αυτό να το ξέρετε». Οι μαθητές λειτούργησαν με τη δύναμη της φαντασίας τους. Ως ηθοποιοί αναπαρέστησαν τα φανταστικά γεγονότα-χαρακτήρες εκφράζοντας τις δικές τους απόψεις, αλλά και ως θεατές λειτούργησαν στοχαστικά σε αυτά που διαδραματίζονταν. Κατά τη διεξαγωγή του Φόρουμ οι μαθητές επέδειξαν ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας, επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης.

7.3.4 Το θέατρο του καταπιεσμένου ως μέσο έκφρασης των προσωπικών καταπιέσεων

Η βιωματική εμπλοκή των μαθητών στις παρεμβάσεις μέσω των τεχνικών του ΘτΚ οδήγησε στο τέλος τη συγγραφή τεσσάρων δραματικών σεναρίων από τους μαθητές ως μία θετική και δημιουργική έκφραση στις καταπιέσεις που έχουν βιώσει από την υποβάθμιση, την εκμετάλλευση και την κακοποίηση του περιβάλλοντος τα οποία καταδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο την επίτευξη της βελτίωσης της ευαισθητοποίησής τους στις περιβαλλοντικές αξίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (14^η παρέμβαση).

Κατά το στάδιο της δημιουργίας των σεναρίων, οι μαθητές αφηγήθηκαν προσωπικά βιώματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μίλησε για τη θάλασσα που πηγαίνει από μικρό παιδί. Ξεκίνησε να αφηγείται ότι του αρέσει να περπατάει στην αμμουδιά από τη μια άκρη ως την άλλη. Μας εξομολογήθηκε πως στενοχωριέται πολύ που βλέπει κάθε χρόνο να αλλοιώνεται η φυσική ομορφιά του τοπίου με τη δημιουργία παραθαλάσσιων καταστημάτων. Κάποιοι άλλοι μαθητές έθιξαν ότι τους ενοχλεί η έλλειψη ελεύθερου χώρου για παιχνίδι στις περιοχές που μένουν, κυρίως στο κέντρο της Αθήνας. Μια μαθήτρια τόνισε την κακοποιητική και επιθετική συμπεριφορά απέναντι στα ζώα και τους φιλόζωους.

Οι μαθητές φάνηκε ότι ξεπέρασαν την αρχική τους στάση απέναντι στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Μέσω των τεχνικών του ΘτΚ οι μαθητές ενεπλάκησαν βιωματικά και ενεργά συνειδητοποιώντας ότι η προστασία του περιβάλλοντος τους αφορά ατομικά αλλά και συλλογικά.

Τα σενάρια που δημιούργησαν οι μαθητές στηρίχτηκαν στον συνδυασμό των δικών τους «καταπιέσεων» με την επιβάρυνση του περιβάλλοντος απαντώντας κριτικά στο ερώτημα «τι θέλω να αλλάξει;». Οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους καταθέτοντας μία συναισθηματική προσωπική ματιά στο περιβάλλον. Τα σενάρια είναι τα ακόλουθα:

Σενάριο 1: «Τι συμβαίνει στον λόφο του Στρέφης;»

Σενάριο 2: «Παραλία Νηρέας»

Σενάριο 3: «S.O.S. Πάρκο»

Σενάριο 4 : «Δεν αντέχω τον σκύλο σου».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συμπεράσματα των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων μετά τις παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας

Η έρευνα που διενεργήθηκε σε μαθητές της Α΄ Λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα κατά το σχολικό έτος 2020-21 είχε στόχο να διερευνηθεί η συμβολή του ΘτΚ στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών στις περιβαλλοντικές αξίες.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική έρευνα με χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, ώστε να κατανοηθούν η λειτουργικότητα και οι αδυναμίες τους (Σαραφίδου, 2011).

Ως ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου 2-MEV (Model of Environmental Values) των Bogner & Wiseman (2006), το οποίο δόθηκε την ίδια χρονική στιγμή στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ως ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση, το ημερολόγιο, ο κριτικός φίλος, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση.

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 14 πειραματικές παρεμβάσεις σε 18 μαθητές του καλλιτεχνικού Λυκείου Γέρακα που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου που απαρτιζόταν από 18 μαθητές του Καλλιτεχνικού Λυκείου Γέρακα δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στην πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε αύξηση στον μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών στην υποκλίμακα διατήρηση μετά τις παρεμβάσεις και μείωση στην υποκλίμακα χρησιμοποίηση-αξιοποίηση. Να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις της διάστασης χρησιμοποίηση – αξιοποίηση έχουν αρνητική έννοια (βλ. παραπάνω, πίν. 13 & 14). Αυτό σημαίνει πως η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε και στους δύο παράγοντες. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά. Συνέβαλαν στην καλλιέργεια της θετικής στάσης των μαθητών στη διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος καθώς και στην ενδυνάμωση της αντίληψης αξιοποίησης των φυσικών πόρων με τις περιβαλλοντικές αξίες που καθορίζουν τις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την ομάδα

ελέγχου δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών. Η ομάδα ελέγχου δηλαδή δεν παρουσίασε καμία μεταβολή στις απαντήσεις της, το διάστημα της έρευνας, σε καμία από τις δύο υποκλίμακες.

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση στις εξής παραμέτρους: α) στην κατανόηση των περιβαλλοντικών εννοιών, β) στον προβληματισμό σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, γ) στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα, δ) στην ενδυνάμωση για τη διεκδίκηση λύσεων και ε) στην έκφραση προσωπικών καταπιέσεων. Οι μαθητές μέσω των παρεμβάσεων ανέπτυξαν θετικό ομαδικό κλίμα, κατανόησαν την αρνητική επίδραση της ανθρώπινης παρέμβασης στο περιβάλλον, ενίσχυσαν την κριτική τους σκέψη, κατανόησαν έννοιες σχετικές με το περιβάλλον, ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τις συνέπειες της αλόγιστης ανθρώπινης παρέμβασης, ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση καλλιεργώντας παράλληλα στάσεις και αξίες σε περιβαλλοντικά θέματα, διεκδικώντας τις δικές τους λύσεις και ενεπλάκησαν ενεργά, μέσω της συγγραφής των δικών τους δραματικών σεναρίων αναζητώντας τα προσωπικά τους βιώματα.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αντίστοιχα άλλων ερευνών που έθεταν ως σκοπό την αξιολόγηση της εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (βλέπε κεφάλαιο 4.2 σχετικές έρευνες). Η δραματική τέχνη φαίνεται πως αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ότι αυτή συμβάλλει σημαντικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προέκυψε ότι οι μαθητές διεύρυναν τις γνώσεις τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και βελτιώθηκε η θετική στάση τους σε αυτά. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Alaba και Tayo (2014), όπου διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω του διαδραστικού κοινωνιο-δράματος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επίσης, αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας μας, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, στους οποίους εφαρμόστηκε η βιωματική μάθηση κατανόησαν τις βασικές οικολογικές έννοιες και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα περιβάλλοντος πολύ περισσότερο απ' ό,τι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι παρακολούθησαν μαθήματα μέσα από συμβατική διδασκαλία. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Çokadar και Yılmaz (2010).

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, το Θέατρο του Καταπιεσμένου και η σύνδεσή του με την Περιβαλλοντική αγωγή αποτελεί μία ισχυρή βιωματική προσέγγιση και μια χρήσιμη θεατρική μέθοδο για τον παιδαγωγό εμπυχωτή που επιθυμεί να ενδυναμώσει, να ευαισθητοποιήσει τη μαθητική κοινότητα των εφήβων απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι μαθητές μέσα από τις τεχνικές του ΘτΚ είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις, τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής μέσα στο προστατευμένο περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης. Έμαθαν να αλληλεπιδρούν, να εκπαιδεύονται και να ενδυναμώνονται ταυτόχρονα ως «Δρώντες Μαθητές». Είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν όλους τους εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς σε μια δοσμένη κατάσταση χωρίς «μαγικές λύσεις».

Αυτή η δυνατότητα, παρότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στον τομέα της περιβαλλοντικής αγωγής, πλην ελαχίστων ερευνών που το εφάρμοσαν, μένει να αξιοποιηθεί στο μέλλον. Σύμφωνα με τον Μποάλ (1981:39) *«η δοκιμή δίνει κουράγιο να περάσεις στην πράξη, στην πραγματικότητα»*. Θεωρείται μία *«πρόβα για τη ζωή»* (Boal, 2006:6).

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν οι συνθήκες διεξαγωγής όλων των παρεμβάσεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων να φορούν μάσκα προσώπου, να κρατούν όσο το δυνατόν αποστάσεις (κάτι που ήταν απαγορευτικό για την εκτέλεση κάποιων τεχνικών) και να κάνουν συχνή χρήση αντισηπτικών. Το γεγονός μάλιστα ότι, λόγω των περιοριστικών μέτρων, το σχολείο έκλεισε δεν ευνόησε την επιθυμία τόσο του ερευνητή όσο και των μαθητών για την επέκταση των παρεμβάσεων αλλά και την παρουσίαση των σεναρίων σε παράσταση Θέατρο φόρουμ (που δημιούργησαν οι μαθητές κατά το διάστημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας) στην υπόλοιπη μαθητική κοινότητα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε καλλιτεχνικό σχολείο όπου οι μαθητές/τριες διακρίνονται για την ευαισθησία τους και την αισθητική τους καλλιέργεια γεγονός που πιθανώς συνδέεται με την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση.

8.3 Προτάσεις για διδακτική εφαρμογή και περαιτέρω έρευνα

Κύρια πρόταση είναι η εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης και συγκεκριμένα των τεχνικών του ΘτΚ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την περιβαλλοντική ενδυνάμωση και αλλαγή στάσεων των μαθητών στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας περιβαλλοντικών ζητημάτων εντός του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Για παράδειγμα, στα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας υπάρχουν οι ακόλουθες ενότητες ως θεματικοί κύκλοι: “Ο άνθρωπος και η φύση”, “Εμείς και το φυσικό περιβάλλον”. Επίσης, η Δραματική Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί στα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Γεωλογίας και της Φυσικής με συνεργασία ή όταν είναι εφικτό συνδιδασκαλία του καθηγητή της αντίστοιχης ειδικότητας με τον εκπαιδευτικό της Θεατρικής αγωγής. Πέρα από την επίτευξη των επιμέρους μαθησιακών στόχων και της ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών, στόχος μπορεί να αποτελέσει και η δημιουργία παράστασης.

Εφόσον από τη σχολική χρονιά 2020-2021 προγραμματίζεται η υλοποίηση των “Εργαστηρίων Δεξιοτήτων” στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι τεχνικές

του Θεάτρου του Καταπιεσμένου που αναφέρθηκαν, δύνανται να αξιοποιηθούν για οποιαδήποτε περιβαλλοντική δράση ενταγμένη στα εν λόγω εργαστήρια.

Επίσης χρήσιμο θα ήταν να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις για τις τεχνικές του ΘτΚ σε εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας για να μπορούν να τις αξιοποιήσουν ως εργαλεία.

Σημαντική βοήθεια για την εξέλιξη της αξιοποίησης παρόμοιων καλών πρακτικών, θα έδινε η πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας και σε περισσότερα σχολεία, είτε αυτά είναι Καλλιτεχνικά Σχολεία, είτε Σχολεία της γενικής παιδείας προκειμένου να υπάρξουν συγκριτικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Θ., & Κονταράτος, Σ. (1994). *Οικολογία και περιβάλλον*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ανδρικοπούλου, Ε. (2020). *Το αυτοσχέδιο οικολογικό θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο ευαισθητοποίησης της περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών του δημοτικού*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αραμπατζίδου, Φ., Γεωργόπουλος, Α., Λενακάκης, Α., & Μπακιρτζής, Κ. (2015). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 16*, 124-131.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Χ. (2015). Οι τεχνικές του θεάτρου του καταπιεσμένου και η παιδαγωγική τους διάσταση: Κριτική θεώρηση στις προοπτικές και στους περιορισμούς της χρήσης του θεάτρου φόρουμ μέσα στη σχολική τάξη. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 16*, 110-115.
- Βρώτσου, Μ., Ζολώτα, Β., Συνοδινού, Σ. & Χριστοδούλου, Ν. (2003, 18 Οκτωβρίου). Η πρόκληση των φυσικών πόρων: Μια πρόταση διαθεματικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο *Εκπαιδευτικά προγράμματα σε μνημεία και μουσεία και σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Λέσβος, 17-19 Οκτωβρίου 2003.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια & ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννούλη, Μ., & Ποταμούση, Η. (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο. Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση (θεατρικό έργο, δημιουργικές δραστηριότητες και πηγές έρευνας)*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Γκόβας, Ν. (Επιμ.). (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά από τη 2^η Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο τεχνών & διαπολιτισμικής αγωγής.
- Δασκόλια, Μ. (2005). Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή: Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας. Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* (σσ. 515-531). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαφειρούδη, Α., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2013). Περιβαλλοντική υπευθυνότητα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ανάπτυξη ερωτηματολογίων, ψυχομετρικός έλεγχος & σχέσεις μεταξύ περιβαλλοντικών εννοιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 11(3), 22-35.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 66-74.
- Ζώνιου, Χ. (2015α). Αουγκούστο Μποάλ (Augusto Boal), 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 16-23.
- Ζώνιου, Χ. (2015β). Η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου του καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 106-109.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδα.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κοντογιάννη, Α. (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μάγος, Κ. (2005). Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας. Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 171-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μπία, Δ. (2006). Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης εργαλείο για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία. Στο Θ. Λέκκας (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (σσ. 469-477). Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Μώρου, Α. (2004, 24 Απριλίου). Δραματική έκφραση στη γιορτή της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβάλλοντος, Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Πολιτισμός - Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης) και Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Βόλος, 23-25 Απριλίου 2004.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (22), 215-231.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπανδρέου, Ν. (1989). *Περί θεάτρου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπασιδέρη, Ι. (1996). *Θέματα οικολογίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με*

- έμφραση στη δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.*
- Ποζίδης, Π. (1995). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Προβλήματα και δυσκολίες. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 9, 12-13.
- Ράγκου, Π. (2004). *Διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Τομέας Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Φυσικών Πόρων, Θεσσαλονίκη.
- Σακοβέλη, Π., Παπασωτηροπούλου, Κ., & Βλάχος, Ι. (2005). Ένα, δυο, τρία, Το κουδούνι χτυπά... Καλημέρα περιβάλλον. Συνδέοντας την περιβαλλοντική και τη θεατρική αγωγή. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου, *Έμπνευση, στοχασμός, φαντασία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πειραιάς 1-3 Απριλίου 2005. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (2006). Ογδόντα οχτώ βελανιδιές και μύριες ανεμώνες, Κ.Θ.Β.Ε, Θεσσαλονίκη.
- Σιώκη, Ε., & Κεσικιάδου, Φ. (2005). Εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος «Ο Ναυτίλος ταξιδεύει». Στο Δ. Καλαϊτζίδης (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συμποσίου, *Έμπνευση, στοχασμός, φαντασία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πειραιάς 1-3 Απριλίου 2005. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ταουσάνη, Α. (2019). *Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και της αειφορίας. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τσαμπούκου-Σκάναβη, Κ. (2004). *Περιβάλλον και κοινωνία - Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Εγκύκλιος Φ.210.7/250/11590/76
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Ν.1892/90 (άρθρο 11, παράγραφος 13), «Εκσυγχρονισμός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», (ΦΕΚ Α΄101/31.7.1990).
- Υ.ΠΕΠ.Θ., Εγκύκλιος Γ2/3026/27-8-90).
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Alaba, S. O. & Tayo, O. K. (2014). A study of the effectiveness of socio-drama learning package in promoting environmental knowledge and behaviour of secondary schools students in osun state, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences MC SER Publishing*, 5(23), 1325-1330.
- Babbage, F. (2004). *Augusto Boal*. London: Routledge.
- Bailey, S. & Watson, R. (1998). Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/role play. *International Journal of Science Education*, 20(2), 139-152.
- Beach, R. (2015). Imagining a future for the planet through literature, writing, images, and drama. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59 (1), 7-13.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London: Routledge Press.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics* (Trans. A. Jackson). London: Routledge.
- Boal, A. (2001). *Hamlet and the baker's son: My life in theatre and politics* (Trans. A. Jackson & C. Blaker). New York, NY: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. London, New York: Routledge.

- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2011). A cross-cultural study of environmental values and their effect on the environmental behavior of children. *Environment and Behavior*, XX(X), 1-33.
- Boeve-de Pauw, J., Jacobs, K. & Van Petegem, P. (2014). Gender differences in environmental values: An issue of measurement? *Environment and Behavior*, 46(3), 373-397.
- Bogner, F. X., & Wilhelm, M. G. (1996). Environmental perspectives of pupils: The development of an attitude and behavior scale. *Environmentalist*, 16, 95-110.
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2002). Environmental perception of French and some Western European secondary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 3-18.
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26, 247-254.
- Brown, V. (1990). Drama an integral part of the early childhood curriculum. *Design for Arts in Education*, 91 (96), 26-33.
- Burleson, J. D. (2003). *Augusto Boal's theatre of the oppressed in the public speaking and interpersonal communication classrooms*. Doctoral Dissertation. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Çokadar, H., & Yılmaz, G. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Education and Technology*, 19(1), 80-89.
- Davidson, R. (2015). *A stage the earth is going through: Deploying the theatre of the oppressed to address climate change*. Available online https://www.academia.edu/24246961/Deploying_the_Theatre_of_the_Oppressed_to_address_climate_change (23/5/2021).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp.1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Diaz, S., Fargione, J., Chapin, F. III, & Tilman, D. (2006). Biodiversity loss threatens human well-being. *PLoS Biol*, 4(8), e277.
- Dietz, T., Fitzgerald, A., & Shwom, R. (2005). Environmental values. *Annual Reviews of Environmental and Resources*, 30, 335-372.

- Fulton, D. C., Manfredi, M. J., & Lipscomb, J. F. (1996). Wildlife value orientations: A conceptual and measurement approach. *Human Dimensions of Wildlife, 1*(2), 24-47.
- Gale, H. (2008). How does drama work in environmental education? *Earth & Environment, 3*, 159-178.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. London: Methuen.
- Hatton, C. & Nicholls, J. (2018). If this was real: Researching student meaning making in a digital rolling role. *Drama Ethnography and Education, 13*(3), 377-395.
- Homer, P. M., & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value- attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 638-646.
- Jackson, T. (1993). *Learning through theater. New perspectives on theater in education*. London: Routledge.
- Ittelson, W. H., Proshansky, H. M., Rivlin, L. G., & Winkel, G. H. (1974). *An introduction to environmental psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Katsiavou, E., Liopeta, K., & Zogza, V. (2000). The understanding of ecological concepts by preschoolers: Development of a teaching approach based on drama/role play about interdependence of organisms. *Themes in Education, 4* (3), 241-262.
- Kitson, N., & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11 developing primary skills*. New York: Routledge.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario, 2013*(2), 27- 47.
- Lawson, E. T., Gordon, C., Mensah, A., & Atipoe, E. (2015). Developing tools for community-based environmental education for migrant children and youth in Ghana. *Journal of Education and Learning, 4*(2), 6-18.
- Leeming, F.C., Dwyer, W.O., & Bracken, B.A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and validation. *The Journal of Environmental Education, 26*(3), 22-31.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22*(140), 5-55.

- Littledyke, M. (2001). Drama and primary science. In *British Educational Research Association Annual Conference* (Vol. 143). Leeds, UK, 13–15 September 2001. Leeds: Leeds University.
- Available online: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001858.htm> (accessed on 23/5/2021).
- Littledyke, M. (2004). Converging paradigms: Bridging science and environmental education through drama. In W. Filho & M. Littledyke (eds.), *International perspectives in environmental education* (pp.37-56). New York: Peter Lang.
- McCullough, C. (1988). *Theatre praxis*. London: Macmillan.
- McNaughton, M. (2006). Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development. *Research in Drama Education*, 11(1), 19-41.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. Oxon: Routledge
- Odum, E.P. (1989). *Ecology and our endangered life-support system*. Sunderland, MA: Sinauer Associates Inc.
- Ormsby, A. (1999). *Acting out solutions to environmental education*. Available online: https://www.researchgate.net/publication/237633484_ACTING_OUT_SOLUTIONS_TO_ENVIRONMENTAL_CONFLICTS_The_Use_of_Drama_for_Environmental_Education (23/5/2021).
- Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rockeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Rockeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Saldana, J. (2005). Theatre of the oppressed with children: A field experiment. *Youth Theatre Journal*, 19 (1), 117-133.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Sullivan, J. (2004). Community environmental theatre: A dramatic model for dialogue and participatory research among citizens and scientists. *STAGE of the Art, Winter*, 17-23.

- Sullivan, J. & Lloyd, R. S. (2006). The forum theatre of Augusto Boal: A dramatic model for dialogue and community-based environmental science. *Local Environment*, 11(6), 627-646.
- Sullivan, J. & Parras, J. (2008). Environmental justice and Augusto Boal's theatre of the oppressed: A unique tool for Outreach, communication, education and advocacy. *Theory in Action*, 1(2), 20-39.
- Unesco (1978). *Rapport final. Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement*. Paris: Unesco. Available online https://institut-ecopedagogie.be/spip/IMG/pdf_Tbilissi.pdf (1/6/2021).
- Vaske, J. J., & Donnelly, M. P. (1999). A value-attitude-behavior model predicting wildland preservation voting intentions. *Society and Natural Resources*, 12(6), 523-537.
- Ward, B. & Dubos, R. (1974). *Only one earth - The care and maintenance of a small planet*. London: Penguin.
- Wilson, R. & Harmon, M. (1994). Young naturalist center. In R. Wilson (ed.), *Environmental education at the early childhood level* (pp. 92-97). Troy, N.Y., USA: North American Association for Environmental Education.
- Wiseman, M., & Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 783-794.
- Yilmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F. & Adigüzel, M. (2019). Helping students comprehend the needs of living things in their natural habitats through creative drama technique: A musical chair game. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(2), 62-72.

Ξενόγλωσση σε μετάφραση

- 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.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Γ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός. Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Μποάλ, Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου* (Μτφ. Ε. Μπραουδάκη). Αθήνα: Θεωρία.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σάντος, Μ. (2015). Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε: Θέατρο του καταπιεσμένου – ιστορική αναδρομή (Μτφ. Γ. Θεοδωροπούλου). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 30-35.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1 . Το ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Οι απαντήσεις σου είναι **αυστηρά ανώνυμες**
Είναι σημαντικό να **απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις**, γι' αυτό σε παρακαλούμε πολύ πρόσεχε μην ξεχάσεις
καμία
Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις
Απάντησε ειλικρινά

Ημερομηνία.....

Ψευδώνυμο:

Τάξη:

Φύλο:

Κορίτσι

Αγόρι

Παρακάτω θα βρεις μερικές ερωτήσεις. Βάλε \surd σε **μία** μόνο από τις πιθανές απαντήσεις

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Με αναστατώνει να βλέπω την ύπαιθρο να κατακλύζεται από εργοτάξια					
2.	Απολαμβάνω ταξίδια στην ύπαιθρο					
3.	Η ανθρωπότητα θα πεθάνει αν δεν ζούμε σε αρμονία με τη φύση					
4.	Η κοινωνία θα συνεχίσει να επιλύει ακόμη και τα μεγαλύτερα περιβαλλοντικά προβλήματα.					
5.	Το να κάθεσαι στην άκρη μιας λιμνούλας και να παρακολουθείς τις λιβελούλες να πετούν είναι ευχάριστο					
6.	Εξοικονομώ νερό κάνοντας ντους αντί για μπάνιο (για να μην σπαταλώ το νερό)					
7.	Πάντοτε σβήνω το φως όταν δεν το χρειάζομαι					
8.	Πρέπει να αφήσουμε άθικτες περιοχές για την προστασία των απειλούμενων ειδών					
9.	Είναι ενδιαφέρον να γνωρίζουμε τι είδους πλάσματα ζουν στις λίμνες ή τα ποτάμια					
10.	Ο βρώμικος βιομηχανικός καπνός από τις καμινάδες με κάνει να θυμώνω					
11.	Οι ανησυχίες για το περιβάλλον συχνά καθυστερούν τα αναπτυξιακά έργα					
12.	Πρέπει να καθαρίσουμε τα δάση για να καλλιεργούμε					

13.	Ο πλανήτης μας έχει απεριόριστες πηγές					
14.	Η φύση είναι πάντοτε σε θέση να αποκατασταθεί					
15.	Πρέπει να οικοδομήσουμε περισσότερους δρόμους έτσι ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να ταξιδεύουν στην ύπαιθρο					
16.	Μόνο φυτά και ζώα οικονομικής σημασίας πρέπει να προστατεύονται					
17.	Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να αλλάξουν τη φύση όπως αυτοί κρίνουν ότι απαιτείται					
18.	Οι άνθρωποι ανησυχούν πάρα πολύ για τη ρύπανση					
19.	Τα ανθρώπινα όντα είναι πιο σημαντικά από άλλα πλάσματα					
20.	Θα πρέπει να αφαιρέσουμε τα ζιζάνια κήπων για να βοηθήσουμε τα όμορφα λουλούδια να αναπτυχθούν					

Παράρτημα 3. Οι παρεμβάσεις

1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Εμπύχωση και ενεργοποίηση της ομάδας
- Ο μαθητής να λειτουργεί ως μέλος της ομάδας και να αντιλαμβάνεται τους κώδικες λειτουργίας της ομάδας

B. Σχεδιασμός - οργάνωση - περιεχόμενο

Παιχνίδι γνωριμίας

Τα μέλη της ομάδας είναι όρθια σε κύκλο. Ο εμπυχωτής λέει το όνομά του και κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση. Όλοι οι μαθητές θα πουν με τη σειρά το όνομά τους και θα κάνουν επίσης μια χαρακτηριστική κίνηση που τους εκφράζει. Στο δεύτερο στάδιο της άσκησης, με τη συνοδεία ενός μουσικού κομματιού, όλα τα μέλη κάνουν όλες τις κινήσεις των μελών σαν να κάνουν μια χορογραφία.

Κίνηση στον χώρο με αντικείμενο

Κάθε μέλος της ομάδας θα κινηθεί στο χώρο με μια καρέκλα, με τη συνθήκη ότι η καρέκλα είναι μία ντάμα ή ένας καβαλιέρος χορεύοντας σε ρυθμό βαλς. Είναι σημαντικό στην άσκηση να ενισχυθεί το στοιχείο της θεατρικότητας και να αντιμετωπίσουν την καρέκλα σαν ένα υπαρκτό πρόσωπο.

Θεατρικό παιχνίδι «Φρουτοσαλάτα»

Οι συμμετέχοντες κάθονται σε καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Ο εμπυχωτής δίνει σε κάθε μέλος της ομάδας από ένα όνομα φρούτου (μήλο - μπανάνα - αχλάδι) και εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού Ένας μαθητής είναι όρθιος στη μέση του κύκλου. Ο μαθητής στο κέντρο επιλέγει ένα από τα τρία φρούτα και οι μαθητές που έχουν αυτό το φρούτο αλλάζουν γρήγορα θέση καρέκλας, όπως και ο μαθητής που λέει το φρούτο. Μπορεί να πει και δύο φρούτα μαζί ή και όλα λέγοντας «φρουτοσαλάτα». Οι αντίστοιχοι μαθητές ή όλοι μαζί αλλάζουν θέσεις και τρέχουν να προλάβουν να καθίσουν σε μία άλλη κενή καρέκλα. Όποιος δεν καθίσει μπαίνει στον κύκλο και συνεχίζει το παιχνίδι.

Τυχαίες εικόνες : Οι μαθητές θα περπατήσουν στον χώρο και στο « ΣΤΟΠ» του εμπυχωτή θα παραμείνουν σε οποιαδήποτε στάση και αν βρεθούν ακίνητοι και θα σκεφτούν τι μπορεί να κάνουν.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: *Θεατρικό παιχνίδι «ΖΙΠ - ΖΑΠ- ΜΠΟΪΝΓΚ.*

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο και επικοινωνούν με τους άλλους χτυπώντας τις παλάμες τους και λέγοντας «Ζιπ» για δεξιά, «Ζαπ» για αριστερά (αλλαγή κατεύθυνσης) και «Μπόινγκ» για να περάσει το μήνυμα στον απέναντι μαθητή και το παιχνίδι συνεχίζεται.

2^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Εμφύχωση και ενεργοποίηση της ομάδας
- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος
- Να κατανοήσουν τους κώδικες του θεάτρου και την τεχνική της παγωμένης εικόνας
- Ενίσχυση και κατανόηση της γλώσσας του σώματος, της παρατηρητικότητας και του ρυθμού

B. Σχεδιασμός - οργάνωση - περιεχόμενο

Δίνω παλμό με το όνομά μου

Οι μαθητές στέκονται στον κύκλο και υιοθετούν έναν κοινό παλμό χτυπώντας τα πόδια. Κάθε μαθητής λέει το όνομά του στους άλλους ρυθμικά και με όποιο τρόπο θέλει, διατηρώντας τον παλμό. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν με ακριβώς τον ίδιο τρόπο.

Εκκρεμές

Το εκκρεμές της εμπιστοσύνης: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών, ο ένας μαθητής σε ρόλο του εκκρεμούς στέκεται ανάμεσα στους δύο μαθητές οι οποίοι του δίνουν την ώθηση.

Ταυτόχρονες κινήσεις - Κύκλος και σταυρός

Με το δεξί χέρι διαγράφουν ένα μεγάλο κύκλο. Αφού το κάνουν, θα ζητηθεί να κάνουν με το αριστερό χέρι ένα μικρό σταυρό. Στη συνέχεια, πρέπει να κάνουν ταυτόχρονα και με τα δύο χέρια τις κινήσεις μαζί. Έπειτα θα διαγράψουν με το αριστερό πόδι ένα κύκλο και μετά μόνο με το δεξί χέρι το όνομά τους και στο τέλος ταυτόχρονα.

Σωματικός αυτοσχεδιασμός σε σχέση με την αναπαράσταση του χώρου

Περπατάμε όλοι μαζί μέσα στο χώρο. Ο εμπνευστής δίνει οδηγίες για το πού περπατά η ομάδα κάθε φορά: 1) σε άμμο, 2) σε καυτή άμμο, 3) σε σκιά, 4) σε πάγο, 5) σε λάσπη, 6) σε μυτερές πέτρες, 7) σε λάσπη, 8) σε βότσαλα.

Εισαγωγή στο Θεάτρο του Καταπιεσμένου – Προβολή video

Θέατρο Εικόνων

Οι μαθητές θα επιλέξουν ένα θέμα που κρύβει κάποια μορφή καταπίεσης. Θα ακολουθηθούν τα εξής στάδια:

1) Ο εμπνευστής καλεί κάθε μαθητή να σηκωθεί για να εκφράσει την καταπίεση μόνο με το σώμα του (ατομική παρουσίαση).

2) Στη συνέχεια καλεί όλους τους μαθητές να αναπαραστήσουν το ίδιο θέμα για να ενισχυθεί η δυναμική (ομαδική παρουσίαση, γενική – αντικειμενική οπτική).

3) Οι μαθητές θα χωριστούν σε ζευγάρια (γλύπτης-γλυπτό). Ο γλύπτης θα δώσει μορφή στο γλυπτό, ώστε να εκφράζει το θέμα στην ιδανική πλευρά (μετάβαση).

4) Με κάθε παλαμάκι του εμπνευστή ο γλύπτης θα οδηγήσει το γλυπτό του (αργή κίνηση) στην επιθυμητή λύση του θέματος.

5) Μένουν στον χώρο μόνο τα γλυπτά (που έχουν επιστρέψει στην αρχική τους θέση) και με κάθε παλαμάκι του εμπνευστή θα κινηθούν και θα δώσουν τη δική τους εκδοχή στο θέμα για τη λύση του προβλήματος.

Ο εμπνευστής θα ζητήσει οι μαθητές-θεατές να εκφράσουν λεκτικά την ακίνητη εικόνα των μαθητών ή ο μαθητής που είναι το γλυπτό να εκφράσει αυτό που σκέπτεται.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: *Δίνω παλμό με το όνομά μου.*

3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος

Να κατανοήσουν τους κώδικες του θεάτρου

Καλλιέργεια των εκφραστικών και σωματικών τους μέσων

Να κατανοήσουν την τεχνική του Θεάτρου Εικόνας

B. Σχεδιασμός – οργάνωση - περιεχόμενο

Κολομβιανή ύπνωση

1^ο στάδιο: Ο εμπνευστής χωρίζει την ομάδα σε ζευγάρια (A-B). Ο μαθητής A θα υπνωτίσει τον μαθητή B με το χέρι του. Ο μαθητής B θα έχει το πρόσωπο περίπου δέκα εκατοστά από το χέρι του A. Ο A θα κινηθεί στον χώρο και θα καθοδηγήσει τον συμπαίκτη του κάνοντάς τον να πάρει διαφορετικές στάσεις και να ενεργοποιήσει όλους του μύες του. Μετά θα γίνει αντιστροφή των ρόλων.

2^ο στάδιο: Θα γίνουν ομάδες των τριών (Α-Β-Γ). Ο μαθητής Α σε ρόλο «υπνωτιστή» θα υπνωτίσει με τις δυο του παλάμες τον Β και τον Γ και θα τους οδηγήσει σε τελείως διαφορετικές στάσεις.

Θεατρικό παιχνίδι «Μάντεψε το Status»

Ο εμπυχωτής έχει ένα κουτί με χαρτάκια αριθμημένα από το ένα έως το δέκα. Το ένα ορίζει την πιο χαμηλή κοινωνική θέση και το δέκα δηλώνει την υψηλότερη, την πιο ισχυρή. Το παιχνίδι παίζεται με δέκα μαθητές, οι οποίοι θα πάρουν από το κουτί τυχαία ένα χαρτί που επάνω του έχει έναν αριθμό που τον βλέπουν μόνον οι ίδιοι. Και οι δέκα θα περπατήσουν στον χώρο έχοντας μόνον οπτική επαφή. Σύμφωνα με τον αριθμό που έχουν, θα κινηθούν και ανάλογα. Το παιχνίδι ξεκινά με το σύνθημα του εμπυχωτή. Η άσκηση θα ολοκληρωθεί όταν, μετά το σήμα του εμπυχωτή, οι μαθητές-θεατές θα τοποθετήσουν τους δρώντες μαθητές σε αύξουσα σειρά (από 1 έως 10), σύμφωνα με αυτό που κατάλαβαν από τον αυτοσχεδιασμό. Το παιχνίδι βοηθά στην κατανόηση των κοινωνικών τάξεων και στις καταπιέσεις που προκύπτουν.

XI-XA-XO («Σαμουράι»)

Το XI-XA-XO είναι ένα απλό διασκεδαστικό παιχνίδι που καλλιεργεί όμως την ετοιμότητα και τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων. Ένας παίκτης λέει με πολύ δυνατή φωνή «XI» σηκώνοντας τα χέρια του ψηλά. Οι παίκτες που βρίσκονται δεξιά και αριστερά του σκύβουν και σαν να κρατάνε σπαθιά λένε με βροντερή φωνή «XA» ταυτόχρονα. Στη συνέχεια ο παίκτης που προηγουμένως έλεγε «XI» βάζει τα χέρια του μπροστά δείχνοντας ένα άλλο μέλος της ομάδας και σαν να πετάει τη λέξη φωνάζει δυνατά «XO». Το μέλος της ομάδας στο οποίο απευθύνθηκε επαναλαμβάνει τη διαδικασία κ.ο.κ. Στη συνέχεια δημιουργείται ένα ρυθμικό αποτέλεσμα.

Δύο άνθρωποι χαιρετιούνται - Εισαγωγή στο Θέατρο Εικόνων

Βάζουμε δύο μέλη της ομάδας να χαιρετηθούν με χειραψία και με το «stor» του εμπυχωτή παγώνουν. Ο εμπυχωτής θα ρωτήσει τους υπόλοιπους μαθητές «ποια ιστορία βλέπουν». Στη συνέχεια, θα αντικαταστήσει το ένα πρόσωπο με κάποιο άλλο από τους μαθητές-θεατές και θα συμπληρώσει την εικόνα στη θέση του άλλου ως γλύπτης ή με την τεχνική του καθρέφτη και με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί διαφορετική σχέση κρατώντας όμως το θέμα που είναι ο χαιρετισμός. Μπορεί η εικόνα που είναι ακίνητη να κινηθεί ώστε να δούμε τη συνέχεια.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού:

Κουβάρια και κόμποι

Όλοι σχηματίζουν έναν κύκλο και ο καθένας παρατηρεί ποιος κάθεται αριστερά του και ποιος δεξιά του. Ο εμπυχωτής χτυπάει το ντέφι και όλοι αρχίζουν να περπατούν μέσα στον χώρο ελεύθερα. Θα δώσει ορισμένα παραγγέλματα π.χ. να σχηματίσουν τρεις κύκλους, ένα τετράγωνο ή δύο τρίγωνα. Κάποια στιγμή θα φωνάξει «ακίνητοι» και θα ζητήσει καθένας να δείξει με το ένα χέρι τον μαθητή/τρια που στεκόταν αριστερά του και με το άλλο χέρι τον μαθητή που καθόταν δεξιά του χωρίς όμως να μετακινηθούν. Στη συνέχεια θα τεντωθούν ώστε να πιάσουν τα χέρια των διπλανών τους και αφού πιαστούν, θα προσπαθήσουν να ξεμπλεχτούν και να σχηματίσουν τον αρχικό κύκλο χωρίς να αφήσουν τα χέρια κανενός.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος
- Να κατανοήσουν τους κώδικες του θεάτρου
- Καλλιέργεια των εκφραστικών και σωματικών τους μέσων
- Να κατανοήσουν την τεχνική του Θεάτρου Εικόνας

B. Σχεδιασμός – οργάνωση – περιεχόμενο

Μαζί σταματάμε – Μαζί ξεκινάμε

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο μαζί και ο εμπυχωτής. Ξαφνικά ο εμπυχωτής σταματά και σταματούν όλοι. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ο αρχηγός της ομάδας. Οποιαδήποτε κίνηση κάνει πρέπει να την κάνουν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στη συνέχεια θα γίνει άλλος ο αρχηγός χωρίς να υπάρχει συνεννόηση των μαθητών.

Γη - Βόμβες και ασπίδες

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο ελεύθερα προς όλες τις κατευθύνσεις και προσπαθούν να μην αφήνουν κενά μέρη. Στο «στοπ» του εμπυχωτή, μένουν ακίνητοι.

Κάθε μαθητής σε ρόλο «Γη» θα σκεφτεί έναν συμπαίκτη του που θα αντιπροσωπεύει έναν «κίνδυνο για την Γη». Επιβάλλεται να αποφύγουν τον κίνδυνο γιατί είναι μία κινητή βόμβα (έχει αρνητική επίδραση στο περιβάλλον). Ανά πάσα στιγμή μπορεί να εκραγεί. Θα σκεφτεί όμως και έναν άλλον συμπαίκτη που θα λειτουργεί ως

«ασπίδα σωτηρίας για την Γη». Ο μαθητής σε ρόλο «Γη» λοιπόν πρέπει να μετακινείται συνέχεια και να βρίσκεται πίσω από τον μαθητή που είναι σε ρόλο «ασπίδας», για να σωθεί από τον μαθητή που είναι σε ρόλο «βόμβας» (απειλή). Όλοι οι μαθητές έχουν τον ρόλο της γης και της βόμβας, αλλά και της ασπίδας ταυτόχρονα.

Ο εμπυχωτής θα μετρήσει αντίστροφα για την έκρηξη και όλοι θα μείνουν ακίνητοι. Στόχος είναι να βρεθούν όσο πιο μακριά γίνεται από τις βόμβες και όσο πιο κοντά γίνεται στις ασπίδες. Στη συνέχεια, οι μαθητές φανερώνουν ποια πρόσωπα σκέφτηκαν για «βόμβα» και «ασπίδα» καθώς και το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Νικητής είναι αυτός που έχει μεγάλη απόσταση από τη «βόμβα».

Το μεγάλο παιχνίδι της εξουσίας

(Αντικείμενα: Ένα τραπέζι, έξι καρέκλες και ένα μπουκάλι)

Κάθε φορά παίζουν έξι συμμετέχοντες. Καλείται ένας - ένας να ανέβει στον σκηνικό χώρο και να μεταφέρει τα αντικείμενα χωροταξικά με τέτοιο τρόπο ώστε ένα αντικείμενο να έχει περισσότερη εξουσία σε σχέση με τα υπόλοιπα. Στη συνέχεια, θα πρέπει να δουλέψουν όλες τις πιθανές εκδοχές χωρίς να κάνουν χρήση του λόγου (εξουσιαστικές δομές) και να συμφωνήσουν σε μία που είναι η πιο δυνατή.

Στο επόμενο στάδιο ο εμπυχωτής ενθαρρύνει μια δεύτερη ομάδα μαθητών να τοποθετήσουν τα σώματα τους στη σκηνική εγκατάσταση που δημιούργησε η προηγούμενη ομάδα και να προσδώσουν τη μέγιστη δυνατή εξουσία ώστε να γίνει το κέντρο της εικόνας και της προσοχής.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού:

Θεατρικό παιχνίδι: Θεατρικό παιχνίδι «ΖΗΠ - ΖΑΠ- ΜΠΟΪΝΓΚ. (βλ. 1^η Παρέμβαση)

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: ΔΑΣΟΣ – ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑ

A. Στόχοι

- Να κατανοήσουν πώς επηρεάζεται το οικοσύστημα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες

- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον

- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος

B. Σχεδιασμός – οργάνωση - περιεχόμενο

Η αρκούδα του Πουατιέ

Ένας μαθητής θα είναι σε ρόλο αρκούδας και οι υπόλοιποι μαθητές σε ρόλο ξυλοκόπου. Ο δραματικός χώρος που εκτυλίσσεται το θεατρικό παιχνίδι είναι σε ένα δάσος. Η αρκούδα έχει γυρισμένη την πλάτη της από τους ξυλοκόπους που δουλεύουν στο δάσος. Μόλις η αρκούδα γυρίσει και βγάλει μια κραυγή, οι ξυλοκόποι πρέπει ή να μείνουν όρθιοι με κλειστά μάτια και ακίνητοι ή να πέσουν στο πάτωμα. Η αρκούδα έχει ως στόχο να τους κάνει να γελάσουν (τους αγγίζει, τους σπρώχνει, τους γαργαλάει). Οποιος γελάσει, γίνεται κι αυτός αρκούδα.

Αυτοσχεδιασμός με ένα ηχητικό ερέθισμα

Ο εμπνευστής βάζει ήχους από τη φύση (βροχή, αέρας, θρόισμα φύλλων, ήχοι πουλιών). Στη συνέχεια θα τους καθοδηγήσει σε ένα σωματικό αυτοσχεδιασμό, ο οποίος θα εξελιχθεί σταδιακά. Το θέμα είναι «είμαι ένας σπόρος» και προτρέπει τους μαθητές με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού να πάρουν θέση μέσα στην αίθουσα και να παρουσιάσουν όλα τα στάδια της ανάπτυξης του σπόρου μέχρι να γίνει ένα δέντρο, ένα λουλούδι.

Ο ιστός της ζωής

Ο εμπνευστής γεμίζει το πάτωμα της αίθουσας με καρτελάκια λέξεων (ποτάμι, θάλασσα, ήλιος, χώμα, δέντρο, μέλισσες, φυτά, λουλούδι, σπόροι, ψάρια του αλμυρού νερού, ψάρια του γλυκού νερού, αράχνη, σκίουρος, αλεπού, λύκος, πουλί, μανιτάρια, άνθρωπος, κουνούπια, πεταλούδα, σκουλήκια, λιοντάρι, μυρμήγκια, κουνέλι, καμηλοπάρδαλη, καβούρι, αρκούδα, νεκρά φύλλα, αγριομέλισσα, ελάφι, πράσινα φύλλα, γρασίδι, τρυποκάρυδος). Ο αριθμός των καρτών εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία από το μέγιστο δυνατό αριθμό των οικολογικών αλυσίδων. Οι μαθητές θα κινηθούν μέσα στην αίθουσα και αφού δουν τι γραφούν επάνω όλες οι κάρτες, θα επιλέξουν μια (όλη η διαδικασία πραγματοποιείται με τη συνοδεία ήχων της φύσης).

Ο εμπνευστής θα τους δώσει έξι λεπτά για να ψάξουν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του είδους που περιέχει το καρτελάκι που επέλεξαν (όπως πού ζει, πώς τρέφεται).

Μετά όλοι οι μαθητές θα σχηματίσουν έναν κύκλο. Ένας μαθητής ή μια μαθήτρια θα ξεκινήσει το παιχνίδι έχοντας στα χέρια του ένα κουβάρι. Στόχος της άσκησης είναι να γίνουν συνδέσεις με αυτό που γράφουν οι κάρτες. Ο μαθητής θα επιλέξει έναν άλλο μαθητή από την ομάδα με τον οποίο σχετίζεται η κάρτα του και θα του πετάξει το

κουβάρι για να συνεχίσει. Όταν το κουβάρι περάσει από όλους θα δημιουργηθεί ένας δυνατός ιστός της ζωής. Στη δεύτερη φάση κάθε μαθητής θα σκεφτεί μια αρνητική επίδραση του ανθρώπου σε βάρος του περιβάλλοντος. Ο εμπυχωτής θα κόβει με το ψαλίδι κάθε φορά που ακούγεται μια αρνητική παρέμβαση που προκαλεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον μέχρι να καταστραφεί ο ιστός της ζωής.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού:

«Κουβάρια και κόμποι» (βλ. 3^η Παρέμβαση)

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ - ΡΥΠΑΝΣΗ

A. Στόχοι

- Να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τις τέσσερις βασικές μορφές ρύπανσης:
 - Σκουπίδια • Ατμοσφαιρική ρύπανση • Ρύπανση νερού • Ρύπανση εδάφους
- Να γνωρίσουν τις βασικές αιτίες ρύπανσης
- Να κατανοήσουν οι μαθητές το πρόβλημα των απορριμμάτων σε όλες τις διαστάσεις του
 - Ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών
 - Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος
 - Να είναι σε θέση να εφαρμόσουν την τεχνική της Παγωμένης Εικόνας

B. Σχεδιασμός – οργάνωση - περιεχόμενο

Πιστολέρο

Όλοι στέκονται σε έναν κύκλο. Ο μαθητής Α μπαίνει στο κέντρο του κύκλου, σημαδεύει και πυροβολεί με ταχύτητα έναν άλλον μαθητή (B), λέγοντας πολύ δυνατά «μπαμ». Ο B μαθητής για να σωθεί πρέπει να πέσει αμέσως κάτω και τότε θα πρέπει να πυροβοληθούν οι μαθητές που στέκονται δεξιά και αριστερά του λέγοντας «μπαμ». Ο πιο αργός από τους δύο πεθαίνει και μένει κάτω. Το παιχνίδι θα ολοκληρωθεί αφού μείνουν μόνο δύο μαθητές. Θα ξεκινήσουν πλάτη με πλάτη στο κέντρο, θα μετρήσουν 12 βήματα και κερδίζει όποιος πυροβολήσει πρώτος

Ακίνητες εικόνες με ερέθισμα φωτογραφίες που διηγούνται μια ιστορία

Οι μαθητές περιπατούν στον χώρο και παρατηρούν διάφορα σεντ φωτογραφιών. Σε κάθε σεντ φωτογραφιών, που διηγείται μια ιστορία, θα πρέπει να σταθούν μόνο τέσσερις μαθητές. Κάθε υποομάδα θα αποτυπώσει με τα σώματα τους στον χώρο την ιστορία που τους αποπνέουν οι φωτογραφίες. Σκοπός της κάθε υποομάδας είναι να φανερώσει το

μήνυμα μέσα από τις εικόνες που θα δημιουργήσει. Οι μαθητές-θεατές από τις υπόλοιπες υποομάδες θα δώσουν έναν τίτλο.

Σε δεύτερο στάδιο, ο εμπνευστής θα διαβάσει ιστορίες και οι μαθητές θα κληθούν να αντιστοιχίσουν τα σετ των φωτογραφιών με τις ιστορίες. Αφού βρουν την αντιστοίχιση, θα κληθούν εκ νέου να αποδώσουν την ιστορία, με την τεχνική της Παγωμένης Εικόνας.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: *Video προβολή*

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Να κατανοήσουν οι μαθητές το πρόβλημα των απορριμμάτων σε όλες τις διαστάσεις του
- Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις συνέπειες της μόλυνσης του περιβάλλοντος
- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος
- Να είναι σε θέση να εφαρμόσουν την τεχνική της Παγωμένης Εικόνας

B. Σχεδιασμός - οργάνωση - περιεχόμενο

Τυφλός και οδηγός

Το παιχνίδι παίζεται ανά δύο μαθητές. Ο ένας μαθητής είναι με δεμένα τα μάτια για να μην βλέπει και τον οδηγεί πολύ προσεκτικά στον χώρο ο άλλος μαθητής σε ρόλο οδηγού.

Φωνητικός αυτοσχεδιασμός (Α, Ε, Ι, Ο, ΟΥ)

Όλοι οι μαθητές είναι μαζί και ένας μαθητής θα σταθεί απέναντι στην ομάδα που παράγει φωνητικούς ήχους «α, ε, ι, ο, ου». Η φωνητική ένταση μεγαλώνει όταν ο μαθητής (σε ρόλο μιας μορφής ρύπανσης) πλησιάζει την ομάδα, ενώ όσο απομακρύνεται μικραίνει. Ο μαθητής κινείται σε διαφορετικά σημεία μέσα στην αίθουσα.

Τα τέσσερα στοιχεία της Φύσης

Σε μια παραλλαγή του θεατρικού παιχνιδιού «Φρουτοσαλάτα», ο εμπνευστής μοιράζει σε όλους αντί για φρούτα από ένα στοιχείο της Φύσης (γη, φωτιά, νερό, αέρας). Οι μαθητές κάθονται σε καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Ένας μαθητής που είναι στο κέντρο μπορεί να πει ένα, δύο ή τρία στοιχεία της Φύσης και οι αντίστοιχοι μαθητές πρέπει να αλλάξουν πολύ γρήγορα θέσεις. Αν πει όμως τη λέξη «Ρύπανση», τότε όλοι θα πρέπει να

αλλάξουν θέσεις. Αυτός που δεν θα προλάβει να καθίσει, θα μπει στο κέντρο παίρνοντας το ρόλο της «μάννας» και το παιχνίδι θα συνεχιστεί.

Στη συνέχεια, το παιχνίδι θα εξελιχθεί και αυτός που βρίσκεται όρθιος στη μέση του κύκλου θα συμπληρώσει τη φράση «*Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι.....*» συμπληρώνοντας με μια φράση θετική ή αρνητική με το περιβάλλον.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: *Video-Προβολή.*

Θεατρικό παιχνίδι: «*ZIP - ZAP- ΜΠΟΪΝΓΚ.* (βλ. 1^η Παρέμβαση)

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: ΥΠΕΡΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ

A. Στόχοι

- Η κατανόηση των προβλημάτων που σχετίζονται με την υπερκατανάλωση
- Να αντιληφθούν τους πιθανούς κινδύνους από την υπερπαραγωγή των σκουπιδιών
- Ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών, ώστε να δημιουργούν με τη συμπεριφορά τους δραματικούς χώρους
- Να ασκηθούν στον τρόπο που χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν με τον άλλο και να κατασκευάσουν διάφορα δραματικά νοήματα και σύμβολα, και να αφηγηθούν ιστορίες

B. Σχεδιασμός – οργάνωση – περιεχόμενο

Τα κοντάρια

Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται σε ζευγάρια. Ο εμπνευστής θα τους μοιράσει από ένα κοντάρι και θα μετακινηθούν συντονισμένα μέσα στον χώρο αρχικά κρατώντας τα κοντάρια με τις παλάμες προσέχοντας να μην τους πέσουν. Χρειάζεται προσπάθεια ισορροπίας μεταξύ της κίνησης και του βάρους του ζευγαριού, ώστε να υπάρξει συντονισμός. Εφόσον συντονιστούν καλά, μπορούν να κινηθούν και στα τρία επίπεδα της κίνησης (πάνω, μεσαίο και κάτω) και να αλλάξουν το σημείο επαφής (δείκτες χεριών, στήθος, μέτωπο).

Κολομβιανή ύπνωση (βλ. 3^η Παρέμβαση)

Τεχνική Ιδεοθύελλας

Καλούμε τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στο βασικό μας θέμα που είναι ο «*υπερκαταναλωτισμός*» και να καταθέσουν τις σκέψεις τους. Ο εμπνευστής καταγράφει τις σκέψεις τους – Συζήτηση.

Αυτοσχεδιασμός – δημιουργία μικρών σκηνών

Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες, θα συνεννοηθούν για τον καμβά της ιστορίας τους πάνω στο θέμα «Υπερκατανάλωση» και θα παρουσιάσουν την ιστορία με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Δυναμικές εικόνες

Οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Το ένα μέλος θα είναι ο γλύπτης και οι υπόλοιποι ο πηλός τους. Ο κάθε γλύπτης θα δημιουργήσει ένα ομαδικό γλυπτό (δημιουργία εικόνας) με τη λέξη που αποδίδει την αρνητική πραγματικότητα «καταναλωτική κοινωνία». Στη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής θα ζητήσει από την ομάδα να αλλάξει κάτι στην εικόνα. Να γίνει κάποια διόρθωση κίνησης για να δημιουργηθεί μια ιδανική εικόνα (θετική). Μπορεί κάθε μέλος της ομάδας να διορθώσει από κάτι. Στην τρίτη φάση, ο εμπυχωτής θα μετρήσει μέχρι το πέντε και οι μαθητές θα περάσουν από την αρχική στην τελική πρόταση.

Ιδέες μπορούν να καταθέσουν και οι μαθητές-θεατές συνεχίζοντας το υπό διερεύνηση θέμα.

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: «Σωτηρία η αγκάλη σου»

Ο εμπυχωτής ορίζει έναν «κυνηγό» μαθητή, ο οποίος κυνηγά τους συμμαθητές του. Αν ακουμπήσει κάποιον, θα γίνει εκείνος κυνηγός. Οι μαθητές που είναι σε ρόλο «θηράματος» σώζονται μόνο όταν βρίσκονται στην αγκαλιά κάποιου, για λίγα όμως δευτερόλεπτα.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της δραστηριοποίησης των πολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα

- Να καλλιεργήσουν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης ώστε να δώσουν λύσεις στα προβλήματα για την προστασία του περιβάλλοντος σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο

- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος

B. Σχεδιασμός - οργάνωση - περιεχόμενο

Το μπαλόνι ως προέκταση του σώματος

Ο εμπυχωτής πετάει στον αέρα μπαλόνια και οι μαθητές έχουν ως στόχο να μην πέσουν στο πάτωμα, αγγίζοντάς τα με οποιοδήποτε μέρος του σώματος τους. Τα μπαλόνια είναι η συνέχεια του σώματός τους, είναι μέρος του σώματος των μαθητών.

Καθρέφτης

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά. Ο μαθητής Α είναι σε ρόλο καθρέφτη και ο μαθητής Β στέκεται μπροστά στον καθρέφτη του και κάνει κινήσεις. Αλλαγή ρόλων.

«Ηρωες του πλανήτη»

Ο εμπυχωτής θα τοποθετήσει φωτογραφίες στο πάτωμα σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Θα υπάρχουν και φωτογραφίες τριών προσώπων (ήρωες του περιβάλλοντος/ενεργοί πολίτες). Όλοι οι μαθητές θα κινηθούν μέσα στον χώρο και θα δουν τις φωτογραφίες. Τη διαδικασία θα συνοδέψει ένα μουσικό κομμάτι και ο εμπυχωτής θα αναφερθεί στις δράσεις των τριών «ηρώων του πλανήτη».

Θέατρο Εικόνων και εκφραστικοί πίνακες (Image Theater)

Τέσσερις μαθητές στέκονται όρθιοι στη σειρά κάθε φορά με τα σώματα τους γυρισμένα αντίθετα από τους θεατές-μαθητές. Ένας, ένας παρουσιάζει τη θέση του παίρνοντας μία στάση με ερέθισμα τη λέξη «σκουπίδια». Από αυτή τη διαδικασία θα περάσουν και οι τρεις (κανένας δεν βλέπει κανέναν καθώς είναι ατομική η παρουσία). Οι μαθητές-θεατές βλέπουν τέσσερις διαφορετικές γνώμες-σκέψεις. Έπειτα, κάνουν ξανά το ίδιο, αλλά αυτή τη φορά θα δουν ο ένας τον άλλον. Σε αυτό το σημείο θα ακολουθήσουν κάποιες παρεμβάσεις, δηλαδή ο Β μαθητής θα διαφοροποιήσει λίγο τη στάση του σε σχέση με τον Α και ο Γ σε σχέση με τον Α και Β και ο Δ σε σχέση με τον Α, Β και Γ. Μπορούν να παρέμβουν και οι μαθητές-θεατές και να αλλάξουν μία κίνηση. Στη συνέχεια μπορούν να δημιουργήσουν μια ιδανική εικόνα σε σχέση με την αρχική, όχι ως μαγική λύση, και να ξαναπαρουσιαστεί. Από την πρώτη εικόνα θα ακολουθήσει η μετάβαση με κίνηση και με λόγια και θα ολοκληρωθεί με τη δεύτερη εικόνα (ιδανική).

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού

Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα δημιουργήσουν ομαδικά γλυπτά με συγκεκριμένες λέξεις: Εθελοντισμός - Αλληλεγγύη - Συλλογική δράση - Ενσυναίσθηση- Περιβαλλοντικό Δικαίωμα - Εκστρατεία ευαισθητοποίησης

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

A. Στόχοι

- Να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της δραστηριοποίησης των πολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα

- Να καλλιεργήσουν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης, ώστε να δώσουν λύσεις στα προβλήματα για την προστασία του περιβάλλοντος σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο

- Ενεργοποίηση και απομηχανοποίηση του σώματος

- Ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών, ώστε να δημιουργούν με τη συμπεριφορά τους δραματικούς χώρους.

- Να ασκηθούν στον τρόπο που χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν με τον άλλο και να κατασκευάσουν διάφορα δραματικά νοήματα και σύμβολα, και να αφηγηθούν ιστορίες.

B. Σχεδιασμός - οργάνωση - περιεχόμενο

Παλμός - χτύπος της καρδιάς

Οι μαθητές δημιουργούν έναν μεγάλο κύκλο και πιάνουν τα χέρια. Ο εμπνευστής δίνει ένα σήμα είτε αριστερό είτε με το δεξί χέρι αυτό το σήμα θα ταξιδέψει μέσω των χεριών και θα επιστρέψει και πάλι στο εμπνευστή.

Άσκηση χαλάρωσης «Ταξίδι»

Καθοδηγούμενη χαλάρωση

Θεατρικό παιχνίδι «Ο Τυφλός και ο Οδηγός».

Οι μαθητές θα χωριστούν σε ζευγάρια. Ο Α οδηγεί τον Β (που έχει τα μάτια κλειστά). Ο Α είναι πάντα πίσω από τον Β και έχει τα χέρια στην πλάτη του Β και τον οδηγεί μέσα στον χώρο.

Θεατρικό παιχνίδι «Μηχανή του ρυθμού»

Ο εμπνευστής δίνει οδηγία να δημιουργήσουν όλη η ομάδα με τα σώματα τους μια φανταστική μηχανή. Το σώμα κάθε μαθητής/τρια θα μεταμορφωθεί σε εξάρτημα μια μηχανής με κίνηση και ήχο. Την κατασκευή της μηχανής θα την αρχίσει ένα μαθητής με κίνηση και ήχο ως βασικό άξονα της μηχανής και στην πορεία θα μπει και άλλο μέλος ως νέο εξάρτημα. Η μηχανή θα ολοκληρωθεί μέχρι να μπει και ο τελευταίος μαθητής ως εξάρτημα της μηχανής πρέπει όμως να υπάρχει ομαδικός ρυθμικός-κινητικός συντονισμός.

Αυτοσχεδιασμός – Παιχνίδι ρόλων: «Το τζάμι της ηχομόνωσης» (σύνδεση με το περιβάλλον).

Η άσκηση πραγματοποιείται σε ζευγάρια μεταξύ των μαθητών Α και Β. Ανάμεσά τους υπάρχει ένα φανταστικό τζάμι που εμποδίζει να ακούει ο ένας τον άλλον. Ο Β σε ρόλο ενεργού πολίτη θέλει να επικοινωνήσει μαζί του, μόνο που ο μαθητής Α δεν τον ακούει καθόλου. Τότε ο Β προσπαθεί με σωματικές κινήσεις και με την τεχνική της παντομίμας να του δώσει να καταλάβει τι θέλει να του πει. Ο μαθητής Α, αν καταλάβει, λέει «STOP» και το λέει στην ολομέλεια. Οι μαθητές σε ζευγάρια θα γράψουν τους αυτοσχεδιασμούς τους με θέμα «Πολίτες που δεν σέβονται το περιβάλλον που ζουν».

Στάδιο αποφόρτισης - αναστοχασμού: *Δυναμική εικόνα με δοσμένο θέμα*

11^η -12^η-13^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ο ερευνητής κατασκεύασε ένα σχέδιο Δράματος.«Το Νησί Ψ» παίζοντας και ρόλους συνδυάζοντας και τις τεχνικές του θεάτρου και της δραματικής τέχνης.

«Με αφορμή τη στάση του ήρωα του έργου, ενός εργαζόμενου και ενεργού πολίτη αποφάσισε να ξεσκεπάσει ένα περιβαλλοντικό έγκλημα που έλαβε μέρος στο νησί του».

Το Δραματικό σενάριο έχει τους εξής στόχους:

α) Οι μαθητές να κατανοήσουν πώς επηρεάζεται το περιβάλλον από τις ανθρώπινες δραστηριότητες,

β) Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις συνέπειες της μόλυνσης του περιβάλλοντος,

γ) Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον,

δ) Να καλλιεργήσουν την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης ώστε να ενδυναμωθούν και να δώσουν λύσεις στα προβλήματα για την προστασία του περιβάλλοντος σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο.

ε) Να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τεχνικές του Θεάτρου φόρουμ ώστε να δοκιμάσουν εναλλακτικές συμπεριφορές από την θέση του θύματος.

14^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Σενάρια που γράφτηκαν από ομάδες μαθητών για Θέατρο Φόρουμ

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και χρησιμοποιώντας το Θέατρο της Εικόνας εξέφρασαν τις καταπιέσεις που έχουν βιώσει από την υποβάθμιση, την εκμετάλλευση και

την κακοποίηση του περιβάλλοντος και μετέβησαν στην ιδανική κατάσταση. Στη συνέχεια κάθε ομάδα έγραψε το δικό της σενάριο για θέατρο forum.

Σενάριο 1: «Τι συμβαίνει στον λόφο του Στρέφη;»

Σενάριο 2: «Παραλία Νηρέας»

Σενάριο 3: «S.O.S. Πάρκο»

Σενάριο 4 : «Δεν αντέχω τον σκύλο σου»

Παράρτημα 4. Φωτογραφικό υλικό

