



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

«Το θέατρο forum ως μέσο ενίσχυσης της αυτο-έκφρασης των εφήβων. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού»

Ελένη Πούλιου

A.M.: 5052201901026

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αθανάσιος Κατσής

Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Αθανάσιος Μπλέσιος

Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Χριστίνα Ζώνιου

Μέλος ΕΕΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ναύπλιο 2022

Ευχαριστίες

Το μεταπτυχιακό «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Δια βίου Μάθηση» ήταν το μεταπτυχιακό που ήξερα ότι θα κάνω από τα πρώτα χρόνια φοίτησής μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με την επιθυμία να εμβαθύνω στο Θέατρο του Καταπιεσμένου. Μάλιστα, η πραγματοποίηση αυτού ήταν ένα από τα κίνητρά μου στο να επιστρέψω από την Ισπανία, όπου εργαζόμουν, στην Ελλάδα. Επομένως, νιώθω μεγάλη ευγνωμοσύνη που οι επιθυμίες μου σαν βέλη βρήκαν τον στόχο τους και που άνθρωποι γύρω μου πίστεψαν σε εμένα.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω θερμά, λοιπόν, την κα Άλκηστις Κοντογιάννη, τον κ. Γιώργο Κόνδη και τον κ. Αστέριο Τσιάρα για την ευκαιρία που μου έδωσαν να παρακολουθήσω αυτό το πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, ευχαριστώ την κα Άλκηστις Κοντογιάννη για την έμπνευση που μου μετέδωσε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, την ευκαιρία να πραγματοποιήσω θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα σε φυλακές και να συμμετέχω σε συγγραφή βιβλίου και κυρίτερα για την αίσθηση που μου άφηνε σε κάθε συνάντηση πως κάνουμε κάτι μαγικό και πολύτιμο. Ευχαριστώ, επίσης, τον κ. Αστέριο Τσιάρα, χάρη στον οποίο έμαθα να γράφω με επιστημονικό τρόπο εργασίες μεγάλης κλίμακας και τον κ. Γιώργο Κόνδη για όλη τη βοήθεια που μας παρείχε στο μεταπτυχιακό. Ακόμα, ευχαριστώ τον κ. Αθανάσιο Κατσή για τις γνώσεις που μου παρείχε στο να διεκπεραιώσω μια ολοκληρωμένη ερευνητική διαδικασία. Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω την κα Χριστίνα Ζώνιου για την έμπνευση που μου έδωσε γύρω από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, τη ζωντάνια και τη φλόγα που μου μετέδωσε για το Θέατρο Φόρουμ και την κοινωνική αλλαγή.

Το μεταπτυχιακό, ωστόσο, δεν θα αποτελούσε τόσο έντονη εμπειρία για μένα αν δεν είχα τους συγκεκριμένους συμφοιτητές δίπλα μου. Επομένως, ευχαριστώ ολόψυχα όλους τους συνεπιβάτες μου στο Ναύπλιο με τους οποίους ανταλλάξαμε γέλια, δάκρυα, πούπουλα, χρυσόσκονες και βαλίτσες. Αξιοσημείωτα, θέλω να ευχαριστήσω τη Μαρίνα Κυπριανίδου για την ψυχολογική στήριξη πριν το ξεκίνημα της εργασίας, όπου το ένιωθα βουνό, και την Άννα Ζεβελάκη, η εργασία της οποίας αποδείχθηκε για μένα φάρος όσον αφορά τη δομή και με βοήθησε, έτσι, να οργανωθώ. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου Χαρά Ορφανού, Μυρτώ Παπαγιάννη και Μαρίνα Τσαγρή για το μοναδικό ταξίδι συνύπαρξης εντός και εκτός μεταπτυχιακού και τη θέση που κέρδισαν στην καρδιά μου.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη δασκάλα μου στο θεατρικό παιχνίδι, Καίτη Καραχάλιου, μέσω της οποίας ένιωσα πως μπορώ να αναλάβω προγράμματα με παιδιά και η οποία με εφοδίασε με πολλά χαμόγελα για τη δουλειά μας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη δασκάλα μου στο ψυχόδραμα, κα Έλενα Καβροχωριανού, η οποία με έμαθε να δίνω αξία στα μικρά-τεράστια πράγματα, να αντέχω τη σιωπή μιας ομάδας, να διαβάζω τη γλώσσα του σώματος με λεπτομέρεια, να συναισθάνομαι τα βλέμματα και να στέκομαι με ανοιχτότητα και σεβασμό σε όσα αναδύονται σε μια ομάδα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους αγαπημένους ανθρώπους μου, που μου έδειξαν σιγουριά στο ότι θα ολοκληρώσω τη διπλωματική εργασία και άντεξαν την κούρασή μου και τις πολύωρες συζητήσεις γι' αυτή. Σε αυτό το σημείο, με χιούμορ, να ευχαριστήσω τους ακούραστους φρουρούς της σκέψης μου και της οθόνης του υπολογιστή -τις γάτες μου- στο ταξίδι της συγγραφής. Τέλος, με νοσταλγία και ευγνωμοσύνη, θα ευχαριστήσω και την Έλενα του παρελθόντος, τον εαυτό μου δηλαδή, που πίστεψε σε εμένα και τα κατάφερε.

*«Το ανθρώπινο ζώο είναι το μοναδικό ζώο
που είναι ικανό να δρα
και να παρατηρεί τον εαυτό του ενώ δρα.
Είναι spect-actor.
Γι' αυτό είναι και το μόνο ζώο
που μπορεί να είναι θέατρο»
Augusto Boal (2003)*

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----------|
| Περίληψη | viii |
| Abstract | x |
| Εισαγωγή | 1 |
| A' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 3 |
| Κεφάλαιο 1 | 3 |
| 1.1 Augusto Boal και το έργο του..... | 3 |
| 1.2 Θέατρο του Καταπιεσμένου | 6 |
| 1.3 Η αξία του Θ.τ.Κ. και του Θεάτρου Φόρουμ μέσα από έρευνες | 8 |
| 1.4 Θέατρο Forum | 9 |
| 1.5 Enhanced Forum Theater | 12 |
| 1.6 Θέατρο Forum στο ελληνικό δημόσιο σχολείο | 13 |
| 1.7 Θεατρική αγωγή στο ελληνικό δημόσιο σχολείο | 14 |
| Κεφάλαιο 2 | 15 |
| 2.1 Ψυχολογία των εφήβων- Σχέση εαυτού..... | 15 |
| 2.2 Διαπροσωπικές σχέσεις κατά την εφηβεία | 17 |
| 2.3 Συναισθηματική αυτο-έκφραση των εφήβων..... | 19 |
| 2.4 Έκφραση συναισθημάτων θετικού και αρνητικού προσήμου | 21 |
| 2.5 Η αξία της αυτο-έκφρασης για το άτομο | 22 |
| 2.6 Η κοινωνική αξία της αυτο-έκφρασης του ατόμου | 24 |
| B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 27 |
| Κεφάλαιο 3 | 27 |
| 3.1 Ορισμός του προβλήματος | 27 |
| 3.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα | 28 |
| 3.3 Η διαδικασία | 29 |
| 3.4 Ερευνητικός πληθυσμός | 29 |
| 3.5 Μεθοδολογία έρευνας | 30 |
| 3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων | 31 |
| 3.6.1 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής μεθόδου..... | 32 |
| 3.6.2 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής μεθόδου..... | 33 |

| | |
|--|----|
| 3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων | 34 |
| 3.8 Σχεδιασμός παρεμβάσεων | 35 |
| Γ' ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ | 37 |
| Κεφάλαιο 4 | 37 |
| 4.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας | 37 |
| 4.1.1 Factor Analysis – Έλεγχος Εγκυρότητας | 37 |
| 4.1.1.1 Πειραματική Ομάδα | 37 |
| 4.1.1.2 Ομάδα Ελέγχου | 39 |
| 4.1.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας – Cronbach's Alpha | 41 |
| 4.1.2.1 Πειραματική Ομάδα | 41 |
| 4.1.2.2 Ομάδα Ελέγχου | 44 |
| 4.1.3 Μέτρα Κεντρικής Τάσης | 44 |
| 4.1.3.1 Πειραματική Ομάδα | 45 |
| 4.1.3.2 Ομάδα Ελέγχου | 46 |
| 4.1.4 Τεστ Κανονικότητας (Normality Test) | 47 |
| 4.1.4.1 Πειραματική Ομάδα | 47 |
| 4.1.4.2 Ομάδα Ελέγχου | 48 |
| 4.1.5 Παραμετρικοί Έλεγχοι-Έλεγχος για τον μέσο όρο | 49 |
| 4.1.5.1 Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Πειραματικής Ομάδας | 49 |
| 4.1.5.2 Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Πειραματικής Ομάδας | 50 |
| 4.1.5.3 Total Score Συνολικό Πειραματικής Ομάδας | 50 |
| 4.1.5.4 Έκφραση Θετικής Συναισθηματικότητας Ομάδας Ελέγχου | 51 |
| 4.1.5.5 Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου | 52 |
| 4.1.5.6 Total Score Συνολικό Ομάδας Ελέγχου | 53 |
| 4.1.6 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας | 53 |
| 4.2 Ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών ευρημάτων | 54 |
| 4.2.1 Αυτο-έκφραση | 55 |
| 4.2.2 Ανάλυση ρόλου | 58 |
| 4.2.3 Εμφύχωση | 59 |
| Κεφάλαιο 5 | 61 |
| 5.1 Συμπεράσματα/Ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων | 61 |

| | |
|---|-----|
| 5.2 Περιορισμοί..... | 63 |
| 5.3 Προτάσεις για το μέλλον | 64 |
| Επίλογος | 65 |
| Βιβλιογραφία | 66 |
| Ελληνόγλωσση/ Μεταφρασμένη | 66 |
| Ξενόγλωσση..... | 71 |
| Παραρτήματα..... | 78 |
| Παράρτημα 1: Παρεμβάσεις | 78 |
| Παράρτημα 2: Ημερολόγιο Παρατήρησης | 88 |
| Παράρτημα 3: Φυλλάδιο Ηθογραφίας | 106 |
| Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο | 107 |

Λίστα Πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Έλεγχος Εγκυρότητας Πειραματικής Ομάδας | 39 |
| Πίνακας 2: Έλεγχος εγκυρότητας Ομάδας Ελέγχου | 41 |
| Πίνακας 3: Έλεγχος Αξιοπιστίας Πειραματικής Ομάδας..... | 42 |
| Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητών Πειραματικής Ομάδας | 44 |
| Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας Ομάδας Ελέγχου..... | 44 |
| Πίνακας 6: Συνολικά σκορ πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας | 45 |
| Πίνακας 7: Ραβδόγραμμα μέσων όρων Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά..... | 45 |
| Πίνακας 8: Συνολικά σκορ πριν και μετά Ομάδας Ελέγχου..... | 46 |
| Πίνακας 9: Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ομάδας ελέγχου πριν και μετά | 47 |
| Πίνακας 10: Έλεγχος Κανονικότητας Πειραματικής Ομάδας | 48 |
| Πίνακας 11: Έλεγχος Κανονικότητας Ομάδας Ελέγχου | 48 |
| Πίνακας 12: Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας..... | 49 |
| Πίνακας 13: Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας | 50 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 14: Συνολικό άθροισμα απαντήσεων Πειραματικής Ομάδας | 51 |
| Πίνακας 15: Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου | 52 |
| Πίνακας 16: Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου | 52 |
| Πίνακας 17: Συνολικό άθροισμα απαντήσεων Ομάδας Ελέγχου | 53 |

Περίληψη

Η αυτο-έκφραση αποτελεί μια πολύ σημαντική λειτουργία του ανθρώπου για τη διασφάλιση της ψυχικής και σωματικής του ευημερίας, αλλά και την υγιή επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά απορροφούν τα πρότυπα αυτο-έκφρασης από το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς οι συναισθηματικές και οι επικοινωνιακές λειτουργίες των μελών της οικογένειας αποτελούν ένα αλληλεξάρτητο και αλληλένδετο σχεσιακό σύστημα. Το σχολείο, ωστόσο, ως ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου, θα μπορούσε να επηρεάσει την εκφραστικότητα των παιδιών ως έναν βαθμό. Μάλιστα, ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως συνέχεια ή προς ενίσχυση της εσωτερίκευσης του γονέα (Φρέιρε, 1977:191). Παράλληλα, το θέατρο αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για να προσεγγίσουμε τον τομέα της έκφρασης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, με την παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να μελετήσουμε κατά πόσο ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, και ειδικότερα της τεχνικής του Θεάτρου Φόρουμ, ενισχύει την αυτο-έκφραση των εφήβων και αν αυτό επηρεάζει τη συναισθηματική εκφραστικότητα αυτών στα μέλη της οικογένειάς τους. Η πειραματική ομάδα των εφήβων αποτελούταν από 15 μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, ενώ η ομάδα ελέγχου από εξίσου 15 μαθητές της διπλανής ΣΤ' τάξης του ίδιου σχολείου της Αθήνας.

Ειδικότερα, η εν λόγω έρευνα χρησιμοποίησε μεικτές μεθόδους, συνδυάζοντας ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Για την ακρίβεια, για την ποσοτική ανάλυση χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Εκφραστικότητας στην Οικογένεια (Self-Expressiveness in the Family for Children Questionnaire - SFEQ-HeI) (Halberstadt et al., 1995), το οποίο συμπληρώθηκε την ίδια χρονική περίοδο και από την πειραματική, αλλά και την ομάδα ελέγχου, με τη διαφορά πως η τελευταία δεν παρακολούθησε τις παρεμβάσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων, συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμολογιών πριν και μετά το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, με καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας το 5%, δεν σημειώθηκε ιδιαίτερη ενίσχυση της αυτο-έκφρασης των εφήβων προς την οικογένεια. Η αύξηση της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας της πειραματικής ομάδας, αλλά και της ομάδας ελέγχου, ήταν ανεπαίσθητη, με αποτέλεσμα να μη φαίνεται πως το πρόγραμμα αυτό επαρκεί για την ενίσχυση της αυτο-έκφρασης στην οικογένεια, αλλά και πως, αντίστοιχα, το διάστημα των τριών

μηνών που μεσολάβησε δεν είναι ικανό να επηρεάσει την υπάρχουσα εκφραστική λειτουργία των εφήβων στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ωστόσο, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και του ημερολογίου της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση, η οποία ενδυνάμωσε τη συσχέτιση του Θεάτρου Φόρουμ με την ενίσχυση της αυτο-έκφρασης των εφήβων σε γενικότερο πλαίσιο και σε συμβολικό επίπεδο και στην οικογένεια. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, πως το θέατρο είναι μια πρόβα για την αληθινή ζωή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να ενισχύσουν τη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα στα μέλη της ομάδας και συγχρόνως να μειώσουν την αρνητική. Δηλαδή, καλλιέργησαν την έκφραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων τους στην ολομέλεια και μείωσαν τα ξεσπάσματα επιθετικού χαρακτήρα ως μέσο επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, εμβάθυναν την ενσυναίσθησή τους και ενδυνάμωσαν την ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών, εξασκώντας τον κριτικό διάλογο μεταξύ τους. Τέλος, η ομάδα δημιούργησε στενότερους δεσμούς με βάση τον σεβασμό και την ισότητα.

Λέξεις κλειδιά: Αυτο-έκφραση, Θετική συναισθηματική εκφραστικότητα, Αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο Φόρουμ, έφηβοι, οικογένεια

Abstract

Self-expression is a very important function of human being for ensuring his mental and physical well-being, but also his healthy communication and interaction with other people. Children absorb patterns of self-expression from their family environment, as the emotional and communicative functions of family members form an interdependent and interrelated relational system. School, however, as an important agent of socialization of the individual, could influence children's expressiveness to some extent. In fact, the role of the teacher can function as a continuation or reinforcement of internalization of the parent (Freire, 1977:191). At the same time, theater is a very useful tool to approach the field of expression.

Taking into account the above, with the present research we tried to study whether a program of 12 interventions of the Theater of the Oppressed, and in particular the technique of the Forum Theater, enhances the self-expression of teenagers and whether this affects their emotional expressiveness to their family members. The experimental group of teenagers consisted of 15 6th grade students, while the control group consisted of 15 students from the adjacent 6th grade of the same school in Athens.

In particular, this research used mixed methods, combining both quantitative and qualitative data. In fact, for the quantitative analysis, the Self-Expressiveness in the Family for Children Questionnaire (SFEQ-Hel) questionnaire (Halberstadt et al., 1995) was administered, which was completed in the same period of time by both the experimental and also the control group, with the difference that the latter did not follow the interventions. From the analysis of the data, comparing the mean scores before and after the intervention program, with a set significance level of 5%, there was no significant enhancement of the self-expression of the adolescents towards the family. The increase in the positive emotional expressiveness of the experimental group, but also of the control group, was subtle, so that it does not seem that this program is sufficient to strengthen self-expression in the family, but also that, respectively, the period of three months mediated is not able to influence the existing expressive functioning of adolescents in their family environment.

However, through participatory observation and the researcher's diary, a qualitative analysis was carried out, which strengthened the association of the Forum Theater with the strengthening of the self-expression of adolescents in a more general context and at a symbolic

level and in the family. Let's not forget, after all, that theater is a rehearsal for real life. In particular, the students of the experimental group managed to enhance the positive emotional expressiveness in the group members and at the same time reduce the negative one. That is, they cultivated the expression of their positive and negative emotions in plenary and reduced aggressive outbursts as a means of communication. At the same time, they deepened their empathy and strengthened the assumption of roles and initiatives, practicing critical dialogue with each other. Finally, the group formed closer bonds based on respect and equality.

Key words: Self-expression, Positive emotional expressiveness, Negative emotional expressiveness, Theater of the Oppressed, Forum Theater, teenagers, family

Εισαγωγή

Η ποιότητα και η αποτίμηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα, καθώς επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες, αλλά και από ζητήματα πολιτικής επιλογής (Βλάχος, 2008).

Το σχολείο οφείλει να καθοδηγεί τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής, με τις οποίες θα είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινότητας και του μέλλοντος (Callagher, 1994). Παρ' όλ' αυτά, συνεχίζει να προβάλλει σε σημαντικό βαθμό ένα παθητικό μοντέλο μάθησης, παραμερίζοντας την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 128-129).

Η καλλιέργεια της παθητικής στάσης απέναντι στη γνώση, αποτρέπεται μόνο αν η εκπαιδευτική κοινότητα είναι έτοιμη να επαναπραγματευτεί τις δικές της απόψεις. Αυτό συμβαίνει, θέτοντας υπό εξέταση τα πιστεύω της μέσω των σκέψεων των μαθητών της για τον κόσμο (Φρέιρε, 1977: 89). Όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει σε διάλογο με τους μαθητές του, γίνεται δεκτικός στην αμφισβήτηση και την κριτική (Φρέιρε, 1977: 105), αποφεύγοντας να εγκλωβιστεί στα όρια της δικής του οπτικής αλήθειας (Freire, 2006: 145). Στη βάση του διαλόγου, αξιοσημείωτα, συνίσταται και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της επανάστασης (Φρέιρε, 1977: 71).

Όμως, στο σχολείο συνήθως ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως αυθεντία, λόγω των γνώσεων που διαθέτει (Postic, 1998: 49), αποζητώντας από τους μαθητές μία και μόνο σωστή απάντηση. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να κλειδώνουν την προσωπική τους αναζήτηση, να αμφισβητούν τη διαίσθησή τους και να αντιλαμβάνονται πως δεν υπάρχει χώρος για αυτοέκφραση (Beghetto, 2010: 450). Στον αντίποδα αυτής της συνθήκης, ο παιδαγωγός Freire (1985: 115), ο οποίος ενέπνευσε το έργο του Augusto Boal (Babbage, 2018:16) - δημιουργού του Θεάτρου του Καταπιεσμένου-, οραματίζεται μια παιδαγωγική αλληλεγγύης, παιδαγωγική του «είμαι μαζί», όπου ο μαθητής παίρνει τον ρόλο του «συν-ερευνητή» (Φρέιρε, 1977: 79, 89), μετατρέποντας τη μετάδοση γνώσεων σε «γνωστική πράξη» (Freire, 1985: 98). Αντίστοιχα, για το Θέατρο του Καταπιεσμένου ο Boal αναφέρει πως πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία «Όλοι μαθαίνουμε, ηθοποιοί και θεατές μαζί. Αυτό που

προκύπτει είναι ό,τι καλύτερο μπορεί να επιτύχει η συγκεκριμένη ομάδα τη δεδομένη χρονική στιγμή» (Boal, 2002:259).

Ο Freire (1985: 98) υποστηρίζει, επίσης, πως μέσα από την κριτική σκέψη, που οφείλει να καλλιεργεί το σχολείο, μπορούμε να αντιληφθούμε τις καταπιεστικές δομές της κοινωνίας, επιτρέποντας στα άτομα να μην προσαρμόζονται απλά στο περιβάλλον, αλλά να το μετασχηματίζουν (Freire, 1985: 96). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, αποτελεί μια σημαντική μορφή κοινωνικού θεάτρου, η οποία εμπεριέχει μετασχηματιστικές δυνατότητες (Schechner, 2002:4) –δυνατότητες, δηλαδή, που μπορούν να συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή.

Στη βάση αυτών, στην παρούσα έρευνα, επιδιώξαμε να μελετήσουμε αν ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο σχολείο, και ειδικότερα της τεχνικής Φόρουμ, θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτο-έκφρασης των εφήβων μαθητών και κατά πόσο αυτό επηρεάζει την αυτο-έκφραση των εφήβων στην οικογένεια. Λαμβάνοντας υπόψη πως η αυτο-έκφραση αφορά την εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187) και πως η τέχνη αντιπροσωπεύει τη σύνθεση του εσωτερικού υποκειμενικού κόσμου και της εξωτερικής πραγματικότητας (Jung, 1963: 16), το εγχείρημα αυτό φάνταζε εύλογο.

Η εν λόγω εργασία πλαισιώνει γραπτώς όλα τα βήματα της έρευνας αυτής. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και του Φόρουμ, ενώ στο δεύτερο αναλύεται η αυτο-έκφραση των εφήβων και οι προεκτάσεις αυτής και της εφηβείας. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνητικής διαδικασίας, ενώ στο τέταρτο η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αυτής. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι περιορισμοί αυτής, καθώς και ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρατίθενται στα παραρτήματα μετά τη βιβλιογραφία.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

1.1 Augusto Boal και το έργο του

Ο Augusto Boal γεννήθηκε στη Βραζιλία στις 16 Μαρτίου του 1931 από Πορτογάλους γονείς. Βρέθηκαν εκεί, καθώς ο πατέρας του είχε διωχθεί από την Πορτογαλία, λόγω της άρνησής του να ενταχθεί η Πορτογαλία στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο (Babbage, 2018:4). Όταν γεννήθηκε ο Boal, διοικούσε τη Βραζιλία ο δικτάτορας Ζετούλιο Βάργκας, κάτι που επηρέασε φυσικά τις εικόνες και τα βιώματά του. Ωστόσο, τα παιδικά του χρόνια ήταν χαρούμενα και ήδη από μικρή ηλικία έδειχνε την κλίση του για το θέατρο, δίνοντας αυτοσχέδιες παραστάσεις στο σαλόνι του σπιτιού του και αλλάζοντας από τότε τις ιστορίες που δεν του άρεσαν (Babbage, 2018:5).

Το 1948 εισήχθη στο Χημικό Πανεπιστήμιο της Βραζιλίας, με σκοπό να ευχαριστήσει τον πατέρα του. Ταυτόχρονα όμως δούλευε ως σκηνοθέτης στο Πολιτιστικό Τμήμα της σχολής, έχοντας την ευκαιρία να βλέπει δωρεάν παραστάσεις και να γνωρίζει συγγραφείς, ηθοποιούς και σημαντικούς ανθρώπους στον χώρο του θεάτρου. Τελειώνοντας τις σπουδές, το 1952 πήγε στη Νέα Υόρκη για μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο της Κολούμπια, όπου παρακολουθούσε μαθήματα χημείας, αλλά και θεάτρου (Babbage, 2018:5). Εκεί μπήκε σε μία ομάδα συγγραφέων του Μπρούκλιν, κάνοντας καλλιτεχνικές διασυνδέσεις. Κατάφερε, έτσι, το 1955 να ανεβάσει δύο έργα του ως συγγραφέας και σκηνοθέτης (Babbage, 2018:6).

Την περίοδο εκείνη, εκτέθηκε σε ποικίλες καλλιτεχνικές επιρροές. Τα πρόσωπα που τον ενέπνευσαν στο έργο του, ωστόσο, ήταν ο Bertolt Brecht για την πολιτική και κριτική διάθεση των έργων του, αλλά και ο Konstantin Stanislavsky για το βάθος των χαρακτήρων των δικών του έργων (Babbage, 2018:7).

Το 1955 ο Boal επέστρεψε στη Βραζιλία και προσλήφθηκε στο θέατρο Arena, όπου πέρασε τα επόμενα 15 χρόνια ως σκηνοθέτης και συγγραφέας (Babbage, 2018:9). Το διάστημα εκείνο ξεκίνησε η διαμόρφωση του Θεάτρου Εφημερίδα, κατά το οποίο οι ηθοποιοί μελετούσαν τις ειδήσεις και έπαιζαν τα γεγονότα, με στόχο την κριτική κατανόηση των τεκταινόμενων (Babbage, 2018:21). Επιπλέον, το 1965 κατά την παράσταση «Arena Conta Zumbi» ο Boal εμπνεύστηκε τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ κοινού και ηθοποιών, του Joker/ Curringa/

Μπαλαντέρ (Babbage, 2018:14), βασικού στοιχείου για τη δημιουργία του Θεάτρου Φόρουμ, μιας αλληλοεπιδραστικής παράστασης και θεατρικής εμπειρίας με το κοινό (Boal, 2013:80).

Το 1971, όμως, η δουλειά στο θέατρο είχε περιοριστεί λόγω της δικτατορίας, με αποτέλεσμα ο Boal με την ομάδα του να παρουσιάζουν έργα σε δημόσιους χώρους και να κάνουν ουσιαστικά θέατρο δρόμου. Τότε ήταν που η κοινότητα ξεκίνησε να εμπλέκεται πιο ενεργά στην εμπειρία αυτή, δίνοντας στον Boal την έμπνευση να μεταμορφώσει τον παθητικό παρατηρητή σε ενεργό ηθοποιό (Sadler, 2010:87). Η έννοια του ενεργού θεατή, δρώντα θεατή ή θεα-ποιού (θεατή-ηθοποιού) είναι η μετάφραση του όρου “spect-actor” που επινόησε ο Boal για τον συνδυασμό των όρων “spectator” και “actor” (Boal, 2000:154-155). Κατά τον Boal το *«να είμαστε ταυτόχρονα ο πρωταγωνιστής και ο κύριος θεατής των δράσεών μας, μας επιτρέπει την επιπλέον δυνατότητα να σκεφτόμαστε εναλλακτικές πραγματικότητες, να φανταζόμαστε δυνατότητες, να συνδυάζουμε τη μνήμη και τη φαντασία—τις δύο αδιαχώριστες ψυχικές διαδικασίες—, να ανακαλύπτουμε ξανά το παρελθόν και να εφευρίσκουμε το μέλλον»* (Boal, 1998: 7).

Την ίδια χρονιά, δυστυχώς, απήχθη από την κυβέρνηση της Βραζιλίας, ενώ υποβλήθηκε και σε βασανιστήρια τεσσάρων μηνών, στην προσπάθεια της δικτατορικής πολιτικής να εξαλείψει κάθε προοδευτική ιδέα της εποχής. Χωρίς αυτόν το θέατρο Arena όντως διαλύθηκε (Babbage, 2018:16). Έπειτα, εξορίστηκε για πέντε χρόνια στην Αργεντινή και το Περού, δύο χρόνια στην Πορτογαλία και 8 χρόνια στη Γαλλία, γράφοντας όμως σημαντικά έργα της καριέρας του (MacDonald, & Rachel, 2001:4). Την περίοδο εκείνη, μάλιστα, στην Αργεντινή εμπνεύστηκε το Αόρατο Θέατρο (Obsurn, 2010:9), σκηνές δηλαδή που έπαιζαν οι ηθοποιοί σε δημόσιους χώρους, όπως μια στάση λεωφορείου, χωρίς να αποκαλύπτουν ότι πρόκειται για θεατρική δράση, με σκοπό να δώσουν την ευκαιρία στο κοινό να μην είναι απλώς θεατές, αλλά να πάρουν θέση (Boal, 1979:41). Κατάφερε να γυρίσει στη Βραζιλία εν τέλει το 1986, όταν έπεσε το δικτατορικό καθεστώς (Obsurn,2010:9).

Στο μεσοδιάστημα, όμως, δημιούργησε βασικές θεατρικές μορφές και τεχνικές που συντελούν ακόμα το οπλοστάσιο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και δημοσίευσε πολλά έργα του. Συγκεκριμένα, εξέδωσε γνωστά κείμενά του, όπως «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου» (Babbage, 2018:16) και μια σειρά θεατρικών παιχνιδιών που απέβλεπαν στο να βοηθήσουν τον παρατηρητή θεατή να γίνει όντως ενεργός συμμετέχων. Τα παιχνίδια αυτά εστίαζαν στη γνωριμία των ανθρώπων με το σώμα, στην κίνηση, στην έκφραση μέσα από το σώμα, στη συνεργασία και την εμπιστοσύνη των μελών μιας ομάδας (Boal, 1979:21-29). Πολλά από αυτά

τα παιχνίδια χρησιμοποιούνται σήμερα παγκοσμίως σε οποιοδήποτε είδος θεάτρου ως παιχνίδια εμπιστοσύνης και έκφρασης (Boal, 2002:29-46).

Αξίζει να σημειωθεί πως στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του εκείνα τα χρόνια συντέλεσε η επιρροή και η έμπνευση που αφομοίωσε από την Κριτική Παιδαγωγική και τον δημιουργό της, Βραζιλιάνο παιδαγωγό, Paulo Freire (Babbage, 2018:16). Ειδικότερα, η παιδαγωγική αυτή δεν αντιμετώπιζε τους μαθητές ως «άδεια βάζα» που περιμένουν να γεμίσουν με τις γνώσεις του δασκάλου, αλλά θεωρούσε πως είναι ιδιοφυείς άνθρωποι που αξίζουν σεβασμό και που απλώς δεν είχαν ακόμα τα γλωσσικά εργαλεία που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή. Πρότεινε, λοιπόν, μια μέθοδο που βασίζεται στη διαλογική ανταλλαγή και στοχεύει στην ενίσχυση της συνείδησης (Babbage, 2018:19).

Το 1976 δημιούργησε το Θέατρο Εικόνα. Το Θέατρο Εικόνα αποτελεί μια πολύ διαδεδομένη τεχνική, κατά την οποία οι σκέψεις των ανθρώπων μπορούν να αποδοθούν χρησιμοποιώντας τα σώματά τους ως γλυπτά, δημιουργώντας μια στατική εικόνα, σαν φωτογραφία. Οι σκέψεις, έτσι, γίνονται ορατές χωρίς να χρησιμοποιηθεί λόγος. Μπορεί να αφορούν εικόνες εμπνευσμένες από μια λέξη, μπορεί οι εικόνες να ζωντανέψουν, αλλά μπορεί να ακολουθηθούν και από μια σειρά εικόνων που επιδέχονται αλλαγές με σκοπό μια πιο ιδεατή έκβαση στο εκάστοτε θέμα που επιλέχθηκε ως περιεχόμενο της εικόνας (Boal, 2013:59-64).

Λίγο αργότερα, στην Ευρώπη, δημιούργησε το Ουράνιο Τόξο της επιθυμίας, που ασχολούταν με τις πιο εσωτερικές καταπιέσεις του ατόμου και τις επιθυμίες του (Boal, 2013:59). Η τεχνική αυτή, λόγω της πιο εσωτερικής προσέγγισης του ατόμου και της ασφάλειας που απαιτείτο από την ομάδα, δεν στόχευε σε παράσταση σε δημόσιο χώρο, καθώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμα κι ως μια έμμεση μορφή θεραπείας (Jackson, 1995:22-23).

Δίνοντας μορφή σε όλες αυτές τις τεχνικές, ο Boal δημιούργησε το 1977-1979 το σώμα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 2013:59). Ακολούθως, το 1981 κατάφερε να διοργανώσει στο Παρίσι το πρώτο φεστιβάλ του Θ.τ.Κ., το οποίο έκτοτε πραγματοποιείται κάθε χρόνο σε διάφορες χώρες.

Γυρνώντας, λοιπόν, το 1986 στη Βραζιλία ίδρυσε το Κέντρο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο Ρίο ντε Τζανέιρο, έχοντας ως στόχο την έκφραση θεμάτων που αφορούσαν τον πολιτισμό, την ιθαγένεια και διάφορες μορφές καταπιέσεων της εποχής.

Ακολούθως, το 1993-1996 διατέλεσε δημοτικός σύμβουλος στο Ρίο ντε Τζανέιρο, όπου με τη βοήθεια του Νομοθετικού Θεάτρου, κατάφερε να περάσει 17 νόμους (Boal, 1992:51). Κατά

το Νομοθετικό Θέατρο προηγούνταν θεατρικά εργαστήρια του καταπιεσμένου σε δημοφιλή σημεία της πόλης, ώστε να φέρουν σε επαφή τους ανθρώπους με τις καταπιέσεις τους. Έπειτα, ακολουθούσε μια παράσταση Φόρουμ, αλλά και μια προσομοίωση μιας νομοθετικής συνέλευσης, στην οποία το κοινό μπορούσε να στοχαστεί αν είναι υπέρ ή κατά κάποιων νόμων (Allegrini, 2010:5).

Στη συνέχεια, ο Boal ταξίδεψε στις Η.Π.Α, την Ευρώπη, την Ασία, την Αφρική και την Αυστραλία με σκοπό να καταρτίσει ομάδες ανθρώπων να συνεχίσουν το έργο του Θ.τ.Κ. (MacDonald, & Rachel, 2001:5).

Στις 2 Μαΐου του 2009 απεβίωσε στο Ρίο ντε Τζανέιρο. Την ίδια χρονιά προτάθηκε για Νόμπελ Ειρήνης, ενώ του απονεμήθηκε ο τίτλος «Πρεσβευτής Παγκόσμιου Θεάτρου». Ανάμεσα σε πολλά βραβεία που ακολούθησαν, το 1994 του δόθηκε βραβείο από την UNESCO, ενώ το 2008 βραβεύτηκε για την ειρήνη και τη δημοκρατία.

Εν κατακλείδι, ο Augusto Boal βασανίστηκε, εξορίστηκε, ταξίδεψε σε όλες τις ηπείρους και αφιέρωσε τη ζωή του για το δημιούργημά του, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, που όλοι εμείς έχουμε την ευκαιρία να κληρονομήσουμε. Παρακάτω, ακολουθεί λεπτομερώς μια παρουσίαση των σκοπών και της μορφής του Θ.τ.Κ, με εστίαση στην τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ, λόγω της αξιοποίησης αυτής στην παρούσα έρευνα.

1.2 Θέατρο του Καταπιεσμένου

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου δημιουργήθηκε όπως αναλύθηκε παραπάνω, ξεκινώντας στη δεκαετία του 1960-1970 από τον Augusto Boal στη Βραζιλία. Έκτοτε εφαρμόζεται σε παγκόσμιο επίπεδο σε κοινωνικές, θεραπευτικές, πολιτικές δράσεις, αλλά και δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα (Ζώνιου, 2016:94).

Πρωτίστως, αξίζει να αναφερθεί πως το Θ.τ.Κ. δεν ανήκει στο επαγγελματικό Καλλιτεχνικό Θέατρο. Αυτό σημαίνει ότι δεν εστιάζει στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της παράστασης, για αυτό και οι ηθοποιοί του δεν είναι απαραίτητα επαγγελματίες, χωρίς ωστόσο να σημαίνει πως η αισθητική εκλείπει. Εν αντιθέσει, ανήκει στο Εφαρμοσμένο Θέατρο, μια κατηγορία θεάτρου που συντελείται από «*μορφές δραματικής δραστηριότητας*», οι οποίες πραγματοποιούνται έξω από τα όρια των παραδοσιακών οργανισμών θεάτρου και έχουν ως στόχο να ωφελήσουν αρχικά το άτομο και σε ευρύτερο επίπεδο την κοινότητα και την κοινωνία (Nicholson, 2005:2).

Ειδικότερα, αυτό που έντονα διαχωρίζει το Ε.Θ. από το Κ. Θ., εκτός από τη συμμετοχή του κοινού σε αυτό, είναι η επιτέλεση και η στοχοθεσία αυτής. Συγκεκριμένα, η στοχοθεσία της επιτέλεσης στο Ε.Θ. εμπεριέχει διαδικασίες μετασχηματισμού (Schechner, 2002:4), δηλαδή διαδικασίες οι οποίες θρέφουν την αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό φάσμα. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στην εμπειρία του θεατή, τροποποιώντας τη συνήθη ακολουθία «συγγραφέας/κείμενο/σκηνοθέτης/ηθοποιός/θεατής» και περνώντας «από το θέατρο στο θεατρικό» –στοιχείο το οποίο εντοπίζεται και εκτός του συμβατικού θεάτρου, στην κοινωνία (Πούχνερ, 1985:14).

Αναλυτικότερα, ο αρχικός σκοπός του Θ.τ.Κ είναι να αναδειξει σε πρώτο επίπεδο μια καταπίεση (Ζώνιου, 2016:95) και σε δεύτερο επίπεδο να συμβάλει στην ατομική και κοινωνική αλλαγή ενισχύοντας τη χειραφέτηση του ατόμου και ανατρέποντας σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης.

Στο Θ.τ.Κ., λοιπόν, όπως συμβαίνει και στη ζωή, η καταπίεση γεννιέται λόγω της ανισορροπίας της εξουσίας. Αξίζει να τονισθεί πως ο «καταπιεσμένος» δεν παρουσιάζεται ως ανήμπορος, δεν είναι δηλαδή το «θύμα» στην προκειμένη περίπτωση, αλλά έχει συνείδηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται και η αλλαγή αυτής είναι δική του επιθυμία (Ζώνιου, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι ακόμα πως «το Θ.τ.Κ. γίνεται για τους καταπιεσμένους από τους καταπιεσμένους» (Ζώνιου, 2016:94), εννοώντας πως η ιστορία που θα παρουσιαστεί από την ομάδα αφορά μια πραγματική ιστορία καταπίεσης που έχει βιώσει η ομάδα και που ενδεχομένως να έχει βιώσει και κάποιος από το κοινό. Εκτός από την εμβάθυνση σε αυτήν, δεν αναζητά μονόπλευρα την εξεύρεση της λύσης, αλλά κυρίως αποσκοπεί στην «εξερεύνηση της κοινωνικής διάστασης του προβλήματος», αποζητώντας την ανάδειξη των ριζών της καταπίεσης, αφυπνίζοντας και κινητοποιώντας έτσι τη συλλογικότητα (Ζώνιου, 2016:95).

Παράλληλα με την ανάδειξη της καταπίεσης και τη συλλογική κινητοποίηση, στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στη δημιουργία ανοιχτής συζήτησης με το κοινό, η οποία πραγματώνεται μάλιστα μέσα από τη δράση (Ζώνιου, 2016:96). Μια γνωστή τεχνική του Θ.τ.Κ., η οποία εξυπηρετεί ακριβώς αυτούς τους σκοπούς και επιχειρεί την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και δράσης του κοινού είναι το Θέατρο Φόρουμ.

1.3 Η αξία του Θ.τ.Κ. και του Θεάτρου Φόρουμ μέσα από έρευνες

Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν τονίζουν την αξία του Θ.τ.Κ. στη ζωή των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, το 2012 πραγματοποιήθηκε μια έρευνα της Elizabeth Woodson (2012) με συμμετέχουσες άστεγες γυναίκες στην Αμερική, η οποία κατέληξε πως, μέσω των θεατρικών παιχνιδιών και των παραστάσεων φόρουμ, ενδυναμώθηκαν οι έμφυτες δυνατότητες των γυναικών (Woodson, 2012:39-55).

Αντίστοιχα, σε μια έρευνα στη Μπολόνια το 2015, που διεχρήχθη από την ομάδα Madalenas και τον οργανισμό Θ.τ.Κ. Kriila ανέδειξε πως οι τεχνικές του Θ.τ.Κ. μπορούν να ενδυναμώσουν τη γυναικεία απελευθέρωση και να αποκρυπτογραφήσουν τη δομή των πατριαρχικών συστημάτων στην καθημερινή ζωή (Παπαοικονόμου-Σιδέρη, 2016:94).

Αξιοσημείωτα, στην Ελλάδα το 2011 διεξήχθη έρευνα από τις εμψυχώτριες Χριστίνα Ζώνιου και Νάγια Μπόεμη, σε συνεργασία με την Ένωση Αφρικανών Ελλάδας, στην οποία φάνηκε πως κατά την επαφή των γυναικών αυτών με το Θ.τ.Κ. και τις τεχνικές του, ενδυναμώθηκε η διαπολιτισμική ταυτότητα των συμμετεχουσών και παράλληλα μειώθηκε η απόσταση στα δίπολα: «ταυτότητα-ετερότητα» και «ταύτιση-αποστασιοποίηση» που βίωναν (Ζώνιου & Μπόεμη, 2011:70-77). Η ίδια εμψυχώτρια, Χριστίνα Ζώνιου, επίσης πραγματοποίησε το 2009 έρευνα σε 24 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και εκπαίδευσης ενηλίκων με εστίαση στη διαπολιτισμική ικανότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών, έχοντας ως εργαλείο το Θ.τ.Κ, όπου διαφάνηκε ότι μετά το πέρας του προγράμματος αυτή ενισχύθηκε (Ζώνιου, 2016).

Στην Ελλάδα το 2019 πραγματοποιήθηκε ακόμα μια έρευνα σε γυναίκες θύματα ενδοοικογενειακής βίας αξιοποιώντας τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ στον Ξενώνα Γυναικών του Δήμου Αθηναίων. Η έρευνα αυτή απέδειξε πως μέσω του Θεάτρου Φόρουμ μπορούν να κινητοποιηθούν οι γυναίκες που έχουν υπάρξει θύματα βίας, να προβληματιστούν και να μετατοπιστούν αισίως σε πιο λειτουργικούς ρόλους στη ζωή τους (Σαπρανίδη, 2019:57).

Ακόμα μια σημαντική έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2015 στον Καναδά σε νέους πρόσφυγες, αποδεικνύοντας πως για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα το Θ.τ.Κ. λειτούργησε και θεραπευτικά, παρόλο που σύμφωνα με τον Diamond (2007) ο ίδιος ο Boal υποστήριζε πως το Θ.τ.Κ. και οι παραστάσεις Φόρουμ δεν πρόκειται για ομαδική ή ατομική συνεδρία θεραπείας

(Diamond, 2007:58). Μάλιστα, ο θεραπευτικός χαρακτήρας ίσως προκύπτει από το γεγονός ότι στο Θέατρο Φόρουμ ο συμμετέχοντας είναι και αντικείμενο παρατήρησης, αλλά και υποκείμενο ως πρωταγωνιστής σε δράση (Boal,1979), δίνοντας την ευκαιρία στο κοινό να αντιληφθεί τη σκηνή, ως πιθανό δικό του βίωμα και αντίστοιχα ως πιθανή δική του παρέμβαση στην αληθινή ζωή (Ramdath, 2016:142).

Επιπλέον, διεγήχθη έρευνα ήδη το 1997-1999 σε εφήβους μαθητές για το bullying στην Αυστραλία, τη Μαλαισία και τη Σουηδία, σε συνεργασία, και αποφάνθηκε πως το Θέατρο Φόρουμ σε συνδυασμό με σχετική διδασκαλία ενισχύει τα παιδιά να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά καταστάσεις που εμπεριέχουν bullying στη ζωή τους, αλλά κατάφερε να μειώσει επίσης και περιστατικά συγκαλυμμένου bullying (Burton, & O'Toole, 2009:13-14).

Αντίστοιχα, σε σχολεία της Αγγλίας σε μαθητές 11-15 χρονών πραγματοποιήθηκαν παραστάσεις Θεάτρου Φόρουμ με στόχο να προσεγγίσουν ζητήματα προσφύγων και άστεγων. Από τις παραστάσεις αυτές φάνηκε πως οι μαθητές μπόρεσαν να διαισθανθούν περισσότερο άστεγους ανθρώπους και πρόσφυγες καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό (Day, 2002:32).

Ακόμα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου στη Φλόριντα έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να δουλέψουν τις επιπτώσεις των επιλογών τους στην πράξη προετοιμάζοντας τους για τη δική τους ζωή (Obsurn, 2010:48).

1.4 Θέατρο Forum

Όλες αυτές οι έρευνες που αναφέρθηκαν και που αποδεδειγμένα ωφέλησαν ανθρώπους σε διάφορα μέρη του κόσμου, διαφορετικής ηλικίας, προσωπικότητας και ιστορικού είχαν ως βασικό τους εργαλείο το Θέατρο Φόρουμ, γι' αυτό και αξίζει να αναλυθεί παρακάτω.

Το Θέατρο Φόρουμ ή διαφορετικά το Θέατρο της Αγοράς, αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές παραστασιακές τεχνικές στο Θ.τ.Κ., έχοντας ως απώτερο σκοπό του την κοινωνική αλλαγή.

Πρόκειται για την παρουσίαση μιας σειράς θεατρικών σκηνών που αφορούν μια ιστορία καταπίεσης, εμπνευσμένη, όπως προείπαμε στις αρχές του Θ.τ.Κ., από τα βιώματα των ηθοποιών της ομάδας. Ωστόσο, αυτή την ιστορία καταπίεσης θα πρέπει σε κάποιον βαθμό να τη βιώνει στην πραγματική ζωή και το κοινό, ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε αυτό να κάνει εξάσκηση

στον τρόπο που δρα στην καθημερινότητά του. Έτσι μόνο αποκτά νόημα μια παράσταση φόρουμ (Boal, 2013:377).

Η αλληλουχία των σκηνών αυτών αποτελεί τη «σκηνή- πρότυπο». Μέσω αυτών των σκηνών προβάλλεται η ανεπιτυχής προσπάθεια του ατόμου που βιώνει την καταπίεση, του καταπιεσμένου, να χειραφετηθεί από τον καταπιεστή. Παράλληλα, μέσω ενός συγκρουσιακού πλαισίου, παρουσιάζονται τα πρόσωπα της ιστορίας που δρουν ως σύμμαχοι στον καταπιεστή και τον καταπιεσμένο αντίστοιχα (Ζώνιου, 2016:98-99). Πρωταγωνιστής στη δράση είναι το άτομο που βιώνει την αδιέξοδη για αυτόν κατάσταση καταπίεσης, για την οποία όμως έχει επίγνωση και παρουσιάζει την ανάγκη να την αλλάξει.

Μετά την παρουσίαση της σκηνής-πρότυπο έπεται το δεύτερο μέρος της παράστασης, το οποίο περιλαμβάνει τον διάλογο με το κοινό και τη συμμετοχή του στη δράση, το «φόρουμ» δηλαδή (Ζώνιου, 2016:98). Εκτενέστερα, σε αυτή τη φάση του φόρουμ, κάποιο συγκεκριμένο μέλος της ομάδας, το οποίο δεν συμμετέχει ως ηθοποιός στις προηγούμενες θεατρικές σκηνές, διαμεσολαβεί ανάμεσα στους ηθοποιούς και το κοινό, προσκαλώντας τους ανθρώπους από το κοινό να επεξεργαστούν κριτικά όσα είδαν και να πάρουν θέση.

Αυτός ο ρόλος του εμπυχωτή είναι ο γνωστός Joker (Curinga) ή αλλιώς Μπαλαντέρ και έχει ως σκοπό να παροτρύνει και να ενεργοποιήσει το κοινό, χωρίς όμως να προβάλλει την προσωπική του ερμηνεία, να χειραγωγεί ή να δίνει συμπεράσματα που δεν είναι εμφανή, αποφασίζοντας ουσιαστικά μόνος του (Boal, 2013:367). Ο ρόλος του περιλαμβάνει τη διατύπωση των κανόνων της διαδικασίας, την εξασφάλιση του σεβασμού από τον κάθε θεατή στις παρεμβάσεις που συμβαίνουν από το κοινό και στις ιδέες που αναδύονται, καθώς επίσης και την αφύπνιση του κοινού μέσα από φιλοσοφικά ερωτήματα και αμφιβολίες που προκύπτουν (Boal, 2013:368). Ο Boal (1992) μάλιστα ονόμαζε τον ρόλο του εμπυχωτή αυτού και ως «δυσκολευτή» (difficultator), ακριβώς για τα δύσκολα ερωτήματα που θέτει στο κοινό (Γκόβας, & Ζώνιου, 2013:97).

Οι θεατές, έπειτα, έχοντας συζητήσει για την καταπίεση που διακρίνουν, ξεκινούν να προτείνουν πιθανές εναλλακτικές για τον πρωταγωνιστή, τις οποίες θα μπορούσε να δοκιμάσει. Εν συνεχεία, οι ίδιοι οι θεατές που μοιράστηκαν τις ιδέες τους καλούνται στη σκηνή, στη θέση του πρωταγωνιστή, ώστε να τις ενσαρκώσουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό μαζί με τους υπόλοιπους ηθοποιούς. Αξίζει να σημειωθεί πως η εναλλακτική αυτή έχει ως προϋπόθεση να μην αποτελεί «μαγική λύση», με την έννοια να μην τροποποιεί σε τεράστιο βαθμό τον

πρωταγωνιστή, καθώς σε μια τέτοια περίπτωση δεν θα μπορέσει να υπάρξει ο μετασχηματισμός στη δομή της καταπίεσης. Γι' αυτό, ο Joker ή Μπαλαντέρ οφείλει να επεξεργάζεται με ευγένεια τις μαγικές λύσεις και να ρωτάει έμμεσα και άμεσα το κοινό (Boal, 2013:368) σχετικά με το κατά πόσο η λύση αυτή σχετίζεται με την ιστορία αυτή και τον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή, χωρίς ωστόσο να ακυρώνει τη συμμετοχή του θεατή.

Σημαντικό είναι, επίσης, για τους ηθοποιούς που πλαισιώνουν την ιστορία να έχουν πρωτίστως εμβαθύνει πολύ καλά στον χαρακτήρα του ρόλου τους και να έχουν διευρύνει, επιπλέον, τον κύκλο της προσοχής κατά τον Stanislavski (Moore, 1992). Να έχουν, συνεπώς, χτίσει μέσα τους τον ρόλο, βαθύτερα και πιο ολοκληρωμένα σε σύγκριση με τα χαρακτηριστικά της σκηνής-πρότυπου που διαφαίνονται, συμπεριλαμβάνοντας την ιστορία, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τα όρια του κάθε χαρακτήρα, ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα για οποιαδήποτε πρόταση του κοινού και να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αληθοφανώς με σεβασμό στην ουσία της ιστορίας. Πολύ συχνά, μετά τη σκηνή πρότυπο και πριν την επανάληψη αυτής, δίνεται η δυνατότητα στο κοινό να ρωτήσει τους ήρωες-ηθοποιούς μέσω τεχνικών, όπως η «αφήγηση σε ρόλο» και η «ανακριτική καρτέλα», κάτι σαν συνέντευξη δηλαδή, ώστε να καλυφθούν πιθανά νοηματικά κενά και να αντιληφθούν οι θεατές σε βάθος τις επιθυμίες των χαρακτήρων (Γκόβας, 2015:99).

Μέσα από αυτές τις προϋποθέσεις, ακολουθεί η επανάληψη της σκηνής-πρότυπο. Ο θεατής παρεμβαίνει στο σημείο που θέλει να επέμβει λέγοντας «Στοπ!» και προτείνει μια άλλη αντιμετώπιση. Γνωρίζουν ήδη από τον Joker/ Μπαλαντέρ πως στην περίπτωση που κανένας δεν παρέμβει, η ιστορία θα τελειώσει με το ίδιο ακριβώς τέλος κι έτσι δεν θα σπάσει το μοτίβο της καταπίεσης.

Στην πορεία, επαναλαμβάνεται η σκηνή μέχρι να έχουν συμμετάσχει όλοι οι θεατές που είχαν αντιπρόταση. Στο σημείο αυτό ο Joker/ Μπαλαντέρ πρέπει να έχει στον νου του να μην γίνει επαναλαμβανόμενο και μονότονο το θέαμα. Οι ηθοποιοί από την πλευρά τους οφείλουν να επιταχύνουν τον ρυθμό όπου χρειάζεται, ώστε να μη χαθεί ο ενθουσιασμός και η δημιουργικότητα του κοινού (Boal, 2013:374). Το κοινό αντίστοιχα μέσα από αυτή τη διαδικασία συζητάει τι είναι αυτό που αλλάζει κάθε φορά με βάση την κάθε παρέμβαση, αναστοχάζεται και προετοιμάζει με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό του να αντιδράσει ανάλογα στην πραγματική ζωή του.

1.5 Enhanced Forum Theater

Στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre In Education) χρησιμοποιείται παγκοσμίως το Θέατρο Φόρουμ, ώστε να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να βρουν τη δύναμη και τον τρόπο να αντιδράσουν σε αδικίες που τους αφορούν, κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου. Μάλιστα, η Αυστραλία συμπεριλαμβάνει το Θ.τ.Κ. από την Ε' και ΣΤ' δημοτικού στο αναλυτικό της πρόγραμμα (Burton, & O' Toole, 2005).

Αξιοσημείωτα, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε το 1997-1999 ένα διεθνές project μεταξύ της Μαλαισίας, της Σουηδίας και της Αυστραλίας το οποίο εστίαζε στη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο διαχείρισης συγκρούσεων. Οι Αυστραλοί ερευνητές διαπίστωσαν πως η διάδραση του Θεάτρου Φόρουμ με μαθητές ως κοινό, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα παρέμβασης από αυτούς μόνο ως πρωταγωνιστές, όμως, είχε περιορισμένα αποτελέσματα στη διευθέτηση ζητημάτων σημαντικής δυσκολίας, όπως ο εκφοβισμός. Αντίθετα, σημειώθηκε πως αν προηγηθεί διδασκαλία σχετικού περιεχομένου με τον εκφοβισμό και τις συγκρούσεις πριν την παράσταση του Θ.Φ, τότε τα αποτελέσματα αυτής μεγιστοποιούνται (Burton, & O' Toole, 2009).

Στη βάση των διαπιστώσεων αυτών, το 1999-2001 στη μετέπειτα φάση της έρευνας στην Αυστραλία το Θ.Φ. εμπλουτίστηκε από τους ερευνητές με αυτοσχέδιες δραματικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Επιπλέον, μέσω αυτής της σειράς ερευνών δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να να δρουν και να παρεμβαίνουν ουσιαστικά, όχι μόνο στο κομμάτι του πρωταγωνιστή, αλλά και στους υπόλοιπους ρόλους, ούτως ώστε να προσεγγίζεται το σύστημα της καταπίεσης ακόμα πιο σφαιρικά. Επίσης, στα πλαίσια της αναβάθμισης αυτής, δόθηκε στους μαθητές ως δυνατότητα να επιλέξουν από τη σκηνή-πρότυπο μια σκηνή και να της αλλάξουν τον χρόνο ή τον τόπο στον οποίο διαδραματίζεται ή και να προσθέσουν ακόμα έναν παραπάνω ρόλο στην ιστορία. Επιπρόσθετα, ακολούθησαν και τεχνικές διαδικαστικού δράματος οι οποίες συνέβαλαν στην ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων (Burton, & O' Toole, 2009).

Συμπερασματικά, σε αυτήν την εννιάχρονη έρευνα αποφάνθηκε πως αυτή η νέα μορφή του Θεάτρου Φόρουμ, εμπλουτισμένη με περισσότερες τεχνικές και με άλλες μορφές θεάτρου, λειτουργεί πολύ πιο καίρια και αποτελεσματικά στην προετοιμασία και την ενδυνάμωση των μαθητών, να διαχειριστούν τις δικές τους καταπίεσεις (Burton, & O' Toole, 2009).

1.6 Θέατρο Forum στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, το οποίο αποτελεί «*επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση (τυπική και μη τυπική)*» σχεδιάζει από το 1999 θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που αξιοποιούν τεχνικές από το Θ.τ.Κ και ιδιαίτερα εκείνη του Θεάτρου Φόρουμ στα σχολεία (Γκόβας, 2015:99).

Στα προγράμματα αυτά, όπως ανάλογα συμβαίνει στο Enhanced Forum Theatre, πριν από την παρουσίαση της σκηνής-προτύπου και του Θεάτρου Φόρουμ από τη Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα, δηλαδή τους ηθοποιούς και τους παιδαγωγούς της ομάδας, προηγείται ένα καλά οργανωμένο ζέσταμα του κοινού μέσω ασκήσεων προετοιμασίας, όπως η δημιουργία δυναμικών εικόνων ή γλυπτών και με θεματολογία παρόμοια της ιστορίας που θα παρουσιάσουν. Μπορεί να δοθεί και κάποιο πακέτο με αντικείμενα του πρωταγωνιστή της παράστασης, το λεγόμενο «*πακέτο εξερεύνησης*» με κάποια στοιχεία της ζωής του ήρωα, που στόχο έχουν να εξάψουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία που ακολουθεί (Γκόβας, 2015:99). Στην πορεία πραγματοποιείται κανονικά η παράσταση Φόρουμ με τους μαθητές ως κοινό.

Αξίζει να σημειωθεί πως έχουν λάβει χώρα στα σχολεία, και συνεχίζουν να λαμβάνουν, αρκετά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές φόρουμ, εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε παιδιά που διαβαίνουν στην εφηβεία και την προεφηβεία. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «*Διαφυγές...από κάθε εξάρτηση*», ήταν ένα από αυτά, το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Λυκείου και το οποίο προσέγγιζε θέματα πρόληψης και λήψης αποφάσεων των εφήβων. Ένα ακόμα θεατροπαιδαγωγικό με τίτλο «*Σε πιστεύω εγώ*» είχε ως θεματική τους στόχους στην εφηβεία και την έλλειψη επικοινωνίας για παιδιά Β' Λυκείου, ενώ ένα τρίτο πρόγραμμα με τίτλο «*Ένα τέλειο πάρκο: παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*» απευθυνόταν σε μαθητές 11-13 χρονών και είχε στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών για την προστασία του οικοσυστήματος και τη συλλογική ευθύνη (Γκόβας, 2015:99-104).

Μέσω αυτών, λοιπόν, των προγραμμάτων γίνεται πολύτιμη προσπάθεια από ομάδες ανθρώπων εκτός της σχολικής κοινότητας να γίνουν δεκτοί στον χώρο του σχολείου και με όλα αυτά τα εργαλεία και τις τεχνικές του θεάτρου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα (Γκόβας, 2015:98) και παράλληλα να δώσουν την ευκαιρία

στους εφήβους να σκεφτούν κριτικά, να επικοινωνήσουν με βιωματικό τρόπο, να εκφραστούν σωματικά και ψυχικά.

1.7 Θεατρική αγωγή στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

Σε αντίθεση με τις παραπάνω φωτεινές περιπτώσεις, τόσο του εξωτερικού, όσο και των προγραμμάτων από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, όπου το θέατρο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, η κατάσταση στο ελληνικό δημόσιο σχολείο παραμένει σε δυσχερή θέση.

Συγκεκριμένα, ως τη δεκαετία του 1970 στα ελληνικά σχολεία το θέατρο κυριαρχούσε μόνο στα πλαίσια των εθνικών εορτών και με τη μορφή σύντομων θεατρικών παραστάσεων (Παπαδόπουλος, 2010: 40). Στη συνέχεια, το 1986 ξεκίνησε στα νηπιαγωγεία η πιλοτική εφαρμογή της «Θεατρικής Αγωγής», ώσπου το 1989 εντάχθηκε τελικά επίσημα στην Αισθητική Αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων, ενώ το 1990 εντάχθηκε και στη δημοτική εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010: 161). Εν συνεχεία, το 1998 θεσμοθετήθηκε στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου το μάθημα «Στοιχεία της Θεατρολογίας» στο ωρολόγιο πρόγραμμα ως μάθημα επιλογής (Αγγελοπούλου, 2014: 82), που όμως το 2020 καταργήθηκε εν τέλει, όπως συνέβη και στα μαθήματα της μουσικής και των εικαστικών, έχοντας ως αποτέλεσμα τα παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μην έχουν καμία απολύτως επαφή με τις τέχνες κατά το επίσημο σχολικό ωράριο (Τσατσούλης, 2021).

Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 33/26- 7-2018) τα εικαστικά, η μουσική αγωγή και το μάθημα της θεατρικής αγωγής συναποτελούν την Αισθητική Αγωγή μέχρι σήμερα. Ειδικότερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής, το οποίο τέθηκε σε ισχύ με το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990, αναφέρει σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του Διατάγματος ότι ο στόχος της Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο είναι *«να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή»* (Κουρετζής, & Άλκηστις, 1993: 162).

Στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, όμως, κάθε τάξη παρακολουθεί μόνο μια ώρα εικαστικών και μια ώρα μουσικής την εβδομάδα από τις τριάντα ώρες μαθημάτων, ενώ η θεατρική αγωγή περιορίζεται ως μονώρομο μάθημα μόνο για την Α', τη Β', τη Γ' και τη Δ' δημοτικού (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Επομένως, η ισότιμη μεταχείριση της θεατρικής αγωγής τόσο ως κομμάτι της αισθητικής αγωγής, όσο ως ισάξιο των υπόλοιπων μαθημάτων, παραμένει ακόμα ζητούμενο, αφού σε σύγκριση με τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες είναι προφανές ότι η δραματική τέχνη περιθωριοποιείται, παρά την επιστημονικώς αποδεδειγμένη προσφορά της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (Ο'Toole, 2008:44) και τους στόχους που τέθηκαν με την επίσημη εισαγωγή της στην εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε πως οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' δημοτικού δεν έχουν πρόσβαση σε κανενός είδους επαφή με τη δραματική τέχνη και πως ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής, στερώντας από τους εφήβους ένα δυνατό μέσο έκφρασης του εαυτού τους και της ομάδας, στην περιπλοκότερη ίσως συναισθηματικά έως τώρα περίοδο της ζωής τους.

Κεφάλαιο 2

2.1 Ψυχολογία των εφήβων- Σχέση εαυτού

Το στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου που ξεκινάει σε γενικές γραμμές από τα 12 έτη και σταματάει περίπου στα 20, δηλαδή η μεταβατική περίοδος μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικίωσης αποτελεί την εφηβεία. Πρόκειται για ένα στάδιο κατά το οποίο διαδραματίζονται σημαντικές βιολογικές, σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές (Feldman, 2011:458).

Το στάδιο αυτό συνεπάγεται παραγωγή ορμονών απότομων ρυθμών, η οποία δημιουργεί ραγδαίες εναλλαγές στη διάθεση και την ψυχολογία των εφήβων. Η υπόφυση δρα ήδη από την παιδική ηλικία και δίνει εντολή για την έκκριση ορμονών, οι οποίες οδηγούν στη βαθμιαία ανάπτυξη του σώματος, αλλά και των γεννητικών αδένων, με αποτέλεσμα να γεννηθούν νέες επιθυμίες και καινούριοι τρόποι συμπεριφοράς (Κοσμόπουλος, 1999:174). Λόγω αυτών των ορμονών, συχνότερα τα αγόρια βιώνουν θυμό και ενόχληση, ενώ παράλληλα τα κορίτσια, εκτός από θυμό, παρουσιάζουν και καταθλιπτικές τάσεις (Feldman, 2011:462-463).

Συγχρόνως, η εξωτερική εμφάνιση διαφοροποιείται σημαντικά εξαιτίας των αναπτυξιακών σωματικών αλλαγών, γεγονός που πιθανότατα να δυσκολεύει τους εφήβους στη διαχείρισή του. Η αύξηση των διαστάσεων του σώματος και οι αλλαγές των χαρακτηριστικών διαφέρει σε ταχύτητα, διάρκεια και χρόνο εμφάνισης από άτομο σε άτομο (Κακαβούλης, 1984:13-14).

Συγκεκριμένα, πολύ συχνά νιώθουν αμηχανία για τις αλλαγές αυτές και ιδίως τα κορίτσια, μιας και στην εφηβεία ο λιπώδης ιστός του σώματος παρουσιάζει αύξηση, οδηγώντας έτσι και σε αύξηση βάρους. Αυτό με τη σειρά του τους δημιουργεί δυσφορία, αφού το πρότυπο για το γυναικείο σώμα που προβάλλεται από τη δυτική κοινωνία είναι το αρκετά αδύνατο (Feldman,2011:463). Συνεπώς, σε μια ηλικία όπου η εικόνα του σώματος αποτελεί αντικείμενο μείζονας σημασίας και υψηλού ενδιαφέροντος προκύπτει διαταραχή της σχέσης του ατόμου με το σώμα του. Γι' αυτό συναντάμε πολύ συχνά περιπτώσεις βουλιμίας, ανορεξίας ή παχυσαρκίας, διατροφικές διαταραχές δηλαδή που αποδίδονται στις ψυχολογικές επιπτώσεις που συνοδεύουν την εφηβεία (Feldman,2011:466).

Την ίδια στιγμή, οι ορμονικές αλλαγές του αναπτυξιακού αυτού σταδίου, ενεργοποιούν την ωρίμανση των οργάνων στο σώμα που αφορούν τη σεξουαλικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούν μια νέα σειρά συναισθημάτων γύρω από αυτό το θέμα. Τα συναισθήματα μαζί με τις συναφείς σκέψεις, όπως τη σεξουαλική συμπεριφορά, αντιπροσωπεύουν μια βασική ανησυχία και αποτελούν κύριο ενδιαφέρον των εφήβων (Feldman,2011:525). Οι σκέψεις και τα συναισθήματα αυτά περιπλέκονται ακόμα περισσότερο αν λάβουμε υπόψη τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τα κοινωνικά στερεότυπα και την έγνοια για την αυτο-εικόνα.

Η εφηβεία δεν αποτελεί μόνο το στάδιο επαναπροσδιορισμού της σχέσης με το σώμα, αλλά και το στάδιο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου. Είναι μια φάση αδιάκοπης αναζήτησης που εμπεριέχει δοκιμές διαφορετικών επιλογών και ρόλων, με σκοπό την ανακάλυψη του εαυτού (Feldman,2011:500). Ωστόσο, ο προμετωπιαίος φλοιός –«*το τμήμα του εγκεφάλου που επιτρέπει στο άτομο να σκέφτεται και να προβαίνει σε σύνθετες κρίσεις*»- δεν είναι ακόμα ώριμο βιολογικά κατά την εφηβεία (Feldman,2011:467). Συνεπώς, η τάση του εφήβου να δοκιμάζει και να πειραματίζεται με καινούρια πράγματα, συνδυαστικά με τη βιολογική ανωριμότητα του εγκεφαλικού αυτού τμήματος, οδηγεί πολύ συχνά τον έφηβο σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές παρορμητισμού (Feldman,2011:467). Ως εκ τούτου, εξηγείται γιατί οι έφηβοι

καταφεύγουν μερικές φορές σε κατάχρηση αλκοόλ, σε παράνομη χρήση ουσιών και φυσικά στο κάπνισμα (Feldman,2011:484-485).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο έφηβος βιώνει παράλληλα αυτό που οι επιστήμονες αποκαλούν εφηβικό εγωκεντρισμό, ένα στάδιο της ζωής του δηλαδή που τον ωθεί στο να επικεντρώνεται έντονα στον εαυτό του, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και το περιβάλλον μεμονωμένα από την οπτική πλευρά τη δική του (Greene, Krumar, & Rubin, 2002). Έτσι, λοιπόν, δημιουργείται σε αυτόν η πεποίθηση πως η συμπεριφορά του και ο ίδιος βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής πιστεύοντας, επίσης, πως ό,τι του συμβαίνει είναι μοναδικό, πρωτοφανές και κανένας άλλος δεν θα μπορούσε να βιώνει το ίδιο (Feldman,2011:477).

Παρά όμως τον εφηβικό εγωκεντρισμό και τη μεταβλητή αυτο-αντίληψη και σχέση εαυτού, σύμφωνα με τον γενετικό ψυχολόγο Jean Piaget(1936) τα παιδιά στην ηλικία των 11 εισέρχονται στο τελικό στάδιο της νοητικής ανάπτυξης, που τους επιτρέπει να έχουν πιο αφηρημένη σκέψη και να προσεγγίζουν τα προβλήματα με συμβολισμούς. Δηλαδή οι προέφηβοι είναι σε θέση να προσεγγίσει ένα ειδικό θέμα, να πειραματιστεί με αυτό, να διατυπώσει υποθέσεις και στο τέλος να διατυπώσει έναν γενικό κανόνα (Κακαβούλης, 1984:18-20). Επομένως, με την κατάλληλη προσέγγιση ο έφηβος θα μπορούσε να είναι σε θέση να αντιληφθεί, να επεξεργαστεί και να εκφράσει όσα βιώνει, έχοντας επαγωγικό συλλογισμό και ξεκινώντας, δηλαδή, από τον εαυτό του με κατάληξη την κοινωνία.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, είναι προφανές πως η περίοδος της εφηβείας εμπεριέχει ουσιαστικές αλλαγές στην ψυχοσύνθεση του εφήβου, καθώς και πολυπληθείς και ολικές αλλαγές στο σώμα του, κάτι που καθορίζει τη σχέση με τον εαυτό του και που σε κάθε περίπτωση δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις διαπροσωπικές σχέσεις του.

2.2 Διαπροσωπικές σχέσεις κατά την εφηβεία

Η σχέση με τον εαυτό, όπως προείπαμε, επηρεάζει και τη σχέση των εφήβων με τους άλλους. Ωστόσο, η βιολογική ανάπτυξη συμβάλλει ολοκληρωτικά σε αυτό, καθώς κατά την περίοδο της εφηβείας υπάρχει σημαντική αύξηση του αριθμού των νευρώνων και των εγκεφαλικών διασυνδέσεων, δίνοντας την ευκαιρία στους εφήβους να αποκτούν έναν σύνθετο τρόπο σκέψης. Αυτό καταλήγει στο να τείνουν οι έφηβοι να διεκδικούν όλο και περισσότερο, συνδέοντας την περίοδο της εφηβείας με τον αγώνα για μεγαλύτερη ανεξαρτησία

(Feldman,2011:467). Η διεκδίκηση της αυτονομίας τους αναπόφευκτα οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης με τα μέλη της οικογένειάς τους, προκαλώντας συχνά μεγάλο χάσμα γενεών (Feldman,2011:523).

Ο συνδυασμός διεκδικητικότητας και αναπτυσσόμενης επιχειρηματολογίας οδηγεί τους εφήβους στην αύξηση συγκρούσεων στο οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως με τους γονείς τους. Συνήθως, οι συγκρούσεις προκύπτουν όταν τα παιδιά διεκδικούν την ανεξαρτησία τους νωρίτερα από αυτό που οι γονείς επιτρέπουν. Γι' αυτό έχει παρατηρηθεί ότι αυτές φθίνουν, όταν οι γονείς παύουν να αντιδρούν αδιάλλακτα και αμυντικά στις ανάγκες των παιδιών τους και όταν συνειδητοποιήσουν πως η αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού υποδηλώνει απλώς πως μεγαλώνει (Feldman,2011:515). Ταυτόχρονα, συγκρούσεις προκύπτουν όταν οι γονείς δεν αποδέχονται την ταυτότητα που προσπαθεί να οικοδομήσει ο έφηβος.

Συμβαίνει, συχνά, οι γονείς να μην εγκρίνουν τις επιλογές των έφηβων παιδιών τους, καταπιέζοντας τα δικαιώματα και τις ελευθερίες τους. Ειδικότερα, όταν οι έφηβοι παρουσιάζουν σεξουαλικό προσανατολισμό που οι γονείς δεν εγκρίνουν ή δεν θα ενέκριναν κατά τον έφηβο, για παράδειγμα, τότε τα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν κατάθλιψη ή/και τάσεις αυτοκτονίας (Feldman,2011:528). Σύμφωνα με την Cameron (1990) οι έφηβοι είναι μια ηλικιακή ομάδα που πολύ συχνά παρεξηγείται από τους ενήλικες και των οποίων η επικοινωνιακή δύναμη υποβιβάζεται (Thurlow, 2003:51).

Από την άλλη πλευρά, η ισχυρή σύνδεση των εφήβων με τα μέλη της οικογένειάς τους και το κλίμα αποδοχής σε αυτήν, συνδέεται με ασθενέστερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης και μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Η αποδοχή δημιουργεί εγγύτητα μεταξύ των μελών και για τους εφήβους το να μπορούν να νιώθουν κοντά με τους γονείς τους σε μια τόσο μεταβλητή περίοδο είναι βασικό, καθώς μπορούν έτσι να στρέφονται σε αυτούς για συμβουλές, καθοδήγηση, στήριξη και πληροφόρηση (Ackard et al., 2006).

Ιδανικό θα ήταν, λοιπόν, να νιώθουν εμπιστοσύνη και αποδοχή. Ωστόσο, από έρευνες έχει αποδειχθεί πως οι έφηβοι αποζητούν τη στήριξη των γονιών τους μόνο όταν νιώθουν πως εκείνοι νοιάζονται πραγματικά γι' αυτούς. Όμως, περίπου το ¼ των έφηβων παιδιών αποφάνθη πως αδυνατεί να στραφεί στους γονείς. Μάλιστα, το 50% των παιδιών με τάσεις αυτοκτονίας παραδέχτηκε πως ποτέ δεν είχε εκφράσει στους γονείς του τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς ή τα συναισθήματα που βίωνε (Ackard et al., 2006).

Λόγω των ενδοπροσωπικών συγκρούσεων και αυτών με τους δεσμούς της οικογένειας που αναφέρθηκαν, οι έφηβοι εστιάζουν όλο και περισσότερο στην οικοδόμηση των φιλικών τους σχέσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων εκτός οικογενείας, στα πλαίσια της εύρεσης ταυτότητας και της ανάπτυξής τους. Εμφανώς, κατά το στάδιο αυτό ξεκινά ήδη η απομάκρυνση των παιδιών από τους γονείς, οδηγώντας τον έφηβο στο να δημιουργήσει στενούς δεσμούς φιλίας με τους συνομηλίκους του (Κακαβούλης, 1984:20-21).

Αξιοσημείωτο είναι πως οι περιβαλλοντικές και οι βιολογικές αλλαγές που βιώνουν οι έφηβοι τους οδηγούν σε νέες κοινωνικές συνδιαλλαγές και αυξημένη ευαισθητοποίηση και ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους. Η σημαντικότητα του να γνωρίζουν νέα άτομα αυξάνει την προσοχή των εφήβων στα εξωτερικά επικοινωνιακά σήματα, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, με σκοπό να αξιολογήσουν το νέο άτομο. Η αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου αποτελεί μια κοινωνική αντίληψη που αναπτύσσουν τα άτομα κατά την εφηβεία (Choudhury, Blakemore, & Charman, 2006:166).

Ειδικότερα, οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι δομημένες με οριζόντια εξισωτική ιεραρχία και όχι τόσο κάθετη, όπως συμβαίνει στις σχέσεις τους με τους ενήλικες (Hartup, 1993:9). Στους δεσμούς φιλίας κατά την εφηβεία εμπεριέχεται η έκφραση συναισθημάτων, η αμοιβαιότητα και η ισότητα μεταξύ των μελών αυτής (Κουλακιώτη, & Μαρτιμιανάκη, 2005). Οι φιλίες που διαμορφώνονται δεν έχουν ως βάση το παιχνίδι, όπως συνέβαινε στην παιδική ηλικία, αλλά έχουν στο επίκεντρο τις βόλτες, την άθληση και την έκφραση των προβλημάτων τους (Craig, & Baucum, 2007).

Οι φιλίες που δημιουργούνται, λοιπόν, και γενικότερα οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, οικοδομούν γερές βάσεις για τη μετέπειτα ζωή τους, ενώ παράλληλα ενισχύουν τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξή τους. Η υγιής μετάβαση προς την ενηλικότητα έχει αποδειχθεί ότι περισσότερο σχετίζεται με τις φιλίες των εφήβων, παρά με τα προνόμια, το IQ, το κλίμα του σχολείου ή τη σχολική επίδοση (Parker, & Asher, 1987).

2.3 Συναισθηματική αυτο-έκφραση των εφήβων

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, κατά την εφηβεία διαφαίνεται η σημαντικότητα καλλιέργειας μιας υγιούς οικοδόμησης σχέσεων των εφήβων με τον εαυτό τους, αλλά και με την οικογένεια και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η διασφάλιση, ωστόσο, ποιοτικών σχέσεων

προϋποθέτει τη δυνατότητα αυτο-έκφρασης ή αλλιώς την ελευθερία έκφρασης του εαυτού. Η έκφραση των απόψεων, των αναγκών, των σκέψεων, των προτιμήσεων και φυσικά των συναισθημάτων, λοιπόν, αποτελεί μια πολύτιμη διαδικασία, όπου το άτομο ανοίγεται και εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο. Δίνει, έτσι, χώρο στους γύρω του να τον καταλάβουν, επικοινωνεί με ειλικρίνεια, ενώ ο ίδιος σέβεται τις επιθυμίες του.

Συγκεκριμένα, η εξωτερίκευση της κατάστασης, την οποία βιώνει το άτομο ορίζεται ως συναισθηματική έκφραση. Αυτή συμβαίνει, όταν τα συναισθήματά του διεγείρονται, οδηγώντας το άτομο στην έκφραση αυτών, ακούσια ή εκούσια. Η έκφρασή τους μπορεί να διενεργηθεί τόσο με λεκτική όσο με μη λεκτική αποτύπωση αυτών, ή και συνδυαστικά, συμβάλλοντας με καθοριστικό τρόπο στην επικοινωνία των ανθρώπων (Gross, & Feldman-Barrett, 2011). Ως συναισθηματική έκφραση ορίζεται η παρατηρήσιμη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά που επικοινωνεί ή συμβολίζει τη συναισθηματική εμπειρία του ατόμου (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187).

Όσον αφορά την αυτο-έκφραση, ωστόσο, οφείλουμε να προσμετρήσουμε πως η έκφραση των συναισθημάτων, των απόψεων, του σώματος και των επιθυμιών έχει να κάνει άμεσα με το πολιτισμικό, το πολιτικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Η νοηματοδότηση και η αποδοχή αυτών από την κοινωνία επηρεάζουν κατά πολύ τον βαθμό έκφρασής τους (Kim, & Sherman, 2007). Διαφορετικά εκφράζονται οι έφηβοι σε μια φιλελεύθερη οικογένεια, κοινωνία ή παρέα από ότι σε μια συντηρητική.

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί πως η ένταση της συναισθηματικής αυτο-έκφρασης εξαρτάται, όχι μόνο από περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και από την ψυχοσύνθεση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εφήβου. Ως εκ τούτου, η χαμηλή ένταση αυτής δεν σχετίζεται με εξασθενημένη εμπειρία του συναισθήματος απαραίτητα (Turnball, Fotopoulou, & Solms, 2014). Συνεπώς, η εμπειρία των συναισθημάτων δεν συνεπάγεται την έκφραση αυτών.

Ειδικότερα, η συναισθηματική εκφραστικότητα αποδίδεται ως ικανότητα ενός ανθρώπου να εκφράζει τα συναισθήματά του, είτε είναι θετικά είτε είναι αρνητικά, τόσο με λεκτικό τρόπο όσο και με μη λεκτικό. Πρόκειται για μια μαθημένη συμπεριφορά, η οποία ξεκινάει να καλλιεργείται στο άτομο στη νηπιακή ηλικία κατά τη φάση του συναισθηματικού αλφαριθμητισμού και η οποία συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλη την παιδική και εφηβική ηλικία εντός ποικίλων περιβαλλοντικών πλαισίων, με σημαντικότερο το οικογενειακό περιβάλλον (Μπελλογιάννη, 2016:27).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η ανάπτυξη της συναισθηματικής εκφραστικότητας του παιδιού καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό συναισθηματικής αυτο-έκφρασης των γονιών και τα χαρακτηριστικά κοινωνικοποίησης μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Halberstadt, Dennis, & Hess, 2010). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον που δεν ενθαρρύνει την αυτο-έκφραση, παρουσιάζουν συχνότερα κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενήλικη ζωή τους (Halberstadt, Dennis, & Hess, 2010). Συνεπώς, το παιδί απορροφά τα πρότυπα της συναισθηματικής αυτο-έκφρασης κατά κύριο βαθμό από την οικογένεια (Halberstadt et al., 1995).

2.4 Έκφραση συναισθημάτων θετικού και αρνητικού προσήμου

Τα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, μη λεκτικά, με τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος, καθώς και βιολογικά, όπως με το να κοκκινίσει το δέρμα από ντροπή για παράδειγμα ή να τρέμουν τα χέρια από φόβο. Ωστόσο, δεν εκφράζονται όλα τα συναισθήματα με την ίδια ευκολία (Gross, & John, 1997).

Το συναίσθημα ενεργοποιείται από ένα αρχικό εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Το άτομο ερμηνεύει υποκειμενικά συνειδητά ή ασυνείδητα το ερέθισμα αυτό και προκαλείται έτσι μια σειρά αντιδράσεων σε ψυχολογικό, γνωστικό, σωματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Η έκφραση του συναισθήματος αυτού πραγματοποιείται με λεκτική ή με μη λεκτική επικοινωνία. Επομένως, το συναίσθημα πρόκειται για ψυχολογική αντίδραση προς κάποιο ερέθισμα (Fredrickson, 2010:218-226).

Τα συναισθήματα σε σχέση με άλλες αντιδράσεις του σώματος, όπως τα αντανακλαστικά, δίνουν μια κατεύθυνση για τη συμπεριφορά μας με έναν συγκεκριμένο τρόπο μετά από αυτά, χωρίς όμως να επιβάλουν την έκφραση αυτών. Οι άνθρωποι διαφέρουν πάρα πολύ στον τρόπο που εκφράζουν όσα νιώθουν κι αυτό γιατί τα συναισθήματα επηρεάζουν μια σειρά από ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαδικασίες ταυτόχρονα. Το βίωμα και η έκφραση είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες. Συνεπώς, τα συναισθήματα μπορεί να μην εκφράζονται πάντα ως ορατές συμπεριφορές (Gross, & John, 1997:435).

Η ερμηνεία του συναισθήματος, συνήθως, είναι παρόμοια σε όλους τους πολιτισμούς, καθώς υπάρχει ένα κύκλωμα στον εγκέφαλο για κάθε συναίσθημα, μια εγκεφαλική λειτουργία στην οποία αντιστοιχεί και η οποία σωματοποιεί την έκφραση του κάθε συναισθήματος με

διαφορετικό τρόπο στο πρόσωπο, τις χειρονομίες, το σώμα και τη φωνή (Gross, & Barrett, 2011:8-16).

Η έκφραση των συναισθημάτων επηρεάζεται από τις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο για το αν θα λάβει ανταπόκριση αποδοκίμασίας ή έγκρισης, αφού το άτομο κατά βάθος επιζητά την αποδοχή και την κοινωνική έγκριση (Izard, 2010:363-370). Σύμφωνα με τους Andersen και Guerrero (1998) τα συναισθήματα έχουν κάποιους κοινωνικούς κανόνες έκφρασής τους. Για παράδειγμα, το να εκφράσει ένας έφηβος τον θυμό του πάνω στον αγώνα ποδοσφαίρου μπορεί να είναι κοινωνικά αποδεκτό, ενώ στο σχολικό πλαίσιο εντελώς κατακριτέο (Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002:1035).

Σε έρευνες έχει αποφανθεί πως τα συναισθήματα θετικού προσήμου, όπως η χαρά και η αγάπη, εκφράζονται με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι τα συναισθήματα αρνητικού προσήμου. Από αυτά με αρνητικό πρόσημο έχει βρεθεί πως εκφράζεται συχνότερα η θλίψη, ακολουθεί ο θυμός, έπειτα ο φόβος και στο τέλος η ντροπή. Έχει φανεί, ακόμα, πως η έκφραση των θετικών συναισθημάτων μεγιστοποιείται όταν υπάρχει σύγκλιση ανάμεσα στα άτομα, ενώ η έκφραση των αρνητικών δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη σύγκλιση ή την οικειότητα της ομάδας (Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002:1038). Φαίνεται, λοιπόν, πως οι άνθρωποι τείνουν να κρατάνε μέσα τους τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό και να ρυθμίζουν την έκφραση αυτών (Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002:1035), καθώς φοβούνται τις συνέπειες. Αν και έχει αποδειχθεί πως οι συνέπειες δεν είναι ποτέ τόσο αβάσταχτες όσο νομίζουμε ή φοβόμαστε (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:190).

2.5 Η αξία της αυτο-έκφρασης για το άτομο

Το να δίνει κανείς λόγια σε αυτό που νιώθει και σκέφτεται, βοηθάει το άτομο να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει και να ερμηνεύει τον εσωτερικό του κόσμο. Συμβολίζοντας κιόλας τα συναισθήματα, όχι μόνο τα εκφράζει, αλλά δημιουργεί κι άλλα συναισθήματα για όσα εκφράστηκαν. Μέσω της διαδικασίας του μοιράσματος των συναισθημάτων και των σκέψεων, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο αυτά που πραγματικά νιώθουν (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:192).

Μάλιστα, κατά την έκφρασή τους μπορεί να βιώσουν στιγμές επιφοίτησης -με την έννοια της μεγάλης έμπνευσης και συνειδητότητας- για τον εσωτερικό τους κόσμο. Εκείνη τη στιγμή

βιώνουν μια αίσθηση πως η συνειδητότητα αυτή και τα συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά την έκφρασή τους ήταν πάντα εκεί, απλώς δεν ήταν πλήρως διακριτά. Συνεπώς, μέσω της αυτο-έκφρασης, το άτομο βιώνει μια νέα αίσθηση για την αυτο-αντίληψή του που ενισχύει με τη σειρά της την αυτο-καθοδήγηση του ατόμου (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:192).

Η θεωρία της αυτο-αντίληψης αναφέρει πως οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις προσωπικές εσωτερικές τους στάσεις παρατηρώντας τις πράξεις και τις συμπεριφορές τους (Bem, 1972). Επομένως, η δραματοποίηση της έκφρασης, όπως θα μπορούσε να γίνει στο θέατρο φόρουμ ή όπως συμβαίνει στο ψυχόδραμα, μπορεί να κάνει στα άτομα ακόμα πιο αληθινό αυτό που εκφράζεται και αυτομάτως να αποκτήσουν συνείδηση για το τι νιώθουν και τι σκέφτονται στ' αλήθεια. Μέσω της τέχνης, όλες οι εμπειρίες εκφράζονται πιο εύκολα και πιο ελεύθερα, χωρίς να εξαναγκάζονται, έχοντας ως σκοπό την έκφραση αυτών μέσω ενός δημιουργικού πλαισίου (Nigmatulina, & Gerasimenco, 2016:2039). Έτσι, σε παιχνίδια ρόλων καμιά φορά οι άνθρωποι εκφράζονται με τις επιλογές τους. Όταν το άτομο επιλέγει μια κατάσταση, όπως επιλέγοντας να είναι με το μέρος του καταπιεσμένου ή όχι -στο θέατρο φόρουμ-, αυτόματα ενισχύει την αποδοχή του σε αυτήν την κατάσταση ή σε αυτόν των ρόλο έναντι άλλων (Kim,& Sherman, 2007:2) που θα μπορούσε να του δώσει τροφή για σκέψη για τους ρόλους της πραγματικής του ζωής.

Παράλληλα, από έρευνες έχει αποδειχθεί πως η λεκτική έκφραση της εσωτερικής φωνής, κάνει τα άτομα να πιστεύουν περισσότερο σε αυτά που σκέφτονται (Higgins,& Rholes, 1978). Γι' αυτό και η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσω της λεκτικής επικοινωνίας και της δράσης δημιουργεί μια σύνδεση με τον εσωτερικό κόσμο των ατόμων και μια δέσμευση με την αλήθεια και την ουσία του (Kiesler, & Sakamura, 1966), καθώς όσα εκφράζονται αφορούν πλευρές του ατόμου που τα εκφράζει (Kim, & Sherman, 2007:2).

Μάλιστα οι γλωσσολογικές επιστήμες αναφέρουν πως όταν κάποιος προσπαθεί να εκφραστεί σε κάποιον άλλον, προσπαθεί να το κάνει με έναν τρόπο επεξηγηματικό, καθαρό, με πληροφορίες για το ιστορικό, συνδέσεις διαθεματικές ή χρονικές, με αιτίες και αποτελέσματα. Όλη αυτή η διαδικασία δεν οδηγεί μόνο τον ακροατή στο να καταλάβει, αλλά και τον ομιλητή να αντιληφθεί καλύτερα αυτά που βιώνει (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:193).

Έχει βρεθεί, ακόμα, πως όσοι εκφράζονται, σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους, υψηλότερη λειτουργικότητα στις κοινωνικές τους σχέσεις, μεγαλύτερη ευημερία και

ευεξία (Burgin et al., 2012:188). Οι άνθρωποι, λοιπόν, που μπορούν και εκφράζουν αυτά που θέλουν, απολαμβάνουν περισσότερο την κοινωνική αλληλεπίδραση (Burgin et al, 2012:185).

Αντιθέτως, η έκφραση των συναισθημάτων αφορά μια προσαρμοστική λειτουργία του ανθρώπου και η μη έκφραση αυτών είναι η βάση για πολλούς τύπους ψυχοπαθολογίας που αναπτύσσονται (Burgin et al., 2012:185). Συγκεκριμένα, η μη έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων σε συνδυασμό με την επιθυμία για έκφραση μπορεί να προκαλέσει διαταραχές στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:190). Μάλιστα, άτομα που δεν εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματά τους, ενώ εξακολουθούν να τα βιώνουν, σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:191).

Από τη μια πλευρά το να εκφράζει κάποιος κατ' εξακολούθηση τα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να σχετίζεται με την ύπαρξη μιας ψυχικής διαταραχής. Από την άλλη όμως, η έκφραση αυτών είναι ένα μέσο ανακούφισης της έντασής τους και, μάλιστα, ψυχοθεραπευτικά η έκφραση των αρνητικών σκέψεων, βιωμάτων και συναισθημάτων αποτελούν κλειδί για την πορεία του ατόμου στη συναισθηματική του εμπειρία (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187). Το παράδοξο, επομένως, της έκφρασης των συναισθημάτων αρνητικού προσήμου είναι πως από τη μία υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός είδους δυσφορίας, από την άλλη η έκφρασή τους είναι ένα μέσο διαχείρισης και αντιμετώπισης αυτών (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187). Για παράδειγμα, η έκφραση του θυμού μπορεί να αποτρέψει μελλοντικά μεγαλύτερα ξεσπάσματα αυτού (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:199).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το να εκφράσει το άτομο μια επίπονη κατάσταση, αυτόματα μπορεί να το κάνει να νιώσει ότι έχει τον έλεγχο αυτής και να νιώσει έτσι ότι η κατάσταση αυτή αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας της προσωπικής του ανάπτυξης. Μπορεί, έτσι, να αποκτήσει μεγαλύτερη εκτίμηση για το κουράγιο και την αξιοπρέπειά του (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:194).

2.6 Η κοινωνική αξία της αυτο-έκφρασης του ατόμου

Η έκφραση των συναισθημάτων δεν αφορά μόνο την εξωτερική του εσωτερικού μας κόσμου, αλλά αυτόματα αποτελεί μέρος της διαπροσωπικής επικοινωνίας που μοιραζόμαστε με τα υπόλοιπα άτομα (Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002:1038). Το να εκφράζει κανείς τα

συναισθήματα, τις σκέψεις, τις προτιμήσεις του είναι ένας τρόπος να εκφράζει την ατομικότητά του στον κόσμο. Επομένως, η αυτο-έκφραση ορίζεται ως ένα μέσο διεκδίκησης των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου στην κοινωνία (Webster, 2006).

Η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να είναι ένα κοινωνικό γεγονός. Τα άτομα μοιράζονται όσα νιώθουν με τους άλλους και συνήθως τους σημαντικούς άλλους (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:198). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν πως η αυτο-έκφραση αποτελεί βασικό δομικό χαρακτηριστικό στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η έκφραση ενός ατόμου σε ένα άλλο καθορίζει τη σχέση των δύο αυτών, καθώς επηρεάζει το άλλο άτομο επίσης (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:199).

Τα συναισθήματα μεταδίδονται από ένα άτομο σε ένα άλλο ή ακόμα και σε μία ομάδα, επηρεάζοντας τα συναισθήματα των άλλων και τη συμπεριφορά τους, συνειδητά ή ασυνείδητα (Schoenewolf, 1990:49-61). Επομένως, η συναισθηματική μετάδοση (Barsade, 2002) είναι ικανή να επιφέρει συγχρονισμό στη συμπεριφορά των ανθρώπων και των ομάδων (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1992:151-177). Όσο πιο έντονη είναι η έκφραση των συναισθημάτων από τον πομπό, τόσο πιο ισχυρή θα είναι η μετάδοση στον δέκτη (Henning-Thurau et al., 2006:58-73).

Ιδιαίτερα, μοιράζοντας σε κάποιον τα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργεί μια νέα αίσθηση εγγύτητας και οικειότητας μεταξύ των ατόμων (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:199). Έτσι, μέσω της εγγύτητας που δημιουργείται, η αυτο-έκφραση στους άλλους μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική στήριξη.

Πολλές φορές η έκφραση μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών για τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:205) και να δώσει στοιχεία και πληροφορίες στους άλλους, ώστε να δράσουν ανάλογα. Συνεπώς, μέσω της αυτο-έκφρασης αυξάνονται οι πιθανότητες να δεχτεί το άτομο στήριξη και βοήθεια (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:200-201).

Συμπερασματικά, η αυτο-έκφραση αποτελεί μια πολύτιμη λειτουργία του ανθρώπου, που του επιτρέπει να εμβαθύνει στον εσωτερικό του κόσμο, να τον δια φωτίζει με συνειδητότητα και να ενδυναμώνει την ατομικότητά του, είτε πρόκειται για τη μεγιστοποίηση μιας προάγουσας θετικής συναισθηματικής εμπειρίας, είτε πρόκειται για τη διαχείριση ενός δύσφορου βιώματος. Η αυτο-καθοδήγηση που προκύπτει από αυτήν διασφαλίζει στο άτομο να μοιράζεται τα ατομικά του χαρακτηριστικά με θάρρος και ειλικρίνεια, οικοδομώντας έτσι υγιείς ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, μέσω της αυτο-έκφρασης, ο κοινωνικός περίγυρος μπορεί να

επηρεαστεί ή και ακόμα να συντονιστεί, δημιουργώντας σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων, ενώ αξιολογημένα μέσω αυτής διαφαίνονται πληροφορίες για το άτομο και το περιβάλλον του, εξασφαλίζοντας την κοινωνική στήριξη και ενσυναίσθηση.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κεφάλαιο 3

3.1 Ορισμός του προβλήματος

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η εφηβεία πρόκειται για ένα στάδιο στη ζωή του ανθρώπου κατά το οποίο το άτομο βιώνει ποικίλες βιολογικές, ορμονικές και συναισθηματικές αλλαγές. Σε αυτή την ηλικιακή φάση ο έφηβος απομυθοποιεί τους γονείς του και τα πρότυπα του οικογενειακού περιβάλλοντος και ξεκινάει να διαμορφώνει αυτόνομα την προσωπικότητά του, καθώς απογαλακτίζεται και πορεύεται προς την ενηλικότητα.

Ειδικότερα, η προεφηβεία και τα πρώτα χρόνια της εφηβείας μπορεί να επηρεάσουν πάρα πολύ τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και την οικογένειά του, αφού όπως προείπαμε κάθε παιδί έχει τον δικό του βαθμό ανάπτυξης (Κακαβούλης, 1984:13-14), αλλά συχνά οι γονείς δεν είναι έτοιμοι να αναγνωρίσουν τα σημάδια της μετάβασης από την παιδικότητα στην εφηβεία. Επομένως, το να θεωρούν οι γονείς πως το παιδί τους είναι ακόμα «παιδί», συνεπάγοντας έναν πιο παθητικό και προβλέψιμο ρόλο με ξεκάθαρη ιεραρχία (Hartup,1993:9) στις συζητήσεις, στη βούληση, στη διεκδίκηση και την ανεξαρτησία σε συνδυασμό με το πώς βιώνει μέσα του τον εαυτό του ο προέφηβος, θα μπορούσε να επιφέρει μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ αυτού και του οικογενειακού πλαισίου από αυτό που ούτως ή άλλως προκύπτει (Feldman,2011:523). Εκεί είναι που ο προέφηβος μέσα στην ευαλωτότητα των αλλαγών και τον εφηβικό εγωκεντρισμό του (Greene, Krcmar, & Rubin, 2002), μπορεί να βιώσει έντονα το αίσθημα της μοναξιάς και τη ματαιότητα της αυτο-έκφρασης, με αποτέλεσμα να μη στρέφεται πια στους γονείς του και να κλειδώνει συναισθηματικά. Ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης και πρότυπο εαυτού, όμως, η οικογένεια επηρεάζει κατά πολύ την εκφραστική ικανότητα του ατόμου γενικότερα στην κοινωνία. Συνεπώς, η απουσία ή το κώλυμα της αυτο-έκφρασης, η οποία είναι μια βασική λειτουργία για τη σωματική και ψυχική κατάσταση του ατόμου, καθώς και για την επικοινωνία του και την απόλαυση που αισθάνεται κατά την κοινωνική συναναστροφή, θέτει έναν μεγάλο προβληματισμό (Halberstadt, Dennis, & Hess, 2010).

Παράλληλα, ο έφηβος, όπως και κάθε άνθρωπος, δεν σημαίνει ότι επειδή ανεξαρτητοποιείται δεν έχει ανάγκη ουσιαστικής στήριξης από τους γονείς του, γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το μεταβατικό στάδιο να είναι σε θέση να μοιραστεί στους σημαντικότερους άλλους όσα νιώθει, όσα σκέφτεται, να διεκδικεί τα δικαιώματά του και τα όριά του, να μπορεί με θάρρος να υποστηρίξει την άποψή του, ώστε να σέβεται έτσι την ταυτότητα και την προσωπική ηθική που προσπαθεί να οικοδομήσει. Μόνο έτσι θα καταφέρει να συνδέεται με τον εαυτό του και να συνδέεται σε ευρύτερο επίπεδο με τους άλλους, διαμορφώνοντας αληθινούς φιλικούς δεσμούς και ουσιαστικές ενδοοικογενειακές σχέσεις.

3.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Στη βάση των παραπάνω, αξιολογώντας την εφηβεία ως μια περίοδο κατά την οποία τα άτομα έχουν ανάγκη να μάθουν να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τον δικό τους εσωτερικό κόσμο και, ταυτόχρονα, κρίνοντας το θέατρο ως παντοδύναμο εργαλείο έκφρασης, δημιουργήθηκε η παρούσα έρευνα, εκπονώντας ένα πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων Θεάτρου του Καταπιεσμένου με ιδιαίτερη έμφαση στο Θέατρο Φόρουμ σε μια πειραματική ομάδα μαθητών ΣΤ' Δημοτικού. Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει το «*κατά πόσο το Θέατρο Φόρουμ μπορεί να ενισχύσει την αυτο-έκφραση των εφήβων;*» και ειδικότερα στην οικογένεια. Αυτό, λοιπόν, είναι και το κύριο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει, θεωρώντας το Θέατρο Φόρουμ ως την αναξάρτητη μεταβλητή και την αυτο-έκφραση των εφήβων ως την εξαρτημένη.

Αλληλένδετα, προκύπτουν κι άλλα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να μελετηθούν κατά την έρευνα. Συγκεκριμένα:

- α) Ενισχύεται η συναισθηματική εκφραστικότητα στους μαθητές Στ' Δημοτικού μέσω της εφαρμογής θεμελιώδων τεχνικών του Θ.τ.Κ;*
- β) Ενθαρρύνεται η εξωστρέφεια των μαθητών;*
- γ) Ενδυναμώνεται η εσωτερική φωνή τους;*
- δ) Αυτό διευκολύνει την επικοινωνία του εσωτερικού κόσμου τους με την οικογένειά τους και τους φίλους τους;*
- ε) Κατά πόσο το Θέατρο Φόρουμ βοηθάει την αυτο-έκφραση συναισθημάτων θετικού προσήμου;*

στ) Κατά πόσο το Θέατρο Φόρουμ βοηθάει την αυτο-έκφραση συναισθημάτων αρνητικού προσήμου;

ζ) Ενισχύεται η θετική εκφραστικότητα μέσω του Θεάτρου Φόρουμ;

ι) Ενισχύεται η αρνητική εκφραστικότητα μέσω του Θεάτρου Φόρουμ;

κ) Μέσω των παρεμβάσεων που περιλαμβάνονται τεχνικές από διάφορες μορφές θεάτρου ενισχύεται θετικά το Θέατρο Φόρουμ;

3.3 Η διαδικασία

Αρχικά, επειδή η ερευνήτρια ήταν ήδη εκπαιδευτικός στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα, ρώτησε τα παιδιά αν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Αμέσως ήταν πολύ ενθουσιασμένα, τόσο λόγω της απουσίας της δραματικής τέχνης στη ΣΤ΄ δημοτικού όσο και λόγω της έλλειψης των ομαδικών δραστηριοτήτων που είχαν βιώσει, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας. Έχοντας εξασφαλίσει την αυτοδιάθεση όλων των μαθητών για τη συμμετοχή τους και την απουσία οποιασδήποτε πίεσης αυτών, προχώρησε σε επικοινωνία με τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου, τηρώντας τα προβλεπόμενα. Τέλος, η ερευνήτρια, σεβόμενη την εμπιστοσύνη που της έδειξε η σχολική κοινότητα, προστάτευσε πλήρως τα προσωπικά δεδομένα του κάθε συμμετέχοντα, προσαρμόζοντας τα ερευνητικά βήματα στην ηθική και τα ζητήματα δεοντολογίας που διακατέχουν την ερευνητική διαδικασία (Ισαρη, & Πούρκος, 2015:83-84).

3.4 Ερευνητικός πληθυσμός

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό δημόσιο σχολείο της Αθήνας σε ομάδες που προϋπήρχαν (Creswell, 2016:309) και δεν συστάθηκαν από την αρχή για να καλύψουν τις ανάγκες της έρευνας. Επομένως, το δείγμα δεν είναι τυχαίο (Σαραφίδου, 2011:44), αλλά αποτελεί δείγμα σκοπιμότητας (Ισαρη, & Πούρκος, 2015:75-76).

Μάλιστα, το ότι η ερευνήτρια εργαζόταν ως δασκάλα γενικής αγωγής σε Στ΄ δημοτικού, αποτέλεσε έναν διευκολυντικό παράγοντα στην πρόσβαση και τη διαθεσιμότητα του δείγματος.

Συνεπώς, το δείγμα αποτέλεσε δείγμα ευκολίας (Ισαρη, & Πούρκος, 2015:78) και λόγω αυτού δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό (Παπαγεωργίου, 2015:6).

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, συμμετείχαν 15 μαθητές του ενός τμήματος της ΣΤ' του σχολείου, συγκεκριμένα 8 αγόρια και 7 κορίτσια, ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν οι μαθητές του διπλανού τμήματος του ίδιου σχολείου, 15 σε αριθμό με 8 αγόρια και 7 κορίτσια. Κατάφερε να συμπληρωθεί, έτσι, ο ελάχιστος αριθμός υποκειμένων (30) για τη διεξαγωγή της έρευνας (Creswell, 2016:147).

Το θετικό χαρακτηριστικό του δείγματος αυτού είναι πως τα υποκείμενα που μελετώνται έχουν την ίδια ηλικία, αρκετά κοινά βιώματα και μοιράζονται τουλάχιστον κοινές εμπειρίες στη σχολική καθημερινότητα. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό παράγοντα ως προς τη διαφοροποίηση των ερεθισμάτων που δέχονται οι δύο ομάδες, ενδυναμώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.5 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα πρόκειται για μια έρευνα δράσης. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη μέθοδο συνδυάζεται εξίσου η επιστημονικότητα της έρευνας, αλλά και η δράση, συμβάλλοντας στην κατανόηση, στην ερμηνεία των φαινομένων, αλλά και στην αλλαγή αυτών (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:385). Ο ερευνητής, ακολουθώντας τη μέθοδο αυτή, εκπονεί παρεμβάσεις και στη συνέχεια αξιολογεί εκτενώς την παρέμβασή του (Cohen, & Manion, 1994: 186). Μέσω της στοχοθεσίας των αλλαγών που επιφέρει και της διερευνητικής παρατήρησής τους, δίνεται η ευκαιρία να μελετηθεί η κοινωνική διαδικασία (Δαφέρμος, & Πουρκός, 2010:41). Συνεπώς, η έρευνα δράσης μελετά πώς μπορεί να βελτιωθεί μια κοινωνική πραγματικότητα (Μπονίδης, 2014:5), έχοντας ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του ατόμου, καθώς και της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει (Cohen, Manion, & Morrison, 2000:227).

Αξίζει να σημειωθεί, λοιπόν, πως η έρευνα δράσης δεν εστιάζει στην εύρεση λύσεων προβλημάτων (Craig, 2009:4), αλλά στοχεύει στη βελτίωση των ανθρώπων που ενεργούν και της πραγματικότητάς τους (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003:66). Έτσι, λόγω της κοινωνικής της διάστασης και του επιμορφωτικού και μετασχηματιστικού χαρακτήρα αυτής (Μπονίδης,

2014:19-22), επιλέγεται πολύ συχνά ως ερευνητική μέθοδος σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Creswell, 2016:580-581).

Ειδικότερα, η έρευνα δράσης διακρίνεται από πέντε στάδια, εκ των οποίων το πρώτο αφορά τη διάκριση του προβλήματος, το δεύτερο τη διαμόρφωση της παρέμβασης, το τρίτο την εκπόνηση αυτής, το τέταρτο την αξιολόγηση της εφαρμογής αυτής και τον αναστοχασμό και, τέλος, το πέμπτο τον προσδιορισμό των γνώσεων που επέφερε η διαδικασία, καθώς και την κοινοποίηση της (Susman, & Evered, 1978:588· Creswell, 2016: 584-593). Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια συμμετείχε σε όλα τα στάδια αυτής.

Ως προς τη συλλογή δεδομένων, η ερευνήτρια συνδύασε την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο, σχεδιάζοντας έτσι μια μεικτή μέθοδο (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007· Miles, & Huberman, 1994:42).

Μέσω της συλλογής ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιείται η αποτύπωση αυτών σε αριθμητικά στοιχεία, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο αντικειμενικότητα και γενίκευση συμπερασμάτων (Μαντζούκας, 2007:89). Συγχρόνως, μέσω της συλλογής των ποιοτικών δεδομένων, πραγματοποιείται η αποτύπωση στοιχείων της βαθύτερης ανθρωπιστικής διάστασης του φαινομένου που διερευνάται (Δαφέρμος, & Πουρκός, 2010:19). Κατά αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:189).

Συμπερασματικά, συνδυάζοντας δύο διαφορετικές μεθόδους για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου, πραγματοποιώντας δηλαδή τριγωνοποίηση (Ευαγγέλου, 2014:113), δίνεται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (Σαραφίδου, 2011:108), καθώς τα αποτελέσματα της μιας μπορεί να ενδυναμώσουν την άλλη, να συμπληρώσουν ενδεχόμενα κενά ή και να παρουσιάσουν απόκλιση, διαμορφώνοντας διαφορετικά συμπεράσματα από ό,τι θα συνέβαινε αν είχε εκπονηθεί μόνο μια μέθοδος (Creswell, 2016:5382· Heale, & Forbes, 2013:4).

3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά τα μέσα συλλογής της ποσοτικής έρευνας δόθηκε στους μαθητές ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κλειστού τύπου. Η χορήγησή του πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων για την εκτίμηση και τη σύγκριση των δεδομένων (Kothari, 2005:35). Λαμβάνοντας υπόψη, όμως, πως η αντίληψη του

παιδιού για τον εαυτό του εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας σε αρκετό βαθμό (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006:669), τηρήθηκε από την ερευνήτρια η καθημερινή μη δομημένη καταγραφή της πορείας των παρεμβάσεων και των εντυπώσεων σε ημερολόγιο μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης.

3.6.1 Ερευνητικό εργαλείο ποσοτικής μεθόδου

Για την εκτίμηση της αυτο-έκφρασης, τόσο η ομάδα ελέγχου όσο και η πειραματική ομάδα συμπλήρωσαν το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο για παιδιά της Συναισθηματικής Εκφραστικότητας στην Οικογένεια (Self-Expressiveness in the Family for Children Questionnaire - SFEQ-Hel) (Halberstadt et al., 1995) πριν και μετά τις 12 παρεμβάσεις. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα εργαλείο αυτό-αναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει 40 σενάρια λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης, τα οποία αξιολογούνται από τους μαθητές μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1=ποτέ/2=σπάνια/3=μερικές φορές/4=πολύ συχνά/5=πάντα.

Πιο συγκεκριμένα, στα 40 αυτά σενάρια ενυπάρχουν δύο κλίμακες: (1) η κλίμακα θετικής εκφραστικότητας (23 σενάρια) (π.χ. «Εκφράζω τον ενθουσιασμό μου όταν κάνω σχέδια για το μέλλον», «Αγκαλιάζω αυθόρμητα πρόσωπα της οικογένειάς μου») και (2) η κλίμακα αρνητικής εκφραστικότητας (17 σενάρια) (π.χ. «Μουτρώνω όταν με αδικούν οι δικοί μου», «Απειλώ τους άλλους»). Από τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών στα σενάρια των 2 κλιμάκων του SEFQ προκύπτουν δυο βαθμοί: ο βαθμός θετικής εκφραστικότητας και ο βαθμός αρνητικής εκφραστικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί πως στον όρο θετική εκφραστικότητα δεν περιλαμβάνεται η έκφραση μόνο των θετικών συναισθημάτων, αλλά και η έκφραση των αρνητικών, όταν αυτή γίνεται στα πλαίσια της εξωτερίκευσης αυτών στους άλλους. Αντιθέτως, στην αρνητική εκφραστικότητα ανήκουν τα σενάρια έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων που έχουν απεύθυνση στους άλλους και θα μπορούσε να αποτελεί μια πιο επιθετική μορφή έκφρασης.

Οι Halberstadt et al. (1995) χρησιμοποίησαν αυτό το ερωτηματολόγιο για να μελετήσουν τον βαθμό συναισθηματικής αυτο-έκφρασης στο οικογενειακό περιβάλλον (Halberstadt et al., 1995:93). Η αρχική χρήση αυτού του ερωτηματολογίου σε άλλες έρευνες αφορούσε εφήβους

(Miller, 1989) και φοιτητές, αλλά έχει δοθεί συνδυαστικά και σε γονείς (499 μητέρες και 262 πατέρες) για να συλλεχθούν δεδομένα από περισσότερα από ένα άτομα της οικογένειας και να δημιουργηθεί μια πιο σφαιρική εικόνα (Halberstadt et al., 1995:94). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο στους εφήβους των οικογενειών.

Στην ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτού, αρχικά, υπήρχε ο διαχωρισμός 4 υποκλιμάκων για την έκφραση: θετική-κυριαρχική, θετική-παθητική, αρνητική-κυριαρχική, αρνητική-παθητική (Halberstadt et al., 1995:95). Ωστόσο, αργότερα περιορίστηκε στη μελέτη των δύο υποκλιμάκων θετικής και αρνητικής εκφραστικότητας.

Έχει διαπιστωθεί πως ως ερωτηματολόγιο παρέχει διαχρονικά εγκυρότητα και αποτελεί ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη της έκφρασης (Halberstadt et al., 1995:101).

Να σημειωθεί, ωστόσο, πως στη δική μας χορήγηση τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου υπήρξε καταγισμός ερωτήσεων για το λεξιλόγιο του ερωτηματολογίου, κάτι που φανέρωσε μια δυσκολία κατανόησης. Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά ρώτησαν τι σημαίνει «κολακεύω», «περιφρονώ», «αναστατώνομαι», «ευγνωμοσύνη», «επικρίνω», αν η ερώτηση «Απειλώ τους άλλους» μιλάει κυριολεκτικά ή όχι, αν το λέει για πλάκα ή σοβαρά και τέλος τι σημαίνει «ζητάω επιβεβαίωση». Αυτές οι ερωτήσεις γίνονταν σε διαφορετικό χρόνο από πολλούς μαθητές, οπότε παρουσίασαν γενική δυσκολία να αντιληφθούν τις μεταβλητές. Όταν τους είπα «μου κάνει εντύπωση που δεν ξέρετε τη λέξη ευγνωμοσύνη, γιατί είναι πολύτιμη», εκείνα μου απάντησαν «Μα κυρία, εκτός από εσάς δεν μας μιλάει κανένας για συναισθήματα». Επιπλέον, ίσως οι 40 ερωτήσεις να ήταν πολλές για τη συγκέντρωσή τους και νομίζω πως από τη μέση και μετά απαντούσαν λίγο πιο επιπόλαια και γρήγορα λόγω κούρασης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες πιθανόν να επηρέασαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.

3.6.2 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής μεθόδου

Όσον αφορά τη συγκέντρωση δεδομένων κατά την ποιοτική έρευνα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε συμμετοχική μη δομημένη παρατήρηση. Η παρατήρηση αυτή αφορά τη μερική ή την πλήρη συμμετοχή του εκάστοτε ερευνητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας που αφορά ένα κοινωνικό πεδίο. Κατά αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να παρατηρεί συστηματικά τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται. Η ερευνήτρια, λοιπόν, ακολουθώντας

τη συμμετοχική παρατήρηση στην προκειμένη περίπτωση, συμμετείχε στο ερευνητικό πεδίο δράσης, ενώ παράλληλα αφιέρωσε χρόνο στο να θέτει ερωτήματα, να παρατηρεί, και να επεξεργάζεται τα όσα λέγονται και διενεργούνται υπό το πρίσμα της κριτικής διάθεσης (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:141).

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια, έπειτα από κάθε παρέμβαση κατέγραφε την πορεία της κάθε δραστηριότητας και οποιουδήποτε αξιοσημείωτου στοιχείου που σχετιζόταν με την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων. Παράλληλα με τη χρήση ημερολογίου, λοιπόν, φρόντιζε να γίνει προσεκτικά η συλλογή των γραπτών τεκμηρίων από τους συμμετέχοντες που έλαβαν χώρα κατά την παρέμβαση, ενώ ταυτόχρονα, κάνοντας χρήση μαγνητόφωνου, επιβεβαίωνε τις σημειώσεις του ημερολογίου και ήταν σε θέση να αναστοχαστεί τη διαδικασία και τον ρόλο της.

Έτσι, χάρη στην αυτοπαρατήρηση κατάφερε να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Cohen, Manion, & Morrison, 2000:228-230), ανατροφοδοτώντας τον σχεδιασμό των ακόλουθων παρεμβάσεων (Creswell, 2016:216-228). Τέλος, ως εκπαιδευτικός του τμήματος της πειραματικής ομάδας, αλλά και εκπαιδευτικός μιας ώρας στην ομάδα ελέγχου, είχε τη δυνατότητα να παρατηρήσει άτυπα την επιρροή των παρεμβάσεων και εκτός αυτού του πλαισίου, συλλέγοντας ακόμα περισσότερα δεδομένα για την έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:523).

3.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πρόκειται να αποδοθεί παρακάτω μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Science). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα ορίζεται στο 5%.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του παρόντος ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Έπειτα, έγινε ο έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων του δείγματος, χρησιμοποιώντας το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk, λόγω του μικρού αριθμού δείγματος (Yap, & Sim, 2011:2143). Στη συνέχεια, ελέγχθηκε ο μέσος όρος των μεταβλητών με σκοπό το συμπέρασμα της μηδενικής ή εναλλακτικής υπόθεσης (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006:59). Εν τέλει, ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα, κάνοντας

χρήση των t tests, με στόχο να διαλευκανθεί αν στατιστικά υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής.

Τα ποιοτικά δεδομένα, αντιθέτως, αναλύθηκαν μέσα από την απομαγνητοφώνηση, την παρατήρηση εντός των παρεμβάσεων και του σχολικού πλαισίου και της ανάλυσης του ημερολογίου της ερευνήτριας, σύμφωνα με την κρίση αυτής και των προσωπικών της αξιολογήσεων (Creswell, 2016:239).

3.8 Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Burton & O' Toole (2009:13), η οποία αποδεικνύει πως ο εμπλουτισμός του Θεάτρου Φόρουμ με άλλες δραματικές τεχνικές και διδασκαλίες ενδυναμώνουν τα οφέλη αυτού, η ερευνήτρια δημιούργησε δώρες παρεμβάσεις, η πλειοψηφία των οποίων παρουσίαζε τη δομή της τριπλής διάκρισης που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό δράμα, δηλαδή την προθέρμανση, την αναπαράσταση και την αξιολόγηση (Τσιάρας, 2005:100-101).

Συγκεκριμένα, στις 3 πρώτες παρεμβάσεις το πρώτο στάδιο της προθέρμανσης εμπειρείχε θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις εμπιστοσύνης, με στόχο να ενεργοποιηθεί η ομάδα και παράλληλα να δημιουργηθεί ασφάλεια και οικειότητα μεταξύ των μελών. Η φάση της δραματικής αναπαράστασης σε αυτές τις παρεμβάσεις περιλάμβανε δομημένες ασκήσεις αυτοσχεδιασμού σε ζευγάρια ή ομάδες με λεκτική και μη λεκτική έκφραση, δημιουργία εικόνων και ζωντάνεμα αυτών ή τροποποίηση αυτών.

Στις επόμενες 3 παρεμβάσεις ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία. Ωστόσο, η θεματική γινόταν όλο και πιο συμβατή με το περιεχόμενο των καταπιέσεων, ενώ στη φάση της δραματικής παράστασης οι μαθητές δημιουργούσαν αυτοσχέδια σκετσάκια κατόπιν οδηγιών της εμπυχωτριάς με συγκρουσιακό χαρακτήρα και το παρουσιάζαν στην υπόλοιπη τάξη. Σε εκείνη τη φάση η εμπυχωτρία γινόταν Μπαλαντέρ/Joker και ενσωμάτωνε την ολομέλεια. Έτσι, έγινε η πρώτη παράσταση φόρουμ από τα ίδια τα παιδιά στους συμμαθητές τους. Ωστόσο, τα σκετς δημιουργούνταν πάνω σε μια δοσμένη συνθήκη από την εμπυχωτρία, όπως «*Bullying στο προαύλιο*», βασισμένη σε πράγματα που τα ίδια τα παιδιά είχαν μοιραστεί στις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Στις τελευταίες 6 παρεμβάσεις, δόθηκε ακόμα μεγαλύτερη πρωτοβουλία στους μαθητές. Έπειτα από λιγότερες ασκήσεις προθέρμανσης χρονικά, γινόταν ο τυχαίος χωρισμός της τάξης σε τρεις υποομάδες, οι οποίες είχαν αρκετό χρόνο να συγγράψουν από την αρχή μια ιστορία καταπίεσης με καταπιεσμένους, καταπιεστές και υποστηρικτές αυτών. Οδηγία ήταν να μην εμπεριέχεται η χειραφέτηση της καταπίεσης σε αυτές, ώστε να δινόταν ο χώρος να γίνει η επεξεργασία του θέματος από τις υπόλοιπες ομάδες ως κοινό. Εννοείται πως ο κάθε μαθητής διάλεγε έναν χαρακτήρα για την ιστορία, τον οποίο έπρεπε να διευρύνει για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις διαδικασίες του θεάτρου φόρουμ που ακολουθούσε. Ακολούθως, οι μαθητές παρουσίασαν τις δημιουργίες τους στην υπόλοιπη τάξη σε μορφή θεάτρου φόρουμ, με την εμψυχώτρια, ωστόσο, ως Μπαλαντέρ. Τέλος, στη φάση της αξιολόγησης συνήθως η ομάδα καθόταν σε κύκλο και μοιραζόταν με τα υπόλοιπα μέλη τι είναι αυτό που κράτησε από τη σημερινή μέρα. Να σημειωθεί πως αυτό το στάδιο αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας λόγω του μετασχηματιστικού χαρακτήρα που το διέπει (Τσιάρας, 2005: 108-112).

Αξιοσημείωτο είναι πως κανένα παιδί δεν εξαναγκάστηκε να κάνει κάποιον ρόλο που δεν ήθελε, ούτε να μπει σε ομάδα που δεν ήθελε, ούτε να συμμετέχει αν δεν ήθελε. Επιπλέον, οι ιστορίες με το πέρασμα του χρόνου ήταν καθαρά δικής τους δημιουργίας, χωρίς την καθοδήγηση της εμψυχώτριας. Επομένως, το πλαίσιο των παρεμβάσεων ήταν κυρίως δημοκρατικό, με τον δάσκαλο να είναι ισότιμο μέλος της ομάδας (Giannouli, & Pammeter, 2009:30).

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, πως είναι από τις πρώτες φορές, αν όχι η πρώτη, που σε μια έρευνα για το Θέατρο Φόρουμ, η ομάδα των ηθοποιών του Θεάτρου Φόρουμ συντελείται από τους ίδιους τους μαθητές και όχι από ομάδα θεατροπαιδαγωγών, δίνοντας έτσι μεγάλη ευκαιρία να μελετηθεί και η επίδραση αυτού υπό αυτό το πλαίσιο.

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Κεφάλαιο 4

4.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας

Όπως αναφέραμε πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας μέσω Cronbach's Alpha, ενώ στη συνέχεια διερευνήθηκε αν το δείγμα ακολουθεί κανονική κατανομή, μελετήθηκαν τα μέτρα κεντρικής τάσης και συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική. Τα αποτελέσματα αυτών παρατίθενται παρακάτω.

4.1.1 Factor Analysis – Έλεγχος Εγκυρότητας

Ο κεντρικός στόχος της ανάλυσης παραγόντων είναι να χωρίσουμε το σύνολο των μεταβλητών σε ομάδες (groups), έτσι ώστε να μπορέσουμε να ξεχωρίσουμε τις μεταβλητές που συσχετίζονται με υψηλό βαθμό συσχέτισης (high correlation) από αυτές που εμφανίζουν χαμηλή συσχέτιση (low correlation). Προσπαθούμε να δούμε εάν το εργαλείο, δηλαδή, μετράει αυτό για το οποίο προορίζεται.

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για να προχωρήσουμε σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων (confirmatory factor analysis) είναι το ικανό μέγεθος του δείγματός μας (συνήθως αναφερόμαστε σε $N > 100$), κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωσή μας, καθώς το δείγμα και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) είναι αρκετά μικρό ($N=15$).

4.1.1.1 Πειραματική Ομάδα

Από την ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis) προέκυψαν 40 διαφορετικοί παράγοντες (όσες και οι μεταβλητές του εργαλείου SFEQ-He1), αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχθηκαν οι 12 πρώτοι. Οι 12 αυτοί παράγοντες εξηγούν το 95,86% της συνολικής διακύμανσης.

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 7,050 | 17,625 | 17,625 | 7,050 | 17,625 | 17,625 |
| 2 | 5,634 | 14,085 | 31,710 | 5,634 | 14,085 | 31,710 |
| 3 | 4,858 | 12,145 | 43,855 | 4,858 | 12,145 | 43,855 |
| 4 | 3,646 | 9,116 | 52,971 | 3,646 | 9,116 | 52,971 |
| 5 | 3,486 | 8,715 | 61,686 | 3,486 | 8,715 | 61,686 |
| 6 | 3,132 | 7,831 | 69,517 | 3,132 | 7,831 | 69,517 |
| 7 | 2,686 | 6,715 | 76,232 | 2,686 | 6,715 | 76,232 |
| 8 | 2,079 | 5,196 | 81,429 | 2,079 | 5,196 | 81,429 |
| 9 | 1,802 | 4,505 | 85,933 | 1,802 | 4,505 | 85,933 |
| 10 | 1,562 | 3,906 | 89,839 | 1,562 | 3,906 | 89,839 |
| 11 | 1,406 | 3,516 | 93,354 | 1,406 | 3,516 | 93,354 |
| 12 | 1,003 | 2,508 | 95,863 | 1,003 | 2,508 | 95,863 |
| 13 | ,891 | 2,228 | 98,091 | | | |
| 14 | ,764 | 1,909 | 100,000 | | | |
| 15 | 8,002E-16 | 2,000E-15 | 100,000 | | | |
| 16 | 6,870E-16 | 1,718E-15 | 100,000 | | | |
| 17 | 6,203E-16 | 1,551E-15 | 100,000 | | | |
| 18 | 5,080E-16 | 1,270E-15 | 100,000 | | | |
| 19 | 4,713E-16 | 1,178E-15 | 100,000 | | | |
| 20 | 3,387E-16 | 8,467E-16 | 100,000 | | | |
| 21 | 3,118E-16 | 7,795E-16 | 100,000 | | | |
| 22 | 2,353E-16 | 5,882E-16 | 100,000 | | | |
| 23 | 9,761E-17 | 2,440E-16 | 100,000 | | | |
| 24 | 9,012E-17 | 2,253E-16 | 100,000 | | | |
| 25 | 3,072E-17 | 7,680E-17 | 100,000 | | | |
| 26 | 2,110E-17 | 5,276E-17 | 100,000 | | | |

| | | | | | | |
|----|------------|------------|---------|--|--|--|
| 27 | -9,319E-17 | -2,330E-16 | 100,000 | | | |
| 28 | -1,637E-16 | -4,092E-16 | 100,000 | | | |
| 29 | -2,440E-16 | -6,100E-16 | 100,000 | | | |
| 30 | -3,531E-16 | -8,828E-16 | 100,000 | | | |
| 31 | -4,057E-16 | -1,014E-15 | 100,000 | | | |
| 32 | -4,498E-16 | -1,125E-15 | 100,000 | | | |
| 33 | -5,017E-16 | -1,254E-15 | 100,000 | | | |
| 34 | -5,497E-16 | -1,374E-15 | 100,000 | | | |
| 35 | -7,704E-16 | -1,926E-15 | 100,000 | | | |
| 36 | -8,942E-16 | -2,236E-15 | 100,000 | | | |
| 37 | -9,874E-16 | -2,469E-15 | 100,000 | | | |
| 38 | -1,056E-15 | -2,640E-15 | 100,000 | | | |
| 39 | -1,329E-15 | -3,321E-15 | 100,000 | | | |
| 40 | -1,682E-15 | -4,205E-15 | 100,000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 1: Έλεγχος Εγκυρότητας Πειραματικής Ομάδας

4.1.1.2 Ομάδα Ελέγχου

Τα αποτελέσματα είναι σχεδόν ίδια και στην ομάδα ελέγχου. Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν 40 διαφορετικοί παράγοντες (όσες και οι μεταβλητές του εργαλείου SFEQ-Hel), αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχθηκαν, επίσης, οι 12 πρώτοι. Στην προκειμένη περίπτωση οι 12 αυτοί παράγοντες εξηγούν το 96,46% της συνολικής διακύμανσης.

Total Variance Explained

| Component | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|------------|------------|---------|-------|--------|--------|
| 1 | 5,672 | 14,180 | 14,180 | 5,672 | 14,180 | 14,180 |
| 2 | 5,568 | 13,920 | 28,100 | 5,568 | 13,920 | 28,100 |
| 3 | 4,857 | 12,143 | 40,243 | 4,857 | 12,143 | 40,243 |
| 4 | 4,546 | 11,366 | 51,609 | 4,546 | 11,366 | 51,609 |
| 5 | 4,293 | 10,734 | 62,343 | 4,293 | 10,734 | 62,343 |
| 6 | 3,014 | 7,536 | 69,879 | 3,014 | 7,536 | 69,879 |
| 7 | 2,644 | 6,611 | 76,490 | 2,644 | 6,611 | 76,490 |
| 8 | 2,492 | 6,231 | 82,721 | 2,492 | 6,231 | 82,721 |
| 9 | 1,718 | 4,294 | 87,015 | 1,718 | 4,294 | 87,015 |
| 10 | 1,481 | 3,701 | 90,717 | 1,481 | 3,701 | 90,717 |
| 11 | 1,202 | 3,005 | 93,722 | 1,202 | 3,005 | 93,722 |
| 12 | 1,096 | 2,740 | 96,462 | 1,096 | 2,740 | 96,462 |
| 13 | ,923 | 2,308 | 98,770 | | | |
| 14 | ,492 | 1,230 | 100,000 | | | |
| 15 | 1,382E-15 | 3,454E-15 | 100,000 | | | |
| 16 | 1,243E-15 | 3,108E-15 | 100,000 | | | |
| 17 | 1,060E-15 | 2,650E-15 | 100,000 | | | |
| 18 | 9,201E-16 | 2,300E-15 | 100,000 | | | |
| 19 | 7,003E-16 | 1,751E-15 | 100,000 | | | |
| 20 | 6,170E-16 | 1,543E-15 | 100,000 | | | |
| 21 | 5,878E-16 | 1,469E-15 | 100,000 | | | |
| 22 | 4,292E-16 | 1,073E-15 | 100,000 | | | |
| 23 | 3,866E-16 | 9,664E-16 | 100,000 | | | |
| 24 | 3,479E-16 | 8,696E-16 | 100,000 | | | |
| 25 | 3,210E-16 | 8,025E-16 | 100,000 | | | |
| 26 | 2,270E-16 | 5,674E-16 | 100,000 | | | |
| 27 | 1,329E-16 | 3,321E-16 | 100,000 | | | |
| 28 | 6,906E-17 | 1,726E-16 | 100,000 | | | |
| 29 | -2,312E-17 | -5,781E-17 | 100,000 | | | |

| | | | | | | |
|----|------------|------------|---------|--|--|--|
| 30 | -6,755E-17 | -1,689E-16 | 100,000 | | | |
| 31 | -1,336E-16 | -3,341E-16 | 100,000 | | | |
| 32 | -1,504E-16 | -3,761E-16 | 100,000 | | | |
| 33 | -2,447E-16 | -6,118E-16 | 100,000 | | | |
| 34 | -3,289E-16 | -8,222E-16 | 100,000 | | | |
| 35 | -4,711E-16 | -1,178E-15 | 100,000 | | | |
| 36 | -5,396E-16 | -1,349E-15 | 100,000 | | | |
| 37 | -6,384E-16 | -1,596E-15 | 100,000 | | | |
| 38 | -7,543E-16 | -1,886E-15 | 100,000 | | | |
| 39 | -9,132E-16 | -2,283E-15 | 100,000 | | | |
| 40 | -4,719E-15 | -1,180E-14 | 100,000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 2: Έλεγχος εγκυρότητας Ομάδας Ελέγχου

Τα αποτελέσματα εγκυρότητας τόσο στην πειραματική, όσο και στην ομάδα ελέγχου καθιστούν το συγκεκριμένο εργαλείο εξαιρετικά έγκυρο, ακόμα κι αν οι ερωτήσεις σταματούσαν στον αριθμό 12. Επομένως, αυτό θα μπορούσε να είναι ένα νέο στοιχείο για τη μελλοντική χορήγηση αυτού σε παιδιά, καθώς το σύνολο των 40 ερωτήσεων ίσως να είναι πιο χρονοβόρο και συνεπώς να κουράζει τις μικρότερες ηλικίες.

4.1.2 Έλεγχος Αξιοπιστίας – Cronbach's Alpha

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας για να μελετηθεί εάν το εργαλείο εμφανίζει αξιοπιστία σε επαναληπτικούς ελέγχους. Εάν, δηλαδή, μετράει με συνέπεια κάποιος/α χαρακτηριστικό/ά.

4.1.2.1 Πειραματική Ομάδα

| | |
|------------|------------|
| Cronbach's | |
| Alpha | N of Items |
| ,721 | 43 |

Πίνακας 3: Έλεγχος Αξιοπιστίας Πειραματικής Ομάδας

Η τιμή 0,721 δείχνει μια πολύ καλή αξιοπιστία για τις προτάσεις του εργαλείου SFEEQ-HeI, επομένως θεωρούμε ότι εμφανίζει ισχυρή εσωτερική συνέπεια. Συνεχίζοντας τον έλεγχο των επιμέρους μεταβλητών, διαπιστώνουμε:

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-----------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Sygxwrwprin | 388,67 | 1220,381 | ,173 | ,718 |
| Euxaristwprin | 388,20 | 1218,029 | ,257 | ,717 |
| Enthousiazomaiprin | 389,27 | 1169,352 | ,624 | ,706 |
| Perifronwprin | 390,33 | 1231,381 | ,042 | ,721 |
| Dusareskeiaprין | 389,87 | 1205,410 | ,291 | ,715 |
| Epainwprin | 388,53 | 1241,838 | -,086 | ,724 |
| Thumwnwprin | 388,53 | 1243,410 | -,099 | ,724 |
| Moutrwnwprin | 388,40 | 1201,114 | ,364 | ,714 |
| Katigorwprin | 390,67 | 1257,524 | -,359 | ,727 |
| Vazwklamataprin | 390,60 | 1195,257 | ,446 | ,712 |
| Ypotimwprin | 390,87 | 1240,552 | -,078 | ,723 |
| Deixnwantipatheiaprin | 390,47 | 1236,410 | -,027 | ,723 |
| Zitwepivevaiwsiprin | 388,93 | 1212,210 | ,204 | ,717 |
| Amixaniaprין | 389,73 | 1220,495 | ,170 | ,718 |
| Katarrewprin | 389,67 | 1189,810 | ,399 | ,711 |
| Deixnwaxaraprin | 388,27 | 1174,210 | ,703 | ,706 |

| | | | | |
|------------------------------|--------|----------|-------|------|
| Ekfrazwenthousiasmoprin | 389,13 | 1224,124 | ,147 | ,719 |
| Thaumazwprin | 388,93 | 1181,638 | ,520 | ,709 |
| Ponosgiazwaprin | 388,13 | 1239,981 | -,062 | ,724 |
| Apogoiteusiprin | 388,73 | 1187,210 | ,435 | ,711 |
| Kolakeiaprin | 389,40 | 1200,257 | ,330 | ,714 |
| Sumpatheiaprin | 388,47 | 1231,124 | ,063 | ,720 |
| Storgiagapiprin | 389,00 | 1231,143 | ,030 | ,721 |
| Kaugasprin | 389,07 | 1234,638 | -,007 | ,722 |
| Klamamakriaprin | 388,80 | 1178,457 | ,554 | ,708 |
| Authormitiagkaliaprin | 388,93 | 1205,638 | ,315 | ,715 |
| Thumosgrigorapernaeiprin | 388,47 | 1241,267 | -,089 | ,723 |
| DenEnthousiazomaiiprin | 390,13 | 1215,838 | ,153 | ,718 |
| Apologoumaiiprin | 389,27 | 1186,638 | ,399 | ,711 |
| Exupiretwprin | 388,33 | 1235,667 | -,014 | ,722 |
| Xwnomaiaigkaliaprin | 389,13 | 1191,267 | ,486 | ,711 |
| Anastatwnomaiprin | 388,87 | 1253,267 | -,201 | ,727 |
| Ftiawnthiathesiprin | 388,00 | 1201,143 | ,669 | ,713 |
| Lupimenostolewprin | 389,47 | 1193,552 | ,353 | ,712 |
| Eutuxismenostolewprin | 388,80 | 1228,743 | ,088 | ,720 |
| Apeilwprin | 390,27 | 1238,781 | -,050 | ,723 |
| Epikrinwrantevouprin | 390,53 | 1214,552 | ,255 | ,717 |
| Eugnwmosuniprin | 387,80 | 1240,171 | -,106 | ,722 |
| Ekplixidwroprin | 388,40 | 1220,114 | ,171 | ,718 |
| Suggnwmiprin | 388,13 | 1241,981 | -,104 | ,723 |
| TotalScore_prin | 261,60 | 549,257 | 1,000 | ,598 |
| TotalScore_Thet_Sinesth_prin | 308,40 | 757,829 | ,631 | ,680 |

| | | | | |
|-----------------------------|--------|----------|------|------|
| TotalScore_Arn_Sinesth_prin | 345,60 | 1053,400 | ,278 | ,719 |
|-----------------------------|--------|----------|------|------|

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας μεταβλητών Πειραματικής Ομάδας

Στην τρίτη στήλη αναφέρεται η συσχέτιση της κάθε πρότασης-μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα των υπόλοιπων προτάσεων-μεταβλητών. Οι τιμές, όπως φαίνεται στον πίνακα κυμαίνονται από -0,007 (Kavgasprin) μέχρι 1,000 (TotalScore_prin). Στην τέταρτη στήλη παρατηρούμε ότι στην περίπτωση που κάποιες ερωτήσεις αφαιρεθούν, ο δείκτης αξιοπιστίας θα βελτιωθεί. Να αναφέρουμε ότι η αύξηση της αξιοπιστίας ενός εργαλείου μέτρησης συνεπάγεται τη μείωση του τυχαίου σφάλματος.

4.1.2.2 Ομάδα Ελέγχου

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,777 | 43 |

Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας Ομάδας Ελέγχου

Η τιμή 0,777 δείχνει μια πολύ υψηλή αξιοπιστία για τις προτάσεις του εργαλείου SFEQ-HeI και άρα θεωρούμε ότι εμφανίζει ισχυρή εσωτερική και στην ομάδα ελέγχου.

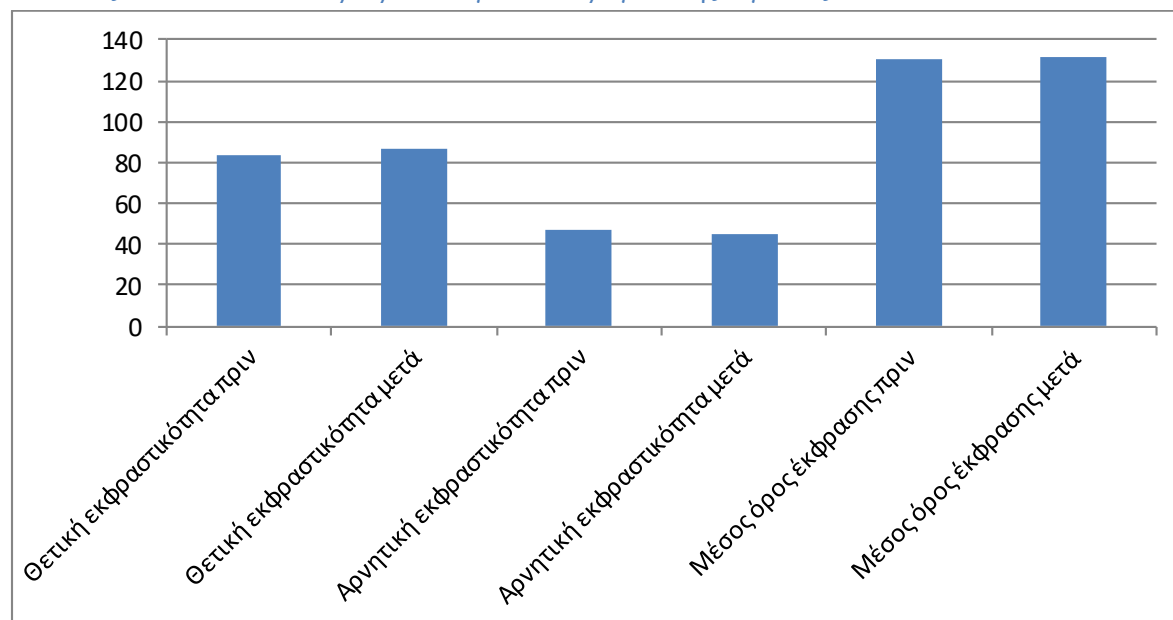
4.1.3 Μέτρα Κεντρικής Τάσης

Θέλοντας να έχουμε μία περιγραφική πρώτη εικόνα των πιθανών διαφορών στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση (πριν και μετά την παρέμβαση) αναζητήσαμε τον μέσο όρο, τη διάμεσο και το εύρος των τιμών για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου σε όλα τα συνολικά σκορ (θετικής εκφραστικότητας πριν και μετά την παρέμβαση, αρνητικής εκφραστικότητας πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και στα συνολικά σκορ).

4.1.3.1 Πειραματική Ομάδα

| | Συνολικό Σκορ Θετικής Εκφραστικότητας - Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Αρνητικής Εκφραστικότητας- Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετ + Αρν - Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετικής Εκφραστικότητας- Μετά την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Αρνητικής Εκφραστικότητας- Μετά την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετ + Αρν - Μετά την παρέμβαση |
|-------------------------------|--|---|---|---|---|---|
| Μέσος όρος (Mean) | 84 | 46.8 | 130.8 | 86.2 | 45.27 | 131.47 |
| Διάμεσος (Median) | 86 | 48 | 131 | 88 | 47 | 136 |
| Εύρος τιμών (Range) | 32 | 27 | 43 | 47 | 27 | 66 |
| Ελάχιστη τιμή (Minimum) | 65 | 32 | 105 | 54 | 33 | 87 |
| Μέγιστη τιμή (Maximum) | 97 | 59 | 148 | 101 | 60 | 153 |

Πίνακας 6: Συνολικά σκορ πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας



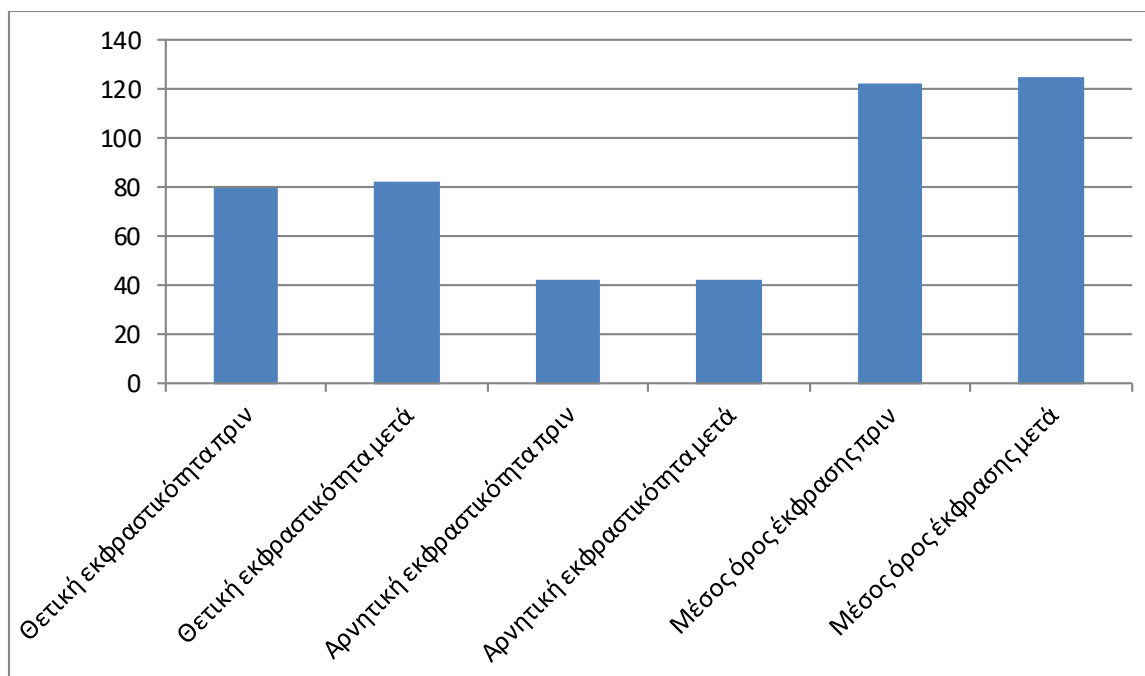
Πίνακας 7: Ραβδόγραμμα μέσων όρων Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά

Από τον πίνακα, αλλά και το ραβδόγραμμα φαίνεται πως δεν σημειώθηκε ιδιαίτερη μετατόπιση όσον αφορά τη γενικότερη εκφραστικότητα. Συγκεκριμένα, η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα παρουσίασε μια μικρή αύξηση, ενώ η αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα μια μικρή μείωση. Αυτός ήταν και ο αρχικός μας στόχος, καθώς η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα ωφελεί το άτομο, ενώ η αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα επηρεάζει τις σχέσεις του δυσλειτουργικά. Παρ' όλα αυτά, οι αλλαγές στις απαντήσεις είναι ανεπαίσθητες με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να βασιστούμε στο ερωτηματολόγιο αυτό για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος του κατά πόσο το θέατρο φόρουμ ενισχύει την αυτο-έκφραση των εφήβων και μάλιστα στα μέλη της οικογένειας.

4.1.3.2 Ομάδα Ελέγχου

| | Συνολικό Σκορ Θετικής Εκφραστικότητας - Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Αρνητικής Εκφραστικότητας- Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετ + Αρν - Πριν την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετικής Εκφραστικότητας - Μετά την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Αρνητικής Εκφραστικότητας - Μετά την παρέμβαση | Συνολικό Σκορ Θετ + Αρν - Μετά την παρέμβαση |
|-------------------------------|--|---|---|--|--|---|
| Μέσος όρος (Mean) | 79.67 | 42.67 | 122,33 | 82.6 | 42.13 | 124.73 |
| Διάμεσος) (Median) | 78 | 44 | 125 | 83 | 42 | 127 |
| Εύρος τιμών (Range) | 35 | 24 | 43 | 33 | 21 | 45 |
| Ελάχιστη τιμή (Minimum) | 59 | 29 | 104 | 65 | 33 | 102 |
| Μέγιστη τιμή (Maximum) | 94 | 53 | 147 | 98 | 54 | 147 |

Πίνακας 8: Συνολικά σκορ πριν και μετά Ομάδας Ελέγχου



Πίνακας 9: Ραβδόγραμμα μέσων όρων Ομάδας ελέγχου πριν και μετά

Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου ήταν παρόμοια με εκείνα της πειραματικής με την απειροελάχιστη διαφορά πως η αρνητική εκφραστικότητα δεν μειώθηκε σχεδόν καθόλου. Ωστόσο, ούτε σε αυτή την ομάδα διακρίνεται μετατόπιση ως προς την έκφραση αυτών στην οικογένεια μετά το πέρας των τριών μηνών.

4.1.4 Τεστ Κανονικότητας (Normality Test)

4.1.4.1 Πειραματική Ομάδα

Tests of Normality

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|-------------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| TotalScore_prin | ,168 | 15 | ,200 [*] | ,956 | 15 | ,620 |
| TotalScore_meta | ,179 | 15 | ,200 [*] | ,902 | 15 | ,101 |

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

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 10: Έλεγχος Κανονικότητας Πειραματικής Ομάδας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για δείγματα $N < 50$ ελέγχουμε την κανονικότητα βάσει του τεστ Shapiro-Wilk. Οι υποθέσεις σχετικά με τον έλεγχο κανονικότητας είναι οι εξής:

H_0 : Η κατανομή της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.

$H_ε$: Η κατανομή της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση εκπαιδευτικού δράματος παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από την κανονική κατανομή.

Στην περίπτωση μας και πριν και μετά την παρέμβαση οι τιμές είναι 0,62 και 0,101 > 0,05. Οπότε, γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση (H_0) και συμπεραίνουμε ότι τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή.

4.1.4.2 Ομάδα Ελέγχου

Tests of Normality

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|-------------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| TotalScore_Prin | ,122 | 15 | ,200* | ,962 | 15 | ,731 |
| TotalScore_Met | ,172 | 15 | ,200* | ,952 | 15 | ,560 |
| a | | | | | | |

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

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 11: Έλεγχος Κανονικότητας Ομάδας Ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου, τα αποτελέσματα των τιμών είναι 0,731 και 0,560 > 0,05. Συνεπώς, τα δεδομένα μας κι εδώ εμφανίζουν κανονική κατανομή. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο γενικό συμπέρασμα ότι μπορούμε να συνεχίσουμε μόνο με παραμετρικούς ελέγχους, εφόσον τα δείγματά μας ακολουθούν κανονική κατανομή.

4.1.5 Παραμετρικοί Έλεγχοι-Έλεγχος για τον μέσο όρο

Για να διαπιστώσουμε αν η διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση αποτελεί ένα στατιστικά σημαντικό εύρημα χρησιμοποιήσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test), αφού ικανοποιήθηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε για την πειραματική και για την ομάδα ελέγχου.

4.1.5.1 Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Πειραματικής Ομάδας

Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, οι υποθέσεις μας ήταν οι εξής:

H_0 : Δεν διαφέρει ο μέσος όρος των απαντήσεων που εκφράζουν θετική συναισθηματική εκφραστικότητα της ομάδας των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

H_a : Διαφέρει ο μέσος όρος των απαντήσεων που εκφράζουν θετική συναισθηματική εκφραστικότητα της ομάδας των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Επιλέξαμε επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Significance | |
|--------|------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|-------|-------|----|--------------|-------------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | One-Sided p | Two-Sided p |
| | | | | | Lower | Upper | | | | |
| Pair 1 | TotalScore_Thet_Sinesth_prin | -2,200 | 9,088 | 2,347 | -7,233 | 2,833 | -,938 | 14 | ,182 | ,364 |
| | TtalScore_Thet_Sinesth_meta | | | | | | | | | |

Πίνακας 12: Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας

Το αποτέλεσμα του πίνακα ($p = 0,364 > 0,005$) μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με την έκφραση θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας του εργαλείου δεν

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ποσοτικής μεταβλητής πριν και μετά τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν, αποδεχόμενοι τη μηδενική υπόθεση (H_0).

4.1.5.2 Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Πειραματικής Ομάδας

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Significance | |
|--------|---|--------------------|----------------|------------|---|-------|------|----|--------------|-------------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | One-Sided p | Two-Sided p |
| | | | | | Lower | Upper | | | | |
| Pair 1 | TotalScore_Arn_S inesth_prin TtalScore_Arn_Si nesth_meta | 1,533 | 7,049 | 1,820 | -2,371 | 5,437 | ,842 | 14 | ,207 | ,414 |

Πίνακας 13: Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα πριν και μετά Πειραματικής Ομάδας

Το ίδιο συμβαίνει και στον έλεγχο ισότητας μέσω των μεταξύ της αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Δηλαδή, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,414 > 0,05$) πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Άρα, συμπεραίνουμε ότι και εδώ η εφαρμογή των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκε δεν επηρέασε τις απαντήσεις των μαθητών.

4.1.5.3 Total Score Συνολικό Πειραματικής Ομάδας

Paired Samples Test

| Paired Differences | t | df | Significance |
|--------------------|---|----|--------------|
|--------------------|---|----|--------------|

| | Mean | n | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval of the Difference | | t | df | One-Sided p | Two-Sided p |
|---|-------|-------|----------------|------------|---|-------|-------|----|-------------|-------------|
| | | | | | Mean | Lower | | | | |
| Pair 1 TotalScore_prin TotalScore_meta | -,667 | 9,424 | 2,433 | | -5,885 | 4,552 | -,274 | 14 | ,394 | ,788 |

Πίνακας 14: Συνολικό άθροισμα απαντήσεων Πειραματικής Ομάδας

Στην περίπτωση του συνολικού αθροίσματος (total score) των απαντήσεων του εργαλείου, παρατηρείται –όπως αναμενόταν- στατιστικά μη σημαντική διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις ($p=0,788 > 0,05$).

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως για την πειραματική ομάδα το πρόγραμμα των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκε δεν επηρέασε το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών.

4.1.5.4 Έκφραση Θετικής Συναισθηματικότητας Ομάδας Ελέγχου

Paired Samples Test

| | Paired Differences | t | df | Significance | | | | | |
|---|--------------------|----------------|------------|---|-------------|--------|----|------|------|
| | | | | One-Sided p | Two-Sided p | | | | |
| | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval of the Difference | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 Total_Score_Th et_Sunaisth_Pri n Total_Score_Th et_Sunaisth_Me ta | -2,933 | 6,584 | 1,700 | -6,580 | ,713 | -1,725 | 14 | ,053 | ,106 |

Πίνακας 15: Θετική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου

Στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, η ειδοποιός διαφορά είναι το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση και αυτό που μεσολάβησε των μετρήσεων πριν και μετά, ήταν μόνο ο παράγοντας του χρόνου.

Από τον πίνακα, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μετρήσεις πριν και μετά, αναφερόμενοι στην έκφραση θετικών συναισθημάτων ($p = 0,106 > 0,05$).

4.1.5.5 Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Significance | | |
|--------|-------------------------------------|--------------------|----------------|------------|---|-------|------|--------------|-------------|------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval of the Difference | | | One-Sided p | Two-Sided p | |
| | | | | | Lower | Upper | | | | |
| Pair 1 | Total_Score_Arn - _Sunaisth_Prin | ,533 | 8,008 | 2,068 | -3,901 | 4,968 | ,258 | 14 | ,400 | ,800 |
| | Total_Score_Arn - _Sunaisth_Meta | | | | | | | | | |

Πίνακας 16: Αρνητική Συναισθηματική Εκφραστικότητα Ομάδας Ελέγχου

Το ίδιο συμβαίνει και στη σύγκριση των μέσων όρων του συνολικού σκορ αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας του εργαλείου μέτρησης, καθώς δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις πριν και μετά ($p = 0,800 > 0,05$).

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ούτε ο παράγοντας του χρόνου δείχνει να επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών, όσον αφορά τη θετική ή αρνητική εκφραστικότητα.

4.1.5.6 Total Score Συνολικό Ομάδας Ελέγχου

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | | t | df | Significance | |
|--------|-----------------|--------------------|----------------|------------|---|-------|--------|----|--------------|-----------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | One-Sided p | Two-Sided |
| | | Mean | n | Mean | Lower | Upper | | | | |
| Pair 1 | TotalScore_Prin | -2,400 | 8,534 | 2,203 | -7,126 | 2,326 | -1,089 | 14 | ,147 | ,294 |
| | TotalScore_Meta | | | | | | | | | |

Πίνακας 17: Συνολικό άθροισμα απαντήσεων Ομάδας Ελέγχου

Όπως και στις προηγούμενες, έτσι και στην περίπτωση του συνολικού αθροίσματος (total score) των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων/μεταβλητών του εργαλείου, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,294 < 0,05$).

Το δείγμα που εξετάζεται εδώ ανήκει στην ομάδα ελέγχου, όπου δεν υπήρξε παρέμβαση, αλλά μεσολάβησε μόνο μια χρονική απόσταση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης συμπλήρωσης των απαντήσεων από τους μαθητές. Μπορούμε, λοιπόν, βάσει αποτελεσμάτων να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι ούτε η παρέμβαση, αλλά ούτε και ο παράγοντας του χρόνου δείχνει να επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών, όσον αφορά το σύνολο του εργαλείου μέτρησης.

4.1.6 Συμπεράσματα ποσοτικής έρευνας

Από τα παραπάνω προκύπτει πως, όσον αφορά τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, δεν σημειώθηκαν ουσιαστικές αλλαγές ως προς την έκφραση των παιδιών στα μέλη της οικογένειάς τους. Συνεπώς, το πρόγραμμα των παρεμβάσεων δεν φαίνεται να λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς την αυτο-έκφραση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, τουλάχιστον όχι από την υποκειμενική ματιά των παιδιών. Επιπρόσθετα, ωστόσο, ούτε η ομάδα ελέγχου

σημείωσε διαφορές στις απαντήσεις της με το πέρασμα του χρόνου, ενισχύοντας ίσως την ερμηνεία πως το ενδοοικογενειακό σύστημα συντελείται από πολύ βαθιά ριζωμένα σχεσιακά συστήματα, που ένα διάστημα τριών μηνών ή η συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα δραματικής τέχνης, δεν είναι ικανά από μόνα τους, ενδεχομένως, να μετατοπίσουν αυτές τις επικοινωνιακές σχέσεις, αφού οι συναισθηματικές λειτουργίες των μελών της οικογένειας παρουσιάζουν βαθιά αλληλεξάρτηση (McGoldrick, & Gerson, 1999).

4.2 Ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών ευρημάτων

Για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας, η ερευνήτρια ακολούθησε τη συμμετοχική παρατήρηση και τη δημιουργία ημερολογίου μέσω των σημειώσεων, αλλά και της απομαγνητοφώνησης των παρεμβάσεων. Ακολούθησε, όπως προείπαμε, τη θεματική ανάλυση, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, προσπαθώντας παράλληλα να ενσωματώσει και τα υπόλοιπα θέματα που αναδύθηκαν (Τσιώλης,2018:98).

Μάλιστα, μετά τη δημιουργία γραπτού κειμένου μέσα από την απομαγνητοφώνηση και τον εντοπισμό των στοιχείων που αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα, κωδικοποίησε τα δεδομένα στις εξής κατηγορίες: ελευθερία έκφρασης γνώμης στην ολομέλεια, θετική-αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα, ενσυναίσθηση, πρωτοβουλία, ανάληψη καταπιεστικών-καταπιεσμένων ρόλων, κλίμα της τάξης και εμπύχωση.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ελευθερία έκφρασης γνώμης στην ολομέλεια ελήφθησαν υπόψη το κατά πόσο οι μαθητές εξέφραζαν άποψη και αντιπρόταση κατά το θέατρο φόρουμ κι αν φοβόντουσαν ή όχι να πουν δημόσια τι πιστεύουν. Επιπρόσθετα, για τη θετική και αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα παρατηρήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές εξέφραζαν τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βίωναν κατά την εκδραμάτιση και τα παιχνίδια, αν τα κρατούσαν μέσα τους ή αν ξεσπούσαν τη φόρτισή τους στους άλλους. Ειδικότερα, δόθηκε βάση και στο κατά πόσο εξέφραζαν τη συμπόνια τους στους άλλους μέσα από το μοίρασμα, περνώντας στο στάδιο της ενσυναίσθησης. Όσον αφορά την πρωτοβουλία, δόθηκε βάση στον αυθορμητισμό των ατόμων κατά τις δραστηριότητες, τους παθητικούς ή ενεργητικούς ρόλους που αναλάμβανε στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, ιδίως κατά το θέατρο φόρουμ, η ανάληψη καταπιεστικών-καταπιεσμένων ρόλων αποτέλεσε μια δική της κατηγορία, καθώς αξιοπερίεργο ήταν πως συνήθως οι μαθητές αρέσκονταν στο να αναλαμβάνουν μία από τις δύο περιπτώσεις. Σχετικά με

το κλίμα της τάξης, εστίαση δόθηκε στην ύπαρξη συγκρούσεων, τη διάθεση για συνεργασία, στην ύπαρξη αρχηγών και στον φόβο αποδοχής. Τέλος, η κατηγορία της εμψύχωσης αφορά την ανταπόκριση της εμψυχώτριας στο έργο της, την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό και τη ροή των παρεμβάσεων.

Ωστόσο, επειδή οι κατηγορίες αυτές παρουσίαζαν πολλά κοινά σημεία και αλληλοεπικαλύπτονταν, καταλήξαμε σε τρεις βασικές θεματικές: αυτο-έκφραση, ανάληψη ρόλου και εμψύχωση.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι κατηγορίες αυτές προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, βασισμένες σε αυτά που αναδύονταν, χωρίς να υπάρχει προκαθορισμένη δομή (Τσιώλης, 2014: 97-98), η οποία ίσως να εγκλώβιζε την παρατηρητικότητα της εμψυχώτριας.

4.2.1 Αυτο-έκφραση

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η αυτο-έκφραση αφορά την εξωτερικευση του εσωτερικού κόσμου και της συναισθηματικής εμπειρίας του ατόμου είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187). Μέσα από το θέατρο φόρουμ, το οποίο ενισχύει τον διάλογο και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ζώνιου, 2016:96), παρατηρήθηκε η ενίσχυση της αυτο-έκφρασης των συγκεκριμένων εφήβων στην παρούσα έρευνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μαθήτρια Ζ' η οποία δεν εξέφραζε ποτέ άποψη ούτε μοιραζόταν το παραμικρό, ακόμα και με παρότρυνση της εμψυχώτριας και που τελικά έγραψε στο τέλος πολύτιμες συνειδητοποιήσεις γεμάτες συναίσθημα, λέγοντας: «...με έκανες πολύ περήφανη. Έμαθα ότι πρέπει να μιλάμε και να υπερασπιζόμαστε τον εαυτό μας, όταν κάτι μας ενοχλεί. Θέλω να σου πω ένα μεγάλο μπράβο!» (βλ. Παράρτημα 2). Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η πρόοδος που σημείωσε η μαθήτρια ΣΤ', που ενώ δεν είχε μιλήσει καθόλου στο κομμάτι του διαλόγου κατάφερε να πάρει πρωτοβουλία στην 8^η παρέμβαση και να μιλήσει ανοιχτά μπροστά σε όλους. Επίσης, στην τελευταία παρέμβαση μοιράστηκε: «Ένιωσα καταπίεση όταν υποδύθηκα τη Βαγγελίτσα και ο πατέρας μου με καταπίεζε γιατί πήρα 9,5 κι όχι 10. Αυτό με θύμωσε, γιατί δεν γίνεται να είμαι πάντα τέλεια, ούτε να είμαστε όλοι άριστοι. Έμαθα για μένα ότι όταν κάτι με καταπιέζει πρέπει να το λέω!».

Αντίστοιχα, όσον αφορά τη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα, δηλαδή την έκφραση των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων ως μέρος του ψυχικού μοιράσματος, ο

μαθητής Β' έφτασε σε μεγάλο βάθος, λέγοντας: «Ένωσα λες και οι άλλοι ήταν πιο σημαντικοί από εμένα κι εγώ ήμουν ένα τίποτα», ενώ η μαθήτρια Δ' παραδέχτηκε δύσκολα συναισθήματα, λέγοντας: «Όταν είδα το *bullying* που γινόταν στο κορίτσι ένωσα θλίψη, γιατί μου θύμισε κάτι από το παρελθόν που μου είχε συμβεί...» (βλ. Παράρτημα 2).

Όσον αφορά την αρνητική συναισθηματική εκφραστικότητα, δηλαδή το ξέσπασμα των αρνητικών συναισθημάτων με επιθετικό τρόπο πάνω στους άλλους, σημειώθηκε μείωση αυτής, καθώς με το πέρασμα των παρεμβάσεων οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη συνειδητότητα των επιπτώσεων αυτής και απέφευγαν να προτείνουν παρεμβάσεις συγκρουσιακού χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά η μαθήτρια Α' σχολίασε πως μόνο αν μιλάμε ήσυχα θα βγάλουμε άκρη και προσπάθησε να συνεννοηθεί με τους γονείς του θεάτρου φόρουμ με κατεβασμένους τόνους. Επιπλέον, θεώρησε ως τη χειρίστη καταπίεση και σημάδι ψυχολογικού πολέμου το ξέσπασμα της μητέρας πάνω στα παιδιά της στο θέατρο φόρουμ, όπου τους έλεγε «Με έχετε τρελάνει, θα σηκωθώ να φύγω από εδώ μέσα». Αντίστοιχα, ο μαθητής Δ' έγραψε: «Με ενέπνευσε που το αγόρι που δέχτηκε *bullying* δεν ενδιαφερόταν καθόλου για αυτά που του έλεγαν και δεν έδινε αξία σε αυτούς!», ενώ η αρχική αντίδραση της ιστορίας αφορούσε των τσακωμό των δύο αυτών μετώπων (βλ. Παράρτημα 2).

Σε πολλά κομμάτια αυτο-έκφρασης διεφάνθη έντονα η ενσυναίσθηση των παιδιών. Χαρακτηριστικό ήταν το μοίρασμα της μαθήτριας Β', που έγραψε: «Σε ένωσα πολύ όταν η θεία σου δεν σε άφηνε να έχεις κοπέλα. Ένωσα και τον θυμό σου και όταν ένωσες άβουλα...». Αντίστοιχα, ο μαθητής Δ' έγραψε: «Μου άρεσε που ήρθε ο φίλος σου και ήταν σε όλα δίπλα σου», ενώ ο μαθητής Α' έγραψε: «Μπήκες μπροστά να υπερασπιστείς τον φίλο σου στον δάσκαλο κι εκείνος κατάλαβε το λάθος του. Θα σου έλεγα ένα μεγάλο μπράβο που έβγαλες τον φίλο σου από τη δύσκολη θέση!». Εδώ, φάνηκε έμπρακτα η δύναμη της αυτο-έκφρασης, μέσω της οποίας είναι πιο εύκολο να δεχτεί το άτομο κοινωνική στήριξη (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:200-201). Η μαθήτρια Ζ', επίσης, μοιράστηκε: «...Ένωσα θυμό να βλέπω τον ανιψιό αυτό να καταπιέζεται σε τέτοιο βαθμό». Αξιοσημείωτο ήταν, επίσης, που σε όλα τα μοιράσματα των παιδιών στους κύκλους και τις ασκήσεις σχετικά με πράγματα που μας θυμώνουν ή μας καταπιέζουν κ.λπ. όλα τα παιδιά έδειχναν αμέριστο ενδιαφέρον, έμεναν σιωπηλά, κοιτούσαν στα μάτια τους συμμαθητές τους και έγνεφαν καταφατικά. Η σιωπή μαρτυρούσε μεγάλη οικειότητα, η οποία όπως υποστηρίζουν οι Kennedy-Moore & Watson (2001:199) προκύπτει από το μοίρασμα των δύσκολων συναισθημάτων.

Πέραν των παραπάνω συγκεκριμένων παρατηρήσεων, η ομάδα αυτή δεν παρουσίαζε φοβερές δυσκολίες έκφρασης, καθώς εξαρχής είχαν σχετικά καλό κλίμα μεταξύ τους και οικειότητα με την εμψυχώτρια, ως δασκάλα του τμήματος. Ωστόσο, έγινε εμφανές πως τα παιδιά μετατοπίστηκαν στο να χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που δηλώνουν συναίσθημα, όπως *«Ένωσα θυμό... περηφάνια...όταν έγινε αυτό με έκανε να νιώσω έτσι...»*. Επίσης, κατανόησαν πόσο σημαντικό είναι να πλαισιώνουν τα επιχειρήματά τους με συναισθήματα και να τους δίνουν αξία. Χαρακτηριστικά ο μαθητής Δ' στην παρέμβασή του στο θέατρο φόρουμ υποστήριξε τον εαυτό του, λέγοντας: *«Με κάνει χαρούμενο να έχω κοπέλα, ειδικά μετά την απώλεια των γονιών μου...Δεν μπορείς να μου κάνεις σκηνή μπροστά στο κορίτσι μου και να με ντροπιάζεις...»*. Άρχισαν, δηλαδή, να ενσωματώνουν λέξεις που εμπεριέχουν συναισθήματα για να δώσουν στον άλλον να καταλάβει τις πραγματικές τους ανάγκες και να επικοινωνήσουν βαθύτερα με τον συνομιλητή τους.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, πως λόγω του διπλού ρόλου της εμψυχώτριας ως εκπαιδευτικός του τμήματος, υπήρχε η δυνατότητα παρατήρησης της αυτο-έκφρασης στο σχολικό πλαίσιο και εκτός παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, το τμήμα είχε μια διένεξη με έναν καθηγητή ειδικότητας καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς λόγω του υβριστικού τρόπου ομιλίας του προς αυτά. Εκείνα, μετά το πέρας των παρεμβάσεων πήγαν να του μιλήσουν με δική τους πρωτοβουλία, λέγοντάς του: *«Δεν μας αρέσει ο τρόπος που μας μιλάτε»*. Αυτό το σκηνικό ήταν μια τρανή απόδειξη πως το θέατρο φόρουμ ήταν όντως μια πολύ καλή πρόβα για την αυτο-έκφραση στη ζωή τους (Ramdath, 2016:142).

Συνολικά, στο κομμάτι της αυτο-έκφρασης τα ευρήματα είναι θετικά. Αυτό αποτελεί ένα ελπιδοφόρο γεγονός για την υγιή επικοινωνία των συγκεκριμένων εφήβων, καθώς, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, μέσα από τη διαδικασία του μοιράσματος των συναισθημάτων και των σκέψεων, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο αυτά που πραγματικά νιώθουν (Kennedy-Moore, & Watson,2001:192). Φάνηκε, επίσης, πως σε συμβολικό επίπεδο είχαν περισσότερο θάρρος να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν στην οικογένειά τους και σε πρόσωπα σημαντικά για αυτούς. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων ενίσχυσε την αυτο-έκφραση των εφήβων σε γενικότερο πλαίσιο και σίγουρα μέσα από αυτό αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της αυτο-έκφρασης στην οικογένεια.

4.2.2 Ανάλυση ρόλου

Όσον αφορά την ανάλυση ρόλου, μελετήσαμε ουσιαστικά την πρόθεση συμμετοχής των μαθητών, το κατά πόσο έπαιρναν πρωτοβουλίες στη δημιουργία ενός ρόλου, στο αν τους ήταν άνετο να παρεμβαίνουν στο θέατρο φόρουμ και να αναλαμβάνουν δράση και γενικότερα κατά τις παρεμβάσεις κατά πόσο είχαν ενεργητική ή παθητική στάση.

Στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε πως τα αγόρια έδειχναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να πάρουν πρωτοβουλίες και να εκτεθούν από όσο τα κορίτσια (Βλ. Παράρτημα 2). Επιπλέον, σε κάθε νέα δραστηριότητα όταν ζητούνταν εθελοντές για κάτι, συνήθως, προτιθέντο οι μαθητές Α', Β', Γ' και Ε' και οι μαθήτριες Α', Β' και Δ'. Γενικώς, υπήρχε ένας δισταγμός ως προς την έκθεση, ο οποίος με το πέρασμα των παρεμβάσεων όλο και μειωνόταν και ακόμα και μαθητές πιο παθητικοί στο τέλος ανέλαβαν ενεργητικό ρόλο. Μάλιστα, αξιοσημείωτα να αναφέρουμε πως τα κορίτσια Ε', Ζ' και ΣΤ' βρήκαν το θάρρος να πουν τη γνώμη τους για τους ρόλους, ενώ κατά τις πρώτες παρεμβάσεις δεν μιλούσαν καθόλου. Οι συγκεκριμένες, ωστόσο, δεν ανέλαβαν σχεδόν ποτέ μια παρέμβαση σε θέατρο φόρουμ, αλλά τους δικούς τους ρόλους τους υπηρέτησαν κανονικότερα και με μεγάλη άνεση.

Όσον αφορά τα γλυπτά που έπαιζαν πολύ σημαντικό ρόλο στις παρεμβάσεις, όλοι οι μαθητές είχαν πρωτότυπες ιδέες, έπαιρναν πρωτοβουλίες, συνεργάζονταν μεταξύ τους και έδιναν βάση στη λεπτομέρεια, δίνοντας πραγματική αξία στον ρόλο του κάθε γλυπτού. Επίσης, στα σκετς που τους τύχαιναν όλοι ήταν πρόθυμοι να παίξουν όποιον ρόλο κι αν τους τύχαινε. Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μέσω της τέχνης, όλες οι εμπειρίες εκφράζονται πιο εύκολα και πιο ελεύθερα, χωρίς να εξαναγκάζονται, έχοντας ως σκοπό την έκφραση αυτών μέσω ενός δημιουργικού πλαισίου (Nigmatulina, & Gerasimenco, 2016:2039). Αξιοσημείωτο είναι πως εννοείται ότι το ευχαριστιόντουσαν να αντιτίθενται σε εξουσιαστικούς ρόλους και να λένε όσα θα ήθελαν να πουν υπό αυτό το προστατευμένο πλαίσιο. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως ιδιαίτερη χαρά αντλούσαν και από τους καταπιεστικούς ρόλους και έδειχναν μεγάλη προθυμία να είναι αυτοί που θα καταπιέσουν κάποιον, χωρίς να τους νοιάζει αν τσαλακώνεται η εικόνα τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μαθήτριας Ζ' που ενώ είχε ένα πολύ φιλήσυχο προφίλ καθ'όλες τις παρεμβάσεις, όταν τις δόθηκε η ευκαιρία, έπαιξε την καταπιεστική θεία με όλο της το είναι και κέρδισε μεγάλη αναγνώριση από τους συμμαθητές της, ίσως και για πρώτη φορά στη σχολική αυτή χρονιά. Ήταν φανερό πως τα παιδιά απελευθερώνονταν υπό το πρίσμα

του ρόλου και περνούσαν καλά. Αντίστοιχα, ο μαθητής Δ' που στις πρώτες παρεμβάσεις ήταν αρκετά σιωπηλός, στις τελευταίες ανέλαβε πρωταγωνιστικό ρόλο αρκετές φορές, παρεμβαίνοντας σε καίρια σημεία στο φόρουμ (Βλ. Παράρτημα 2).

Όσον αφορά τη δημιουργία των ρόλων που αναλάμβανε ο καθένας επρόκειτο για ομαδική δουλειά. Όλοι μαζί, στην αντίστοιχη ομάδα τους, συζητούσαν και πρότειναν ιδέες για κάθε χαρακτήρα. Επομένως, κάθε ρόλος είχε τη δική του σημασία για το έργο και είχε ήδη λάβει αποδοχή από την ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, στην παρουσίαση των φόρουμ δεν παρατηρήθηκε καμία συστολή για κανέναν ρόλο, ούτε κάποιος τσακωμός ή δυσαρέσκεια για τον ρόλο που υποδύονταν. Το καλό με τη μέθοδο Στανισλάβσκι, που θέλει τον ηθοποιό να εμβαθύνει στον ρόλο του (Moore, 1992), είναι πως έκανε τα παιδιά να αγαπούν τους ρόλους τους κι έτσι να τους αναλαμβάνουν με περηφάνεια μπροστά στο κοινό.

Συνολικά, σχετικά με την ανάληψη ρόλου, όλα τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη πρόοδο, ο καθένας με τον δικό του ρυθμό, κατά την οποία έπαιρναν περισσότερες πρωτοβουλίες στις δραστηριότητες, παρενέβησαν περισσότερες φορές και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο θέατρο φόρουμ και σήκωσαν περισσότερες φορές τα χέρια τους να πουν τη γνώμη τους στην ολομέλεια στο κομμάτι του διαλόγου όσο περνούσαν οι παρεμβάσεις. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως το πρόγραμμα αυτό βοήθησε τα παιδιά να είναι πιο ενεργά στην ανάληψη ρόλου και επιτεύχθηκε έτσι ο στόχος του Θ.τ.Κ να μετατραπούν οι παθητικοί θεατές σε ενεργούς ηθοποιούς (Sadler, 2010:87).

4.2.3 Εμψύχωση

Στο κομμάτι της εμψύχωσης, λήφθηκε υπόψη η ανταπόκριση της εμψυχώτριας, η ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες, ο ρυθμός των παρεμβάσεων και το κλίμα της ομάδας.

Όσον αφορά το έργο της εμψυχώτριας παρατηρήθηκε εξέλιξη ως προς την ελευθερία και τη δομή των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, ενώ οι πρώτες παρεμβάσεις ήταν πιο δομημένες και έδιναν τη δυνατότητα στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν υπό συνθήκες, έφτασαν σε σημείο η εμψυχώτρια να έχει αρκετά ρόλο παρατηρητή και να αφήνει να αναδύονται οι πρωτοβουλίες της ομάδας. Επομένως, υιοθετώντας ως στυλ διδασκαλίας το δημοκρατικό, ώθησε τις ομάδες στο να

αυτενεργούν (Γαλάνη, 2010: 157-158). Επιπλέον, ενώ στην πρώτη απόπειρα ανάληψης ρόλου Μπαλαντέρ ίσως έγινε πιο κατευθυντική ή διδακτική, το αντιλήφθηκε και φρόντισε να το εξαλείψει στις επόμενες παρεμβάσεις, αφήνοντας τα παιδιά να αφομοιώσουν αυτό που πραγματικά ήταν έτοιμα ή είχαν ανάγκη να κάνουν, δίνοντας ελευθερία στον μετασχηματιστικό χαρακτήρα του φόρουμ (Schechner, 2002:4).

Σχετικά με την ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες και τη δραματοποίηση, παρουσιάστηκε θετική πορεία, αν και εξ' αρχής ήταν αρκετά επιτυχής η συνεργασία. Ιδιαίτερα, στις πρώτες τρεις παρεμβάσεις, η μαθήτρια Γ' με τον μαθητή Δ' αποσυγκεντρώνονταν συχνά και προσπαθούσαν να τραβήξουν το ενδιαφέρον της ομάδας κάνοντας αστεία, μιλώντας ή αγνοώντας τις οδηγίες, όχι σε δυσλειτουργικό βαθμό, ωστόσο. Σιγά σιγά όμως άφησαν αυτή την ασφάλεια της προσκόλλησης στο μεταξύ τους και την αμηχανία που βίωναν και ακολούθησαν τους ρυθμούς των παρεμβάσεων, χωρίς να χρειαστεί ιδιαίτερος χειρισμός από την εμψυχώτρια. Επίσης, φάνηκε το πόσο καλά είχαν καταλάβει τη διαδικασία φόρουμ από το ότι έγραφαν κι έστηναν ολόκληρη παράσταση μόνα τους. Μετά από ένα σημείο ο ρόλος της εμψυχώτριας ήταν μόνο υποστηρικτικός και σε καμία περίπτωση επεξηγηματικός ή επαναλαμβανόμενος.

Τέλος, όσον αφορά το κλίμα της τάξης μπορούμε να πούμε πως είναι το πιο ξεκάθαρο παράδειγμα επιτυχίας του συγκεκριμένου προγράμματος. Τα παιδιά ξεκίνησαν ως ομάδα και κατέληξαν να έχουν πραγματικά στενούς δεσμούς με εμπιστοσύνη και συνεργασία (Boal, 1979:21-29). Τα βλέμματα που αντάλλαζαν, οι ιστορίες που μοιράστηκαν, τα συναισθήματα που εξέφρασαν, οι διάλογοι που έκαναν και τα χέρια που έδωσαν έκαναν την ομάδα να είναι ενωμένη σαν γροθιά. Να υπενθυμίσουμε πως οι άνθρωποι που μπορούν και εκφράζονται, απολαμβάνουν περισσότερο την κοινωνική αλληλεπίδραση (Burgin et al., 2012:185). Μετά από ένα σημείο όλοι είχαν το θάρρος να είναι οι εαυτοί τους, κανένας δεν είχε αντίρρηση να συνεργαστεί με όποιον συμμαθητή του κι αν χρειαζόταν, παρ'όλο που στην πρώτη παρέμβαση ένα κορίτσι αρνήθηκε ακόμα και να ακουμπήσει το χέρι του συμμαθητή της (Βλ. Παράρτημα 2) και παρ'όλο που πριν τις παρεμβάσεις κάποια παιδιά δεν αντάλασσαν ούτε μια κουβέντα μεταξύ τους. Αυτό είναι κάτι που έγινε ιδιαίτερα εμφανές στην εμψυχώτρια και εκτός παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικό σκηνικό πριν τις παρεμβάσεις είναι που ένας μαθητής μοίρασε προσκλήσεις για το πάρτυ του σε συγκεκριμένα παιδιά μπροστά σε όλους, δημιουργώντας διχασμό στην τάξη. Στον αντίποδα, μετά τις παρεμβάσεις στα γενέθλια της εμψυχώτριας οι μαθητές οργανώθηκαν όλοι μαζί, ανεξαρτήτως γονέων, και έκαναν πάρτυ έκπληξη,

δημιουργώντας ένα πανό με τα ονόματα όλων των μαθητών της τάξης, ακόμα και των πιο απομονωμένων, ακόμα και αυτών που έλειπαν στην προετοιμασία.

Επιπλέον, στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε περισσότερη άνεση να συνεργάζονται οι υπάρχουσες κλίκες μεταξύ τους ή να παρεμβαίνουν μόνο στους κολλητούς τους, κάτι το οποίο εξαλείφθηκε όσο περνούσαν οι παρεμβάσεις και μάλιστα σε μια δραστηριότητα που έπρεπε να γράψουν ένα γράμμα σε έναν ρόλο που τους ενέπνευσε στο φόρουμ που είδαν, πολλοί μαθητές έγραψαν γράμμα όχι προς το όνομα του ρόλου, αλλά προς το όνομα των συμμαθητών τους -είτε έκαναν κολλητή παρέα είτε όχι- με φράσεις, όπως: «*Είμαι περήφανος για σένα (όνομα)*», «*(Όνομα) θέλω να σου πω ένα μεγάλο μπράβο!*». Εξέφρασαν θαυμασμό και ήταν συναισθηματικά γενναιόδωροι, όχι μόνο προς τον ρόλο, αλλά και προς το άτομο που έφερε τον ρόλο στην ομάδα, δημιουργώντας μεγαλύτερο κλίμα αποδοχής σε αυτήν.

Ξεκάθαρα το τμήμα αυτό είχε αγαπηθεί πάρα πολύ μέσα από αυτούς τους τρεις μήνες και γι' αυτό τα μοιράσματα στην τελευταία παρέμβαση (Βλ. Παράρτημα 2) ήταν τόσο συγκινητικά με λόγια, όπως: «*Να μείνουμε για παντά έτσι όλοι μαζί*», «*Να μη χωριστούμε στο Γυμνάσιο*», «*Να πετύχουμε όλοι τα όνειρά μας*». Στην ερώτηση, δηλαδή, της εμψυχώτριας «*τι κρατάς/τι εύχεσαι μετά το πρόγραμμα αυτό*» σχεδόν όλες οι απαντήσεις αφορούσαν την ομάδα και όχι το άτομο κι αυτό από μόνο του μας γέμισε με ευγνωμοσύνη που καταφέραμε η ομάδα να φτάσει σε αυτό το συναισθηματικό βάθος. Επιτεύχθηκε, ουσιαστικά, η μετάβαση από το άτομο στην ομάδα, βασικός στόχος του Θ.τ.Κ. και του θεάτρου φόρουμ (Nicholson, 2005:2).

Κεφάλαιο 5

5.1 Συμπεράσματα/Ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει αν ένα πρόγραμμα Θεάτρου Φόρουμ 12 παρεμβάσεων αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της αυτο-έκφρασης των εφήβων, με ιδιαίτερη προσήλωση στην αυτο-έκφραση αυτών στην οικογένεια, για τους 15 εφήβους της πειραματικής ομάδας.

Όσον αφορά την ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου για την αυτο-έκφραση των εφήβων στην οικογένεια, δεν φάνηκε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα άσκησε ιδιαίτερη

επιρροή στις απαντήσεις των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, ούτε η ομάδα ελέγχου των 15, επίσης, συνομιλήκων εφήβων παρουσίασε ιδιαίτερες διαφορές στις απαντήσεις, καθιστώντας τον χρόνο των τριών μηνών που μεσολάβησε ως παράγοντα μηδαμινής σημασίας για την έρευνα. Αυτό, ωστόσο, μπορεί να οφείλεται, όπως προείπαμε, στα βαθιά ριζωμένα σχεσιακά συστήματα της οικογένειας και στην αλληλεξάρτηση που παρουσιάζουν οι επικοινωνιακές και οι συναισθηματικές λειτουργίες των μελών αυτής μεταξύ τους (McGoldrick, & Gerson, 1999). Ίσως, λοιπόν, να μπορεί να θεωρηθεί πως ένα διάστημα τριών μηνών ή η μεμονωμένη προσωπική διεργασία του ενός μέλους και ιδίως του παιδιού, του κατώτερου δηλαδή συνήθως ιεραρχικά στο οικογενειακό σύστημα (Hartup, 1993:9), να μην επαρκεί για να επιφέρει μεγαλύτερα αποτελέσματα.

Παρ' όλα αυτά, την ουδετερότητα που προέκυψε στην ποσοτική ανάλυση ήρθε να δια φωτίσει και να χρωματίσει η ποιοτική ανάλυση (Σαραφίδου, 2011:108), καθώς τα ευρήματα αυτής δίνουν πιο αισιόδοξα αποτελέσματα, προσθέτοντας άλλη δυναμική στην παρούσα έρευνα (Creswell, 2016:5382· Heale, & Forbes, 2013:4). Ειδικότερα, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της μελέτης του ημερολογίου, μελετήθηκαν οι άξονες της αυτο-έκφρασης, της ανάληψης ρόλου και της εμπύχωσης. Όσον αφορά την αυτο-έκφραση, φάνηκε πως ένα πρόγραμμα θεάτρου φόρουμ 12 παρεμβάσεων είναι ικανό να δράσει ενισχυτικά, καθώς παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης, αύξηση της θετικής συναισθηματικής εκφραστικότητας και μείωση της αρνητικής. Συγχρόνως, οι συγκεκριμένοι έφηβοι όσο περνούσαν οι παρεμβάσεις γινόντουσαν όλο και λιγότερο θεατές, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, όπως οραματίζεται το Θέατρο Φόρουμ (Sadler, 2010:87). Ιδιαίτερα, καλλιέργησαν την ικανότητα του διαλόγου, μείωσαν το άγχος της έκθεσης, ενδυνάμωσαν την προσωπική τους άποψη στο σύνολο, καλλιέργησαν, επίσης, την αντοχή να μοιράζονται δυσάρεστες προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα και τη βαθύτερη, λοιπόν, ενσυναίσθηση τους, εξασκήθηκαν στην ενεργητική ακρόαση και στο να σέβονται όσα ακούγονται, εξασκήθηκαν στη βλεμματική επαφή ως μέσο έκφρασης, αναγνώρισαν τη δύναμη της φωνής ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων και τέλος, συνειδητοποίησαν την αξία του να εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο στους άλλους και συμβολικά, τουλάχιστον, στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, μέσα από την εμπύχωση αυτού του προγράμματος και του κλίματος που το πλαισίωνε, έμαθαν να δρουν και να εκφράζονται, όχι μόνο ως άτομα, αλλά και ως σύνολο, υπηρετώντας τη βασικότερη, ίσως, στοχοθεσία του Θ.τ.Κ. (Nicholson, 2005:2).

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει πως ένα πρόγραμμα θεάτρου φόρουμ ενισχύει την αυτο-έκφραση των εφήβων. Ωστόσο, δεν φαίνεται να επαρκεί μεμονωμένα στην ενίσχυση της αυτο-έκφρασης των εφήβων στα μέλη της οικογένειας.

5.2 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα εμπεριέχει αρκετούς περιορισμούς, παρά την ταυτόχρονη πραγματοποίηση της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης.

Πρωτίστως, λόγω του μικρού δείγματος ($N < 50$) τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν κι επιπλέον, όπως αναφέραμε, το δείγμα αποτέλεσε δείγμα ευκολίας (Ισαρη, & Πούρκος, 2015:78) και ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό (Παπαγεωργίου, 2015:6).

Επιπρόσθετα, περιορισμό αποτέλεσε η μη ύπαρξη κριτικού φίλου, καθώς εκείνος θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας και να ανατροφοδοτήσει την εμπυχώτρια, ώστε να είναι πιο αντικειμενική και αμερόληπτη η παρατήρηση, μιας και η εκπαιδευτικός-παρατηρητής αποτέλεσε μέρος αυτής και, συνεπώς, επηρέασε τα υποκείμενα παρατήρησης (Σαραφίδου, 2011:53).

Επιπλέον, ένας πολύ σημαντικός περιορισμός είναι πως η εξαρτημένη μεταβλητή της αυτο-έκφρασης αφορούσε κυρίως την αυτο-έκφραση στην οικογένεια. Ωστόσο, εμείς ως ερευνητές πέραν της υποκειμενικής αντίληψης του κάθε παιδιού κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δεν είχαμε καμία πρόσβαση στο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να γίνει η διασταύρωση και επαλήθευση των δεδομένων. Ακόμα, όπως αναφέραμε, οι 40 μεταβλητές του ερωτηματολογίου λειτούργησαν αρνητικά ως προς τη συγκέντρωση των μαθητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει αμφιβολία εγκυρότητας λόγω της κούρασης που αναδύθηκε κατά τη συμπλήρωσή του.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η περιορισμένη ύπαρξη αντίστοιχων ερευνών ευρείας κλίμακας σε μαθητές δημοτικού, όπου το θέατρο φόρουμ δημιουργείται από συγγραφείς τα ίδια τα παιδιά, με αυτά να εναλλάσσονται από κοινό σε ηθοποιούς, όχι μόνο σε ελληνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, ίσως περιορίζει ως έναν βαθμό και την ενδυνάμωση των αποτελεσμάτων.

5.3 Προτάσεις για το μέλλον

Ορμώμενοι από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, προτείνουμε να διεξαχθούν έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας, σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές, ενδεχομένως μεγαλύτερης διάρκειας και με ερευνητικό δείγμα που να μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό, έτσι ώστε τα αποτελέσματα αυτών να μπορούν να γενικευτούν.

Όσον αφορά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας που επιλέχθηκε, προτείνουμε τη μείωση των μεταβλητών του στις 12 ερωτήσεις από τις 40, αφού στον έλεγχο εγκυρότητας αποδείχθηκε πως οι 12 πρώτες επαρκούν για να ικανοποιήσουν τη μελέτη μας, με σκοπό τη μείωση του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσής του και συνεπώς τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των εφήβων μέχρι το τέλος της διαδικασίας. Επιπρόσθετα, προτείνουμε παράλληλα με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και τη συμμετοχική παρατήρηση, τη διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης των ερευνητών με τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα και με τα μέλη της οικογένειάς τους, ώστε να είναι πιο αντικειμενική και σφαιρική η προσέγγιση της αυτο-έκφρασης στην οικογένεια. Αυτό έχει νόημα για την αποτελεσματικότητα της έρευνας, αφού οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρο στο σχολικό πλαίσιο και η προσέγγιση των οικογενειακών σχέσεων έγινε καθαρά συμβολικά.

Τέλος, παρόλο που στην Ελλάδα έχουν ήδη πραγματοποιηθεί έρευνες σε εφήβους από εκπαιδευτικούς και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση που εμπεριείχαν το θέατρο φόρουμ, προτείνουμε τη διεξαγωγή ακόμα περισσότερων αντίστοιχων προγραμμάτων, τόσο στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μιας και τα οφέλη όσον αφορά την αυτο-έκφραση και το δέσιμο της ομάδας αποδείχθηκαν πολλαπλά.

Επίλογος

Η αυτο-έκφραση είναι ανάγκη όλων των ανθρώπων. Ανάγκη που αν καταπιεστεί μπορεί να επηρεάσει ψυχοπαθολογικά το άτομο (Burgin et al., 2012:185). Ανάγκη που αν βρει τον τρόπο να εκφραστεί μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά για το άτομο και την κοινωνία (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:187). Μέσω της αυτο-έκφρασης, οι άνθρωποι μαθαίνουν τους εαυτούς τους (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:192) και οι γύρω τους τον αληθινό κόσμο που κρύβουν μέσα τους. Έτσι, οι σχέσεις δομούνται στη βάση της αλήθειας. Έτσι, διεκδικείται η αποδοχή και ο σεβασμός. Έτσι, ο κόσμος γίνεται ένα (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:199) κι από μονάδες γινόμαστε αλληλένδετες υπάρξεις, όπου δεν έχει σημασία αν υπάρχει σύγκλιση, αλλά χώρος να αναδυθεί η ομορφιά τους.

Το σχολείο οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών, οφείλει να τα προετοιμάζει να βρίσκουν τον εαυτό τους και να μπορούν έτσι να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής (Callagher, 1994), τόσο ενδυναμώνοντας την ανεξαρτησία, την ελευθερία του νου και της έκφρασης, όσο και μέσω της κοινωνικοποίησης και της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Έτσι, το άτομο είναι σε θέση να εκφράσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του στους άλλους ή ακόμα και να αποζητήσει βοήθεια. Έτσι μόνο μπορεί να λάβει και να παρέχει κοινωνική στήριξη (Kennedy-Moore, & Watson, 2001:200-201). Κι άρα έτσι μόνο αποκτάει νόημα η ζωή. Γιατί ας μην ξεχνάμε, πως ο κόσμος *«μόνο όταν τον μοιράζεσαι υπάρχει»* (Λειβαδίτης, 2016).

Από την παρούσα εργασία διαφάνηκε πως ένα πρόγραμμα Θεάτρου Φόρουμ σε εφήβους λειτουργεί θετικά στην αυτο-έκφραση αυτών και, κυριότερα, δόθηκε η αίσθηση πως όποια μεταβλητή κι αν μελετά ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, θα καταφέρει να συσφίξει τις σχέσεις της ομάδας και να διευρύνει τα όρια από το «εγώ» στο «εμείς». Συνεπώς, ως εκπαιδευτικός και άνθρωπος, ελπίζω στη συνέχιση των ερευνών στην εκπαίδευση με εργαλείο την παντοδυναμία του θεάτρου, καθώς και στην εξίσωση της δραματικής τέχνης με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση/ Μεταφρασμένη

- Αγγελοπούλου, Α. (2014). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τι ισχύει σήμερα. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, σχολική ζωή και δραστηριότητες. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο* (σσ. 81-92). Αλεξανδρούπολη: ΘΑΛΗΣ, ΕΚΠΑ.
- Βλάχος, Δ. (2008). Πρόλογος. Σε Ε. Φρυδά (επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 5). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2013). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές θεάτρου φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας, Χ. Ζώνιου. (επιμ), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση.
- Γκόβας, Ν. (2015). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ από το πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (16), 98-105.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φίλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (5^η Έκδ.) (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φίλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Craig, G., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* (Α Τόμος)(Α. Ιωαννίδου, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Δαφέρμος, Μ. & Πουρκός, Μ. (2010). Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ.19-73). Αθήνα: Τόπος.
- Διεύθυνση σπουδών προγραμμάτων & οργάνωσης ΠΕ. (2018). *Υψηλή και οδηγίες για την αισθητική αγωγή όλων των τάξεων*. ΦΕΚ 20/139457/Δ1. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2022 από <https://diavgeia.gov.gr/doc/%CE%A993%CE%924653%CE%A0%CE%A3-%CE%A3%CE%9E%CE%A8?inline=true>
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 20 (2), 113-120.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (Ζ. Αντωνοπούλου, & Μ. Κουλεντιανού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal (1931-2009). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, (11), 71-80.
- Ζώνιου, Χ. & Μποέμη, Ν. (2011). Θέατρο του Καταπιεσμένου με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών, Κριτική Εθνογραφική έρευνα. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 16, 70-77.

- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας -Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κακαβούλης, Κ.Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση, ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις: Εμπειρική έρευνα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1999). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλακιώτη, Α. & Μαρτιμιανάκη, Π. (2005). *Η αντίληψη των παιδιών της σχολικής ηλικίας ως προς την ποιότητα της φιλίας: Επίδραση φύλου και ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κουρετζής, Λ., & Αλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Λειβαδίτης, Τ. (2016). *Μικρό βιβλίο για μεγάλα όνειρα*. Αθήνα: Μετρονόμος.

- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση. Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.
- McGoldrick, M. & Gerson, R. (1999). *Το γενεόγραμμα. Εργαλείο αξιολόγησης για την οικογένεια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Moore, S. (1992). *Το Σύστημα Στανισλάβσκι*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Μπελογιάννη, Β. (2016). Συναισθηματική Εκφραστικότητα και Σχέσεις Συνομηλίκων σε Μαθητές Λυκείου. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 27-42.
- Μπονίδης, Κ. (2014). *Κριτική παιδαγωγική της ειρήνης: Έρευνα, θεωρία και πράξη* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, «Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα», Θεσσαλονίκη.
- Ο'Toole, J. (2008). Πλάτων έκανε λάθος: Η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία (Κ. Αλεξιάδη, Μτφ.). *Εκπαίδευση & θέατρο*, (9), 42- 48.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαοικονόμου-Σιδέρη, Χ. (2016). *Το θέατρο του καταπιεσμένου στις ομάδες Madalenas: Μια εθνογραφική έρευνα στα πλαίσια του οργανισμού Krila και της ομάδας Madalenas στη Μπολόνια της Ιταλίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Postic, M. (1998). *Η μορφωτική σχέση* (Δ. Τουλούπης, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Πούχνερ, Β. (1985). *Σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: Παϊρίδης.

Σαπρανίδη, Ε. Σ. (2019). *Η εφαρμογή του θεάτρου του καταπιεσμένου και του θεάτρου φόρουμ σε ομάδα γυναικών θύματα βίας που φιλοξενούνται στον ξενώνα γυναικών του Δήμου Αθηναίων*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσατσούλης, Δ. (2021, Ιανουάριος 13). Η αλλεργία της υπουργού παιδείας για την καλλιτεχνική παιδεία. *Ημεροδρόμος*. Ανακτήθηκε από <https://www.imerodromos.gr/i-allergia-tis-yπουργoy-paideias-gia-tin-kallitechniki-paideia/> (τελευταία ημερομηνία ανάκτησης 15/07/2022).

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Perry, C. (2006). Parent-Child Connectedness and Behavioral and Emotional Health Among Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(1), 59-66.

Allegrini, G. (2010). *Theatre of the oppressed*. Available online http://www.serviziocivile.cittametropolitana.bo.it/Engine/RAServeFile.php/f/Theatre_of_the_Oppressed.pdf (τελευταία πρόσβαση 15/07/2022).

Andersen, P. A., & Guerrero, L. K. (1998). Principles of communication and emotion in social interaction. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts* (pp. 49–96). San Diego, CA: Academic Press.

Babbage, F. (2018). *Augusto Boal*. London: Routledge.

Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(2), 644-675.

Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). Cambridge: Cambridge University Press.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). Academic Press.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group Inc.

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.

Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Abingdon & New York: Routledge.

Boal, A. (2000). *The Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. (2nd edition, A. Jackson, Transl.). New York: Routledge.

Burgin, C., Brown, L., Royal, A., Silvia, P.J., Barrantes-Vidal, N. & Kwapil, T.R. (2012). Being with others and feeling happy: Emotional expressivity in everyday life. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 185-190.

Burton, B. & O'Toole, J. (2005). Enhanced forum theatre: Where Boal's theatre of the oppressed meets process drama in the classroom. *NJ Drama Australia Journal*, 29(2), 49-57.

Burton, B. & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, (10), 1-15.

Callagher, J.J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 171-195.

Cameron, D. (Ed.). (1990). *The feminist critique of language: A reader*. London: Routledge.

Choudhury, S., Blakemore, S.J. & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165-174.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Craig, D. V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey Bass.

Day, L. (2002). Putting yourself in other people's shoes': the use of forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, 11(1), 21-34.

Diamond, D. (2007). *Theatre for living: The art and science of community-based dialogue*. Victoria, Canada: Trafford Publishing.

Fredrickson, B. L. (2010). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. London: Macmillan.

Giannouli, P. & Pammenter, D. (2009). Our journey on the road of enquiry and development: Context, theory, practice. In *mPPACT manifest* (pp. 19-59).

Greene, K., Krcmar, M. & Rubin, D. (2002). Elaboration in Processing Adolescent Health Messages: The Impact of Egocentrism and Sensation Seeking on Message Processing. *Journal of Communication*, 52 (4), 812-831.

Gross, J. & John, O. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 435-448.

Gross, J.J. & Feldman- Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3 (1), 8-16.

Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7(1), 93-103.

- Halberstadt, A. G., Dennis, P. A. & Hess, U. (2010). The influence of family expressiveness, individuals' own emotionality, and self-expressiveness on perceptions of others' facial expressions. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 35(1), 35-50.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (60), 3-22.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R.L. (1992). Primitive emotional contagion. *Personality and Social Psychology*, 14 (3), 151-177.
- Heale, R., & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evid Based Nurs*, 16(4), 98.
- Henning-Thurau, T., Groth, M., Paul, M. & Gremler, D.D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *Journal of Marketing*, 70(3), 58-73.
- Higgins, E.T. & Rholes, W.S. (1978). Saying is believing: Effects of message modification on memory and liking for the person described. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(4), 363-378.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Emotion definitions, functions, activation and regulation, *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Jackson, A. (1995). Translator's introduction to *The Rainbow of Desire: The Boal method of theatre and therapy*, by Augusto Boal. London and New York: Routledge.
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed method research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(2), 112-133.

- Jung, C. (1963). *Memories, screams, reflections*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (2001). How and when does emotional expression help? *Review of General Psychology*, 5(3), 187-212.
- Kiesler, C. A., & Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(3), 349–353.
- Kim, H. S. & Sherman, D.K. (2007). Express yourself: Culture and the effect of self-expression on Choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (1), 1-11.
- Kothari, C. R. (2005). *Research methodology: Methods & techniques*. New Delhi: New age International (P) Ltd.
- MacDonald, S., & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (1), 42-49.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the multisource assessment of social competence scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), 667-675.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source-book for new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. (1989). *The role of empathy in adolescents' perceptions of family functioning*. Unpublished manuscript.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Palgrave Macmillan.

- Nigmatulina, I.A., & Gerasimenco, J.A. (2016). Correction of school disadaptation of teenagers by means of art. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2037-2045.
- Osburn, K.M. (2010). *Forum theatre empowering students to speak, act, and know*. Thesis (D.M). Western Kentucky University, Theatre and Dance Department, United States.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramdath, K. (2016). The use of forum theatre as therapy with at-risk immigrant and refugee youth (unpublished master's thesis). University of Calgary, Calgary, AB.
- Sadler, K. (2010). Creating venues for student involvement and social justice education utilizing Augusto Boal's theatre of the oppressed. *The Vermont Connection. Art as Activism and Education*, 31(4), 2-93.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An iIntroduction*. London: Routledge.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: behavioural induction in individuals and groups. *Modern Psychoanalysis*, 15(1), 49-61.
- Webster, N. (2006). Self-expression. Στο *Merriam-Webster online dictionary*. Retrieved July 18, 2022, from [Self-expression Definition & Meaning - Merriam-Webster](#)
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582-603.

- Thurlow, S. (2003). Teenagers in communication, teenagers on communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (1), 50-57.
- Trierweiler, L. I., Eid, M., & Lischetzke, T. (2002). The structure of emotional expressivity: each emotion counts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1023-1040.
- Turnball, O. H., Fotopoulou, A. & Solms, M. (2014). Anosognosia as motivated unawareness: The “defense” hypothesis revisited. *Cortex*, 61,18-29.
- Woodson, E. (2012). Theatre of the oppressed: Empowering homeless women. *Music and Arts in Action*, 4(1), 38.
- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12), 2141-2155.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Παρεμβάσεις

Παρέμβαση 1:

Φάση Προθέρμανσης

- ❖ Μαθητές σε κύκλο- Διαφραγματικές αναπνοές- Νοητό μπαλόνι στον ουρανό
Οι μαθητές προσπαθούν νοητά να φουσκώσουν ένα μπαλόνι και να το φυσήξουν σιγά σιγά στον ουρανό.
Στόχος: Χαλάρωση, Συγκέντρωση

- ❖ Περπάτημα- Γέμισμα κενών- Αλλαγή ρυθμού
Οι μαθητές περπατούν στον χώρο προσπαθώντας να καλύπτουν τα κενά, δημιουργώντας χωροτακτική αρμονία. Ανάλογα τις εντολές περπατούν γρήγορα, αργά, πολύ γρήγορα, πολύ αργά
Στόχος: Συντονισμός, Ενεργοποίηση σώματος

- ❖ Καλημερίσματα
Οι μαθητές περπατάνε στον χώρο και δίνουν χέρια λέγοντας «καλημέρα» σε όποιον συναντούν.
Στόχος: Οικειότητα, Επικοινωνία

- ❖ Κουβάρι σωμάτων
Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο με πιασμένα χέρια. Τότε ξεκινάει ένας να μετακινείται με οδηγία να μη χωριστούν τα χέρια, δημιουργώντας ένα κουβάρι σωμάτων.
Στόχος: Συντονισμός, Ενεργοποίηση σώματος, Επικοινωνία

- ❖ Ρυθμική δημιουργία και μίμηση
Ένας μαθητής σε κύκλο δημιουργεί έναν ρυθμό με το σώμα του (χτύπημα χεριών, δακτύλων, ποδιών, χειλιών κ.λπ.) και η ολομέλεια το επαναλαμβάνει με σκοπό την πιστή αναπαραγωγή του. Στη συνέχεια, ο επόμενος δείχνει άλλον ρυθμό. Η ολομέλεια πρέπει να παίξει τον πρώτο ρυθμό και αμέσως μετά να προσθέσει τον νέο ρυθμό. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός μακροσκελούς ρυθμικού κομματιού.
Στόχος: Πρωτοβουλία, Δημιουργική σκέψη, Εξάσκηση μνήμης, Συντονισμός

Φάση Αναπαράστασης

- ❖ Δημιουργία γλυπτών (Δικτατορία- Ελευθερία)

Οι μαθητές χωρίζονται σε γλύπτες και γλυπτά. Οι γλύπτες φτιάχνουν με τα σώματα των συμμαθητών τους μια εικόνα που να αναπαριστά τη δικτατορία. Στη συνέχεια, αλλάζουν ή μεταποιούν αυτή σε εικόνα ελευθερίας και την περιεργάζονται. Οι ομάδες αντιστρέφονται και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

Στόχος: Δημιουργικότητα, Κριτική σκέψη, Συνεργασία, Ερμηνεία Γλώσσας του Σώματος, Αυτο-έκφραση

Παρέμβαση 2:

Φάση προθέρμανσης

- ❖ Μαθητές σε κύκλο- Διαφραγματικές αναπνοές- Νοητό μπαλόνι στον ουρανό
Οι μαθητές προσπαθούν νοητά να φουσκώσουν ένα μπαλόνι και να το φουσήξουν σιγά σιγά στον ουρανό.
Στόχος: Χαλάρωση, Συγκέντρωση
- ❖ Κύκλος- Μαξιλάρι- «Δεν μου αρέσει»
Οι μαθητές σε κύκλο πετάνε ο ένας το μαξιλάρι στον άλλον και μοιράζονται μεταξύ τους τι δεν τους αρέσει
Στόχος: Γνωριμία, Αυτο-έκφραση
- ❖ Περπάτημα στον χώρο- Προσαρμογή στις συνθήκες
Οι μαθητές περπατούν στον χώρο και αντιδρούν σε δοσμένες συνθήκες από την ερευνήτρια, όπως: «Γλιστράει/ καίει το πάτωμα», «Μπαίνω μέσα σε τούνελ», «Μόλις με νευρίασε/ χαροποίησε μια είδηση».
Στόχος: Αυθορητισμός, Αυτο-έκφραση
- ❖ Περπάτημα- Ενώνω μέλη σώματος
Οι μαθητές περπατούν στον χώρο και ανάλογα με τις εντολές της εμψυχώτριας προσπαθούν να σχηματίσουν ομάδες τριών αγκώνων, 25 δακτύλων, 17 παπουτσιών κ.λπ.
Στόχος: Συνεργασία, Συντονισμός, Ενεργοποίηση Σώματος

Φάση αναπαράστασης

- ❖ 5 καρέκλες – μίμηση πόζας
5 μαθητές αναπαριστούν ανθρώπους καθισμένους οι οποίοι αποδίδουν με τη γλώσσα του σώματός τους, όπως: «Κάνω ηλιοθεραπεία», «Είμαι απελπισμένος», «Έχω χτυπήσει στην πλάτη» κ.λπ. Στην πορεία προσπαθούν να παρατηρήσουν τους καθισμένους και να μιμηθούν τις πόζες τους, ανάλογα με την οδηγία της εμψυχώτριας.
Στόχος: Έκφραση, Μίμηση, Εξάσκηση μνήμης

- ❖ **Μοίρασμα καταπιέσεων- Δραματοποίηση**
Οι μαθητές σε κύκλο μοιράζονται τα πράγματα και τις συνθήκες που τους πιέζουν. Η εμπυχώτρια τα γράφει σε χαρτάκια. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαλέγουν τυχαία το χαρτάκι τους. Έχουν λίγη ώρα να συνεννοηθούν και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια.
Στόχος: Αυτο-έκφραση, Ενσυναίσθηση, Συνεργασία, Δημιουργικότητα

Παρέμβαση 3:

Φάση προθέρμανσης

- ❖ **Μαθητές σε κύκλο- Διαφραγματικές αναπνοές**
Οι μαθητές σε κύκλο με την καθοδήγηση της εμπυχώτριας προσπαθούν να κατανοήσουν τη λειτουργία του διαφράγματος.
Στόχος: Χαλάρωση, Συγκέντρωση
- ❖ **Κύκλος- «Τι με θύμωσε πολύ αυτή τη βδομάδα/ Τι με χαροποίησε»**
Οι μαθητές μοιράζονται σε κύκλο ποιο γεγονός τους θύμωσε αυτή τη βδομάδα και ποιο τους χαροποίησε.
Στόχος: Αυτο-έκφραση
- ❖ **Περπάτημα- Συνθήκες**
Οι μαθητές περπατούν και αντιδρούν στις δοσμένες συνθήκες: «Βρέχει ζαχαρωτά», «Ακυρώθηκε η εκδρομή», «Κερδίσατε το τζόκερ», «Ξαφνικά φυσάει πολύ και κρυώνετε» κ.λπ.
Στόχος: Αυτο-έκφραση, Αυθορητισμός
- ❖ **Περπάτημα- Ενώσω μέλη σώματος**
Οι μαθητές περπατούν στον χώρο και ανάλογα με τις εντολές της εμπυχώτριας προσπαθούν να σχηματίσουν ομάδες τριών αγκώνων, 25 δακτύλων, 17 παπουτσιών κ.λπ.
Στόχος: Συνεργασία, Συντονισμός, Ενεργοποίηση Σώματος
- ❖ **Μαριονέτα- Παίκτης**
Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και φαντάζονται πως τα χέρια τους είναι ενωμένα με σκοινί. Ο ένας είναι ο παίκτης και ο άλλος η μαριονέτα. Πρέπει να συντονίσουν τις κινήσεις τους με τις υπάρχουσες συνθήκες. Οι ρόλοι αντιστρέφονται και επαναλαμβάνεται.
Στόχος: Συντονισμός σώματος, Συνεργασία

Φάση αναπαράστασης

- ❖ Βουβή συνάντηση- Συνάντηση διαλόγου
Δύο μαθητές συνεννοούνται μεταξύ τους για τη συνάντηση που θα δραματοποιήσουν. Παρουσιάζουν μια συνάντηση βουβά, όπου οι υπόλοιποι δεν γνωρίζουν από πριν κανένα στοιχείο για τους χαρακτήρες και τη σχέση αυτών. Έπειτα καλείται άλλο ζευγάρι να έρθει και να επαναλάβει με λόγια τη συνάντηση των προηγούμενων. Γίνεται συζήτηση για το αν ανταποκρίνεται και γιατί.
Στόχος: Αυτοσχεδιασμός, Έκφραση, Συνεργασία, Ερμηνεία Γλώσσας του σώματος, Κριτική σκέψη, Διάλογος, Δημιουργικότητα

- ❖ Δημιουργία γλυπτών (Τσακωμός/ Συμφιλίωση)
Οι μαθητές χωρίζονται σε γλύπτες και γλυπτά. Δημιουργούν εικόνες που να αποδίδουν τον τσακωμό στο προαύλιο ενός σχολείου και αντίστοιχα τη συμφιλίωση σε αυτό. Οι ομάδες ανταστρέφονται και επαναλαμβάνεται.
Στόχος: Γλώσσα του σώματος, Συνεργασία, Έκφραση, Κριτική ικανότητα, Δημιουργικότητα

- ❖ Μοίρασμα «Κάτι που συνέβη στο σχολείο και ήταν άδικο» - Αναπαράσταση
Τα παιδιά σε κύκλο μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους για γεγονότα που έχουν συμβεί σε αυτούς ή σε συμμαθητές τους και τα θεωρούν άδικο. Η εμψυχώτρια τα έγραφε σε χαρτάκια. Σε ομάδες διάλεξαν χαρτάκι και δραματοποιούσαν τη συνθήκη, παρουσιάζοντάς το στην ολομέλεια.
Στόχος: Ενσυναίσθηση, Αυτο-έκφραση, Αυτοσχεδιασμός, Δημιουργικότητα, Συνεργασία

Παρέμβαση 4:

Φάση προθέρμανσης

- ❖ Κύκλος- Σχήμα από νήμα
Ένας μαθητής στον κύκλο κρατάει το κουβάρι και το ξετυλίγει αλλάζοντας θέση με κάποιον. Έπειτα κρατάει το νήμα και το κουβάρι δίνεται στον άλλον ο οποίος ξετυλίγοντας το διαλέγει άλλη θέση. Αυτό γίνεται μέχρι να αλλάξουν όλοι θέσεις. Στο τέλος αφήνουν προσεκτικά το νήμα κάτω και βλέπουν το σχήμα που δημιούργησαν, το οποίο μοιάζει με μάνταλα.
Στόχος: Συνεργασία, Συγκέντρωση

- ❖ Περπάτημα- Ηχοτοπίο
Οι μαθητές περπατούν γεμίζοντας τα κενά. Με το στοπ της εμψυχώτριας ακινητοποιούνται και κλείνουν τα μάτια τους. Κάθε ένας που ακουμπάει στην πλάτη

ξεκινάει να κάνει έναν ήχο του δάσους. Στο τέλος ταξιδεύουμε νοητά μέσα από τους ήχους στο δάσος.

Στόχος: Συγκέντρωση, Αυτοσχεδιασμός, Δημιουργικότητα, Εναρμόνιση

❖ Καθρέφτης

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες και στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον. Ο ένας αναπαριστά την αντανάκλαση του άλλου στον καθρέφτη, επομένως μιμείται ακριβώς τι κάνει. Οι ρόλοι αντιστρέφονται και επαναλαμβάνεται.

Στόχος: Συντονισμός, Συγκέντρωση, Έκφραση σώματος, Οικειότητα βλεμματικής επαφής

Φάση αναπαράστασης

❖ Δημιουργία θεατρικών φόρουμ

Οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες. Δίνονται τυχαία χαρτάκια από την εμπυχώτρια με συνθήκες: «Οι μεγαλύτεροι σου κάνουν bullying», «Οι γονείς σου τσακώνονται συνεχώς μπροστά σου κι εσύ δεν αντέχεις άλλο», «Ένας καθηγητής σε στέλνει στον διευθυντή χωρίς να φταις, επειδή δεν σε συμπαθεί», «Δύο μαθητές σε σχολιάζουν και δείχνουν την αντιπάθειά τους φανερά», «Οι γονείς σου δεν σε αφήνουν να βγαίνεις και να κάνεις παρέα με όποιον θες», «Ο δάσκαλος σε μειώνει μπροστά σε όλους». Τις συνθήκες αυτές τις έχουν μοιραστεί σε προηγούμενες παρεμβάσεις ως μέρος της πραγματικότητάς τους και καλούνται να τις δραματοποιήσουν. Η εμπυχώτρια ως Μπαλαντέρ εξηγεί τη διαδικασία και η δραματοποίηση εξελίσσεται σε θέατρο φόρουμ.

Στόχος: Συνεργασία, Ανάλυση ρόλου, Κατανόηση καταπίεσης, Αυτοσχεδιασμός, Κριτική σκέψη, Διάλογος, Δημιουργικότητα, Πρωτοβουλία

Παρέμβαση 5:

Φάση προθέρμανσης

❖ Κύκλος- Παλμός παλάμες

Οι μαθητές σε κύκλο πιάνουν χέρια. Ένας δίνει έναν ρυθμικό παλμό σφίγγοντας το δεξί χέρι του και δίνοντας σήμα στο αριστερό σήμα του διπλανού του. Εκείνος σαν χαλασμένο κάπως τηλέφωνο μεταδίδει αυτό το σήμα στο δεξί του χέρι και κάπως έτσι το σήμα θα φτάσει στο αριστερό χέρι του πρώτου, όπου αναγνωρίζει αν άλλαξε ή όχι.

Στόχος: Συγκέντρωση, Συντονισμός, Εξάσκηση ρυθμού

❖ Περπάτημα- Αναγνώριση φωνής

Οι μαθητές περπατούν και με το στοπ της εμπυχωτριάς κλείνουν μάτια. Ο μαθητής που τον ακουμπά στην πλάτη φωνάζει «Ε!» και οι υπόλοιποι με κλειστά μάτια καλούνται να αναγνωρίσουν ποιανού φωνή ακούστηκε.

Στόχος: Γνωριμία, Αναγνώριση φωνής, Ενεργητική ακρόαση

❖ **Περπάτημα- Κλειστά μάτια**

Οι μαθητές περπατούν με κλειστά μάτια, έχοντας ως οδηγία να μην ακουμπήσουν κανέναν, αλλιώς καίγονται.

Στόχος: Συγκέντρωση, Ενεργοποίηση αίσθησης της ακοής, Εμπιστοσύνη

Φάση αναπαράστασης

❖ **Δημιουργία γλυπτών**

Οι μαθητές χωρίζονται σε γλύπτες και γλυπτά και δημιουργούν εικόνες που να αντιπροσωπεύουν τις εξής οδηγίες: «Ένας αυταρχικός δάσκαλος στην τάξη και οι σχέσεις των μαθητών», «Ένας δάσκαλος που σέβεται τις ανάγκες των μαθητών και οι σχέσεις αυτών». Οι ομάδες αντιστρέφονται και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

Στόχος: Έκφραση σώματος, Κριτική σκέψη, Συνεργασία, Δημιουργικότητα

❖ **Δημιουργία δρωμένων φόρουμ**

Οι μαθητές σε ομάδες αυτοσχεδιάζουν δημιουργώντας σκετς φόρουμ με τις συνθήκες: «Οι γονείς σου επιβάλλουν τότε θα διαβάσεις κι αν θα κάνεις διάλειμμα», «Οι γονείς σου δεν σου παίρνουν το δώρο που ήθελες, γιατί δεν έβγαλες τους βαθμούς που ήθελες», «Ένας φίλος σου ξαφνικά και χωρίς εξήγηση σε αποφεύγει και σε αφήνει μόνο σου», «Μαθαίνεις ότι ένας συμμαθητής σου λέει ψέματα για σένα στους υπόλοιπους», «Ένας δάσκαλος μιλάει προσβλητικά για σένα στους γονείς σου και είσαι μπροστά».

Στόχος: Ανάλυση ρόλου, Πρωτοβουλία, Ενδυνάμωση άποψης, Κριτική σκέψη, Αυτοέκφραση, Αυτοσχεδιασμός, Συνεργασία, Δημιουργικότητα

Παρέμβαση 6:

Φάση προθέρμανσης

❖ **Κύκλος- Σχήμα από νήμα**

Ένας μαθητής στον κύκλο κρατάει το κουβάρι και το ξετυλίγει αλλάζοντας θέση με κάποιον. Έπειτα κρατάει το νήμα και το κουβάρι δίνεται στον άλλον ο οποίος ξετυλίγοντας το διαλέγει άλλη θέση. Αυτό γίνεται μέχρι να αλλάξουν όλοι θέσεις. Στο τέλος αφήνουν προσεκτικά το νήμα κάτω και βλέπουν το σχήμα που δημιούργησαν, το οποίο μοιάζει με μάνταλα.

Στόχος: Συνεργασία, Συγκέντρωση

❖ Κλειστά μάτια- Εντοπισμός ήχου

Οι μαθητές σε δυάδες συνεννοούνται για έναν ήχο που θα αντιπροσωπεύει τη συνάντησή τους και θα λειτουργήσει ως σήμα κατατεθέν. Ο ένας κλείνει τα μάτια και ο άλλος απομακρύνεται και ξεκινάει να κάνει τον ήχο που έχουν συνεννοηθεί. Το ίδιο κάνουν παράλληλα όλα τα ζευγάρια και καλούνται να ξεχωρίσουν τον δικό τους ήχο και να βρουν στα τυφλά το ταίρι τους. Ο βλέπωντας προσέχει μη χτυπήσει το ταίρι του στη διαδρομή.

Στόχος: Συνεργασία, Αίσθηση του χώρου, Καλλιέργεια ακουστικής αντίληψης, Δημιουργικότητα, Εμπιστοσύνη

Φάση αναπαράστασης:

❖ Βουβή αναπαράσταση- Αναπαράσταση διαλόγου

Δύο μαθητές συνεννοούνται μεταξύ τους για κάτι που θέλουν να δραματοποιήσουν και να παρουσιάσουν βουβά, χωρίς οι υπόλοιποι να γνωρίζουν από πριν κανένα στοιχείο για τους χαρακτήρες και τη σχέση αυτών. Έπειτα καλείται άλλο ζευγάρι να έρθει και να επαναλάβει με λόγια δραματοποίηση των προηγούμενων. Γίνεται συζήτηση για το αν ανταποκρίνεται και γιατί.

Στόχος: Αυτοσχεδιασμός, Έκφραση, Συνεργασία, Ερμηνεία Γλώσσας του σώματος, Κριτική σκέψη, Διάλογος, Δημιουργικότητα

❖ Συγγραφή σεναρίου

Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Καλούνται να γράψουν ένα σενάριο φόρουμ και να εμβαθύνουν στους χαρακτήρες.

Στόχος: Συνεργασία, Κριτική σκέψη, Δημιουργικότητα, Διάλογος, Εμβάθυνση ρόλου

Παρέμβαση 7:

Φάση Προθέρμανσης

❖ Συγγραφή σεναρίου- Οικοδόμηση ρόλων

Οι μαθητές σε ομάδες γράφουν το σενάριο για την παράσταση φόρουμ, αναλύοντας τους ρόλους του καθενός.

Στόχος: Συνεργασία, Οργάνωση, Δημιουργικότητα, Ενσυναίσθηση, Κριτική σκέψη

Φάση αναπαράστασης

❖ Παράσταση Φόρουμ

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν την παράστασή τους. Η εμπυχότρια λειτουργεί ως Μπαλαντέρ. Η σκηνή- πρότυπο αλλάζει.

Στόχος: Ανάλυση ρόλου, Κριτική ικανότητα, Εξάσκηση διαλόγου, Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός, Συνεργασία, Αυτο-έκφραση

Παρέμβαση 8:

Φάση Προθέρμανσης

❖ Συγγραφή σεναρίου- Οικοδόμηση ρόλων

Οι μαθητές της δεύτερης και τρίτης ομάδας τελειοποιούν το σενάριο για την παράσταση φόρουμ, αναλύοντας τους ρόλους του καθενός.

Στόχος: Συνεργασία, Οργάνωση, Δημιουργικότητα, Ενσυναίσθηση, Κριτική σκέψη

Φάση αναπαράστασης

❖ Παράσταση Φόρουμ

Οι μαθητές της δεύτερης και τρίτης ομάδας παρουσιάζουν διαδοχικά την παράστασή τους. Η εμπυχότρια λειτουργεί ως Μπαλαντέρ. Η σκηνή- πρότυπο αλλάζει.

Στόχος: Ανάλυση ρόλου, Κριτική ικανότητα, Εξάσκηση διαλόγου, Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός, Συνεργασία, Αυτο-έκφραση

Παρέμβαση 9:

Φάση Προθέρμανσης:

❖ Κύκλος – Ευχές

Οι μαθητές σε κύκλο μοιράζονται διαδοχικά τι εύχονται για τη φετινή χρονιά.

Στόχος: Αυτο-έκφραση, γνωριμία

❖ Περπάτημα- Ευχές

Οι μαθητές περπατούν και σε κάθε συμμαθητή που συναντούν δίνουν μια ευχή για τη φετινή χρονιά.

Στόχος: Γνωριμία, Θετικότητα, Οικειότητα, Αυτο-έκφραση

❖ Περπάτημα-Γκρίνια

Οι μαθητές περπατούν και γκρινιάζουν για κάτι που συνέβη μες στις γιορτές και τους χάλασε τη διάθεση.

Στόχος: Αυτο-έκφραση

- ❖ Καθρέφτης σταυρός
Οι μαθητές σχηματίζουν σταυρό των πέντε ατόμων και λειτουργούν ως αντανάκλασεις του ενός από αυτούς. Επαναλαμβάνεται μέχρι όλοι να ηγούνται της κίνησης.
Στόχος: Συγκέντρωση, Συντονισμός, Αυτο-έκφραση

Φάση αναπαράστασης

- ❖ Δημιουργία γλυπτών- Ζωντάνεμα γλυπτών
Οι μαθητές χωρίζονται σε γλύπτες και γλυπτά και δημιουργούν εικόνες που να αντιπροσωπεύουν τις εξής οδηγίες: «Καταπίεση/ Ελευθερία στο σπίτι», «Καταπίεση/ Ελευθερία στο σχολείο», «Καταπίεση/ Ελευθερία σε μια παρέα». Κάθε εικόνα ζωντανεύει έπειτα από οδηγία της εμπυχωτριάς. Οι γλύπτες περιεργάζονται κριτικά τις εικόνες. Οι ρόλοι αντιστρέφονται και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.
Στόχος: Γλώσσα του σώματος, Συνεργασία, Έκφραση, Κριτική ικανότητα, Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός

Παρέμβαση 10:

Φάση προθέρμανσης:

- ❖ Ocean drum – Κλειστά μάτια
Οι μαθητές κλείνουν μάτια. Η εμπυχωτριά κινεί το ocean drum δημιουργώντας θαλασσινό ηχοτοπίο.
Στόχος: Χαλάρωση, Συγκέντρωση, Φαντασία
- ❖ Συγγραφή σεναρίου- Φυλλάδιο ηθογραφίας
Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες για συγγράψουν και να προετοιμάσουν μια παράσταση φόρουμ. Αξιοποιούν και το φυλλάδιο ηθογραφίας για εμπάθυνση ρόλου.
Στόχος: Συνεργασία, Οργάνωση, Δημιουργικότητα, Ενσυναίσθηση, Κριτική σκέψη

Παρέμβαση 11:

Φάση προθέρμανσης:

- ❖ Κύκλος- Αναπνοές
Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Παίρνουν διαφραγματικές αναπνοές.
Στόχος: Συγκέντρωση, Χαλάρωση

Φάση αναπαράστασης

❖ Παράσταση Φόρουμ

Οι μαθητές της πρώτης, της δεύτερης και της τρίτης ομάδας παρουσιάζουν διαδοχικά την παράστασή τους. Η εμπυχοτέρα λειτουργεί ως Μπαλαντέρ. Η σκηνή- πρότυπο αλλάζει.

Στόχος: Ανάλυση ρόλου, Κριτική ικανότητα, Εξάσκηση διαλόγου, Δημιουργικότητα, Αυτοσχεδιασμός, Συνεργασία, Αυτο-έκφραση

Παρέμβαση 12:

Φάση προθέρμανσης

❖ Κύκλος- Παλμός παλάμες

Οι μαθητές σε κύκλο πιάνουν χέρια. Ένας δίνει έναν ρυθμικό παλμό σφίγγοντας το δεξί χέρι του και δίνοντας σήμα στο αριστερό σήμα του διπλανού του. Εκείνος σαν χαλασμένο κάπως τηλέφωνο μεταδίδει αυτό το σήμα στο δεξί του χέρι και κάπως έτσι το σήμα θα φτάσει στο αριστερό χέρι του πρώτου, όπου αναγνωρίζει αν άλλαξε ή όχι.

Στόχος: Συγκέντρωση, Συντονισμός, Εξάσκηση ρυθμού

Κύριο μέρος

❖ Συγγραφή γραμμάτων

Οι μαθητές γράφουν δύο γράμματα ο καθένας. Ένα γράμμα με παραλήπτη έναν ρόλο από όλες τις παραστάσεις φόρουμ που τους καταπίεσε, ακόμα και ως θεατές. Έπειτα γράφουν ένα γράμμα με παραλήπτη έναν ρόλο κάποιου που τους ενέπνευσε.

Στόχος: Δημιουργικότητα, Αυτο-έκφραση, Ενσυναίσθηση, Κριτική σκέψη

Φάση ανατροφοδότησης

❖ Κύκλος- πηγάδι

Οι μαθητές σε κύκλο πιάνουν τον αντίχειρα του διπλανού τους, δημιουργώντας ένα πηγάδι. Κάθε ένας φωνάζει μέσα στο πηγάδι «τι κρατάω/ τι θυμάμαι/ τι εύχομαι φεύγοντας από το πρόγραμμα αυτό των 12 παρεμβάσεων».

Στόχος: Αυτο-έκφραση, Αυτογνωσία, Ενσυναίσθηση

Παράρτημα 2: Ημερολόγιο Παρατήρησης

Παρέμβαση 1:

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου τις δύο πρώτες σχολικές ώρες. Οι μαθητές μου ήταν ενήμεροι για το μέρος της συνάντησης, οπότε ερχόντουσαν ένας ένας στην αίθουσα, γεμάτοι ενθουσιασμό φυσικά που ξεφεύγαμε από την καθημερινή ρουτίνα μας. Οπότε το κλίμα της τάξης ήταν θετικότατο μέχρι στιγμής. Όποιος ερχόταν από τις 8:00 μέχρι τις 8:15 του κλείδωνε η πόρτα, έβρισκε μια θέση σε έναν νοητό κύκλο και καθόταν.

Τα παιδιά ήταν πάρα πολύ ήσυχα και φιλοπερίεργα και περίμεναν από εμένα οδηγίες. Σαν πρώτη άσκηση ξεκινήσαμε με διαφραγματικές αναπνοές, εισπνοές και εκπνοές με νοητά μπαλόνια στον ουρανό. Ένα κορίτσι μάλιστα, η μαθήτρια Α', ζαλίστηκε κιόλας κατά τη διαδικασία λόγω του οξυγόνου, ενώ άλλοι κρυφογελούσαν, γιατί παραήταν ήσυχη διαδικασία για τα δεδομένα τους. Ωστόσο, πήγε καλά και έδειξαν ενδιαφέρον. Στην επόμενη άσκηση περπατούσαμε στον χώρο, γεμίζοντας τα κενά στο πάτωμα και αλλάζοντας ρυθμό και πορεία περπατήματος. Αυτή ήταν μια άσκηση που πραγματικά τους ενεργοποίησε και βοήθησε στη συγκέντρωση της διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, η μαθήτρια Γ' με τον κολλητό της, μαθητή Δ', ήθελαν να περπατάνε και να μιλάνε συνέχεια σαν να πηγαίνουν βόλτα, πράγμα που δυσκόλευε τη συγκέντρωση της ομάδας. Στην πορεία, όμως, συγκεντρώθηκαν κι αυτοί.

Στην επόμενη άσκηση γνωριμίας-ενεργοποίησης, τα «καλημερίσματα» οι μαθητές περπατούσαν και έδιναν τα χέρια λέγοντας καλημέρα σε όποιον συναντούσαν, χωρίς να αφήνουν τα χέρια, μέχρι όλα τα χέρια να είναι κατειλημμένα. Εδώ παρατηρήθηκε μια δυσκολία στο να δώσουν τα χέρια τα παιδιά που δεν έκαναν ιδιαίτερη παρέα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κλίκες κλίκες και να χρειάζονται παρότρυνση. Ήταν ξεκάθαρο, ήδη, πως θα χρειαζόταν πολλή δουλειά για το δέσιμο της ομάδας. Η χειρότερη επιλογή άσκησης ήταν η επόμενη, κατά την οποία οι μαθητές ήταν χέρι χέρι και έπρεπε να κινηθούν χωρίς να αφήσουν τα χέρια, σχηματίζοντας ένα κουβάρι σωμάτων. Ο στόχος ήταν να συντονιστούμε και να συνεργαστούμε μεταξύ μας, ωστόσο, υπήρχαν μαθητές που τραβούσαν τόσο πολύ τα χέρια των συμμαθητών τους, ενώ ξεκάθαρα δεν γινόταν να ξεμπλεχτούν, που χρειάστηκε να σταματήσει το παιχνίδι για να μη χτυπήσουμε. Λόγω του ότι ήταν 12 χρονών, φανταζόμουν ότι θα είχαν

περισσότερα όρια στο κομμάτι του τι είναι επικίνδυνο και τι όχι, αλλά από όσο φάνηκε ήταν μεγάλο ρίσκο εκ μέρους μου να διαλέξω αυτή την άσκηση στην πρώτη παρέμβαση και μου έδωσε πολλές πληροφορίες για τις σωματικές ασκήσεις των επόμενων παρεμβάσεων. Να σημειωθεί, επίσης, πως η μαθήτρια Ε' δεν έπιανε καθόλου το χέρι του μαθητή Ζ' και αρνήθηκε πεισματικά, μάλλον επειδή εκείνος ήταν διαφορετικής εθνικότητας, καθώς η ενσωμάτωσή του στο σύνολο δεν ήταν αποδεκτή ακόμα από όλους. Εκεί η εμπυχώτρια έπιασε τα χέρια τους ανάμεσά τους, λειτουργώντας ως γέφυρα, ώστε να μη δοθεί κι άλλος χρόνος στο συμβάν και νιώσει χειρότερα ο μαθητής.

Στις ασκήσεις ρυθμού, δημιουργίας διαλόγων, οτιδήποτε δεν είχε δηλαδή κινητική συνεργασία σωμάτων, τα πήγαν περίφημα και φαινόταν να το διασκεδάζουν. Τα αγόρια είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση να δείξουν στην ολομέλεια έναν ρυθμό με το σώμα τους, ενώ τα κορίτσια έδειχναν περισσότερη ασφάλεια να ακολουθούν τα αγόρια. Οπότε μέχρι στιγμής τα αγόρια είχαν πιο ηγετικούς ρόλους από τα κορίτσια.

Περνώντας στο τρίτο κομμάτι της παρέμβασης, οι μαθητές δημιούργησαν γλυπτά δικτατορίας και ελευθερίας, καθώς ήταν η περίοδος της 17 Νοέμβρη και απασχολούσε πολύ τα παιδιά. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές απορροφήθηκαν πραγματικά, συνεργάστηκαν απίστευτα καλά αγόρια κορίτσια. Δεν υπήρχε πίεση από τους γλύπτες προς τους γλύπτες, ούτε προς τα γλυπτά. Ήταν ένα πολύ καλό δείγμα πως στη φάση της δημιουργίας θα γίνουν πολύ ωραία πράγματα, καθώς υπήρχε πολύς σεβασμός μεταξύ τους. Αφού δημιούργησαν την εικόνα της δικτατορίας, τους είπα πως έχουν την ευκαιρία να κάνουν τελευταίες αλλαγές. Το ωραίο ήταν πως τότε άλλαξαν τα γλυπτά που φαινόταν να μην έχουν αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα και τα έστρεψαν σε πιο πρωταγωνιστικούς αλληλένδετους ρόλους στην εικόνα. Μου άρεσε που είδα πως ενεπλάκησαν συναισθηματικά και που οι εικόνες ήταν δημιουργήματα συνδέσεων.

Μετά, τους ζήτησα να αλλάξουν την εικόνα της δικτατορίας σε ελευθερία και ήταν ωραίο που δεν διέλυσαν την υπάρχουσα για να φτιάξουν καινούρια, αλλά την προσάρμοσαν. Δηλαδή, ένα ζευγάρι από γλυπτά στην εικόνα της δικτατορίας που πριν αντιπροσώπευαν έναν άνθρωπο που σημάδευε με όπλο στον κρόταφο μια κοπέλα, τώρα ήταν αγκαλιασμένοι. Συνεπώς, ενσωμάτωσαν πολύ την έκφραση αγάπης στο κομμάτι της ελευθερίας, που μου άρεσε πολύ σαν συνθήκη για το κομμάτι της συναισθηματικής αυτο-έκφρασης που μελετούσα. Ενδιαφέρον είχε πως στην εικόνα της ελευθερίας υπήρχε και μια δολοφονία, λέγοντάς μου πως οι καταπιεσμένοι έχουν σκοτώσει τον καταπιεστή και πλέον νιώθουν ελεύθεροι. Εδώ, μου δόθηκε ένα στοιχείο

της αρνητικής συναισθηματικής εκφραστικότητας, με την έννοια της εκδικητικότητας που προέβαλαν.

Συμπερασματικά, για πρώτη παρέμβαση πήγε πάρα πολύ καλά, με μαθητές σε γενικό πλαίσιο αρκετά δεμένους και εκφραστικούς μεταξύ τους, αλλά με μεγάλη σωματική αδεξιότητα που με έκανε να αποφύγω στις επόμενες παρεμβάσεις κάποιες ασκήσεις. Η παρέμβαση τελείωσε με χειροκροτήματα και ευχαριστίες τόσο από εμένα, όσο και από τα παιδιά.

Παρέμβαση 2:

Με μια βδομάδα διαφορά πραγματοποιήθηκε η δεύτερη παρέμβαση. Τα παιδιά ήρθαν στην αίθουσα με τον ίδιο ενθουσιασμό. Ξεκινήσαμε με αναπνοές σε κύκλο, όπου δεν υπήρχαν πια γέλια αμηχανίας και στη συνέχεια πετούσαμε το μαξιλαράκι ο ένας στον άλλον λέγοντας τι είναι αυτό που μας θυμώνει, δεν μας αρέσει ή μας καταπιέζει. Το κορίτσι Ζ' το οποίο είναι απομονωμένο σε όλα τα σχολικά χρόνια δέχτηκε στο τέλος το μαξιλαράκι και ήταν εμφανώς απογοητευμένη για το ότι δεν την επιλέγουν οι συμμαθητές της, πράγμα που κράτησα σαν στοιχείο για τις επόμενες παρεμβάσεις. Τα παιδιά ανέφεραν πως δεν τους αρέσουν τα ψέματα, η αδικία, η αγένεια, η εγκατάλειψη ζώων και η κριτική/ σχολιασμός από τους άλλους.

Στη συνέχεια περπατήσαμε στον χώρο με αλλαγή ρυθμών και συνθηκών, όπως «*το πάτωμα γλιστράει*», «*είμαι μέσα σε τούνελ*», «*άκουσα μια χαρούμενη είδηση*», «*είμαι πολύ νευριασμένος*» κ.λπ. Τα παιδιά τα πήγαν καταπληκτικά. Μπορώ να πω πως στη συνθήκη του «*είμαστε νευριασμένοι*» έδειξαν μεγαλύτερη εκφραστικότητα, σαν να το είχαν ανάγκη.

Στην πορεία περπατούσαν και έπρεπε να ενώσουν τρεις αγκώνες, δέκα παπούτσια, εικοσιπέντε δάχτυλα κ.λπ. Φάνηκε να περνούν καλά, ωστόσο και σε αυτή την άσκηση φαίνεται πως έψαχναν τους κολλητούς τους για να ομαδοποιηθούν, όπως και στην πρώτη παρέμβαση. Επομένως, μου έδωσε τροφή για σκέψη για το κατά πόσο θα αφήνω εντελώς ελεύθερη την ομαδοποίηση ή όχι. Φυσικά, δεν θα δημιουργούσα ομάδες με το ζόρι, αλλά δεν ήθελα να είναι μόνιμα παγιωμένες, ούτως ώστε να ωφεληθούν μέσα από την ποικιλομορφία των ομάδων.

Η επόμενη φάση είχε να κάνει με την παρατήρηση της στάσης του σώματος του άλλου. Σε πέντε καρέκλες, κάθισαν πέντε διαφορετικά άτομα και πήραν πόζα «*κάνουμε ηλιοθεραπεία*», «*είμαστε απελπισμένοι*» κ.λπ. Τα άτομα έπρεπε να παρατηρήσουν τις πόζες των καρέκλων και να μιμηθούν κατά οδηγία την πόζα 1, 2, 3, 4, 5 χωρίς να την κοιτάνε. Αυτό το παιχνίδι τους

διέγειρε την περιέργεια, καθώς είχε να κάνει πολύ και με τη μνήμη τους, αλλά και την έκθεση στους υπόλοιπους. Τα αγόρια Α', Β' και Γ' και τα κορίτσια Α' και Β' πήραν πρωτοβουλία να κάτσουν στις καρέκλες, με τα συγκεκριμένα κορίτσια να αποτελούν τις πιο ηγετικές μορφές της τάξης. Επαναλήφθηκε, όμως, μέχρι να καθίσουν όλοι στις καρέκλες, καθώς τους άρεσε πολύ και είχε σημασία να βρεθούν στο επίκεντρο και να εκτεθούν.

Η επόμενη άσκηση, ήταν πολύτιμη για την έκφραση της ομάδας, όχι με τη θεατρική έννοια, αλλά με την έννοια του συναισθήματος. Ζητήθηκε από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να πουν για ποια πράγματα νιώθουν καταπίεση. Είχε πολύ ενδιαφέρον που ακόμα και τα πιο εσωστρεφή παιδιά μοιράστηκαν τις σκέψεις τους.

Οι μεγαλύτερες καταπίεσεις είχαν να κάνουν με τους γονείς τους. Μερικές από αυτές ήταν «Όταν οι γονείς μου υποδεικνύουν συνέχεια τι να κάνω για κάτι που ήδη κάνω», «Όταν μου λένε ότι θα βρεθώ με τους φίλους μου αφού διαβάσω, ενώ δεν με αφήνουν τελικά να τους δω κι εγώ διάβασα», «Όταν με πιέζουν να φάω κάτι που δεν μου αρέσει καθόλου», «Όταν πιέζω τον εαυτό μου», «Όταν οι γονείς με πιέζουν να κάνω πράγματα που δεν θέλω», «Όταν σε πιέζουν να φοράς ζακέτα με το ζόρι ή αν κρυώνεις και δεν κρυώνουν αυτοί δεν σου ανοίγουν το καλοριφέρ», «Όταν οι γονείς σε πιέζουν στη μία μέρα που έχεις κενό να κάνεις δουλειές ή σε βομβαρδίζουν με αρμοδιότητες», «Όταν σε αναγκάζουν να πας για ύπνο, χωρίς να νυστάζεις». Ήταν πολύ ωραίο που κανένας δεν κορόιδεψε κανέναν και που όλοι έγνεφαν καταφατικά ή έλεγαν «Α,ναι!», ως συμπάσχοντες. Στη συνέχεια, έγραψα σε χαρτάκια όσα ακούστηκαν και σε τυχαία επιλογή οι μαθητές ανά δύο έπρεπε να δραματοποιήσουν τη συνθήκη που τους έτυχε. Εδώ δεν δόθηκε κάποια οδηγία για το ποιος θα παίζει ποιον χαρακτήρα, ήταν στην αυτοδιάθεσή τους. Φάνηκε, ωστόσο, πως οι πιο θαρραλέοι χαρακτήρες στην έκφρασή τους ήταν πολύ πιο αντιδραστικοί και έντονοι, είτε σε καταπιεστικό ή καταπιεσμένο ρόλο, ενώ οι πιο διστακτικοί διάλεξαν καταπιεσμένους ρόλους οι οποίοι δεν έφερναν ιδιαίτερη αντίδραση. Παρ'όλα αυτά, δεν υπήρξε καμία αντίδραση για το αν θα συμμετέχουν ή όχι και φάνηκε να το διασκεδάζουν όλοι.

Παρέμβαση 3:

Η τρίτη παρέμβαση ξεκίνησε με τις αναπνοές στον κύκλο και μετά ένας ένας έλεγε τι τον θύμωσε/απογοήτευσε αυτή τη βδομάδα και τι τους ευχαρίστησε. Ακούστηκαν «Θύμωσα που είχαμε τεστ», «Θύμωσα που τώρα με τα σιδεράκια δεν μπορώ να φάω σοκολάτα», «Θύμωσα που

πρέπει να κολυμπάω μες στο κρύο στο κολυμβητήριο», «Δεν με έκανε κάτι να θυμώσω», «Θυμώσα που φέτος δεν θα στολίσουμε για προσωπικούς λόγους για Χριστούγεννα», «Θυμώνω όταν δεν έχουμε νερό στο σπίτι». Το τελευταίο σχόλιο αφορά τον μαθητή Η' που ζει σε καταυλισμό και όντως δεν υπάρχει ύδρευση. Σημαντικό είναι που η ομάδα δεν σχολίασε τίποτα αρνητικό, ούτε ρώτησε κάτι παραπάνω. Στον αντίποδα, ακούστηκαν σχόλια όπως: «Χάρηκα που κάναμε γιορτή στην αδερφή μου», «Χάρηκα που πήραμε σουβλάκια», «Χάρηκα που θα κάνουμε ταινία μικρού μήκους με την τάξη μας», «Χάρηκα που θα συμμετέχουμε σε διαγωνισμό ρομποτικής», «Με χαροποίησε που τα ξαναβρήκαμε σαν τάξη μετά τον τσακωμό που είχαμε», «Χαίρομαι που θα πάω το Σαββατοκύριακο στην ξαδέρφη μου». Αξιοσημείωτο είναι πως όλοι είχαν την άνεση να μοιραστούν.

Στη συνέχεια περπατήσαμε στον χώρο με συνθήκες πρόκλησης συναισθημάτων, όπως *«Μόλις κέρδισες το τζόκερ», «Ακυρώθηκε η εκδρομή λόγω βροχής»* κ.λπ. Σε σχέση με τη δεύτερη παρέμβαση, η άσκηση αυτή ήταν πολύ εντονότερη σε έκφραση και η ενέργεια ήταν στα ύψη. Ήταν φανερό πως είχαν αρχίσει να απελευθερώνονται. Ωστόσο, στην άσκηση με τις οδηγίες *«Αγγίζουμε 4 αγκώνες, 7 γόνατα κ.λπ»* πάλι κάποιοι μαθητές προσπαθούσαν να πάνε σόνη και ντε στην ομάδα που ήταν ο κολλητός ή η κολλητή τους κι ας είχαν ξεπεράσει τους 4 αγκώνες σε αριθμό. Όσον αφορά τη σωματική εγγύτητα έδειχναν επιφυλακτικότητα δηλαδή προς άτομα που δεν είναι κολλητοί. Γι' αυτό αναγκάστηκα να λέω *«Στοπ»* όταν έβλεπα πως οι κλίκες κατά τη διάρκεια του περπατήματος είχαν χωριστεί και πρόσθεσα στην οδηγία *«Αγγίζουμε 10 παλάμες με τους διπλανούς μας»* και ευτυχώς πέτυχε, χωρίς να χρειαστεί ορατά να τους χωρίζω.

Επόμενη άσκηση ήταν ο μαριονετοπαίχτης και η κούκλα, όπου ο ένας θα κινούσε με νοητές κλωστές τον άλλον. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και αμέσως έκαναν δυάδες με τους διπλανούς τους. Φυσικά οι πιο εσωστρεφείς χαρακτήρες ξεκίνησαν ως μαριονέτες. Ωστόσο, οι ρόλοι αντιστράφηκαν για να μπουν όλοι σε ηγετικό ρόλο. Εδώ κανείς δεν παραπονέθηκε για το ζευγάρι του κι ας μην ήταν με τους κολλητούς τους, οπότε είχε αρχίσει σιγά σιγά να γίνεται η ομογενοποίηση της ομάδας. Σημαντικό είναι πως το κορίτσι Ζ' που ήταν απομονωμένο εκτός θεατρικού πλαισίου, εδώ σχημάτισε δυάδα πολύ φυσικά και μάλιστα με το αγόρι Δ'. Το κλίμα της τάξης ήταν χαλαρό και η εμπιστοσύνη φανερή.

Σε επόμενη άσκηση οι μαθητές έπρεπε να μας αναπαραστήσουν βουβά μια τυχαία συνάντηση, χωρίς λόγια. Οι υπόλοιποι από τη γλώσσα του σώματος έπρεπε να φανταστούν τι λένε χωρίς λόγια οι συμμαθητές τους και να το ξαναπαίξουν με λόγια. Το φοβερό είναι πως το

πιο απομονωμένο κορίτσι ζήτησε πρώτο να συμμετέχει, ενώ όλοι έβρισκαν περί τίνος πρόκειται η συζήτηση, ακόμα κι αν σε κάποιες δυσκολεύτηκα εγώ η ίδια.

Στην πορεία, οι μαθητές δημιούργησαν τα γλυπτά «*Τσακωμός στο προαύλιο του σχολείου*» και «*Συμφιλίωση*» σε συνέχεια της εξάσκησης της γλώσσας του σώματος. Αυτή η δραστηριότητα από άποψη πάθους, ήταν η εντονότερη καθώς τα παιδιά ήταν ρουφηγμένα σε αυτό και πήγαινε εξαιρετικά με απόλυτη συνεργασία. Όλοι μπήκαν και σε ρόλο γλύπτη και σε θέση γλυπτού και μάλιστα ως παρατηρητές σχολίαζαν και πράγματα για την εικόνα, δίνοντας πραγματικά προσοχή στη λεπτομέρεια. Και πάλι η συμφιλίωση δεν ήταν αυθαίρετη, αλλά επρόκειτο για προσαρμοσμένη εικόνα με βάση την κοινωνιομετρική σχέση των γλυπτών από την προηγούμενη εικόνα. Επίσης σημαντικό, καθώς η αλλαγή δεν ήταν μαγική λύση, αλλά έβλεπαν τα βήματα που πρέπει να γίνουν.

Η τελευταία άσκηση ήταν παρόμοια με την τελευταία της δεύτερης παρέμβασης. Τα παιδιά μοιράστηκαν «*Κάτι που συνέβη στο σχολείο μας και το θεωρώ άδικο*», με οδηγία να μην κατηγορήσουν συμμαθητές και να μην παραθέσουν ονόματα γενικώς. Έπειτα, τα έγραψα σε χαρτάκια και τα δραματοποιήσαμε σε τυχαία ζευγάρια. Τα παιδιά μοιράστηκαν «*Όταν μου φώναζε ένας καθηγητής*», «*Όταν γελούσαν οι συμμαθητές μου γιατί μου έβαλαν κόλλα στο παντελόνι*», «*Όταν ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα ψάχνει απλώς λόγο για να σε κατσαδιάσει*», «*Όταν χτυπάς σοβαρά και οι δάσκαλοι αδιαφορούν*», «*Όταν κάποιος δείχνει φανερά την αντιπάθειά του σε κάποιον*», «*Όταν ένας δάσκαλος προσπαθεί να σου την μπαίνει συνέχεια*», «*Όταν πας να κάτσεις και σου έχουν βάλει πινέζα στην καρέκλα*», «*Όταν ενώ ξέρουν πως άλλος έκανε το κακό, κατηγορούν εσένα*», «*Όταν σε βρίζουν τα μεγαλύτερα παιδιά χωρίς να έχεις κάνει τίποτα*», «*Όταν σε κοροϊδεύουν και σε ρίχνουν κάτω τα άλλα παιδιά*», «*Όταν ο δάσκαλος αγνοεί τα προβλήματα και ασχολείται μόνο με τα μαθήματα*», «*Όταν σηκώνεις μια ώρα το χέρι και τελικά ο δάσκαλος λέει κάποιον που μόλις το σήκωσε*», «*Όταν ο δάσκαλος ξεχωρίζει κάποια παιδιά και το κάνει έντονα*», «*Όταν σε αφήνουν μόνο σου και δεν σου μιλάνε*».

Η δραματοποίηση πήγε υπέροχα, με οδηγία να βρουν ένα ταίρι που δεν έχουν δραματοποιήσει κάτι μέχρι στιγμής. Δεν υπήρξαν αντιδράσεις, ίσα ίσα υπήρξε πολύ γέλιο και αυθορμητισμός κι ας αφορούσε θέματα που τους είχαν δυσκολέψει στο παρελθόν. Η ομάδα έγενεφε καταφατικά και όλοι έκαναν ησυχία για να ακούσουν τι έχει προβληματίσει τους συμμαθητές του στο παρελθόν.

Παρέμβαση 4:

Η παρέμβαση ξεκίνησε σε κύκλο με τα παιδιά να σχηματίζουν σχήματα δίνοντας το νήμα από ένα κουβάρι το ένα στο άλλο. Το κλίμα ήταν καλό και δεν υπήρξε κάποια ένταση. Για ενεργοποίηση περπάτησαν στον χώρο και με το χτύπημα των χεριών μου έπρεπε να αλλάζουν κατεύθυνση ή ταχύτητα. Αυτή ήταν κατάλληλη άσκηση συντονισμού και συγκέντρωσης και όλοι έβαλαν τα δυνατά τους.

Η επόμενη δραστηριότητα είχε να κάνει με τη δημιουργία ηχοτοπίου. Με κλειστά μάτια ξεκινούσε όποιος τον ακουμπούσα στην πλάτη να κάνει κάποιον ήχο του δάσους. Το ηχοτοπίο πήγε τέλεια και τα παιδιά έδειξαν μεγάλη δημιουργικότητα, αλλάζοντας τους ήχους όπου ένιωθαν ότι ταίριαζε. Όλοι ήταν συγκεντρωμένοι, αν εξαιρέσουμε τη μαθήτριά Γ' που έκανε αστεία τον ήχο της καρακάξας για να γελάσουν και προς στιγμήν χάλασε τη συγκέντρωση της τάξης. Σε γενικές γραμμές, όμως, πήγε καλά και τα κλειστά μάτια βοήθησαν στο να μην ντρέπονται να βγάζουν ήχους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυάδες και με τη χαλαρωτική μουσική υπόκρουση έκαναν την άσκηση του καθρέφτη. Σε πολλούς έφερε αμηχανία στην αρχή, καθώς απαιτεί αρκετή βλεμματική προσήλωση στο πρόσωπο και το σώμα του άλλου, ενώ κάποιοι δεν μπορούσαν να πάρουν καθόλου πρωτοβουλία κίνησης. Ωστόσο, υπήρχε η διάθεση και κανένας δεν κορόιδεψε κάποιον. Ένιωθαν πιο άνετα να είναι ο καθρέφτης παρά εκείνος που δείχνει.

Επιτέλους φτάσαμε στο σημείο να προσεγγίσουμε σιγά σιγά το θέατρο φόρουμ. Έπειτα από τα μοιράσματα των παιδιών στις προηγούμενες παρεμβάσεις, έδωσα χαρτάκια με συνθήκες αυτοσχεδιαστικών σκετς, όπως: «Οι μεγαλύτεροι σου κάνουν *bullying*, σε βρίζουν και σε σπρώχνουν», «Οι γονείς σου τσακώνονται συνεχώς μπροστά σου κι εσύ δεν αντέχεις άλλο», «Ένας καθηγητής σε στέλνει στον διευθυντή χωρίς να φταις, επειδή δεν σε συμπαθεί», «Δύο μαθητές σε σχολιάζουν και δείχνουν την αντιπάθειά τους φανερά», «Οι γονείς σου δεν σε αφήνουν να βγαίνεις και να κάνεις παρέα με όποιον θες», «Ο δάσκαλος σε μειώνει μπροστά σε όλους». Έξι σενάρια, 5 δυάδες και μία τριάδα τυχαία χωρισμένοι. Οι ομάδες είχαν λίγο χρόνο να προετοιμάσουν το σκετς που θα ανταποκρινόταν σε αυτή τη συνθήκη. Στην παρουσίαση ανέλαβα ρόλο Μπαλαντέρ, όπου παρότρυνα το κοινό να πει αν διακρίνει κάποια καταπίεση κι αν θα μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικά. Η σκηνή ξαναπαιζόταν και τα παιδιά έλεγαν «Στοπ» και έπαιζαν στη θέση του πρωταγωνιστή. Η δυσκολία αυτού του εγχειρήματος βρισκόταν στο ότι τα παιδιά

πρότειναν συνεχώς να αλλάξει ο καταπιεστής και πίστευαν ότι έτσι λύνεται ουσιαστικά η σύγκρουση κι ας είχε τονιστεί και διευκρινιστεί ποιος είναι ο καταπιεσμένος και ποιον μπορούμε να αλλάξουμε. Το λάθος μου σε αυτή τη διαδικασία ήταν ότι υπήρξα διδακτική σε κάποια σχόλιά μου, όπως «Είδατε πώς μαλάκωσε η φωνή του καταπιεστή, όταν του απευθύνθηκε αλλιώς;», ενώ θα προτιμούσα να μην παρεμβαίνω καθόλου στο μετασηματιστικό μέρος του φόρουμ. Ωστόσο, αναγνώρισα πως αυτό ήταν κατάλοιπο του διπλού ρόλου μου ως εκπαιδευτικός του τμήματος και το συγκράτησα στις επόμενες παρεμβάσεις.

Στο κομμάτι του διαλόγου με το κοινό παρατήρησα πως στην αρχή μιλούσαν αρκετά οι ίδιοι μαθητές, τα κορίτσια Α', Β', Δ' και τα αγόρια Α', Β', Ε' συγκεκριμένα, ενώ πολλοί ντρεπόντουσαν να πουν τη γνώμη τους ή να προτείνουν κάποια αλλαγή και όχι από βαρεμάρα, καθώς φαίνονταν απορροφημένοι. Συνήθως ένιωθαν περισσότερη οικειότητα να προτείνουν αλλαγές σε ρόλους που υποδύονταν οι κολλητοί τους, λες και αν διόρθωναν κάποιον άλλον θα δημιουργούταν αμηχανία. Όμως, τόνισα πως πρόκειται για σενάρια και ρόλους και έγιναν λίγο πιο ενεργοί. Όσο προχωρούσε η διαδικασία, τόσο περισσότεροι συμμετείχαν. Ωστόσο, τα πολύ ντροπαλά παιδιά δεν έβγαλαν μιλιά.

Για πρώτη επαφή με το θέατρο φόρουμ τα πράγματα πήγαν πάρα πολύ καλά. Έμεινα ικανοποιημένη και μόνο που κατάλαβαν όλη τη διαδικασία με τη σκηνή πρότυπο και την αλλαγή ρόλων και ήταν η πρώτη παρέμβαση που τους κράτησε τόσο το ενδιαφέρον, σε βαθμό που δεν ζήτησαν καν να πιούνε νερό ή να πάνε τουαλέτα.

Παρέμβαση 5:

Ξεκινήσαμε με χέρια πιασμένα σε κύκλο. Ένας έδινε ρυθμικό παλμό στο δεξί του χέρι και ο διπλανός του το μετέφερε στον διπλανό του μέχρι να φτάσει ο ρυθμικός παλμός στο αριστερό χέρι αυτού που ξεκίνησε. Η άσκηση τους άρεσε, ωστόσο μόνο μία φορά έφτασε ίδια, καθώς με τα χέρια άλλαζε.

Στη συνέχεια περπατούσαν στον χώρο και με το δικό μου «Στοπ» ακινητοποιούνταν και έκλειναν μάτια. Όποιον ακούμπαγα στην πλάτη φώναζε «ε» και οι υπόλοιποι έβρισκαν ποιανού ήταν η φωνή. Εντυπωσιακό ήταν πως τους έβρισκαν όλους αμέσως. Τα δύο πιο ντροπαλά κορίτσια της τάξης Ε' και Ζ' με το ζόρι έβγαλαν αγνή φωνή.

Στην επόμενη άσκηση περπάτησαν στον χώρο με κλειστά μάτια με οδηγία να μην ακουμπήσουν κάποιον, αλλιώς καίγονται. Πήγε καλά η άσκηση, αν και κήκαν αρκετά γρήγορα. Ακολούθως, σε τυχαία ζευγάρια έπρεπε να περιεργαστούν ο ένας τον άλλον με κλειστά μάτια και στην πορεία να αναζητήσουν ο ένας τον άλλον στο πλήθος πάλι με κλειστά μάτια. Πήγε πολύ καλά, όλοι βρήκαν το ταίρι τους και κανένας δεν χτύπησε, κάτι που είχα έγνοια.

Στην επόμενη δραστηριότητα δημιούργησαν γλυπτά με θέμα «Ένας αυταρχικός δάσκαλος στην τάξη και οι σχέσεις των μαθητών», «Ένας δάσκαλος που σέβεται τις ανάγκες των μαθητών και οι σχέσεις αυτών». Τα παιδιά επικεντρώθηκαν στο να δημιουργήσουν τον δάσκαλο και άφησαν τους μαθητές ανέκφραστους, οπότε χρειάστηκε διευκρίνιση πως χρειάζεται να αποδοθούν και οι σχέσεις και το κλίμα της τάξης. Αμέσως έφτιαξαν φοβισμένα παιδιά, σκυμμένα κάτω από θρανία. Ενώ στην ιδεατή εικόνα έφτιαξαν μια τάξη που ήταν όλοι αγκαλιασμένοι μεταξύ τους κι έβγαζαν σέλφι με τον δάσκαλο κιόλας.

Το τελευταίο κομμάτι ήταν η δημιουργία θεάτρου φόρουμ (σκετς) με τις συνθήκες «Οι γονείς σου επιβάλλουν πότε θα διαβάσεις κι αν θα κάνεις διάλειμμα», «Οι γονείς σου δεν σου παίρνουν το δώρο που ήθελες, γιατί δεν έβγαλες τους βαθμούς που ήθελαν», «Ένας φίλος σου ξαφνικά και χωρίς εξήγηση σε αποφεύγει και σε αφήνει μόνο σου», «Μαθαίνεις ότι ένας συμμαθητής σου λέει ψέματα για σένα στους υπόλοιπους», «Ένας δάσκαλος μιλάει προσβλητικά για σένα στους γονείς σου και είσαι μπροστά».

Πήγε καλύτερα από την προηγούμενη παρέμβαση, με τα παιδιά να είναι πιο εκφραστικά και το κοινό πιο ενεργό. Κορίτσια που δεν μίλησαν στο προηγούμενο, τώρα σήκωσαν πρώτες χέρι. Ήταν μεγάλο βήμα, καθώς αν εξαιρέσουμε δυο κορίτσια, τις πρωτοβουλίες τις αναλαμβάνουν τα αγόρια στο συγκεκριμένο τμήμα. Σε αυτό το φόρουμ καλέσαμε και για συνέντευξη τους χαρακτήρες, κάτι που ενθουσίασε πολύ τα παιδιά και ένιωσαν ότι έχει σημασία ο ρόλος τους. Ωστόσο, ακόμα τα πολύ ντροπαλά κορίτσια δεν είχαν βρει το θάρρος ακόμα να πουν τη γνώμη τους. Προβληματίστηκα για το κατά πόσο θα μπορούσα να τους δώσω εγώ τον λόγο, αλλά ήθελα να δώσω χώρο να πάρουν πρωτοβουλία μόνες τους, καθώς ήταν ένα πλαίσιο που όχι μόνο το επέτρεπε, αλλά το ενίσχυε κιόλας.

Παρέμβαση 6:

Η έκτη παρέμβαση ξεκίνησε με τα παιδιά να σχηματίζουν και πάλι σχήματα με το νήμα. Η άσκηση αυτή αποδείχθηκε ήδη πολύ καλή για τον συντονισμό της αρχής από την προηγούμενη παρέμβαση. Στην πορεία για την ενεργοποίηση της κίνησης περπάτησαν στον χώρο γεμίζοντας τα κενά και με τους διπλανούς που τους έτυχαν όταν είπα «Στοπ» σχημάτισαν δυάδες. Δεν υπήρξε κάποια αντίδραση, όπως θα συνέβαινε στην πρώτη ή δεύτερη παρέμβαση και η ομάδα είχε πλέον γίνει αρκετά ενωμένη. Το ζευγάρι έπρεπε να συνεννοηθεί για έναν ήχο σήμα κατατεθέν τον οποίο θα χρησιμοποιούσαν για να βρουν ο ένας στον άλλον στον χώρο, αφού κλείσουν τα μάτια. Σημαντικό είναι πως ο ένας από τους δύο ήταν αυτός που είχε ανοιχτά μάτια και πρόσεχε αν το ταίρι του είναι ασφαλές ή πρόκειται να χτυπήσει πουθενά. Η άσκηση πήγε καλά και κανένας δεν χτύπησε ή τρόμαξε. Ήταν μεγάλο βήμα για μια ομάδα που στην αρχή τραβούσε τα χέρια των συμμαθητών με δύναμη και δεν υπολόγιζε τον κίνδυνο στις σωματικές ασκήσεις. Όλοι βρήκαν τους παρτενέρ τους και άλλαξαν ρόλους.

Η επόμενη άσκηση είχε ξαναγίνει και στην τρίτη παρέμβαση, όπου οι μαθητές βουβά δραματοποιούσαν κάτι κι οι υπόλοιποι έπρεπε να καταλάβουν περί τίνος πρόκειται και να το ξαναπαίξουν με λόγια. Πήγε περίφημα και συμμετείχαν και άτομα που δεν είχαν συμμετάσχει την προηγούμενη φορά.

Στην τελευταία δραστηριότητα η ομάδα χωρίστηκε σε 3 ομάδες και ζητήθηκε να σκεφτούν και να γράψουν ένα σενάριο καταπίεσης που αυτοί ή κάποιο παιδί στην ηλικία τους θα μπορούσε να βιώνει, χωρίς να έχει το αίσιο τέλος, αλλά να σταματάει σε ένα σημείο όπου θα μπορούσε να παρέμβει το κοινό. Ο καθένας είχε οδηγία να σκεφτεί πάρα πολύ καλά τον χαρακτήρα που θα έκανε και τους δόθηκε κι ένα φυλλάδιο για τον χαρακτήρα που θα οικοδομούσαν. Ωστόσο, οι μαθητές έδωσαν μια πρώτη ιδέα μεταξύ τους για την ιστορία, χωρίς να προλάβουν να τη γράψουν. Η συγγραφή και η παρουσίαση θα γινόταν την επόμενη φορά. Στις ομάδες υπήρχαν παιδιά που θα υποστήριζαν εντονότερα την ιδέα τους, ωστόσο το κλίμα εμπειρίχε πολύ γέλιο και όλοι έλεγαν αν συμφωνούν ή όχι.

Παρέμβαση 7:

Η παρέμβαση αυτή ξεκίνησε με τους μαθητές να βρίσκουν την ομάδα τους και να συνεχίζουν τη συγγραφή της ιστορίας, τους ρόλους και τις πρόβες τους. Στη συνέχεια παρουσίασαν την πρώτη παράσταση φόρουμ.

Το σενάριο είχε να κάνει με μια αδικία στην τάξη. Ένας δάσκαλος είπε μπράβο στη λάθος απάντηση της καλύτερης μαθήτριας, λόγω συμπάθειας, ενώ έβγαλε έξω ένα παιδί που είπε λάθος απάντηση. Μάλιστα, οι καλύτεροι μαθητές δεν τον υποστήριξαν, αλλά στο διάλειμμα πέταξαν και το φαγητό του παιδιού κάτω.

Έγιναν κάποιες αλλαγές στη σκηνή πρότυπο. Ο μαθητής Ε' μπήκε στη θέση του καταπιεσμένου και αντέδρασε στη δασκάλα, υποστηρίζοντας πως η μεταχείριση ως προς το μέρος του ήταν λάθος, λέγοντας πως *«Είναι άδικο αυτό που κάνετε για ένα λάθος»*, *«Ίσως να πάμε στον διευθυντή για να του πούμε ακριβώς τι συνέβη»*. Στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού ένας συμμαθητής πήρε το μέρος του λέγοντας: *«Είμαστε δύο που το λέμε»*, *«Πώς μιλάτε έτσι στα παιδιά, εσείς δεν μας λέτε να τους σεβόμαστε όλους; Δεν μετράει η ηλικία...»* κι έτσι κάπως ενδυναμώθηκε η θέση του απέναντι στη δασκάλα, αν και στο τέλος η δασκάλα τους έβγαλε έξω και τους δύο λέγοντας *«Ο διευθυντής θα είναι με το μέρος μου, πρέπει να σέβεστε τους μεγαλύτερους! Έξω!»* και πράγματι τα παιδιά έκαναν ό,τι τους είπε.

Στον διάλογο με το κοινό δημιουργήθηκε η δυσκολία πως και πάλι πρότειναν ευκολότερα να αλλάξει η δασκάλα, παρά ο μαθητής. Οι μαθητές δεν είχαν άλλες ιδέες παρέμβασης για το πρώτο κομμάτι, καθώς η δασκάλα – η μαθήτρια Γ'- ήταν πολύ επιβλητική και αμετακίνητη παρά τις αλλαγές πρωταγωνιστών. Ωστόσο, κατάλαβαν πως όταν βρίσκεις το θάρρος να υποστηρίξεις τον εαυτό σου, συνήθως έστω και ένας θα σου συμπαρασταθεί.

Τέλος, ο μαθητής Β' πρότεινε να μπει στη θέση του πρωταγωνιστή στη σκηνή του προαυλίου και να υψώσει ανάστημα στους συμμαθητές που του έριξαν το φαγητό. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά δεν συγκινήθηκαν και συνέχισαν να κοροϊδεύουν.

Εκεί είναι που έγινε ένας διάλογος για το πού απευθυνόμαστε αν υπάρχει bullying το οποίο δεν σταματάει κι ας επικοινωνήσει το παιδί τις ανάγκες του. Η μαθήτρια Β' είπε πως τα παιδιά πρέπει να απευθυνθούν στους γονείς τους και αρκετοί έγνεψαν καταφατικά, γεγονός που μου έδωσε στοιχείο για την αυτο-έκφραση στην οικογένεια. Στη συνέχεια, ο μαθητής Ε' είπε

πως πρέπει να απευθυνθούν στην αστυνομία, ο μαθητής Α' να μιλήσουν στο Υπουργείο Παιδείας και ο μαθητής Β' είπε πως πρέπει να καλέσουν τον Εισαγγελέα.

Γενικώς, πήγε πάρα πολύ καλά και ήταν υπέροχο που ήταν ολοκληρωτικά δικό τους. Προβληματίστηκα στο αν θα έπρεπε να απευθύνω λόγο σε όσους δεν μιλάνε και στο αν θα έπρεπε να δώσω οδηγία να μαλακώσει λίγο η δασκάλα και να συναισθανθεί τις αλλαγές, γιατί μου φαινόταν ότι ίσως έχει μπερδευτεί στο να υπηρετεί πολύ αυστηρά τον ρόλο της. Ωστόσο, επειδή όντως υπάρχουν άνθρωποι που δεν αλλάζουν εύκολα όσο κι αν αλλάξουμε εμείς, το άφησα να εξελιχθεί έτσι.

Παρέμβαση 8:

Η παρέμβαση 8 ήταν η συνέχεια των παρουσιάσεων των φόρουμ που έγραψαν. Δόθηκε λίγος χρόνος να θυμηθούν τις ιστορίες και παρουσίασαν.

Η δεύτερη ιστορία ήταν πολύ μεγαλύτερη από την πρώτη. Επρόκειτο για μια οικογένεια με τρία παιδιά, δυο κορίτσια κι ένα μικρό σε ηλικία αγόρι. Το αγοράκι έσπασε το κινητό της έφηβης κόρης κι εκείνη νευριασμένη πήγε να το πει στη μαμά της. Εκείνη, όμως, δεν έκανε τίποτα με τη δικαιολογία πως ήταν μικρός κι έτσι η κόρη από τα νεύρα της πήγε και του έσπασε το αυτοκινητάκι. Γι' αυτή της την πράξη οι γονείς τιμώρησαν τα κορίτσια και τα κλείδωσαν στο σπίτι, χωρίς να τα αφήσουν να βγουν βόλτα που είχαν κανονίσει, ενώ το αγοράκι το άφησαν να βγει βόλτα. Τα κορίτσια, ωστόσο, το έσκασαν από το σπίτι και τις πέτυχε ο πατέρας τυχαία με το αυτοκίνητο. Τις γύρισε πίσω και η μάνα άρχισε να ουρλιάζει «*Θα σηκωθώ να φύγω από εδώ μέσα! Με έχετε τρελάνει!*». Τα κορίτσια έκλαιγαν και έλεγαν «*Μαμά μη φύγεις, ποιος θα μας μαγειρεύει εμάς;*». Η σκηνή πρότυπο τελείωσε.

Ο μαθητής Β' είπε πως ο καταπιεσμένος της υπόθεσης είναι το κορίτσι που του έσπασε το κινητό και ο μαθητής Δ' είπε πως οι καταπιεστές είναι οι γονείς. Η μαθήτριά Α' είπε πως ο χειρότερος καταπιεστής ήταν η μαμά, καθώς κατά τη γνώμη της άρχισε να απειλεί τα παιδιά ότι θα έφευγε και έκανε σε όλους ψυχολογικό πόλεμο. Εκεί ρώτησα και τη μαθήτριά Ζ', που δεν είχε μιλήσει ποτέ σε θέατρο φόρουμ, αν ήθελε να προσθέσει κάτι και μου είπε όχι. Δεν ξέρω αν ήταν παρεμβατικό, αλλά ένιωσα πως θα μπορούσε να θέλει λίγη ενθάρρυνση. Ο μαθητής Β' πρόσθεσε πως και οι αδερφές γίνονται καταπιεστές που σπάνε το αυτοκινητάκι του μικρού. Η

μαθήτρια Δ' πρόσθεσε πως και η μαμά είναι ενδεχομένως καταπιεσμένη και γι' αυτό θέλει να φύγει.

Στην αλλαγή πρωταγωνιστών ο μαθητής Γ' προσπάθησε να πείσει τους γονείς πως είναι πιο σοβαρό που έσπασε το κινητό, παρά ένα αυτοκινητάκι, το οποίο έχει μικρότερη αξία. Δεν βγήκε κάπου εποικοδομητικά, ίσα ίσα άρχισαν να τσακώνονται όλοι στη σκηνή και το μικρό παιδάκι εξαγριώθηκε. Τότε είναι που η μαθήτρια Α' είπε πως μόνο αν μιλάμε ήσυχα θα βγάλουμε άκρη και προσπάθησε να συνεννοηθεί με τους γονείς της. Παρ' όλα αυτά ο πατέρας και πάλι τον μικρότερο υποστήριξε. Επιπλέον, η ίδια μαθήτρια πρότεινε να μιλήσουν στον πατέρα στον δρόμο όταν θα τις πετύχαινε και να μην είναι τόσο υποτακτικές. Του είπε συγκεκριμένα «Σας βαρεθήκαμε, δεν γίνεται να μένουμε σπίτι χωρίς λόγο» φωνάζοντας, παρ' όλο που επισήμανε πριν πως πρέπει να μιλάμε ήσυχα. Στην πράξη βγήκε ένταση. Τέλος, ο μαθητής Β' πρότεινε πως ο μικρός γιος έπρεπε να πει πως αυτός έσπασε το αυτοκινητάκι και να μην προδώσει τις αδερφές του, αφού τις είχε προκαλέσει, για να μην επιβαρύνει τους τσακωμούς στο σπίτι. Παρ' όλα αυτά είχαμε οδηγία να αλλάζουμε ρόλο μόνο με τις κόρες της οικογένειας, αλλά ήταν ένα ωραίο σχόλιο αλληλεγγύης μεταξύ των αδερφιών.

Η επόμενη παρουσίαση φόρουμ είχε να κάνει με ένα αγόρι έφηβο που η θεία του που τον έχει αναλάβει -γιατί είναι ορφανός- δεν τον άφηνε να κάνει τίποτα απολύτως, του έλεγχε το κινητό και δεν τον άφηνε να έχει κορίτσι. Εκείνη πήγαινε και ρωτούσε την αδερφή του για το τι ξέρει και τον παρακολουθούσε. Τον βρήκε σε ένα πάρκο με το κορίτσι του και του φώναξε πως είναι ανήλικος και πως υποχρεούται να γυρίσει σπίτι. Να σημειωθεί πως τη θεία υποδούταν η μαθήτρια Ζ' η οποία δεν είχε μιλήσει μέχρι στιγμής και στον ρόλο αυτό έδωσε ρεσιτάλ ερμηνείας. Οι συμμαθητές της εντυπωσιάστηκαν που την άκουσαν να φωνάζει και να μιλάει τόσο σταθερά κι αμέσως έγινε πιο οικεία στους υπόλοιπους και φυσικά χειροκροτήθηκε δυνατά. Ήταν μια σημαντική στιγμή για την αυτοπεποίθηση αυτού του κοριτσιού, καθώς από τότε είχε μια πιο δυναμική παρουσία σε όλη τη διαδικασία.

Η μαθήτρια ΣΤ' που επίσης δεν είχε μιλήσει, αλλά που έπαιξε τη μητέρα στο προηγούμενο φόρουμ, σήκωσε πρώτη χέρι να πει τι αντιλήφθηκε. Μάλλον το ότι πέρασε το στάδιο της πρώτης έκθεσης και όλοι έδειχναν αποδοχή τους είχε απελευθερώσει. Είπε πως η θεία είναι ο καταπιεστής και ο ανιψιός ο καταπιεσμένος. Ο μαθητής Β' ζήτησε συνέντευξη από τη θεία και τη ρώτησε γιατί είχε αναλάβει τα παιδιά. Εκείνη είπε πως το υποσχέθηκε στην

αδερφή της όταν πέθανε από τροχαίο. Κι επίσης είπε πως η αδερφή δεν δέχεται καταπίεση επειδή είναι η μικρότερη και της έχουν αδυναμία.

Στις αλλαγές των πρωταγωνιστών ο μαθητής Ε' είπε πως ο ανιψιός πρέπει να ζητήσει με ευγένεια αυτά που θέλει, ενώ ο μαθητής Α' ζήτησε να μιλήσει στη θεία του όταν αντιλήφθηκε ότι του ψάχνει το κινητό. Ωστόσο, η θεία σθεναρά αρνιόταν το ότι έψαξε και εν τέλει τα παράτησε ο καταπιεσμένος. Μετά, η μαθήτριά Α' ζήτησε να αλλάξει με τον καταπιεσμένο όταν τους πέτυχε η θεία στο πάρκο και να εξηγήσει στη θεία την ανάγκη του ανιψιού να βγαίνει. Ο μαθητής Γ' παρενέβη λέγοντας: *«Με κάνει χαρούμενο να έχω κοπέλα, ειδικά μετά την απώλεια των γονιών μου... Εσύ θα έπρεπε να είσαι η πρώτη που το καταλαβαίνεις», «Δεν μπορείς να μου κάνεις σκηνή μπροστά στο κορίτσι μου και να με ντροπιάζεις, πήγαινε σπίτι»*. Η θεία μαλάκωσε αρκετά, αφού ακούστηκαν δηλώσεις συναισθηματικού περιεχομένου.

Παρέμβαση 9:

Η ένατη παρέμβαση, επειδή ήταν μετά την Πρωτοχρονιά, ξεκίνησε με κύκλο και μοίρασμα ευχών για τον εαυτό μας για το νέο έτος. Μερικές ευχές που ακούστηκαν ήταν *«Να πετύχουμε τους στόχους μου», «Να είμαστε όλοι φίλοι», «Να κρατήσω τους κολλητούς μου στο Γυμνάσιο», «Να τρώμε σουβλάκι με τις κολλητές μου για πάντα», «Να έχω καλή πρόοδο», «Να αποκτήσω καινούριο κινητό», «Να κάνω ένα ταξίδι το καλοκαίρι»*.

Στη συνέχεια περπάτησαν στον χώρο και σε κάθε έναν που συναντούσαν του έδιναν μια ευχή. Σε γενικές γραμμές ευχήθηκαν υγεία, αγάπη, ευτυχία. Μετά, είχαν σαν οδηγία να γκρινιάζουν περπατώντας για κάτι που συνέβη φέτος στις γιορτές. Αρκετά παιδιά γκρινιάζαν που νόσησαν μέσα στις γιορτές και έχασαν τη διασκέδαση. Στο τέλος, έλεγαν σε όποιον συναντούν αυτό που πίστευαν πως θα συμβεί τη νέα χρονιά.

Επόμενο παιχνίδι ήταν τα φρουτάκια, που μοιάζει με τις μουσικές καρέκλες. Τα παιδιά διασκέδασαν πάρα πολύ. Ωστόσο, σπρώχνανε πολύ για να κάτσουν στην καρέκλα με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να χτυπήσουν και η διαδικασία σταμάτησε. Τελικώς, ασκήσεις σωματικές με ταχύτητα δεν κρίθηκαν κατάλληλες γι' αυτή την ομάδα σε αυτό το στάδιο. Επομένως, η επόμενη άσκηση που είχε να κάνει με ένα άτομο προστάτη κι έναν εκφοβιστή αποφεύχθηκε για λόγους ασφάλειας.

Ακολούθως, χωριστήκαμε τυχαία σε 3 ομάδες των 5 ατόμων για να κάνουμε καθρέφτη με σχηματισμό σταυρού. Πέτυχε πάρα πολύ η άσκηση, οι ρυθμοί έπεσαν και η πρόκληση του συντονισμού τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

Επόμενο στάδιο ήταν η δημιουργία γλυπτών που ζωντανεύουν. Δημιουργήθηκαν 12 εικόνες «Καταπίεση/ Ελευθερία στο σπίτι», «Καταπίεση/ Ελευθερία στο σχολείο», «Καταπίεση/ Ελευθερία σε μια παρέα». Πήγε περίφημα και έδωσαν φοβερή βάση στη λεπτομέρεια και τη σύνδεση των χαρακτήρων. Η βελτίωση στη σύνδεση σχέσεων και την έκφραση του σώματος ήταν εμφανέστατη. Για την καταπίεση στο σπίτι μάλιστα διάλεξαν μια σκηνή από το χριστουγεννιάτικο τραπέζι που ήταν όλοι έτοιμοι να φαγωθούν μεταξύ τους. Για την καταπίεση στο σχολείο έφτιαξαν έναν δάσκαλο που πήγε να χαστουκίσει έναν μαθητή, ενώ για την καταπίεση στην παρέα έφτιαξαν μια σκηνή κλοπής κινητού στον ηλεκτρικό.

Παρέμβαση 10:

Η δέκατη παρέμβαση ξεκίνησε με κύκλο και αναπνοές και μετά με κλειστά μάτια και το άκουσμα κυμάτων με το ocean drum. Οι μαθητές το απόλαυσαν και έκαναν σχόλια, όπως «Νόμιζα ότι ήμουν όντως στη θάλασσα!».

Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε τυχαίες ομάδες των 5 ατόμων διαλέγοντας χαρτάκια. Τους μοίρασα ένα φυλλάδιο ηθογραφίας για τους χαρακτήρες που θα έγραφαν. Οδηγία ήταν να φτιάξουν εξ' ολοκλήρου παράσταση φόρουμ, όπως στο παρελθόν, εμβαθύνοντας στους ρόλους τους.

Η παρέμβαση αυτή ήταν το προπαρασκευαστικό στάδιο των επόμενων.

Παρέμβαση 11:

Ξεκινήσαμε με αναπνοές σε κύκλο και το κλασικό περπάτημα ενεργοποίησης των προηγούμενων παρεμβάσεων. Είχε φανεί πως η ρουτίνα βοηθούσε τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο ξεκίνημα.

Στη συνέχεια, έγινε η παρουσίαση των παραστάσεων φόρουμ. Η πρώτη παράσταση αφορούσε κάποια παιδιά που οι γονείς δεν τα άφηναν να πάνε πουθενά, γιατί έπρεπε να είναι συγκεντρωμένα μόνο στα μαθήματα. Ο γιος τους παρακολουθούσε κρυφά μαθήματα κιθάρας

και μάλιστα το έσκασε με τον μεγαλύτερο ξάδερφό του που οδηγούσε για να πάει σε ένα πάρτυ συμμαθητών. Στο πάρτυ, όμως, ήπιαν αλκοόλ και τους κυνήγησε η αστυνομία. Εδώ η μαθήτρια Α' παρενέβησε λέγοντας στη μαμά την αλήθεια για τα μαθήματα κιθάρας *«Μου αρέσει η μουσική και αφού κάνω όλα τα μαθήματά μου δεν θα κλειστώ στο δωμάτιό μου χωρίς λόγο»*. Η μαθήτρια Β' παρενέβησε στην αστυνομία και αντέδρασε λέγοντας πως *«Δεν είμαστε εγκληματίες για να μας παίρνετε αυτόφωρο και δεν έχετε κανένα δικαίωμα»*.

Η δεύτερη ιστορία αφορούσε μια οικογένεια που οι γονείς δεν έδιναν καθόλου χρήματα στα παιδιά κι ας ήταν πλούσιοι. Τα παιδιά ζήτησαν βοήθεια από την υπηρέτρια κι εκείνη τους έδωσε την πιστωτική κάρτα των γονιών με αντάλλαγμα να πείσουν τον πατέρα τους να παντρευτεί αυτήν. Ο μαθητής Ζ' παρενέβησε και αντέδρασε στην υπηρέτρια λέγοντας *«Δεν γίνεται να μας πιέζεις να προδώσουμε τους γονείς μας. Δεν σε εμπιστευόμαστε πια. Θα ενημερώσουμε τους γονείς μας να απολυθείς για τις κακές σου προθέσεις»*.

Η τρίτη ιστορία είχε να κάνει με δύο πελάτισσες σε ένα ξενοδοχείο που δεν είχαν αρκετά χρήματα. Μάλιστα, ο ξενοδόχος τις έβαλε στο υπόγειο, που ήταν γεμάτο σκόνη, ποντίκια, οι συνθήκες ήταν απάνθρωπες και τους μίλησε και υποτιμητικά. Αυτές, ωστόσο, παρέμειναν εκεί. Ο μαθητής Ζ' παρενέβησε στον ρόλο της πελάτισσας και αντέδρασε στον ξενοδόχο *«Για 100 ευρώ φέρεστε έτσι στους ανθρώπους;; Δεν θα μείνω εδώ. Εννοείται ότι θα φύγω και θα σας κάνω και μήνυση»* και χειροκροτήθηκε από όλη την τάξη.

Παρέμβαση 12:

Ξεκινήσαμε με κύκλο και πιασμένα χέρια. Τα παιδιά έδιναν παλμό με τις παλάμες τους. Πήγε καλύτερα από την πρώτη φορά.

Ακολούθως, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ένα γράμμα σε έναν από όλους τους χαρακτήρες που γνωρίσαμε μέσα από το θέατρο φόρουμ, ο οποίος είτε ως πρωταγωνιστές είτε ως θεατές ένιωσαν ότι τους πίεσε. Έπειτα, έγραψαν κι ένα γράμμα σε κάποιον από τους χαρακτήρες που τους έδωσε έμπνευση.

Χαρακτηριστικά η μαθήτρια ΣΤ' έγραψε *«Ένιωσα καταπίεση όταν υποδύθηκα τη Βαγγελίτσα και ο πατέρας μου με καταπίεζε γιατί πήρα 9,5 κι όχι 10. Αυτό με θύμωσε, γιατί δεν γίνεται να είμαι πάντα τέλεια, ούτε να είμαστε όλοι άριστοι. Έμαθα για μένα ότι όταν κάτι με καταπιέζει πρέπει να το λέω!»*. Η μαθήτρια Ζ' που υποδύοταν την περιβόητη καταπιεστική θεία

έγραψε: «Δεν ήταν καθόλου σωστό αυτό που έκανες, να στερείς έτσι την ελευθερία από κάποιον. Ένιωσα θυμό να βλέπω τον ανιψιό αυτό να καταπιέζεται σε τέτοιο βαθμό». Το κορίτσι Δ' έγραψε «Όταν είδα το bullying που γινόταν στο κορίτσι ένιωσα θλίψη, γιατί μου θύμιζε κάτι από το παρελθόν που μου είχε συμβεί. Θα ήθελα να πω σε όσους καταπιέζουν να σταματήσουν. Το ξέρω ότι δεν είναι εύκολο, αλλά αυτό δεν κάνει καλό σε κανέναν». Ο μαθητής Β' έγραψε στην άδικη δασκάλα «Ένιωσα λες και οι άλλοι ήταν πιο σημαντικοί από εμένα κι εγώ ήμουν ένα τίποτα». Ο μαθητής Ζ' έγραψε «Στο τελευταίο θέατρο δεν μου άρεσε που έστειλαν τους πελάτες στο υπόγειο επειδή δεν είχαν λεφτά. Θέλω να πω στον ιδιοκτήτη να σταματήσει να φερεται έτσι στους ανθρώπους».

Όσον αφορά το κομμάτι της έμπνευσης, η μαθήτρια Ζ' έγραψε επίσης στην πελάτισσα του ξενοδοχείου «Όταν είδα ότι ύψωσες ανάστημα και κάλεσες το υγειονομικό με έκανες πολύ περήφανη. Έμαθα ότι πρέπει να μιλάμε και να υπερασπιζόμαστε τον εαυτό μας όταν κάτι μας ενοχλεί. Θέλω να σου πω ένα μεγάλο μπράβο!». Η μαθήτρια ΙΣΤ' έγραψε «Με ενέπνευσε ο ρόλος του κοριτσιού που το κορόιδευαν κι εκείνη είχε το θάρρος να ζητήσει τον λόγο και να τους αντισταθεί». Η μαθήτρια Γ' έγραψε, επίσης, «Θα ήθελα να πω στον ρόλο του ανιψιού ότι καλά έκανε και υπερασπίστηκε τον εαυτό του. Αυτή η θεία με έκανε να νιώσω θυμό!». Για τον ανιψιό η μαθήτρια Β' έγραψε «Σε ένιωσα πολύ όταν η θεία σου δεν σε άφηνε να έχεις κοπέλα. Ένιωσα και τον θυμό σου και όταν ένιωσες άβολα. Εγώ στη θέση σου θα είχα κάνει χειρότερα». Η μαθήτρια Δ' έγραψε για το bullying «Ένιωσα θλίψη, αλλά και δύναμη. Δεν το βάζω ποτέ κάτω ό,τι και να μου συμβεί. Δεν πρέπει να ακούμε τα σχόλια που μας λένε οι άλλοι!». Ο μαθητής Δ' έγραψε στον μαθητή που του πέταξαν το φαγητό κάτω «Μου άρεσε που ήρθε ο φίλος σου και ήταν σε όλα δίπλα σου». Ο μαθητής Α' έγραψε στον συμμαθητή του παιδιού που το μείωνε ο δάσκαλος «Μπήκες μπροστά να υπερασπιστείς τον φίλο σου στον δάσκαλο κι εκείνος κατάλαβε το λάθος του. Θα σου έλεγα ένα μεγάλο μπράβο που έβγαλες τον φίλο σου από τη δύσκολη θέση!». Τέλος, ο μαθητής Δ' έγραψε «Με ενέπνευσε που το αγόρι που δέχτηκε bullying δεν ενδιαφερόταν καθόλου για αυτά που του έλεγαν και δεν έδινε αξία σε αυτούς!».

Τέλος, σε κύκλο φτιάξαμε το τσουκάλι-πηγάδι της καρδιάς κρατώντας ο ένας το δάχτυλο του άλλου και μοιραστήκαμε «Φεύγω και κρατάω/θυμάμαι/θέλω...». Δεν θα ξεχάσω που ο μαθητής Α', ο οποίος πιέζεται και αγχώνεται πάρα πολύ να πετυχαίνει ακαδημαϊκά στο σχολείο και να είναι όσο πιο συντεταγμένος γίνεται στο επιστημονικό κομμάτι, παραδέχτηκε «Φεύγω και συνειδητοποιώ ότι θέλω να γίνω ηθοποιός». Επίσης, ένα άλλο αξιοσημείωτο σχόλιο

ειπώθηκε από τον μαθητή διαφορετικής εθνικότητας, τον οποίο τώρα άγγιζαν χωρίς δεύτερη σκέψη, ο οποίος είπε *«Φεύγω και θέλω να είμαστε έτσι όλοι μαζί για πάντα»*. Ακούστηκαν ακόμα: *«Φεύγω και θυμάμαι να υποστηρίζω τον εαυτό μου»*, *«Ό,τι κι αν γίνει θα μείνω πάντα δυνατή»*, *«Να μένουμε όλοι ενωμένοι για πάντα»*, *«Να μην τσακωθούμε ποτέ ξανά και να είμαστε φίλοι»*, *«Να μείνουμε ενωμένοι κι αν τσακωθούμε, θα τα βρούμε»*, *«Να μη χωριστούμε στο Γυμνάσιο»*, *«Να γίνω ηθοποιός»*, *«Να πετύχουμε τους στόχους μας»*, *«Να πετύχουμε τα όνειρά μας»*. Τέλος!!!

Παράρτημα 3: Φυλλάδιο Ηθογραφίας

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΗΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν να εστιάσεις στον ρόλο σου 😊

- 1) Πώς σε λένε και πόσο χρονών είσαι;
- 2) Πού μένεις και με ποιους;
- 3) Έχεις αδέρφια;
- 4) Έχεις φίλους;
- 5) Ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα;
- 6) Τι είναι αυτό που σε κάνει χαρούμενο αυτήν την περίοδο;
- 7) Τι είναι αυτό που σε ζορίζει ή σε πιέζει;
- 8) Είναι κάτι που σου προκαλεί φόβο, θυμό ή απογοήτευση;
- 9) Θα άλλαζες κάτι στη ζωή σου;
- 10) Πού φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε έναν χρόνο;



Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο SFEQ-Hel

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Αυτοέκφρασης στην οικογένεια (για τους μαθητές)

Αγαπητέ μαθητή / Αγαπητή μαθήτριά,

Αυτό το ερωτηματολόγιο εξετάζει τρόπο με τον οποίο εκφράζουμε τα συναισθήματά μας στη οικογένεια μας. Καθώς απαντάς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σκέψου **πόσο συχνά** εκφράζεις τα συναισθήματά σου στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σου και κύκλω τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα σε σένα. Είναι σημαντικό να απαντάς με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1= Ποτέ, 2= Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Πολύ συχνά, 5= Πάντα

| | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Πολύ συχνά | Πάντα |
|---|------|--------|---------------|------------|-------|
| 1) Συγχωρώ αυτόν που καταστρέφει ένα αγαπημένο μου αντικείμενο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) Ευχαριστώ τους δικούς μου για κάτι καλό που μου έκαναν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) Ενθουσιάζομαι όταν ο καιρός είναι πολύ καλός. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) Περιφρονώ τους δικούς μου όταν η συμπεριφορά τους δε μου αρέσει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) Δείχνω τη δυσαρέσκειά μου σε κάποιον που με δυσαρεστεί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) Επαινώ τους άλλους όταν εργάζονται πολύ και είναι συνεπείς με τη δουλειά τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) Θυμώνω με αυτούς που είναι ανεύθυνοι και απρόσεχτοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) Μουτράνω όταν με αδικούν οι δικοί μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) Κατηγορώ τους άλλους όταν δημιουργούνται προβλήματα στην οικογένεια. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10) Βάζω τα κλάματα όταν διαφωνώ με κάποιον | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) Υποτιμώ τα ενδιαφέροντα των άλλων. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) Δείχνω την αντιπάθειά μου προς τους ανθρώπους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) Ζητώ επιβεβαίωση για τις πράξεις μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) Δείχνω την αμηχανία μου κάθε φορά που κάνω επιπόλαια λάθη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) Καταρρέω όταν βρίσκομαι σε διαρκή ένταση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) Δείχνω τη χαρά μου μετά από μια απρόσμενη επιτυχία. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) Εκφράζω τον ενθουσιασμό μου όταν κάνω σχέδια για το μέλλον. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18) Όταν θαυμάζω κάποιον του δείχνω το θαυμασμό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19) Εκδηλώνω τον πόνο μου και τη θλίψη μου όταν βλέπω ένα σκοτωμένο ζώο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20) Απογοιτεύομαι όταν κάτι δεν πηγαίνει όπως εγώ το σχεδίασα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21) Κολακεύω τους άλλους για την εξωτερική τους εμφάνιση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) Εκφράζω τη συμπάθεια μου σε κάποιον που αντιμετωπίζει προβλήματα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23) Δείχνω στοργή και αγάπη στους γύρω μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24) Καυγαδίζω με τα άτομα της οικογένειάς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25) Κλαίω όταν κάποιος αγαπημένος μου πρόσωπο φεύγει μακριά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26) Αγκαλιάζω αυθόρμητα πρόσωπα της οικογένειάς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 27) Ο θυμός μου περνάει γρήγορα όταν θυμώνω για κάτι που δεν είναι σημαντικό. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28) Δεν ενθουσιάζομαι με την επιτυχία άλλων προσώπων της οικογένειάς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29) Απολογούμαι όταν καθυστερώ στα ραντεβού μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30) Μου αρέσει να εξυπηρετώ τους άλλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31) Χώνομαι στην αγκαλιά των μελών της οικογένειάς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32) Αναστατώνομαι μετά από μια δύσκολη μέρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33) Προσπαθώ να φτιάξω την διάθεση ανθρώπων που είναι λυπημένοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34) Όταν είμαι λυπημένη/λυπημένος το λέω στους δικούς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35) Όταν είμαι ευτυχισμένη/ευτυχισμένος το λέω στους δικούς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36) Απειλώ τους άλλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37) Επικρίνω τους ανθρώπους που αργοπορούν στα ραντεβού τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38) Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου όταν κάποιος με βοηθάει. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39) Κάνω έκπληξη στους άλλους προσφέροντας τους κάποιο μικρό δώρο ή ικανοποιώντας κάποια επιθυμία τους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40) Ζητώ συγγνώμη όταν κάνω λάθη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

