


τεύχος
21
2020

εκπαίδευση & θέατρο

Περιοδική έκδοση για την προώθηση του θεάτρου,
του Εκπαιδευτικού Δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού
και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση

ISSN 1109-821X

 Πανελλήνιο Δίκτυο για το
θέατρο στην Εκπαίδευση
μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IOEA)

Η **Δραματική Τέχνη** στην **Εκπαίδευση** ως μέσο προώθησης
και ενίσχυσης των **δημοκρατικών αξιών** σε **εκπαιδευτικούς**

Νάντια Κατή, Αστέριος Τσιάρας

i

Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης και ενίσχυσης των δημοκρατικών αξιών σε εκπαιδευτικούς

Νάντια Κατή, Αστέριος Τσιάρας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία τίθεται ως πρωταρχική αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας η δημοκρατία και διερευνάται η προώθηση και η ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών και στάσεων 18 εκπαιδευτικών της Απικής μέσα από την εφαρμογή ενός κύκλου βιωματικών εργαστηρίων ο οποίος περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των 12 εργαστηρίων πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τη σπειροειδή διαδικασία που προβλέπει η έρευνα δράσης και σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με όχημα τα εργαλεία του θεάτρου και της βιωματικής μάθησης. Στην ερευνητική διαδικασία αξιοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Παρότι τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης δεν παρουσίασαν μια εικόνα ικανή να επιβεβαιώσει τη συμβολή των εργαστηρίων Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε πως σημειώθηκε διεύρυνση και ενίσχυση των στάσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο βιωματικό πρόγραμμα.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δημοκρατία, δημοκρατικές αξίες, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, έρευνα δράσης, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Η δημοκρατική και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση και παιδαγωγική υποστηρίζονται συστηματικά –για περισσότερο από έναν αιώνα– από θεωρητικούς, ερευνητές και παιδαγωγούς που έχουν διατυπώσει αναμορφωτικές θεωρίες και προσεγγίσεις και έχουν προτείνει αντίστοιχες πρακτικές. Ωστόσο, παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, φαίνεται πως οι επικρατέστερες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι σε μεγάλο βαθμό ευθυγραμμισμένες με μια παιδεία «τραπεζική», όπως την ορίζει ο Freire (2009), και στην πράξη οι μαθητές σπανίως τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εξουσιαστικές σχέσεις συντηρούνται και οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται αρνητικά (Cummins, 2005, σ. 17). Ακόμη και σήμερα, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί μια «μέθοδο σχεδιασμένης κοινωνικοποίησης, που έχει σαν στόχο να παράγει, διαμέσου ενός συστήματος θεσμικών ελέγχων, υπάκουους [...] πολίτες» (Spring, 1987, σσ. 139-140).

Παρατηρείται επιπλέον πως όταν οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος υπαγορεύονται μόνο έξωθεν και όχι από τα εμπλεκόμενα υποκείμενα, η οργάνωση της σχολικής τάξης γίνεται με κάθετες διαδικασίες και ακολούθως ο πληθυσμός της κοινότητας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί και να λειτουργήσει με τους σκοπούς που του έχουν επιβληθεί. Όπως υποστηρίζει ο Dewey (2016), «στην εκπαίδευση, η αποδοχή τέτοιων εξωτερικά επιβεβλημένων σκοπών ευθύνεται για την έμφαση που δίνεται στην ιδέα της προ-

ετοιμασίας για ένα μακρινό μέλλον και για την αναγωγή του έργου τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή σε μηχανική και δουλική δραστηριότητα» (σ. 193).

Αν το ζητούμενο λοιπόν είναι ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε αυτός, κατά τον Dewey (2016), πρέπει να βασίζεται σε ιδεώδη που εκπορεύονται από υπάρχουσες και όχι ουτοπικές κοινωνίες. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη θέτει ως βάση της θεωρητικής θεμελίωσής της το δημοκρατικό ιδεώδες και τις εκπορευόμενες από αυτό αξίες, με κυριότερες την ελευθερία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Άλλες δημοκρατικές αξίες που προκύπτουν από τις κύριες και απασχολούν την εργασία αυτή είναι η ισότιμη συμμετοχή, ο διάλογος, ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αυτονομία, η συνεργασία, η αίσθηση της κοινότητας και ο αναστοχασμός.

Συνεκτιμάται επιπλέον ότι για τη δημιουργία και την εδραίωση δημοκρατικού σχολικού κλίματος σπουδαίο ρόλο κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι –μέσα από την καθημερινή δράση– είναι εκείνοι που έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να διδάξουν τις δημοκρατικές αξίες, αλλά κυρίως να δημιουργήσουν δημοκρατικά σχολικά περιβάλλοντα, εμπνέοντας τους μαθητές μέσα από τις δικές τους αξίες, στάσεις και προσεγγίσεις στη σχολική πρακτική και να προωθήσουν την πραγμάτωση της δημοκρατίας ως εμπειρίας στην τάξη (Nasirci & Sadik, 2017, σ. 121). Για τους λόγους αυτούς, η έρευνα εστιάζει στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και στάσεων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.



Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιστρατεύεται είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), αφενός διότι οι καταβολές, οι αρχές και οι δυνατότητές της εναρμονίζονται πλήρως με τη δημοκρατική-ανθρωποκεντρική προσέγγιση που θέσαμε, αφετέρου γιατί πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μέσω αυτής έχουν αναδείξει τη δυναμική και την αποτελεσματικότητά της στη βελτίωση ή στον εμπλουτισμό διάφορων πρακτικών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η δημοκρατία, όπως σημειώνει ο Dewey (2016), «είναι πρωτίστως ένας τρόπος του κοινωνικού ζην, μιας από κοινού μεταδιδόμενης εμπειρίας» (σ. 158). Οι σχολικές κοινότητες συνιστούν πεδίο της κοινωνικής ζωής των υποκειμένων που εμπλέκονται σε αυτές και τα δημοκρατικά κράτη αξιώνουν συνεπώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο διέπεται από δημοκρατικές διαδικασίες: διότι «η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες» (Freinet, 1977, σ. 186).

Για να οριστούν οι δημοκρατικές αξίες που απασχολούν τη μελέτη αυτή, αξιοποιήθηκαν πρωτίστως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα δικαιώματα (ΟΔΔΑ) και η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ), οι οποίες κατοχυρώνουν, μεταξύ άλλων, τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας, της ελεύθερης σκέψης, γνώμης και έκφρασης, της ισονομίας, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η ενεργή συμμετοχή δεν αναφέρεται ρητά στις διακηρύξεις, προκύπτει ωστόσο άμεσα από το άρθρο 12 της ΔΣΔΠ και έχει υιοθετηθεί παγκοσμίως, προκειμένου να περιγράψει τον τρόπο ή τη διαδικασία υπό τα οποία θα μπορέσει το παιδί να ασκήσει το δικαίωμά του για την ελεύθερη έκφραση της γνώμης του για όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη ζωή του και σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο ή θεσμό (Lansdown, 2005, σ. 12).

Εκτός από τις άνωθεν δημοκρατικές αξίες, η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε πως η δημοκρατία εκφράζεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα αξιών που αναδύονται και προκύπτουν από τις διακηρύξεις, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η αίσθηση της κοινότητας, η αλληλεγγύη, η συμπερίληψη και σε ορισμέ-

νες περιπτώσεις αποτελούν οικουμενικές ηθικές αξίες, όπως η ειλικρίνεια και η υπευθυνότητα (Winfield & Manning, 1992· Kincal & Isik, 2003· Apple & Beane, 1999· Subba, 2014).

Άλλοτε πάλι, όπως συναντάται στην περίπτωση του «*Competences of democratic culture*», το οποίο περιλαμβάνει ένα μοντέλο δεξιοτήτων που διαμορφώθηκε μέσα από προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης (2014-2017) και στοχεύει στην οικοδόμηση δημοκρατικής και συμπεριληπτικής κουλτούρας τόσο εντός του σχολείου όσο και στις πολυπολιτισμικές μας κοινωνίες, οι δημοκρατικές αξίες σχετίζονται περισσότερο με ατομικές ή διαπροσωπικές-κοινωνικές ικανότητες και στάσεις. Το μοντέλο παραθέτει, μεταξύ άλλων, τη «γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου», την «επίγνωση των προκαταλήψεων και των υποθέσεων», τη συνειδητότητα των «συναίσθημάτων και των κινήτρων», αλλά και «τη γνώση και την κριτική κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Barrett, 2016, σσ. 54-57).

Επομένως, η δημοκρατία στη σχολική καθημερινότητα, ως πράξη και ως βίωμα, προϋποθέτει τις συστηματικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ενεργοποιήσουν αξίες, στάσεις, διαδικασίες, δυνατότητες και δεξιότητες που θα την κάνουν πραγματικότητα: γιατί «δημοκρατικό σχολείο σημαίνει διαμορφώνω δημοκρατικά περιβάλλοντα, ώστε η ιδέα της δημοκρατίας να επεκτείνεται στους πολλαπλούς ρόλους που παίζουν οι ενήλικες στην εκπαίδευση» (Apple, & Beane, 1999, σ. 5).

Όμως στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου, όπως τονίζει ο Κόκκος, «οι κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις [...] είναι βαθιά εμφυτευμένες στη συλλογική συνείδηση και τις ενστερνίζεται η μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού» (Κόκκος, 2005, σ. 59). Συνεπώς, η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών προς μια δημοκρατική κατεύθυνση υποδεικνύει μια διαδικασία υποστήριξης που εμπεριέχει μάθηση και εξάσκηση. Το είδος της μάθησης παίζει καθοριστικό ρόλο στη δυνατότητα οποιουδήποτε μετασχηματισμού και γι' αυτό η βιωματική επιμόρφωση θεωρείται από την έρευνα αυτή ως αποτελεσματικότερη, καθώς μέσω της εμπειρίας αναπτύσσεται ή ενεργοποιείται ο στοχασμός, που είναι η σπουδαιότερη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005, σσ. 61-76).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση¹ (ΔΤΕ) ή Δράμα στην Εκπαίδευση και Drama in Education² (DiE) αποτελεί

μια μεθοδολογική προσέγγιση με βασικά χαρακτηριστικά τη βίωση και τον αναστοχασμό και χρησιμοποιεί το δράμα ως παιδαγωγικό εργαλείο, θέτοντας το εκπαιδευόμενο υποκείμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η ανθρωποκεντρική διάσταση συνάδει με τις θεωρίες των Rousseau, Froebel και τις προσεγγίσεις των εκφραστών της Νέας Αγωγής, της Κριτικής Παιδαγωγικής και των πρωτεργατών Freire, Gramsci και Dewey, οι οποίοι θεμελίωσαν κατά αντιστοιχία ιδέες για μια εκπαίδευση Προβληματίζουσα, Επαναστατική και Δημοκρατική (Wooster, 2007· Winston, 2005· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952· Τσιάρας, 2005· Γέρου, 1988· Dewey, 2016· Freire, 2009).

Η εστίαση της ΔΤΕ στην τέρψη και την ανάπτυξη των συμμετεχόντων υπογραμμίζει τη βαθιά παιδευτική της διάσταση και αιτιολογεί τη σημαντική θέση που κατέχουν στη μέθοδο η ελεύθερη έκφραση και η τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Όλες οι εφαρμογές πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας ομάδας που διαδρά και αναπτύσσει συνεργασία, όπως επισήμανε, μεταξύ άλλων, ο Peter Slade (1989). Επομένως, η ΔΤΕ προσφέρει την εμπειρία της κοινότητας, η οποία αποτελεί μια δυναμική ευκαιρία ώστε να ενισχύσουν οι συμμετέχοντες την έννοια του σκοπού και την αίσθηση του «ανήκειν», καθώς και να μετέχουν σε έναν συλλογικό αγώνα έναντι της κυρίαρχης τάσης του ατομικισμού (Schonmann, 2011, σ. 82· Τσιάρας, 2005, 2014).

Επιπλέον, μέσω της διάδρασης αναπτύσσονται η συνεργασία, ο διάλογος και ενισχύεται η διάθεση για συμμετοχή, συνδιαμόρφωση και ενσυναίσθηση. Πέραν τούτου, εμπλουτίζονται οι ερμηνείες των υποκειμένων για τον κόσμο, αλλά και για την προσωπική τους ταυτότητα σε σχέση με αυτόν. Η βίωση, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός της ανθρωπίνης συμπεριφοράς, των κοινωνικών ρόλων και της διαφορετικότητας, καλλιεργούν το έδαφος για τον σεβασμό, την αποδοχή και την ευθύνη. Ένα τέτοιο έδαφος δεν θα μπορούσε παρά να είναι γόνιμο για αντιλήψεις, αξίες και στάσεις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές (Κοντογιάννη, 2012· Τσιάρας, 2014· Παπαδόπουλος, 2010· Landy, 1982· Schonmann, 2011· Wooster, 2007).

Σκοπός της έρευνας

Βάσει των όσων παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία εντόπισε μικρότερο αριθμό ερευνών με εφαρμογές της ΔΤΕ σε εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με εκείνες που αφορούν μαθητές, η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην προώθηση και την ενίσχυση του δημοκρατικού ρόλου του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας παράλληλα τις ίδιες αρχές και αξίες που προσδοκά να αναδείξει: την ισότιμη σχέση μεταξύ εμπυχωπτή-ερευνητή και συμμετεχόντων, τη βιωματική προσέγγιση (μέσω της ΔΤΕ) των δημοκρατικών αξιών, με σεβασμό στην αυτοδιάθεση, στην ελευθερία, στα όρια και στις δυσκολίες των συμμετεχόντων.

Επομένως, σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει εάν τα βιωματικά θεατρικά εργαστήρια θα μπορούσαν να επιδράσουν στις δημοκρατικές αξίες 18 εκπαιδευτικών της τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης εκπαίδευσης, και στις αντιλήψεις, στις στάσεις και τις προσεγγίσεις τους ως προς τις αξίες αυτές. Συνεπώς, το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν τα εργαστήρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επιδρούν στις δημοκρατικές αξίες των συμμετεχόντων. Για να ελεγχθεί το ερώτημα αυτό, η έρευνα αναλύθηκε σε τρεις

εξαρτημένες μεταβλητές –την ελευθερία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη–, ως αξίες των εκπαιδευτικών και ως ανεξάρτητη μεταβλητή τίθενται τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν και αξιοποιούν μεθόδους και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τέλος, η αρχική υπόθεση (H₀) της έρευνας υποστηρίζει ότι οι τεχνικές της ΔΤΕ που εφαρμόστηκαν στα συγκεκριμένα εργαστήρια δεν επηρεάζουν τις δημοκρατικές αξίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτά, ενώ η εναλλακτική υπόθεση (H₁) δηλώνει ότι οι τεχνικές της ΔΤΕ που εφαρμόστηκαν στα συγκεκριμένα εργαστήρια επηρεάζουν τις δημοκρατικές αξίες των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιείται μεικτή έρευνα –ποσοτική και ποιοτική–, στην οποία υλοποιείται ένα οιονεί πείραμα, που περιλαμβάνει στοιχεία της έρευνας-δράσης, όπως η συμβολή των κριτικών φίλων, η διαρκής αναστοχαστική διάσταση και οι εξελικτικοί κύκλοι (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008, σσ. 2-4). Το δείγμα επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και συγκεκριμένα υποκειμενικής κρίσης, η οποία θεωρείται καταλληλότερη στις ποιοτικές μεθόδους, προκειμένου οι συμμετέχοντες να σχετίζονται με την ερευνητική υπόθεση και να είναι δυνατή η εφαρμογή άμεσων και ευέλικτων τεχνικών παρατήρησης και μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων (Τσιάρας, 2017, σσ. 10, 35· Auerbach, & Silverstein, 2003, σ. 18). Στόχος της δειγματοληψίας αυτής αποτελεί η «αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 83).

Το τελικό δείγμα της έρευνας είναι 18 εκπαιδευτικοί της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, που δραστηριοποιούνται στην περιοχή της Αττικής. Η ανομοιογένεια του δείγματος δεν κατέστη δυνατόν να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό, λόγω του εθελούσιου χαρακτήρα εκδήλωσης ενδιαφέροντος στον βιωματικό κύκλο από συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, οι 17 από τις συμμετέχουσες είναι γυναίκες και μόνο ένας συμμετέχων είναι άνδρας, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 4 εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η ομάδα ελέγχου, για την οποία εφαρμόστηκε επίσης δειγματοληψία σκοπιμότητας, αποτελείται από 19 εκπαιδευτικούς (17 γυναίκες και 2 άντρες), από τους οποίους οι 15 υπηρετούν στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μία εκπαιδευτικός στην ειδική αγωγή και 3 εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις είχαν τη μορφή βιωματικών-θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων και ο σχεδιασμός τους πραγματοποιήθηκε στάδιο στάδιο, σε διαρκή συνομιλία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μελέτης, το ερευνητικό ερώτημα, την έρευνα δράσης, τις μεθόδους της ΔΤΕ, τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η ερευνητριά σχεδίασε τα πρώτα δύο εργαστήρια με περιεχόμενο κυρίως διερευνητικό-διαγνωστικό ως προς τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και εισαγωγικό ως προς τις μελετούμενες έννοιες και τις τεχνικές του θεάτρου. Τα υπόλοιπα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με βάση όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν στην αρχή, καθώς βέβαια και με τη σπουδαία ανατροφοδότηση που παρείχε η συνεργασία με τις κριτικές φίλες. Σημαντικό σημείο αποτέλεσε η ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου μετά το έβδομο εργαστήριο, που συνοδεύτηκε από τη συμπλήρωση των ενδιάμεσων



ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και από μια παύση του προγράμματος για δύο εβδομάδες. Σε αυτό το διάστημα η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της πολλές και σημαντικές πληροφορίες για αναστοχασμό και τη διαμόρφωση του δεύτερου και τελευταίου κύκλου.

Συνολικά υλοποιήθηκαν 12 εργαστήρια με διάρκεια μιάμισης ώρας (εκτός των δύο τελευταίων, που διήρκησαν δύο ώρες), κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2019, τα οποία φιλοξενήθηκαν στο 87ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Αθηνών. Σε όλα τα εργαστήρια πραγματοποιούνταν αρχικά ασκήσεις προθέρμανσης, ενεργοποίησης και προετοιμασίας των συμμετεχόντων για την κεντρική δραστηριότητα, μετά την ολοκλήρωση της οποίας γινόταν ο αναστοχασμός στην ολομέλεια, και η συνάντηση έκλεινε συνήθως με μια παιγνιώδη άσκηση αποφόρτισης.

Ειδικότερα, στο 1ο εργαστήριο, αφού οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες γνωριμίας και διερευνήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τον βιωματικό κύκλο μέσω του «Χάρτη των Προσδοκιών», όσο και οι προσεγγίσεις τους για τον δημοκρατικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσω της μεθόδου «World Café». Τέλος, διαμορφώθηκε το «Μαθησιακό Συμβόλαιο» της ομάδας, συμπεριλαμβανομένων των όρων λειτουργίας της.

Στη 2η και την 3η συνάντηση πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες σε ζευγάρια ή σε ομάδες, για τη σταδιακή οικοδόμηση του αισθήματος της ομάδας και της ασφάλειας/εμπιστοσύνης. Στις κεντρικές δραστηριότητες στόχος ήταν η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις θεατρικές τεχνικές και τη θεατρική έκφραση. Η ομάδα δημιούργησε παγωμένες εικόνες, αρχικά με πιο ελεύθερο θέμα και στη συνέχεια μέσα από διάφορες τεχνικές δυναμοποίησης των εικόνων, προσέγγισε τη δημοκρατική εκπαίδευση, τις δημοκρατικές αξίες και τα αντίθετά τους (π.χ. ισότητα-ανισότητα).

Στο 4ο εργαστήριο, η κυρίως δραστηριότητα ήταν η δραματοποίηση ιστοριών έλλειψης δημοκρατίας από το σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες δούλεψαν σε τρεις ομάδες και μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων και του αναστοχασμού, καταγράφηκαν τα δημοκρατικά χαρακτηριστικά που απουσίαζαν από τις δραματοποιημένες σκηνές, όπως ο διάλογος, η συνδιαμόρφωση, ο σεβασμός, η ισότητα, η ελευθερία έκφρασης κ.ά. Στο 5ο εργαστήριο αξι-

ποιήθηκε ο «κατάλογος» των καταγεγραμμένων δημοκρατικών αξιών της προηγούμενης συνάντησης ως φύλλο αξιολόγησης στα παιχνίδια ρόλων με διαφορετικό status και ακολούθησε η δραστηριότητα «το Κρεμμύδι της Ταυτότητάς μου». Έπειτα οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ξανά τις δραματοποιημένες ιστορίες του 4ου εργαστηρίου, διευρύνοντας τους ρόλους τους με βάση την ανατροφοδότησή τους από τις προηγούμενες δραστηριότητες.

Στο 6ο εργαστήριο η ομάδα ήρθε σε επαφή με τεχνικές του «devised theatre». Αρχικά, οι συμμετέχοντες δημιούργησαν σκηνές με κείμενο που τους δόθηκε (το ποίημα «Σώπα» του Αζίζ Νεσίν) και στη συνέχεια, με αφορμή το ποίημα, έφτιαξαν νέες σκηνές με τα δικά τους «κείμενα», με θέμα «πεποιθείς-στερεότυπα».

Το 7ο εργαστήριο επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον. Πραγματοποιήθηκε η διαπολιτισμική δραστηριότητα «Λεμόνια», στη δεύτερη φάση της οποίας οι συμμετέχοντες μετέτρεψαν τα λεμόνια σε πρωταγωνιστές μιας ιστορίας, που δημιούργησαν κατά ομάδες και παρουσίασαν με διαφορετικούς τρόπους (αφήγηση, τραγούδι). Στον αναστοχασμό συζητήθηκαν η δημιουργία και η παρουσία των στερεοτύπων στη σχολική ζωή των συμμετεχόντων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείρισή τους. Ως συνέχεια αυτού στο 8ο εργαστήριο, με θέμα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν πραγματικές ιστορίες, που τις μετέτρεψαν σε ρόλους, ενισχύοντάς τους με φανταστικά στοιχεία. Κατά τις παρουσιάσεις των ιστοριών αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές «ανακριτική καρέκλα», «συλλογικός ρόλος» και «διάδρομος συνείδησης».

Στο 9ο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε ως κυρίως δραστηριότητα «ο Χάρτης της Ζωής», που οδήγησε τους συμμετέχοντες σε ελεύθερο μοίρασμα των σημαντικών γεγονότων της ζωής τους σε ομάδες, από τις οποίες στη συνέχεια εντόπισαν τα κοινά τους στοιχεία και τα κατέγραψαν ως λέξεις-κλειδιά, με βάση τις οποίες δημιούργησαν συμβολικές δραματοποιήσεις. Στο κυρίως μέρος του 10ου εργαστηρίου οι συμμετέχοντες εργάστηκαν στις ίδιες ομάδες. Εμπλούτισαν τις συμβολικές δραματοποιήσεις τους από την 9η συνάντηση μέσω της τεχνικής «ρόλος στον τοίχο», τις παρουσίασαν εκ νέου και ακολούθησε αναστοχασμός. Στη συνέχεια, οι πληροφορίες από τους «ρόλους στον τοίχο» συνδέθηκαν με συγκεκριμένα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Κατά το 11ο εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, δημιούργησαν ομαδικές παγωμένες εικόνες καταπίεσης και αξιοποιήθηκαν στοιχεία του θεάτρου φόρουμ στη συνομιλία μεταξύ σκηνής και συμμετεχόντων-θεατών. Στη συνέχεια, και με αφόρμηση το ποίημα «Η απόφαση» του Μπρεχτ, οι ομάδες έφτιαζαν νέες παγωμένες εικόνες, που παρουσίαζαν μια βελτιωμένη εκδοχή της προηγούμενης κατάστασης και ακολούθησε ο τελικός αναστοχασμός στην ολομέλεια, καθώς και η σύνδεση όσων παρουσιάστηκαν με την πραγματική ζωή.

Στο 12ο και τελευταίο εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί μέσα από δραστηριότητες και δραματοποιήσεις κλήθηκαν να αναστοχαστούν και να παρουσιάσουν τις αξίες που ενίσχυσαν μέσα από τα εργαστήρια. Μάλιστα, μέσα από τους «Χάρτες του Εργαστηρίου» έγινε μια αναδρομή όλου του κύκλου και μια γενική αποτίμηση από τους συμμετέχοντες και η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κλειστού τύπου.

Βασική πηγή των θεατρικών ασκήσεων-δραστηριοτήτων ήταν τα μαθήματα που υλοποιήθηκαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με έμφαση σε εκείνα του κοινωνικού-πολιτικού θεάτρου και του θεάτρου της επινόησης. Ακόμη τα κύρια βιβλία που επιστρατεύθηκαν κατά τον σχεδιασμό ήταν το *Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Boal, 2013) και το *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές* (Γκόβας, 2002).

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσα από ποικίλες πηγές και εργαλεία. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου απαντήσεων, το οποίο διανεμήθηκε πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πρόκειται για το DTBS (Democratic Teacher Belief Scale), που αποτελεί μια σταθμισμένη κλίμακα, η οποία σχεδιάστηκε από την καθηγήτρια Shechtman, «για να μετρηθεί η «θερμοκρασία» των δημοκρατικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις στάσεις τους προς τους μαθητές και τη σχολική καθημερινότητα» και περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις, κατηγοριοποιημένες σε τρεις μεταβλητές –ελευθερία, ισότητα και δικαιοσύνη– (Shechtman, 2002, σ. 366). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν το ημερολόγιο του κριτικού φίλου, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα ανοιχτά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στη μέση και στο τέλος του προγράμματος, οι απομαγνητοφωνήσεις και το υλικό θεατρικής και εικαστικής τέχνης που παρήχθη κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων από τους συμμετέχοντες. Παραδείγματα τέτοιου υλικού αποτελούν οι «χάρτες των προσδοκιών» και οι «χάρτες του σεμιναρίου», οι «ρόλοι στον τοίχο», οι δραματοποιήσεις, οι απόψεις που προέκυψαν από τη μέθοδο «World Café» και από τους κύκλους αναστοχασμού. Τα μη λεκτικά δεδομένα που μπορεί να προέκυψαν στην έρευνα αυτή από τις παραστατικές αποτυπώσεις των συμμετεχόντων καταγράφονται σε μικρό βαθμό από τις κριτικές φίλες, οι οποίες στην παρούσα μελέτη ήταν τρεις επαγγελματίες του πεδίου.

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο θεωρίες, προκειμένου να βελτιωθεί η εγκυρότητα της έρευνας και να ενισχυθεί η αξιοπιστία των δεδομένων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 193). Ως εκ τούτου, υιοθετούνται τόσο η μέθοδος ελέγχου υποθέσεων, δηλαδή η ανάλυση μέσω στατιστικού ελέγχου, των ερευνητικών δεδομένων για τη διάψευση ή την επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης (H_A) (Singh, 2007, σ. 152), όσο και η θεματική ανάλυση, η οποία αναζητά, ταξινομεί και αναλύει τα

δεδομένα με άξονα τα μοτίβα-«θέματα» των νοημάτων τα οποία προκύπτουν και κατά την οποία η ερευνήτρια επικεντρώνεται στα νοηματικά «θέματα» που άπτονται των ερευνητικών ερωτημάτων της (Τσιώλης, 2017, σσ. 2-3· Τσιώλης, 2016, σ. 8).

Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS V23. Για τη σύγκριση της διαφοράς δύο μέσων όρων σε εξαρτημένα δείγματα, επιλέχθηκε ο έλεγχος t-test. Συγκρίθηκαν οι μέσες διαφορές των συνόλων στα δύο διαφορετικά χρονικά διαστήματα –πριν και μετά– για τις δύο ομάδες και για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Ελέγχθηκαν επίσης ξεχωριστά και οι μέσες διαφορές για κάθε κατηγορία-επιμέρους εξαρτημένη μεταβλητή (ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη).

Η θεματική ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε πέντε στάδια επεξεργασίας, που περιλαμβάνουν την ανάγνωση των δεδομένων, την επιλογή, την παρουσίαση, την κωδικοποίηση και την ταξινόμησή τους σε θέματα και τέλος την ερμηνεία τους και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων συμμετείχε και μία κριτής με στόχο την ενίσχυση της εξέτασής τους. Η επιλογή έγινε κυρίως από τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτηματολογίων, που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες, των ημερολογίων των κριτικών φίλων και τα δεδομένα που παρήχθησαν από τις βιωματικές-θεατρικές ασκήσεις και τους αναστοχασμούς κατά τα εργαστήρια, τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν. Για την αποτελεσματικότερη παρουσίαση, τα δεδομένα συσχετίστηκαν με τις τρεις βασικές αξίες-μεταβλητές και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με αυτές υπό τον όρο «παράγοντες» της ελευθερίας, της ισότητας ή της δικαιοσύνης.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Ο στατιστικός έλεγχος t-test έδειξε για την πειραματική ομάδα τιμές $p=0,99$, συνεπώς η πραγματική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις πριν και μετά τα εργαστήρια είναι στατιστικά ασήμαντη (αφού $p\text{-value} > 0,05$). Το ίδιο ισχύει και για τις τιμές p ($p\text{-value}=0,99$) της ομάδας ελέγχου. Σχετικά με τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, οι τιμές του ελέγχου ($p\text{-value}=0,97$) αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσά τους.

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Διαφορά μεταξύ ομάδων
t-test	0,0023	-0,0061	-0,034
df	8	8	4
p-value	0,99	0,99	0,97

Πίνακας 1: Τιμές του ελέγχου t-test για τις μέσες διαφορές (όπου t=τιμή ελεγχουσυνάρτησης και df=βαθμοί ελευθερίας)

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 1 ($p\text{-values} > 0,05$), δεν εντοπίζεται στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές (ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη) και στην ανεξάρτητη μεταβλητή (Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση). Επομένως, ο στατιστικός έλεγχος δεν μας επιτρέπει να απορρίψουμε την αρχική υπόθεση (H_A), καθότι στατιστικά δεν αποδεικνύεται η συμβολή των εργαστηρίων της ΔΤΕ στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών των εκπαιδευτικών, γεγονός που εξηγείται και λόγω του μικρού δείγματος ($N=18$) της έρευνας.

Κατά τη θεματική ανάλυση και αναφορικά με τη μεταβλητή «ελευθερία», εντοπίστηκε πως όταν καλλιεργήθηκε το αίσθημα της ασφάλειας, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να εκφραστούν,

να σκεφτούν ελεύθερα και να αποκτήσουν συνειδητότητα των συναισθημάτων τους. Ενδεικτικά, μια εκπαιδευτικός (Ε18) αναφέρει σε απάντησή της στο ανοιχτού τύπου ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο: «Από τα μέχρι τώρα εργαστήρια θέλω να πω ότι ενώ στην αρχή ήμουν πολύ αγχωμένη και δυσκολευόμουν να εκφραστώ, φοβόμουν την κριτική, τώρα αισθάνομαι πιο ελεύθερη».

Από τις αξίες που αποτελούν παράγοντες της ελευθερίας και ενισχύθηκαν, σύμφωνα κυρίως με τα ανοικτού τύπου ερωτηματολόγια και τα ημερολόγια των κριτικών φίλων, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετοί συμμετέχοντες κάνουν λόγο για ελευθερία έκφρασης και σκέψης. Η εκπαιδευτικός 7 (Ε7) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Παρατήρησα ότι η καθημέρα και ο καθένας έχουν την ευκαιρία και τον χρόνο να εκφραστούν, αλλά και την υποχρέωση να επιτρέπουν σε όλες και όλους να κάνουν το ίδιο, χωρίς να τους επισκιάζουν», ενώ η εκπαιδευτικός 5 (Ε5) τονίζει: «Ο δημοκρατικός ρόλος του εκπαιδευτικού για εμένα, πηγαιίνει μαζί με την ετοιμότητα και την ανοιχτότητά του [...]. Να μπορεί να δημιουργεί στην ομάδα και στην τάξη κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε όλοι και όλες να νιώθουν ισότιμα μέλη της ομάδας. Να υπάρχει χώρος να ακούγονται οι γνώμες όλων [...]. Όλα αυτά ενισχύθηκαν μέσα από το βίωμα μιας ισότιμης ομάδας, που οι γνώμες όλων ήταν αποδεκτές, μέσα από την ελευθερία έκφρασης, καθώς και μέσα από την έμπνευση να δουλέψω με αυτές τις τεχνικές και τις προσεγγίσεις διάφορα θέματα μέσα στην τάξη».

Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ενίσχυσαν τον αναστοχασμό και την κριτική γνώση και κατανόηση του εαυτού. Όπως προκύπτει από το ημερολόγιο της κριτικής φίλης 1, η εκπαιδευτικός Ε9 αναφέρει κατά τον αναστοχασμό στο τέλος του 7ου εργαστηρίου: «Οφείλω να πω ότι τη μέρα που συμπλήρωνα το αρχικό ερωτηματολόγιο, έλεγα στον εαυτό μου ότι ήμουν αρκετά δημοκρατική ήδη. Μετά από 7 συναντήσεις συνειδητοποίησα ότι δεν είμαι όσο πίστευα και θέλω να το μοιραστώ. Είναι ίσως ο αναστοχασμός [...]. Ίσως κάνουμε βήματα πίσω και μας βλέπουμε». Ακόμη στο τελικό ερωτηματολόγιο η συμμετέχουσα Ε8 τονίζει: «Στο συγκεκριμένο σεμινάριο ο ρόλος της παρατηρήτριας ήταν σημαντικός όταν παρακολουθούσα την παρουσίαση άλλων ατόμων ή ομάδων. Χάρη στην παρατήρηση, έπαιρνα απόσταση και αντιλαμβανόμουν περισσότερο τη θέση μου και την ευθύνη μου ως άτομο, ως μέλος της ομάδας μας και εν γένει της κοινωνίας» και η εκπαιδευτικός Ε2 υπογραμμίζει: «Ενίσχυσα την ικανότητα να κάνω την αυτοκριτική μου σε κάθε συνάντηση για το πώς εγώ συμμετείχα σε αυτή – στοιχείο το οποίο με βοήθησε πλέον ιδιαίτερα στις ομάδες μου».

Τις περισσότερες αποκρίσεις και τα πλουσιότερα ευρήματα τα έχει η δημοκρατική αξία «ισότητα». Παρατηρείται ότι όσο αναπτύσσεται το αίσθημα της ομάδας, τόσο οι συμμετέχοντες επιζητούν τη συνεργασία και τη συνδιαμόρφωση και λειτουργούν σύμφωνα με αυτή ακόμη και με μη λεκτικό τρόπο, συμμετέχοντας πιο ισότιμα όσο προχωρούν τα εργαστήρια, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Ε13 στο ανοιχτό ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο: «Παρατήρησα την ανάπτυξη του αισθήματος ομάδας και τη συμμετοχή στις σχετικές διαδικασίες. Λόγω της ετερογένειας της ομάδας, η τριβή με τις διαδικασίες διαλόγου και συνδημιουργίας «κοινών» (γλώσσα, σημεία αναφοράς) είναι διδακτική ως προς την «τέχνη» της ενσυναίσθησης, της ακρόασης και της διατύπωσης προσωπικών απόψεων με την απαραίτητη φροντίδα». Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες ενεργοποιούν την κριτική αντιμετώπιση των



στερεοτύπων, όπως αναφέρει ενδεικτικά η εκπαιδευτικός Ε3: «Άρχισα να καταλαβαίνω μέσα από τις τεχνικές, όπως αυτές του devised theater, το πώς διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις έχουν εδραιωθεί μέσα μου και πώς μπορούν να αναδειχθούν και να τεθούν υπό επεξεργασία και αμφισβήτηση».

Οι παράγοντες της ισότητας που ενισχύθηκαν ήταν η κριτική στάση απέναντι στα στερεότυπα, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή του διαφορετικού άλλου και ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία-συνδιαμόρφωση, το αίσθημα της ομάδας, η ισότιμη συμμετοχή και ο διάλογος, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά από τη δήλωση της συμμετέχουσας Ε17: «Αυτό που έχω αποκομίσει από τα εργαστήρια, και για μένα έχει και εκπαιδευτική αξία, είναι πώς μαθαίνουμε με βιωματικό-παιγνιώδη τρόπο να ακούμε ενεργητικά, να αφουγκραζόμαστε τα όρια και τις ανάγκες του άλλου, να παρατηρούμε τον άλλο και να επικοινωνούμε ακόμη και μη λεκτικά, να συνειδητοποιούμε ότι έχουμε κοινά, αλλά και διαφορές, ανάλογα με τις καταβολές μας, και να το σεβόμαστε αυτό, να συνδιαμορφώνουμε και να συνεργαζόμαστε γρήγορα για να πετύχουμε έναν στόχο».

Προκύπτει ωστόσο ότι εκείνες οι αξίες που ενισχύθηκαν περισσότερο κατά τα εργαστήρια, χωρίς να έχει προβλεφθεί από την ερευνήτρια, ήταν η μη λεκτική επικοινωνία και κυρίως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση όπως ενδεικτικά τονίζει η Ε10: «Αναμφίβολα αποκόμισα έναν διαφορετικό τρόπο εξωτερίκευσης των ιδεών μέσω των εκφράσεων του προσώπου, της σωματικής κίνησης ή της στάσης, δίχως τη συμβολή των λεκτικών εκφραστικών στοιχείων. Η αξιοποίηση άλλων εκφραστικών μέσων, μη λεκτικών, εμπλουτίζουν τον τρόπο επικοινωνίας και βοηθούν την ενσυναίσθηση! [...] Ενίσχυσα την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση».

Σε σχέση με τη δημοκρατική αξία «δικαιοσύνη» από τα ευρήματα διαπιστώνεται πως μόνο μία συμμετέχουσα είναι εκείνη που εκφράζει την ενίσχυση της αξίας «δικαιοσύνη» και δύο ακόμη συμμετέχοντες αναφέρονται στις οριζόντιες διαδικασίες, που συνεπάγονται τόσο ισότητα όσο και δικαιοσύνη, όπως δηλώνουν η Ε2: «Αποκόμισα όρεξη και νέες ιδέες για βιωματική εκπαίδευση εντός της τάξης, μέσα από την οποία θα μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, θα

ακούγονται όλες οι φωνές, θα υπάρχει οριζοντιότητα στις διαδικασίες της τάξης» και η Ε13: «Μου εντυπώθηκε η τεχνική των παγωμένων εικόνων και οι σύντομες σκηνές που δημιουργούσαμε, γιατί μέσα σε μικρά χρονικά διαστήματα υπήρχε συνεργασία με πολύ διαφορετικούς ανθρώπους σε οριζόντια βάση, πράγμα καθόλου εύκολο».

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, «στο δράμα συντελείται η συνάντηση του “Εγώ” με το “Εσύ” και το “Αυτό”, διότι “κατά την τέλεση του Δράματος, ορισμένα στοιχεία αναπτύσσονται, άλλα τροποποιούνται, νέα υπεισέρχονται από τον πραγματικό χώρο και τον εμπλουτίζουν” (Κοντογιάννη, 2008: 21). Μια τέτοια πορεία φαίνεται να διέτρεξαν και οι συμμετέχοντες της έρευνας αυτής, αφού σε κάθε πεδίο υπήρξαν παράγοντες δημοκρατίας που αναδύθηκαν, βιώθηκαν, επαναπροσδιορίστηκαν, μετασχηματίστηκαν ή ενισχύθηκαν σε προσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και βεβαίως σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες κάθε συμμετέχοντα.

Με βάση τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης, διαπιστώνεται ότι για τη «δικαιοσύνη» συγκεντρώθηκαν λιγότερα αποτελέσματα σε σχέση με την «ελευθερία» και την «ισότητα». Ίσως αυτό να αναδεικνύει ότι οι σχεδιασμοί των εργαστηρίων δεν εστίασαν ιδιαίτερα σε αυτή την αξία, είτε ότι η ανάπτυξη της προϋποθέτει την ενίσχυση της «ελευθερίας» και κυρίως της «ισότητας». Ωστόσο, το γεγονός ότι η αξία της ισότητας, η οποία επιτελείται εντός ενός κοινωνικού συνόλου, συγκεντρώσε τα περισσότερα αποτελέσματα ίσως εξηγείται από τη θέση του Piaget, του Vygotsky και άλλων «κονστрукτιβιστών», οι οποίοι δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και στη διαπροσωπική επικοινωνία και διάδραση στη διαδικασία εσωτερικής επικοινωνίας της γνώσης, πλαίσιο που αναπτύχθηκε στην περίπτωση μας μέσα από τις θεατρικές τεχνικές (Μανροκοδάτος, 2009, σ. 25).

Επιπλέον, ο MacBeath κάνει λόγο για σημαντικές ενδείξεις μάθησης των εκπαιδευτικών, όταν παρατηρούν άλλους συναδέλφους τους, ανατροφοδοτούνται και αναστοχάζονται, κάτι που παρατηρήθηκε στα ευρήματα αυτής της έρευνας (MacBeath, 2005, σ. 35). Ακόμη το γεγονός ότι αναπτύχθηκε ιδιαίτερα ο αναστοχασμός, που σύμφωνα με τον Mezirow (1977) είναι «η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην εκπαίδευση ενηλίκων», αναδεικνύει τη συμβολή της ΔΤΕ στην ατομική εξέλιξη. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης της μελέτης αυτής επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Ζώνιου, κατά την οποία αξιοποιήθηκαν το Θέατρο του Καταπιεσμένου και διάφορες άλλες θεατρικές τεχνικές και βιωματικές δραστηριότητες για την ενίσχυση δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ζώνιου, 2016, σ. 466).

Από την ποιοτική ανάλυση, παρατηρήθηκε ότι πολλές αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες εκδηλώθηκαν, επαναπροσδιορίστηκαν ή ενισχύθηκαν κατά τα εργαστήρια, χωρίς όμως αυτό να επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Η μη σύγκλιση που παρατηρείται στα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης με αυτά της ποιοτικής δεν μας επιτρέπει να ενισχύσουμε την εγκυρότητα των ποιοτικών ευρημάτων. Επομένως, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης αντιμετωπίζονται ως πιθανά και όχι ως αδιαμφισβήτητα και η μη γενίκευσή τους υπαγορεύεται αφενός από το μικρό μέγεθος του ερευνητικού δείγματος, αφετέρου από τη

σκόπιμη δειγματοληψία. Βέβαια, σημαντικός παράγοντας σε τέτοιου είδους έρευνες είναι η δομή και η σύνθεση των υποκειμένων που απαντούν στις ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα έγινε δειγματοληψία σκοπιμότητας τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Επομένως, με ένα διαφορετικό σύνολο ερωτηθέντων-συμμετεχόντων με διαφορετικά χαρακτηριστικά πιθανότατα να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα. Επίσης, η περίπτωση δημιουργίας ενός νέου σταθμισμένου ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια, πλησιέστερο στις ανάγκες της έρευνας και καταλληλότερο ως προς το ύψος των ερωτήσεων, ίσως να οδηγούσε σε άλλα στατιστικά συμπεράσματα.

Βέβαια, οι ενισχυμένες θέσεις των συμμετεχόντων, όπως φάνηκαν από την ποιοτική ανάλυση, μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο παράδειγμα καλών πρακτικών προς άλλους ερευνητές, εμπυχωτές ή εκπαιδευτικούς. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της συνέβαλε στην ανάπτυξη της ίδιας της ερευνήτριας σε επίπεδο γνώσεων και στάσεων και στην ενίσχυση των επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της. Καλλιέργησε ιδιαίτερα τον αναστοχασμό, εμπλούτισε τις αντιλήψεις της για τον κόσμο και τους «άλλους», αναμετρήθηκε πολλές φορές, κυρίως από τη θέση της εμπυχωτριάς, με τα όρια του ρόλου της αυθεντίας και του ρόλου του διευκολυντή-συντονιστή, προσδοκώντας να καταφέρει το δεύτερο.

Σημειώσεις

1. Το ζήτημα της ορολογίας τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία είναι αρκετά περίπλοκο. Παρότι έχουν υπάρξει πολλές αποδόσεις στα ελληνικά για το Drama in Education, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο όρος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, 2012) ή «Δράμα στην Εκπαίδευση» (Τσιάρας, 2005).
2. Για τις ανάγκες του πονήματος αυτού, ο όρος Drama in Education δεν θεωρείται ταυτόσημος με το «Εκπαιδευτικό Δράμα», όπως εντοπίζεται συχνά στη βιβλιογραφία. Το Εκπαιδευτικό Δράμα εκλαμβάνεται εδώ ως επιμέρους μέθοδος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσσα

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μετ. Μ. Παπαδάκη. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μετ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*, μετ. Φ. Τερζάκη. Αθήνα: Ηριδανός.
- Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού*, μετ. Κ. Δεναξά-Βενιεράτου. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

- MacBeath, J. (2005). «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;» Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Spring, J. (1987). *Το αλφαριθμητικό της ελευθεριακής εκπαίδευσης*, μετ. Ν. Αλεξίου. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*.
- Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. (1989). *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*.
- Γέρου, Θ. (1988). *Κριτική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Αδμησοσίτευη Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύσδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κατσής, Α., Εμβάλωτης, Α. & Σιδερίδης Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η νέα αγωγή: θεωρία και μέθοδοι* (τόμ. Α'-Γ'). Αθήνα: [χ.ό].
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στη θεατροπαιδαγωγική*. Σημειώσεις. Ναύπλιο.
- Τσιώλης, Γ. (2015). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες». Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο (σσ. 473-498).
- Mavrocordatos, A. (2009). *Divising a road to the future. mPPACT manifest*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Mezirow, J. (1977). "Perspective Transformation". *Studies in adult education*, 9(2), 153-164.
- Nasirci, H. & Sadik, F. (2017). "Investigating primary school teachers' perception about democracy through metaphor analysis". *European Journal of Educational Research*, 7(1), 121-132.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Shechtman, Z. (2002). "Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). Assessment in education: principles, policy & practice". *American Journal of Educational Research*, 9(3), 363-377.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Slade, P. (1989). *Child drama*. London: Hodder & Stoughton.
- Subba, D. (2014). "Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective". *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40.
- Winfield, L. F. & Manning, J. B. (1992). «Changing school culture to accommodate student Difference». In M. E. Dilworth (ed.), *Difference in teacher education: new expectations*. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 181-214).
- Winston, J. (2005). *Drama, narrative and moral education*. London: The Falmer Press.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol, Chicago: Intellect Ltd.

Η **Νάντια Κατή** είναι φιλόλογος και θεατροπαιδαγωγός, απόφοιτη του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, όπου ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός και υλοποιήσει βιωματικά εργαστήρια για ενήλικες, εφήβους και παιδιά και έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, την ειδική αγωγή, το θέατρο και τη χειραφετική-δημοκρατική παιδαγωγική. Επιπλέον, έχει ασχοληθεί με το κουκλοθέατρο και τη συγγραφή και αφήγηση παραμυθιού. Από το 2017 είναι μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ξενογλώσση

- Apple, M. & Beane, J. (ed.). (1999). *Democratic schools: Lessons from the chalk face*. London: Open University.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York & London: New York University Press.
- Barrett, M. (2016). *Competences of democratic culture. Living together as equals in cultural diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kincal, R. & Isik, H. (2003). «Democratic education and democratic values», *Journal of Educational Research*, 11, 54-58.
- Landy, R. (1982). *Handbook of education drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lansdown, G. (2005). «Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them: Working paper 36». The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Ο **Αστέριος Τσιάρας** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, διευθυντής Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Ήταν σχολικός σύμβουλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επιστημονικός συνεργάτης στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Συμμετείχε ως εισηγητής σε βιωματικά θεατρικά σεμινάρια επιμόρφωσης φοιτητών και εκπαιδευτικών. Έχει σημαντικό ερευνητικό έργο στην παιδαγωγική του θεάτρου, σε θέματα που αφορούν τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην ενίσχυση της παιδικής αυτοαντίληψης και τη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Τέλος, έχει δημοσιεύσει εννέα μονογραφίες και αρκετά άρθρα σε σχέση με τη Θεατρική Αγωγή, το Θεατρικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα.