ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'

«Η φάρμα των ζώων» του Τζωρτζ Όργουελ: το εκπαιδευτικό δράμα ως ολιστικός τρόπος μάθησης

Βασιλική Πετρά (Vasiliki Petra)

doi: 10.12681/χπ.1476

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 05/12/2025 17:13:51

«Η φάρμα των ζώων» του Τζωρτζ Όργουελ: το εκπαιδευτικό δράμα ως ολιστικός τρόπος μάθησης

Ο μέντορας-εμψυχωτής και η συμβολή του στην άρση των ανισοτήτων στη σχολική μονάδα

"The Animal Farm" by George Orwell: Drama in Education as a holistic way of learning

The role of a mentor-animator and his contribution to the elimination of inequalities in the school environment

Βασιλική Πετρά
Φιλόλογος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτομία στην Εκπαίδευση ΑΠΘ

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον σχεδιασμό, και την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης υπό την μορφή έρευνας-δράσης σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2015-16. Υπαγορεύτηκε, μετά την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το 2012-13, υπό το βάρος της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας και του προσφυγικού ρεύματος. Κύρια στόχευσή μας αποτέλεσε η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση όλων των μαθητών. Δόθηκε έμφαση στην αποδοχή της ετερότητας, την ανάδειξη του χειραφετικού χαρακτήρα της τέχνης και την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας των μαθητών. Οι μαθητές με την υποκίνηση του διδάσκοντα σε ρόλο μέντορα-εμψυχωτή συμμετείχαν σε πολιτιστικό πρόγραμμα, όπου γνώρισαν βιωματικά τεχνικές του Θεάτρου, του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και του εκπαιδευτικού δράματος, τις οποίες εφάρμοσαν στο σχολείο και σε εκδηλώσεις που διοργάνωσε η τοπική ΔΔΕ. Ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, λειτούργησε ως εμψυχωτής σε ομάδες συναδέλφων (παλαιότερων και νεοδιόριστων) και μαθητών. Οι τελευταίοι, κλήθηκαν να εσωτερικεύσουν θετικούς και στερητικούς ρόλους και να αναλάβουν τον δικό του συντονιστικό-εμψυχωτικό ρόλο. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση, η ελεύθερη συνέντευξη, η φωτογράφιση και η βιντεοσκόπηση των δράσεων. Το αποτέλεσμα ήταν η εμπλοκή των «αδύναμων» μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην «επίλυση προβλημάτων» και στη λήψη των αποφάσεων.
λέξεις-κλειδιά: ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, χειραφετικός χαρακτήρας της τέχνης, μέντορας-εμψυχωτής, πολιτειότητα.

Vasiliki Petra
Philologist, holder of Postgraduate Diploma in – Total Quality Management and Innovation in Education, AUTh

Abstract
This paper refers to the design and implementation of theatro-pedagogical intervention in the form of action-based research in a High School during the school year 2015-16. It was dictated after completing the self-evaluation of the school unit in 2012-13, under the weight of the financial crisis in our country and the refugee stream. Our main concern was to provide equal educational opportunities and active participation of all

students. The actions aimed at the recognition of diversity, the elevation and empowerment of art and the cultivation of students' citizenship. The students, under the motivation of their mentor-teacher, participated experientially in a cultural program, where they learned about the Theatre technics, the Theatre of the Oppressed and drama in education. The knowledge gained was applied at school and at events organized by local DDE. The trained mentor-teacher who is familiar with the theater techniques, becomes at first animator in groups of teachers (either older colleagues or newly appointed). At the same time he transfers his "knowledge" to groups of students in order to internalize positive and custodial roles and assume their own coordinative role. The tools utilized were observation, open interviews, photography and video-recording. The results of the intervention entailed the involvement of the "weak" students in the learning process, decision-making and "troubleshooting".
keywords: equal educational opportunities, active participation of all students, empowerment of art, mentor-teacher, citizenship.

Εισαγωγή

Μετά την εφαρμογή της εσωτερικής συλλογικής αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013, τέθηκε ως στόχος του σχολείου μας – Ημερήσιου Ενιαίου Λυκείου στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας – η άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και η θεμελίωση κουλτούρας συνεργασίας, επωφελούς για όλους τους συντελεστές του.

Έτσι, θα μπορούσε να επιτευχθεί η καλύτερη προετοιμασία των μαθητών μας για την ενήλικη ζωή τους, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνευθύνη της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας για την παραγόμενη σε αυτό μάθηση (Παπάνης, Ρουμελιώτου και Γιαβρίμης 2007: 35-52, 264-280, Πασιαρδής 2014: 362-363).

Είχε διαπιστωθεί τότε, πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών μας, προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Είναι παιδιά από διαφορετικές περιοχές ενός δήμου, κάποια από αυτά από τις Πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες και την Αλβανία (δεύτερης γενιάς). Ακόμη, παιδιά εκπτωχευμένων οικογενειών, που οι γονείς τους είναι νεοάνεργοι ή οικονομικοί μετανάστες μέσα στην τελευταία τριετία.

Κάποιοι από αυτούς είχαν χαμηλή επίδοση και εγκατέλειψαν το Γενικό Λύκειο για να φοιτήσουν στο ΕΠΑΛ την επόμενη χρονιά, ενώ ικανός αριθμός τους είχε ενασχόληση με τις τέχνες. Παρατηρήθηκε ακόμη, πως αρκετοί πρωταγωνιστούσαν στις σχολικές γιορτές και στην εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών, αποκαλύπτοντάς μας τις σημαντικές κοινωνικές, καλλιτεχνικές και ψηφιακές τους δεξιότητες.

Συναποφασίσαμε ότι στην πρώτη γραμμή της σκοποθεσίας μας πρέπει να τεθεί η βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας με βάση την ισότητα και την ποιότητα (Νικολάου 2011, Παπαχρήστου 2006: 60-66). Κύρια στόχευσή μας αποτέλεσε η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η σχολική επιτυχία μαθητών που είχαν δυσκολίες στον τυπικό σχολικό γραμματισμό (Δαμανάκης 1997).

Κάτι τέτοιο κρίθηκε ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή και την προβολή στρατηγικών και δράσεων πιο «ανοιχτών» και όχι στενά συνδεδεμένων με την επιδοσιακή διαδικασία, που περιορίζει κάποιους μαθητές μας από την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση. Προπάντων, που στηρίζονται και προάγουν τη συνεργασία μέσα στις ομάδες και όπου ο μαθητής μαθαίνει μέσα από «κοινωνικές»

εμπειρίες. (Vygotsky 1996: 87-90, 147-163, 214-216, Πασιαρδής 2004: 156-180, Πασιαρδής 2014: 342-353).

Η πρόταση. Στόχοι. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Προτείνεται η υλοποίηση ενός καινοτόμου Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τη μορφή έρευνας - δράσης (Δημητριάδου και Ευσταθίου 2008: 79-81, Παπαναστασίου και Παπαναστασίου 2014: 182, Πασιαρδής 2014: 102). Θα συσχετίζει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με την προώθηση των δύο βασικών παραμέτρων της, την ποιότητα και την ισότητα (Ζαβλανός 2003: 55-61, Teddlie και Reynolds 2000). Η αφόρμησή μας θα είναι η «Φάρμα των ζώων» του Τζωρτζ Όργουελ (Γκόβας και Κακλαμάνη 2000, Orwell 1945). Το έργο θα αναπλαισιωθεί με στόχο τη συγγραφή Εκπαιδευτικού Δράματος.

Πρόκειται για παρέμβαση που βασίζεται στη βιωματική μεθοδολογία (Χρυσαφίδης 1996) και την Αγωγή του Θεάτρου, υλοποιείται μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες και προϋποθέτει (Ζαβλανός 2003: 274-277):

α) Την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον ρόλο του μέντορα - εμψυχωτή ομάδας, την άσκηση των μαθητών σε αυτόν και στην «δημιουργία» ρόλων (Boal 2013: 277-307, Πασιαρδής 2014: 88-90).

β) Την αξιοποίηση των ρόλων αυτών, για τη χειραφέτηση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα.

Οι μαθητές προσδοκάται να αποκτήσουν και να αναδείξουν δεξιότητες που μένουν αφανείς και να εξομαλυνθούν ανισότητες, κοινωνικές και εκπαιδευτικές. Με αυτόν τον τρόπο όσοι είναι «αδύναμοι» στον τυπικό σχολικό γραμματισμό, μπορούν να πετύχουν την καλύτερη σχολική αυτό-αποτελεσματικότητα και επιτυχία (Ζαβλανός 2003: 209-217, Ματσαγγούρας 2002α, Ματσαγγούρας 2002β).

Επιδιώκεται μία διττή θεώρηση του ρόλου του συντονιστή - εμψυχωτή ομάδας. Ο μέντορας εκπαιδευτικός που γνωρίζει τις τεχνικές θεάτρου (κάποιος θεατροπαιδαγωγός ή επιμορφωμένος εκπαιδευτικός), θα καταστεί αφενός εμψυχωτής στις ομάδες των ομοτέχνων - νεοδιόριστων ή παλαιότερων συναδέλφων, και αφ' ετέρου θα μεταγγίσει τη «γνώση» του αυτή στις αντίστοιχες ομάδες των μαθητών. Θα εργαστούν σε (εναλλασσόμενες) ομάδες στο πλαίσιο μίας ομαδοκεντρικής διδακτικής μεθοδολογίας (Boal 2013, Γκόβας και Ζώνιου 2011).

Οι δραστηριότητες που προέρχονται από το Θέατρο εστιάζουν σε μία ευρεία βάση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, κινητοποιείται η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας, εκπαιδευτικής και τοπικής στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την προβολή τους (Αυδή 2007, Ζαννέτου - Παπακώστα 2009).

Η πρότασή μας, θεμελιώνεται πάνω στην παραδοχή ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας - της εφηβείας στην προκειμένη περίπτωση και μάλιστα παιδιών που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση - διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνωστικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, τα κίνητρα μάθησης, το προσωπικό μαθησιακό στυλ, την αρχική επίδοση, την εθνικότητα. Ιδιαίτερα όμως, διαφέρουν στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), που προσδοκάται να μην αποτελεί παράγοντα αναχαίτισης του ευ ζην και της σχολικής επιτυχίας για εκείνους (Γκόβας, Κατσαρίδου & Μαυρέας 2012, Tomlinson 1999).

Επιμέρους στόχοι

Ο εκπαιδευτικός στοχεύει να:

- Οικοδομήσει τη γνώση μέσα από την κριτική σκέψη και το παιχνίδι, υπερβαίνοντας τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας.
- Εστιάσει σε γνωστικούς, αλλά και σε μεταγνωστικούς (πχ. αυτορρύθμιση) και κοινωνικούς στόχους.
- Συμβάλει στην «απελευθέρωση» αξιών και στη διαμόρφωση στάσεων, επαναπροσδιορίζοντας τον δικό του ρόλο (συντονιστικός, εμψυχωτικός).
- Συνεργαστεί με τους συναδέλφους και τους μαθητές μέσα σε ομάδες και να αξιολογεί τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του.
- Επιδιώξει την προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη με την ενδοσχολική επιμόρφωση (Ανδρέου 2005).

Ο μαθητής να:

- Σέβεται και αποδέχεται τον άλλο (Γκόβας 1999, Χολέβα 2010).
- Μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μαθαίνει από τους «άλλους» (Vygotsky 1997).
- Επικεντρώνεται στη δημιουργική σκέψη και την ανακάλυψη (Bruner 1960, Ξανθάκου 2011: 46-51).
- Μετασχηματίζει τον χώρο και βιώνει εμπειρίες εκεί, εναρμονίζοντας το σώμα του (Γερμανός 2006: 202-211, 223-224, 246-247).
- Αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, συνεργασία, αλληλεγγύη, ανεκτικότητα, αυτορρύθμιση) και να εκδηλώνεται με ενσυναισθητικό ενδιαφέρον - δράση για τον σημαντικό άλλο (Goleman και Senge 2015: 58-85).
- Προετοιμάζεται για την ενεργό πολιτειότητα και τις δημοκρατικές επιλογές στην κοινωνική του ζωή, παράλληλα με την ακαδημαϊκή του πρόοδο (Γκόβαρης 2006: 31).
- Μυείται στη διαδικασία της αυτό - αξιολόγησης, του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης (Ζαβλανός 2003: 167-170).
- Προάγει τη συστημική νοημοσύνη, διερευνώντας εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης και επίλυσης καταστάσεων (Ζαβλανός 2003:152-154, Ξανθάκου 2011: 117-124, Goleman 1998:166-182, 229-233, Goleman και Senge 2015: 77-83).

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Ενεργός συμμετοχή των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων ανθρώπινου δυναμικού, διεύθυνσης στο σχολικό γίγνεσθαι και συλλογικότητα στη λήψη και την υλοποίηση των αποφάσεων.
- Συνεργασία και αλληλεγγύη μέσα από τις ομάδες καθηγητών και μαθητών.
- Δημιουργική έκφραση.
- Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.
- Ισότητα, αποδοχή του άλλου, της ετερότητας και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.
- Διαμόρφωση του σχολείου σε «κοινωνία» δημοκρατικών πολιτών.
- Επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών.
- Βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης
- Καλύτερη απόδοση των μαθητών, σχολική επιτυχία.
- Εμπέδωση κουλτούρας καινοτομίας.

Το σχολείο κοινότητα μάθησης και καινοτομίας

Σήμερα, το σχολείο επιτάσσεται να λειτουργήσει ως «κοινότητα μάθησης» (learning community) και αλλαγής, που θα συμπεριλαμβάνει και θα αφορά όλους τους συντελεστές του, εκπαιδευτικούς, διοίκηση, γονείς και μαθητές. Ο Πασιαρδής (2014: 57-60) θεωρεί πως οφείλει να λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει δια βίου (lifelong learning organization) και που αξιολογεί συνεχώς την πορεία των κοινών επιδιώξεων όλων όσοι συμμετέχουν σε αυτόν.

Τα βασικά του γνωρίσματα είναι:

- Κοινά συνομολογημένο όραμα και επανεξέταση αντιλήψεων που αναχαιτίζουν τη μετεξέλιξη του οργανισμού (Ζαβλανός 2003: 185-189, Μπρίνια 2008:159-162, 166-167).
- Ολιστική - συστημική σκέψη που εστιάζει στο σύνολο, στα αίτια και τις υποκείμενες δομές και όχι μόνο στα μέρη (Ζαβλανός 2003: 123-127, 133-136, Μπρίνια 2008: 276-281, Πετρίδου 2011: 245-247).
- Διαρκής ανάπτυξη μέσα από τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.
- Ομαδική μάθηση σε μια διαρκή παλίνδρομη κίνηση μεταξύ θεωρίας και πράξης (peer to peer training).

Στηρίζεται:

- Στην ύπαρξη δημοκρατικών, συνεργατικών (collaborative, democratic group processes) και συμπεριληπτικών δομών.
- Στη διαμόρφωση μοντέλου ηγεσίας προσανατολισμένης στη μάθηση (Μπρίνια 2008:370-378, Πασιαρδής 2014:57-59).
- Στην αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, με «ανοιχτό πνεύμα» (openness), και την ανάληψη πρωτοβουλιών (risks).
- Σε δράσεις ανάπτυξης.

Η δυναμική του χώρου

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου, υπαγορεύει τη μεταμόρφωσή του σύμφωνα με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που δρουν και ερευνούν μέσα σε αυτόν. Υπό την έννοια αυτή ο χώρος του σχολείου και ιδιαίτερα της τάξης, δεν αποτελεί το αμετάβλητο τεχνοκρατικό πλαίσιο, αλλά χώρο «συμπεριφοράς» μέσα στον οποίο το υποκείμενο - μαθητής ή εκπαιδευτικός εναρμονίζεται, ισχυροποιεί τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και λειτουργεί με τέτοιον τρόπο ώστε να αποτελεί «θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης» στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ή μιας βιωματικής δράσης (Γερμανός 2006: 22-26).

Στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής οργάνωσης του σχολείου, ψυχολόγοι και προπάντων οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι υπερθεματίζουν για την αξία του προσωπικού χώρου. Θεωρούν ότι δεν διασφαλίζει μόνο την ασφάλεια του ατόμου, μέσα από τα συμβολικά όρια που θέτει, αλλά γίνεται ρυθμιστικός παράγοντας της επικοινωνίας και των σχέσεων, μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα που ορίζει και τη δυναμική της συνύπαρξης του υποκειμένου με τον «άλλο». Η ομοιομορφία παραχωρεί τη θέση της στη «διαλεκτική της διαφορετικότητας» (Γερμανός 2006: 26-30).

Μελέτες καταδεικνύουν πως κάθε ψυχολογική εμπειρία συνάπτεται με μια εμπειρία σώματος, η οποία ενεργοποιεί τους κατάλληλους μηχανισμούς αντίληψης. Σε αυτή την περίπτωση ο «περισωματικός χώρος» κατά τον Hall ή «χώρος ζωής» κατά τον Lewin μαζί με τα «κελύφη» του, σύμφωνα με τους Moles και Rohmer, συντελεί σε ένα πρώτο επίπεδο στον σχηματισμό βιωμάτων στον χώρο και σε ένα δεύτερο στην ωρίμανσή του παιδιού (Γερμανός 2006: 29-33). Η υλική δομή διαδοχικά ανασχεδιάζεται, εναρμονίζεται με την κοινωνική με ευέλικτο τρόπο και αποκτά ανοικτό προσανατολισμό. Έτσι, θα μπορεί να φιλοξενήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι θεατρικές και να αξιοποιήσει ευέλικτα το εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός 2006: 381-388).

Το σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο. Τι επιτάσσει

Η σύγχρονη ιστορική συγκυρία διαμορφώνεται από τη συνεχιζόμενη δημοσιονομική κρίση στη χώρα μας και την ύπαρξη ενός σύγχρονου «μετανεωτερικού» προσφυγικού ρεύματος (Παπαχρήστος 2007: 109-124). Σήμερα, το φαινόμενο, πιο μαζικοποιημένο από ποτέ, αφορά ανθρώπους «διωγμένους» από τις εστίες τους λόγω του πολέμου, λόγω της επαναχάραξης εθνικών συνόρων, της απώλειας της ιθαγένειάς τους και των βασικών όρων του βίου.

Οι οικονομικοί όροι της κρίσης και η μνημονιακή επιβάρυνση, η ανεργία και η «εξαγωγή» επιστημονικά καταρτισμένου και ηλικιακά ακμαίου εργατικού δυναμικού, διαμορφώνουν επίσης το πολιτικό σκηνικό της Ελλάδας στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο επίσημος κρατικός φορέας οφείλει με συντονισμένη δράση και τον ενδεδειγμένο σχεδιασμό να αντιμετωπίσει δραστικά και θετικά τις συνέπειες που προκαλεί η σύγχρονη πολυπολιτισμική «ταυτότητα» του εκπαιδευτικού συστήματος. Γενικότερα, το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά οφείλει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες (Γκόβαρης 2000, Γκόβαρης 2001, Γκόβαρης 2011, Γκότοβος 2002).

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, που να μεριμνά για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του και όχι να τους αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία. «Πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες» (Unesco 1998).

Η τάξη, λοιπόν, οφείλει να λειτουργήσει ως κοινωνικό περιβάλλον μάθησης που προωθεί έννοιες, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και ως ένας ολοκληρωμένος διοικητικά φορέας, που μπορεί να παρέχει όλη την απαραίτητη διδακτική στήριξη σε μαθητές που τη χρειάζονται (Δασκαλοπούλου & Βερνίκος 2002, Κυρίδης και Ανδρέου 2005). Την ίδια στιγμή φαίνεται πως είναι αναγκαίο να διευρυνθεί η θεώρηση του σχολείου ως θεσμού που συμβάλλει στη διαμόρφωση δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή και την εξέλιξή του σε αυτόνομο πρόσωπο μέσα στο συλλογικό (Durkheim 1956).

Ως θεσμού που παρέχει εφόδια, ώστε να κατανοούν και να σέβονται τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής θεώρησης του κόσμου, τονίζοντας την έννοια της αλληλεγγύης και εν-συναίσθησης αμοιβαίων υποχρεώσεων και δικαιωμάτων. Καλείται λοιπόν, το σχολείο να προσφέρει κοινωνικές εμπειρίες που οδηγούν στην αναγνώριση του εαυτού και του «άλλου» και στην επιτυχή

επικοινωνία (Γκόβαρης 2002, Γκόβαρης 2003, Γκότοβος 2002). Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιείται το θέατρο/δράμα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Κριτική Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα περισσότερο παρά ποτέ οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην Κριτική Εκπαιδευτική θεωρία (Freire 1976). Σύμφωνα με αυτήν η μάθηση αποτελεί προϊόν ατομικής και συλλογικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με το περιβάλλον και έχει χειραφετικό χαρακτήρα. Αναδεικνύει την κοινωνική ανισότητα και παρεμβαίνει στις υπάρχουσες κοινωνικοπολιτισμικές δομές, με στόχο την αυτονομία του μαθητή και τη σύναψη δεσμεύσεων με το περιβάλλον για τη βελτίωση αυτού και των άλλων εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Boal 2013, Δημητριάδου και Ευσταθίου 2008: 68, Φραγκουδάκη 1985).

Αναδυόμενη Μάθηση

Η προτεινόμενη προσέγγιση μάθησης είναι η Αναδυόμενη Μάθηση μέσω δράματος. Πρόκειται για ένα σύστημα μάθησης που βασίζεται στην προσέγγιση της Dorothy Heathcote. Ως μαθητοκεντρική παιδαγωγική διαδικασία χρησιμοποιεί τις τεχνικές και τις συμβάσεις του δράματος και έχει ως βασική στόχευση την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Η μάθηση αναδύεται από τη συλλογική ενεργό δράση όλων των εμπλεκομένων σε μια αναπαραστώμενη αυθεντική κατάσταση. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στον αναστοχασμό πάνω στις πράξεις τους και στην αλλαγή οπτικής για την κατανόησή τους (Heathcote και Bolton 1995).

Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής, συμμέτοχος, συμπαραστάτης και παύει να αποτελεί αυθεντία. Αφουγκράζεται και ενδυναμώνει κάθε παιδί ξεχωριστά και προάγει την αποδοχή του. Η ταυτόχρονη εξέταση της πραγματικής κατάστασης στην τάξη και της αναπαριστώμενης, επιτρέπει τους μαθητές να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στις πράξεις τους, να δουν με άλλο μάτι την πραγματικότητα και να δώσουν λύσεις στο πρόβλημα που τους απασχολεί (Heathcote και Bolton 1999).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος «Μανδύας του Ειδικού», προκειμένου ο εκπαιδευτικός ως μέντορας - εμψυχωτής να ασκήσει τους μαθητές και ομοτέχνους στον ρόλο αυτό (Heathcote και Bolton 1995). Εκπαιδευτικοί και μαθητές θα λειτουργήσουν ως ερευνητές και παράλληλα εμπειρογνώμονες, που θα παρατηρούν και θα παρατηρούνται κατά τη διάρκεια εφαρμογής θεατρικών τεχνικών. Ένα πλαίσιο αρχών, θεσμοθετημένο από κοινού, θα υποστηρίζει τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία.

Κάθε «ειδικός» θα έχει τη δυνατότητα να εκπαιδεύσει και να εκπαιδευτεί από άλλους μέσα από τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, την ανάλυση εικόνων και κειμένων, την εικαστική έκφραση (κολάζ, ζωγραφική), τη λεκτική («αγώνες λόγων», δημιουργική γραφή, διάδρομος συνείδησης) και μη λεκτική επικοινωνία (παγωμένες εικόνες, γλύπτης - γλυπτό).

Η διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

Α. δημιουργία ερεθίσματος για την ενεργοποίηση της ομάδας
Β. επεξεργασία (processing) μέσα από θεατρικές τεχνικές και συμβάσεις
Γ. εφαρμογή σχέσεων σε νέες καταστάσεις (output)
Δ. μεταγνωστική, φάση που περιλαμβάνει τη δημιουργία «έργων», την παρουσίαση και τον αναστοχασμό (Γιαννούλη 2012: 41-42).

Αγωγή του Θεάτρου

Η Θεατροπαιδαγωγική, αξιοποιώντας τεχνικές του Θεάτρου (παγωμένη εικόνα κ.λπ. και τον παιγνιώδη τρόπο επιτρέπει τη χειραφέτηση του ανθρώπου που συμμετέχει στις δράσεις της - πολιτική και πνευματική - μέσα από την αφύπνιση, την ενεργοποίηση, την αλληλεπίδραση, την καλλιέργεια της ευθύνης - ατομικής και συλλογικής (Vygotsky 1997: 90-99). Η εφαρμογή της επιτυγχάνει την ανάπτυξη της νοημοσύνης:

- χωρικής,
- οπτικής,
- μουσικής,
- κιναισθητικής,
- διαπροσωπικής/του άλλου,
- ενδοπροσωπικής,
- κοινωνικοσυναισθηματικής.

Εκπαιδευτικό δράμα

Το Εκπαιδευτικό δράμα (drama in education) είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές βιώνουν καταστάσεις αξιοποιώντας τις θεατρικές τεχνικές (Boal 2013: 358-380). Η διαδικασία εκπληρώνεται μέσα από την παρακολούθηση μιας αφήγησης και την υλοποίηση σκηνοθετικών οδηγιών μέσα από συντονισμένες ενέργειες (Αυδή 2007). Έτσι, θεσμοθετείται η αμφίπλευρη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μέσω γλωσσικών και μη συμβόλων μέσα σε ομάδες, που μπορούν να αλλάζουν σύνθεση (Sommers 2006: 255-257). Τα διάφορα θέματα προσεγγίζονται κριτικά, μελετώνται προβλήματα και προτείνονται λύσεις (Vygotsky 1997). Η σχολική τάξη αλλά και κάθε χώρος του σχολείου γίνεται κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ως δράση, στηρίζεται στην ομάδα και δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτής «παραχωρεί» την εξουσία του, μπαίνει σε ρόλο και συντονίζει μέσα σε ένα πλαίσιο δράσης (καταστάσεις, σχέσεις, ρόλους, χώρο, χρόνο, ατμόσφαιρα, κίνηση, σύμβολα, γλώσσα), με ένα κέντρο εστίασης. Καθηγητές και μαθητές μπορούν να λειτουργούν ως μέντορες - εμψυχωτές (Πασιαρδής 2014: 88-90).

Το Εκπαιδευτικό δράμα αξιοποιεί περιστατικά της καθημερινής ζωής με στόχο:

- τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων,
- την κατανόηση δυσκολονόητων εννοιών και
- την κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μέσα από την κατανόηση του εαυτού.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ)

Αναπτύχθηκε από τον Augusto Boal (2013) με σκοπό την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινά ανεξαρτήτως προέλευσης, μόρφωσης ή κοινωνικής θέσης. Θεωρεί ότι το Θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για αναστοχασμό και αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται το μέσο για να συνειδητοποιήσουμε την πραγματικότητα μέσα μας, στο μυαλό, το σώμα μας και γύρω μας, και μετά να την αλλάξουμε.

Ως σώμα νοείται και το κοινωνικό σώμα που προσδιορίζει το πώς βιώνουμε το βιολογικό σώμα. Δέχεται πως κάθε εξουσία ξεκινά από την εξουσία πάνω στο σώμα, άρα θεωρεί το σώμα προϊόν εξουσιαστικών σχέσεων (Φουκώ 1989). Η καταπίεση γίνεται ενσώματη και μέσα από την έξη (hexis ή habitus) και τις πράξεις (praxis) αναπαράγονται οι ανισότητες (Bourdieu 2006). Ουσιαστικά, η έξη είναι η προσωπική μας ιστορία εγγεγραμμένη στο σώμα, είναι η χαρτογράφηση της κοινωνικής βίας. Παρατηρώντας το σώμα οι έξεις μας γίνονται αντικείμενο συνειδητής επεξεργασίας και τροποποίησης.

Ο σκοπός σε αυτή την περίπτωση δεν είναι η εξεύρεση ατομικών λύσεων, αλλά η κινητοποίηση της συλλογικότητας και η χειραφέτηση του ατόμου μέσα από την ομάδα (Ζώνιου 2010:73).

Το ΘτΚ είναι όρος - ομπρέλα που περιλαμβάνει διάφορες παραστατικές τεχνικές: το Θέατρο Forum, Θέατρο Εικόνων (Image Theatre), Αόρατο Θέατρο (Invisible Theatre), Θέατρο Εφημερίδα, Νομοθετικό Θέατρο. Η τεχνική του Θεάτρου Εικόνων χρησιμοποιεί το ανθρώπινο σώμα ως τόπο για προβολή συναισθημάτων και σχέσεων. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν τα συναισθήματα σε πολλαπλό καθρέφτη μέσα από τα βλέμματα των άλλων (Boal 2013:214-222).

Για τη δημιουργία εικόνων ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει το σώμα του ή των άλλων σαν πλαστελίνη. Να γίνει γλύπτης της πραγματικής εικόνας (real image), της ιδανικής εικόνας (ideal image), της εικόνας μετάβασης (image of transition) (Boal 1981: 275-324)). Ακολουθεί η δυναμοποίηση (dynamization), η προσθήκη κίνησης, η ανάγνωση της εικόνας.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται είναι:

- Η θεατρικότητα είναι εγγενής ανθρώπινη ιδιότητα, άρα Θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι.
- Το Θέατρο επιτρέπει τον άνθρωπο να παρατηρεί τον εαυτό του εν δράσει, μια δεξιότητα απαραίτητη όταν οι συνθήκες το επιτάσσουν. «Το ανθρώπινο ζώο είναι το μοναδικό ζώο που είναι ικανό να δρα και να παρατηρεί τον εαυτό του, ενώ δρα» (Boal 1998).
- Το θέατρο είναι σιωπηλή γνώση κατά τον Burdieu (1993).
- Το δρων πρόσωπο παίζει τον εαυτό του, ανακαλύπτοντας τις πιθανές προεκτάσεις του. Δεν υποδύεται έναν διαφορετικό ρόλο, αλλά μελετά εναλλακτικές δυνατότητες για τη ζωή του (Μποέμη 2012: 274).
- Το Θέατρο είναι αντανάκλαση του παρελθόντος στο παρόν για το μέλλον (Boal 1998).

Προϋποθέσεις για να γίνει αποτελεσματικό:

- Η συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και της δομής της καταπίεσης που βιώνει το άτομο ή η ομάδα και η κινητοποίηση της συλλογικότητας (Ζώνιου 2010:73).

- Η ανάγκη και η επιθυμία για μετατόπιση (transportation) ή αλλαγή της ταυτότητας που του έχουν δώσει και έχει εμπεδώσει (Μποέμη 2010:69).

Βασικές έννοιες για το ΘτΚ:

- διάλογος, τον οποίο άτομα και ομάδες έχουν στερηθεί.
- εξουσία, επειδή εκείνοι που έχουν την εξουσία προσπαθούν να τη στερήσουν από τους υπόλοιπους.

Τεχνικές που αξιοποιεί:

- Παιχνίδια ρόλων
- Δυναμικές εικόνες (Εικόνα 1)
- Αυτοσχεδιασμός
- Διάδρομος συνείδησης (Εικόνα 2)
- Γλύπτης - γλυπτό

Εικόνα 1: Δυναμική εικόνα

Εικόνα 2: Διάδρομος συνείδησης

Έρευνα - δράσης

Πρόκειται για ερευνητική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά όσους συνδέονται με το διδακτικό έργο, εξουδετερώνοντας τη διάκριση μεταξύ «υποκειμένου» και «αντικειμένου» έρευνας. Ο στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία δρουν, να διαγνώσουν προβλήματα, να σχεδιάσουν την επίλυσή τους. Να αξιολογήσουν τη διαδικασία που ακολούθησαν και να την επανασχεδιάσουν μέσα από σχέδια δράσης σε μια πορεία επάλληλων ερευνητικών κύκλων (Δημητριάδου και Ευσταθίου: 80-81). Έτσι, γίνονται κριτικά υπεύθυνοι όσον αφορά στην «εκπαίδευση» που παράγουν και τις καινοτομίες που εφαρμόζουν (Γεωργογιάννης 1997β: 45-46, Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014: 182).

Ο θεσμός του μέντορα

Η ξενόγλωσση αρθρογραφία σχετικά με τον ρόλο του μέντορα, έχει ως κοινή συνισταμένη την αποτύπωση δεδομένων όσον αφορά σχολεία που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις (especially challenging circumstances). Πρόκειται, κυρίως, για μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή σχολεία με υψηλή λογοδοσία σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου (ΗΠΑ, Αγγλία, Λετονία, Σαγκάη, Ινδονησία).

Εκκινεί από την νέα αντίληψη για το σχολείο που προσχωρεί στην καινοτομία και λειτουργεί ως Κοινότητα Μάθησης. Η έρευνα προβάλλει τη συμβολή της πολιτικής του σχολείου στη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων του, μέσα από την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, ισότιμης απορροής μορφωτικών αγαθών για τους μαθητές, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αυτοξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2014).

Τα ευρήματα καταδεικνύουν τη δυναμική του θεσμού του μέντορα στην υποστήριξη ομάδων εστίασης, κυρίως μέσα από έρευνες - δράσεις (action - researches) και συνεργατικά project, που υλοποιούνται με την υποστήριξη της διοίκησης των σχολείων, τη διάθεση χρόνου από τους εμπλεκόμενους και την παροχή δομών από την πολιτεία και την κοινότητα. Τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στον ρόλο του μέντορα στην

ενσωμάτωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, αλλά και συνολικά στην ενίσχυση των ομοτέχνων του και των μαθητών. Αναφέρονται περιπτώσεις μαθητών σε ρόλο μέντορα.

Σύμφωνα με την Odina (2008) και τους Salleh και Tan (2013) οι αρχάριοι καθηγητές συνεργάζονται με τους πιο έμπειρους καθηγητές μέσω της «συνεργατικής σκέψης» (co-thinking). Προτείνουν έρευνα - δράσης (collaborative action research) που στηρίζεται στη σπειροειδή διαδικασία, δηλαδή στον κύκλο συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες (joint activities), ανάλυση, αναγνώριση, επαναπροσέγγιση του προβλήματος, παρέμβαση, εφαρμογή ενός νέου σχεδίου δράσης, αξιολόγηση.

Οι Feiman - Neiser (2001) αποδελτιώνουν τρία βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη διαδικασία του μεντορισμού:

1. Καλλιέργεια της φιλέρευνης διάθεσης.
2. Εστίαση στη σκέψη και κατανόηση των αναγκών που έχουν οι μαθητές
3. Υποστήριξη της οργανωμένης συζήτησης σε σχέση με τα προβλήματα εφαρμογής των πρακτικών.

Οι Ambrosseti και Dekker (2010), αναδιφούν πάνω στη σημασία του μεντορισμού ως εργαλείου ενδυνάμωσης της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο ένταξής τους στο σχολείο. Έτσι, θα τους παρασχεθεί βοήθεια ώστε να αντεπεξέλθουν στις έντονες συναισθηματικές καταστάσεις της αγχογόνου φάσης κατά τη οποία ενσωματώνονται στο σχολείο. Ακόμη, να προχωρήσουν διά βίου στη μείωση της επαγγελματικής τους απομόνωσης, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους στην τάξη (Moore και Johnson και Reinhorn 2015).

Η Rowley (1999) θεωρεί πως μέσω της αμφίδρομης συνεργασίας προωθείται ο «συναδελφικός διάλογος» (collegial dialogue) με αποτέλεσμα την ενίσχυση της απόδοσης και αποτελεσματικότητας των καθηγητών και της εκπαίδευσης των μαθητών. Η ενσυναίσθηση (empathy), αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου. Υποστηρίζεται ότι ένας καλός μέντορας προσαρμόζει τη πρακτική του στις ατομικές ανάγκες του κάθε καθηγητή-καθοδηγούμενου (different interpersonal contexts) και επιθυμεί να μάθει από τους συναδέλφους (Onchwari και Keengwe 2008: 21).

Η Rowley (1999) θεωρεί πως σε ένα πρόγραμμα συστηματικής εκπαίδευσης για μέντορες, προέχοντα ρόλο έχει η δημιουργία πλαισίου που στηρίζεται στην έρευνα, την ενεργοποίηση, τον αναστοχασμό. Ακόμη, στη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων ανατροφοδότησης (feedback skills), στην ανάπτυξη πολλαπλών μεθόδων, στη διάθεση επαρκούς χρόνου για τις προπαρασκευαστικές συναντήσεις (preconferences) και στην αυτό - αξιολόγηση της διαδικασίας κατά τη διάρκεια της κατάρτισης.

Ο Punch (2009), προτείνει την «κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία» (cyclical or spiraling process του Pollard et al. 2008:17), που συμπεριλαμβάνει τη συνεχή παρακολούθηση, αξιολόγηση και αναθεώρηση των πρακτικών που αξιοποιούνται. Κομβικό σημείο στην εφαρμογή εκσυγχρονισμένων προγραμμάτων μεντορικής σύμφωνα με τους He (2009) και Furlong (1996), αποτελεί η ανάγκη παροχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, συναισθηματικής υποστήριξης, κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του επαγγέλματος, παιδαγωγικής καθοδήγησης και κριτικής. Μάλιστα, εισάγουν τους όρους «μοντέλο συνεργατικής έρευνας δράσης» (collaborative action research model) και «σύμπραξη συνεργασίας» (collaborative partnership), ενώ δίνουν έμφαση στη διαχείριση του χρόνου (time management).

Οι Suong και Nguyen (2005) προτείνουν την εφαρμογή της μεντορικής στο Λύκειο για τη σύνδεση του σχολείου με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο στόχος είναι η

συμβολή στην ακαδημαϊκή καριέρα και την κοινωνική ανάπτυξη των νέων μέσω του αναπτυξιακού (developmental) μεντορισμού, είτε του τηλεμεντορισμού (e - mentoring).

Σε άρθρο του Rhodes (2002) οι μέντορες - καθοδηγητές και οι καθοδηγούμενοι - καθηγητές (mentees) καλούνται να επικοινωνήσουν στα πλαίσια προγραμμάτων που βασίζονται στο σχολείο (school-based programs). Η επικοινωνία τους (advocacy, school-based meetings) για «ακαδημαϊκές αλλά και μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες», έχει ως επίκεντρο ενδιαφέροντος τους μαθητές και αφορά στην επίλυση των προβλημάτων. Περιγράφονται: «ομάδα προγράμματος» (program group) υπεύθυνη για το πρόγραμμα σπουδών και το κοινωνικό πλαίσιο, «ομάδα μεντορικής» και «ομάδα ελέγχου».

Περιγραφή της Παρέμβασης

Ηλικία: Μαθητές 16 - 18 ετών που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Βαθμίδα: Λύκειο
Αριθμός των συμμετεχόντων: Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελούμενος από 15 καθηγητές από τους οποίους οι επτά με περισσότερα από είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας, επτά έως δώδεκα χρόνια και μία αναπληρώτρια καθηγήτρια. Οι μαθητές, 25 στον αριθμό, σε επιμέρους ομάδες και όσοι άλλοι μαθητές επιθυμούν να εμπλακούν με οποιονδήποτε τρόπο, σε εναλλασσόμενες ομάδες.
Διάρκεια της παρέμβασης: 20 - 25 διδακτικές ώρες με δυνατότητα επέκτασης σε επίπεδο διδακτικού έτους ή και περισσότερο. Η εφαρμογή είχε διάρκεια από τον Νοέμβριο του 2015 ως τον Απρίλιο του 2016.
Σχολική Μονάδα Αναφοράς: Περιφερειακό σχολείο της Ανατολική Μακεδονίας.
Τόπος εφαρμογής: Ο χώρος του σχολείου (τάξη, αυλόγυρος, αμφιθέατρο, εργαστήριο Η/Υ, Μουσικό Σχολείο). Υπάρχει δυνατότητα να εφαρμοστεί και σε οποιουσδήποτε άλλους χώρους συμβατούς με την παιδαγωγική διαδικασία (μουσειακός χώρος, διατηρητέο καπνομάγαζο, Ωδείο).

Φάσεις εφαρμογής της Παρέμβασης - Περιγραφή της μεθοδολογίας

Κατά την *πρώτη φάση* κοινοποιήθηκε στον Σύλλογο Διδασκόντων και τη Διεύθυνση του σχολείου το πολιτιστικό πρόγραμμα, η προσδοκώμενη διάρκειά του, η εφαρμογή του μετά το σχολικό ωράριο και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Αφορούσε στον σχεδιασμό, την υλοποίηση, αξιολόγηση και τον ανασχεδιασμό (μετά τον απαραίτητο αναστοχασμό) Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Έπειτα, καθορίστηκαν ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της δράσης και οι βασικές συνιστώσες που προϋποτίθενται για την εφαρμογή του (διάθεση χρόνου εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου) και υποκινήθηκε η εμπλοκή των συναδέλφων/ομοτέχνων ως συνεργατών.

Λήφθηκε υπόψη η αυτό - αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπου είχε τεθεί ως στόχος η παροχή ίσων ευκαιριών, η άρση των ανισοτήτων μέσα από τη συνεργασία των καθηγητών με τις ομάδες των μαθητών και των γονέων. Ακόμη, η διάχυση των επιτευγμάτων των μαθητών στη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα. Υπενθυμίστηκε πως είχε διαπιστωθεί τότε ότι κάποιοι μαθητές μας προέρχονται από «στερητικά»

κοινωνικά περιβάλλοντα, είχαν χαμηλή επίδοση στον σχολικό αλφαβητισμό, αλλά είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις τέχνες.

Διακινήθηκε έπειτα, εκτυπωμένο και ψηφιακό ενημερωτικό υλικό που αφορά σε αντίστοιχες δράσεις του φορέα «Θέατρο για την Εκπαίδευση» υπό την εποπτεία του τμήματος Θεάτρου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (υπεύθυνες Αυδή Άβρα και Χατζηγεωργίου Μελίνα) με τη συμμετοχή του επιμορφωμένου καθηγητή, που αναλαμβάνει την εφαρμογή του στο σχολείο. Μετά την έγκρισή του από τον Σύλλογο η πρόταση επικοινωνήθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του νομού και διαμορφώθηκε ερευνητική ομάδα εστίασης και ο χρόνος των συναντήσεων δύο φορές τον μήνα σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος.

Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος ήταν απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, ώστε να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετάσχουν ενεργά. Συντονιστής της εφαρμογής που θα καταγράφει επιγραμματικά σχόλια, δισταγμούς, δυσκολίες ορίστηκε ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός. Ο συντονιστής του Προγράμματος παρακολουθούσε επιμόρφωση στο Θέατρο για την Εκπαίδευση και Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα (ΔΟΠ και Καινοτομία στην Εκπαίδευση του ΑΠΘ).

Διαμορφώθηκαν δύο ομάδες εστίασης, αποτελούμενες από καθηγητές που θα παρακολουθούν τη ροή του προγράμματος. Η μία θα παρατηρούσε και θα κατέγραφε τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στο Πρόγραμμα (ενσάρκωση ρόλων, ανάληψη ηγετικών ρόλων, συμμετοχή στην αξιολόγηση). Η άλλη, θα παρακολουθούσε τις αλλαγές που παρατηρούνται στους μαθητές κατά τη διάρκεια της τυπικής μαθησιακής διαδικασίας (μεγαλύτερη εμπλοκή, επίδοση, αλλαγή στάσεων, μεγαλύτερη χειραφέτηση). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί θα αυτό - παρατηρούνται ως προς την ποιότητα της συμμετοχής τους, την αυτό - αποτελεσματικότητά τους και την βελτίωση της επικοινωνίας τους για τα θέματα που αφορούν τους μαθητές.

Συναποφασίστηκαν τα εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση του Προγράμματος. Ως τέτοια ορίστηκαν η Παρατήρηση, η φωτογράφηση, η βιντεοσκόπηση, η ελεύθερη συνέντευξη μετά από την παραχώρηση της σχετικής άδειας από τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών.

Η διεύθυνση έκανε τον απαραίτητο λειτουργικό προγραμματισμό και ενίσχυσε την προσπάθεια με υποστηρικτικές δομές (διάθεση εργαστηρίου πληροφορικής, αμφιθεάτρου, βιντεοπροβολέα). Τα δεδομένα αυτά τα μοιραστήκαμε με ειδική ερευνητική ομάδα πανεπιστημιακών μεντόρων και ανθρώπων του Θεάτρου. Διευκολυντής κατά τη διάρκεια εφαρμογής ήταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και κριτικός φίλος Πανεπιστημιακός καθηγητής, στον οποίο και κατατέθηκε για να αξιολογηθεί η παρέμβαση και να γίνει η απαραίτητη ανατροφοδότηση.

Κατά την *δεύτερη φάση* καθορίστηκε το περιεχόμενο του παρεμβατικού προγράμματος με ευελιξία, ώστε να συνδιαμορφωθεί από τους συμμετέχοντες, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Κλήθηκαν οι μαθητές να εκδηλώσουν ενδιαφέρον μετά από τη σχετική ενημέρωση συνολικά, κατά τάξη και μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου. Ορίστηκε ως ένας τυπικός αριθμός, αυτός των 25 παιδιών, αλλά αφέθηκε ελαστική η δυνατότητα υποστήριξης του προγράμματος και από άλλους μαθητές - «συνεργάτες».

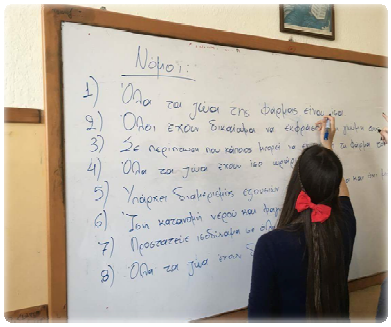
Διευκρινίστηκε ότι είναι απαραίτητο να ανασχεδιαστεί παιδαγωγικά ο σχολικός χώρος εφαρμογής, ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή συνομορφία υλικής - κοινωνικής δομής. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί καλύτερα η αλληλεπίδραση που θα αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς και με τον χώρο και μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (έρευνα πεδίου). Καθορίστηκαν με ευελιξία περιοχές

για την προετοιμασία των ομάδων, ώστε να «αφηγηθούν» ρόλους και «ιστορίες» καταπίεσης και ο κεντρικός χώρος για την παρουσίασή τους.

Κατά την *τρίτη φάση* ο υπεύθυνος του προγράμματος ως μέντορας των συνεργατών καθηγητών και του αναπληρωτή που επιθυμεί να μυηθεί στη διαδικασία και με τη βοήθειά τους, αξιοποίησε τις τεχνικές του Θεάτρου και του ΘτΚ για να διαμορφώσει τις ομάδες των μαθητών και να δώσει ρόλους. Άσκησε τους αρχηγούς των μαθητικών ομάδων, ώστε να εσωτερικεύσουν τον ρόλο του μέντορα - εμψυχωτή (2- 3 διδακτικές ώρες). Παρουσιάστηκε το έργο του Τζωρτζ Όργουελ και οι υπεύθυνοι επικοινωνίας των ομάδων δημιούργησαν ψηφιακό αποθετήριο, όπου θα καταχωριζόταν το παραγόμενο υλικό (ενημερωτικό, γραπτές εργασίες, ημερολόγια) (3 διδακτικές ώρες).

Κατά την *τέταρτη φάση* οι μαθητές ενημερώθηκαν για το τι είναι το εκπαιδευτικό δράμα και άρχισε η συγγραφή μια ιστορίας σε έγγραφο κοινό για όλους μας στο *Google Drive*, που βελτιωνόταν συνεχώς. Οι μαθητές ενσάρκωσαν τους ρόλους, δοκίμασαν τεχνικές του Θεάτρου και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και επέλεξαν κατά ομάδα τα σύμβολα που θα τους εκπροσωπούσαν. Έγινε ο απαραίτητος εγχρονισμός, καθώς στη διαδικασία ενσωματώθηκε το προσφυγικό.

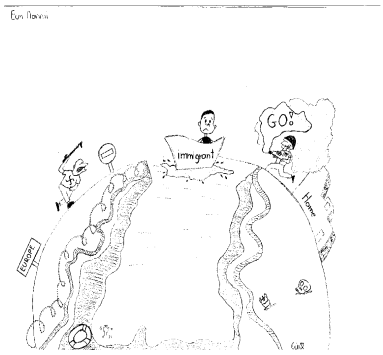
Εικόνα 3: Οι μαθητές-εμψυχωτές των ομάδων



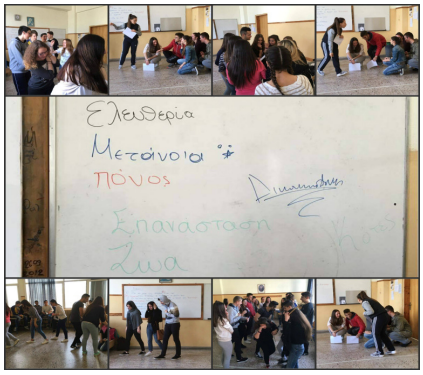
Εικόνα 4: Το Νομικό Πλαίσιο της φάρμας

Ο καθηγητής - μέντορας και οι μαθητές – μέντορες (εικόνα 3) εμψύχωσαν τους συμμαθητές τους, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά και έκαναν ενδυνάμωση, μπαίνοντας και οι ίδιοι σε ρόλους. Εκπονήθηκαν και εγκυροποιήθηκαν και φόρμες αξιολόγησης του εγχειρήματος μαζί με τους μαθητές και με την υποστήριξη των συναδέλφων που γνωρίζουν Στατιστική και Πληροφορική (2 - 4 διδακτικές ώρες).

Κατά την *πέμπτη φάση,* έγινε ανάλυση των δεδομένων μιας *αρχικής* αξιολόγησης και ανατροφοδότηση από τις ομάδες των καθηγητών και των μαθητών. Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις για τη δυναμική του προγράμματος και εφαρμόστηκαν βελτιωτικές στρατηγικές και δράσεις. Παράχθηκαν εικαστικά έργα (Εικόνα 5), κολάζ, δημιουργική γραφή, αξιοποιήθηκαν εφημερίδες, συγγράφηκαν νόμοι (Εικόνα 4), φωτογραφίστηκαν «σκηνές» και έγινε ο απαραίτητος στοχασμός και αναστοχασμός (8 - 10 ώρες περίπου). Έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση των μέχρι εκείνη τη στιγμή επιτευγμάτων και οι απαραίτητες διορθώσεις.



Εικόνα 5: Εικαστική δημιουργία στην τάξη. Ενσωμάτωση του προσφυγικού



Εικόνα 6: Συνολικά πλάνα από τις παρουσιάσεις

Κατά την *έκτη φάση* διεξάχθηκε η τελική εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος στο σχολείο (στις 05/04/2016 σε 3 διδακτικές ώρες), στη σχολική κοινότητα (Μουσικό Σχολείο στις 17/04/2016), σε βιωματικό σεμινάριο καθηγητών και σε δημόσια παρουσίαση στις Ημέρες Εκπαίδευσης του νομού (19/04/2016), ώστε και υπάρξει διάχυση και να αξιολογηθεί από την κοινότητα (Εικόνα 6).

Εκπονήθηκε *τελική έκθεση* της έρευνας και κρίθηκε καλό να παρουσιαστούν τα πορίσματά της σε συνέδρια (21/5/2017) όπως και σε άρθρα που θα υποβληθούν για δημοσίευση σε επιχώρια και διεθνή περιοδικά. Ακόμη, να γίνει σχεδιασμός ανάληψης αντίστοιχης δράσης και στο μέλλον ή να συνεχιστεί η ίδια.

Το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

Η οργάνωση και η αξιολόγηση της παρέμβασης μπορεί να γίνει με βάση το Δυναμικό μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) ως προς την ποσότητα και την ποιότητα (Ζαβλανός 2003, Μπρίνια 2008).

- σε επίπεδο σχολείου
- σε επίπεδο της τάξης
- έξω από την τάξη
- πριν την έναρξη των μαθημάτων και μετά τη λήξη τους
- ως προς τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών και μαθητών
- ως προς την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία
- τη χωροπαιδαγωγική προσέγγιση
- τις απουσίες μαθητών και εκπαιδευτικών
- την αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου και τη διάθεση έξω – εκπαιδευτικού χρόνου
- την κοινωνική μάθηση

Μέσα στην τάξη, τα επιμέρους κριτήρια βελτίωσης της ποιότητας στη διδασκαλία μπορεί να αφορούν στην υποβολή ερωτήσεων, την ποιότητα στην εφαρμογή, τις αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και του διδακτικού χρόνου (Καψάλης 2005: 9-19).

Αξιολόγηση της Παρέμβασης. Συμπεράσματα

Στη συνέχεια αποτυπώνονται σύντομα τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της παρέμβασης με βάση:

- την παρατήρηση από τον συντονιστή και τις δύο ομάδες (εστίασης) και
- τις αξιολογήσεις των μαθητών σε ελεύθερες συνεντεύξεις με βάση τρία κριτήρια.

Ως προς τη συνεργασία:

Οι μαθητές θεώρησαν ότι η θεατρική δραστηριότητα βελτίωσε τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους «σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με το μάθημα», και «ότι γνώρισαν τους άλλους καλύτερα». Μίλησαν για κλιμάκωση αυτής της συνεργασίας προς το καλύτερο «γενικά εγώ δεν το είχα με τις ομάδες πιο μπροστά», «με τα παιδιά από τα άλλα χωριά τώρα τα βρίσκουμε καλύτερα». Παραδέχτηκαν πως όσο συνεχιζόταν η παρέμβαση «ήρθαμε σε επαφή με συμμαθητές, με τους οποίους δεν είχαμε μιλήσει ποτέ πριν, δεν τους θεωρούσαμε καλούς μαθητές».

Μία αξιοσημείωτη παρατήρηση - σχόλιο των μαθητών ήταν ότι «μπορούσαμε να κοιταζόμαστε στα μάτια», «είχαμε εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ μας», «όταν κοιτάς τον άλλο στα μάτια ξέρεις πως νιώθει», έχουμε «κοινούς στόχους», «ανακαλύψαμε πως ο καθένας ξέρει κάτι καλύτερα από τον άλλο».

Ως προς τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυτή:

Οι μαθητές δήλωσαν πως «ο καθένας μπορούσε να πει τις απόψεις του μπροστά στους άλλους», «πιο άνετα», «ακούγονται οι φωνές όλων», «τώρα προτείνω τρόπους για να καταλάβω καλύτερα το μάθημα», «δεν φοβάμαι να κάνω λάθος», «δεν φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν, αν κάνω λάθος», «παίρνω πρωτοβουλίες». Δηλαδή οι μαθητές ενίσχυσαν την αυτοεικόνα τους, χωρίς διακρίσεις και τη συμμετοχή τους χωρίς το άγχος και τον φόβο του λάθους.

Ακόμη, «δεν κοιτάμε το ρολόι πότε θα τελειώσει το μάθημα», «δεν αφαιρούμαι, γιατί έχει πλάκα», «συμμετοχή δεν είναι μόνο να πω το μάθημα, αλλά κάνω διάλογο, παίρνω αποφάσεις για μένα, για όλους», «συμμετέχω σε κάτι που με ενδιαφέρει».

Ως προς τη στοχαστική - κριτική προσέγγιση της γνώσης:

Ως προς αυτό το κριτήριο ερευνούμε αν οι μαθητές ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων, τον αναστοχασμό, την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αν, σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική θεώρηση, εξασφαλίζουν τη συλλογική δράση και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων, ώστε οι ιδέες και οι εμπειρίες τους να αξιοποιούνται και έξω από το σχολείο.

Οι μαθητές απάντησαν ότι «μάθαμε να ψάχνουμε λύσεις στα θέματα της τάξης και μετά το μάθημα», «δεν αφήναμε τα προβλήματα για τους άλλους», «μάθαμε να δίνουμε λύσεις στα προβλήματα εκτός σχολείου, με άλλο τρόπο», «παρατηρούμε καλύτερα όσα συμβαίνουν γύρω μας», «η ζωή, το θέατρο και το σχολείο είναι το ίδιο πράγμα», «βρήκαμε εναλλακτικές», «ήταν τόσο απλό», «ακούγαμε και τους άλλους και ζητούσαμε να μας εξηγήσουν καλύτερα τι εννοούν».

Οι εκπαιδευτικοί, η ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό καθαριότητας και ο συντονιστής, στην τελική αξιολογική αποτίμηση, συμφώνησαν ότι «υπήρξαν δυσκολίες και αντιστάσεις, τουλάχιστον στην αρχή». Ίσως και «δυσπιστία». Τόνισαν, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, ότι «οι μαθητές αρχικά, δεν ήθελαν να εκφραστούν μπροστά στους

άλλους» ή ενοχλούνταν, όταν οι συμμαθητές τους «χάζευαν» και δεν συμμετείχαν ενεργά.

Παρόλα αυτά, οι απόψεις τους συγκλίνουν πως η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων με την εργασία σε μικρές ομάδες ήταν επιτυχής «το πρόσημο είναι θετικό, αλλά έχουμε δρόμο ακόμη», «οι μαθητές το ευχαριστήθηκαν, κυρίως οι πιο αδύναμοι», «η εσωτερίκευση κακών ρόλων λειτούργησε λυτρωτικά για τους καλούς μαθητές και το αντίθετο». Συνέβαλλε στη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων, κινητοποίησε την ενεργό συμμετοχή τους και έδωσε ευκαιρίες να προτείνουν λύσεις όλοι χωρίς εξαιρέσεις, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Την ίδια στιγμή έδειξαν ενδιαφέρον για τη σκέψη του άλλου και τον «άλλο» γενικότερα, «μπήκαμε στη θέση του», άλλαξαν οπτική γωνία, μόλις βρίσκονταν σε κάποιο «αδιέξοδο», κατάλαβαν ότι «όλα τα πράγματα έχουν και άλλη όψη». Προπάντων, προέβαιναν σε δράση, διορθώσεις, αξιολογήσεις, αυτοαξιολογήσεις χωρίς ενοχές ή φόβο ότι θα κριθούν αρνητικά «θα το προσπαθήσω πάλι», «μου αρέσει να αλλάζω ρόλους». Εκδήλωσαν την αλληλεγγύη τους και προασπίστηκαν θέσεις και δικαιώματα δικά τους και των άλλων.

Οι γονείς, εκτός από την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν, να φωτογραφηθούν και να βιντεοσκοπηθούν οι δράσεις των μαθητών, συζήτησαν με τον επιμορφωμένο εκπαιδευτικό και τη διεύθυνση του σχολείου σχετικά με τη σημασία της εμπλοκής των παιδιών τους. Συμμετείχαν με την αυτοπρόσωπη παρουσία τους στις παρουσιάσεις και εξασφάλισαν τα μέσα (για τη μετακίνηση, ή τα μουσικά όργανα), προκειμένου να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. (2005). Η Επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α. (2005) (επιμ.). *Σχολικό Θέατρο: καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Πανελλήνιο Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 16-125.

Αυδή, Α. (2007), (επιμ.) *Το σχολικό θέατρο στη διδακτική πράξη και στη σχολική ζωή.* Θεσσαλονίκη: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Boal, Α. (2013), *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς.* Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1997β). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (1980). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, σ. 45-56. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννούλη, Π. (2012). *Το θέατρο/δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συμπεράσματα μελέτης – Προβληματισμοί*, σ. 41-42. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβαρης, Χ. (2000), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκείμενων αναγκών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του «ξένου», προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή, Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός, *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί. Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, σ. 411-428. Αθήνα: Ατραπός.
Γκόβαρης, Χ. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών»*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ. και Μαυρέας, Δ. (επιμ.) (2012). *Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Πρακτικά της 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης, τ. 16. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Γκόβας, Ν και Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές θεάτρου φόρουμ.* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τ.14.
Γκόβας, Ν. και Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.) (2000). Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά από τη 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση τ. 15 (β΄ έκδοση). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Γκόβας, Ν. (επιμ.) (1999). *Τεχνικές θεάτρου και το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον* Πρακτικά σεμιναρίου. Αθήνα-Λονδίνο: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη – Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Goleman, D. και Senge, P. (2015) *Τριπλή Εστίαση*. Αθήνα: Πεδίο.
Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
Δασκαλοπούλου, Σ. και Βερνίκος, Ν. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
Δημητριάδου, Κ. και Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή,* σ. 79-81. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
Ζαννέτου-Παπακώστα, Μ. (2009). Παράδειγμα 21: Αναδυόμενη μάθηση μέσω του δράματος: Μια πρωτοποριακή καινοτόμος δράση, μια εναλλακτική προσέγγιση του Αναλυτικού προγράμματος. Στο Λ. Π. Χατζηθεοδούλου (επιμ.), Πρόγραμμα PROGRESS: *Δημιουργικότητα και καινοτομία ενάντια στις διακρίσεις. Ένα διακριτικό σημείωμα για εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
Καλτσώνη, Δ. (2002). Τα δημοκρατικά δικαιώματα υπό αμφισβήτηση. Στο *Θέματα Παιδείας* (10-11/2002): 20-25. Αθήνα: Νίκη Εκδοτική.
Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (επιμ.), σ. 9-19. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.
Κυρίδης, Α. και Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.
Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2002β). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα* (7): 19-36. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Μποέμη, Ν. (2010). Ανιχνεύοντας τη θεατρικότητα: περιγραφικές διαστάσεις του Θεάτρου του Καταπιεσμένου - το παράδειγμα της Βαρκελώνης. Στο *Εκπαίδευση και Θέατρο* (16): 63-67. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Μποέμη, Ν. (2012). Κοινωνική παρέμβαση των μεταναστών μέσω του θεάτρου: το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης. Ανακοίνωση στο Β΄ Θεατρολογικό συνέδριο του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: *Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και τη σκηνική πράξη* (15): 273-280. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης.
Burdieu, (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας* (μτφρ. Χρ. Κληρίδης) Αθήνα: Έκφραση.
Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα*. (μτφρ. Γ. Κατσαμπά). Αθήνα: Λαμπρόπουλος.
Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία.* Αθήνα: Διάδραση.
Οδηγός Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελλάδας & Κύπρου (2003) - Σύνοδος Προέδρων Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελλάδας & Κύπρου (Σ.Π.Π.Τ.Ε.Κ.). Επιμέλεια: Παντελής Γεωργογιάννης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ. και Γιαβρίμης, Π. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
Παπαχρήστος, Κ. (2007). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών: Μια πρόταση για την Εκπαίδευση όλων των Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, σ. 109-124. Αθήνα: Γρηγόρης.
Παπαχρήστου, Μ. (2006). Η αξιοκρατία ως «ιδεατός» τύπος για μία σύγχρονη και αποτελεσματική εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος ΙΙ, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, σ. 60-66. Πάτρα.
Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδής, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Πασιαρδής, Π. και Σαββίδης, Γ. (2014). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση* τ. ΙΙ, (επιμ. Πασιαρδής). Περιστέρι, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση. Τρίτη έκδοση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
Σαΐτη Α. και Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*, (4η έκδοση). Αθήνα: Σαΐτη και Σαΐτης.
Unesco (1998). *Εκπαίδευση και ο θησαυρός που κρύβει μέσα* (μτφρ. ΚΕΕ).
Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.* Αθήνα: Ράππας.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.
Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως & Εγώ - εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο.* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
Χρυσαφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Ambrosetti, A., Dekker, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. Στο *Australian Journal of Teacher Education* 35(6) CQU: 42-55.
Available at: http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=ajte (Retrieved: 26/6/2017).
Bolton, G. Heathcote, D. (1999). *So You Want to Use Role Play; A new approach in how to plan.* London: Trentham Books.
Buchanan, D., Jackson, S. (1998). *Supporting Self-evaluation in Initial Teacher Education*, pp. 110-124. Scotland: Cambridge.
Available at: http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/self-evaluation/self-evaluation.aspx. (Retrieved: 26/06/2017).
Burdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
Chapman, C., Harris, A. (2004). Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts. Στο *Strategies for Improvement* 46(3): 219-228. Warwick, Coventry, U.K.
Available at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450600743483 (Retrieved: 26/6/2017).
Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. N. York, London: Free Press.
Harrison, J., Lawson, T., Wortley, A. (2007). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. Στο *European Journal of teacher education* 28(3): 267-292. England. Available at: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487114534266 (Retrieved: 26/06/2017).
Heathcote, D. και Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert. Approach to Education.* Portsmouth, NH: Heinemann USA.
Manesis, S., Betsi, S. (2013). Collaborative Action Research Projects: the role of Communities of Practice and Mentoring in enhancing teachers' Continuing Professional Development. Στο *Action Researcher in Education* (4): 109-121. Cyprus: Open university of Cyprus.
Available at: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p6.pdf (Retrieved: 26/6/2017).
Moore, S., Johnson, S., Reinhorn, K., Simon, S. N. (2015). *Ending Isolation: The Payoff of Teacher Teams in Successful High-Poverty Urban Schools,* p. 1-54. Massachussets. Available at: http://projectngt.gse.harvard.edu/files/gse-projectngt/files/ending_isolation.teams_._october_2015.pdf?m=1465278593 (Retrieved: 26/6/2017).
Odina, I. (2008). *Mentoring Courses in Enhancing Quality of Teacher Pre-service and In-service Education*, p. 1-10. Latvia. Available at: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1486/1/TEPE_proceedings.pdf (Retrieved: 26/6/2017).

Orwell, G. (1945). *Animal Farm*. England: Secker & Warburg.
Teddlie, C., και Reynolds, D. (2000). *Handbook of School. The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.
Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needw of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Ovando, N. M. (2001). *Teachers' Perceptions of a Learner-Centered Teacher Evaluation System* 15(3): 213-231. Austin, Texas. Available at: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012704809835. (Retrieved: 26/06/2017).
Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., Pressley, M. (2007). *Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices* 24(3): 684-702. Florida, Minnesota, Michigan State, USA. Available at: http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712027.pdf. (Retrieved: 26/6/2017).
Rhodes, J. (2002). *Research Corner: School based Mentoring*, p. 1-9. Boston. Available at: http://rhodeslab.org/files/RelationshipProfiles.pdf. (Retrieved: 26/6/2017).
Rowley, J. B. (1999). *The Good Mentor* 56(8): 20-22. Dayton. Available at:http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.may99/vol56/num08/The-Good-Mentor.aspx. (Retrieved: 26/6/2017).
Salleh, H., Tan, C. (2013). *Novice Teachers Learning from Others: Mentoring in Shanghai Schools* 38(3): 152-165. Singapore. Available at: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.may99/vol56/num08/The-Good-Mentor.aspx. (Retrieved: 26/6/2017).
Suong, T., Nguyen, T. (2005). *Successful Mentoring in High Schools,* p. 1-5. Austin, Texas. Available at: http://educationnorthwest.org/sites/default/files/abcs.pdf. (Retrieved: 26/6/2017).
Zulficar, T. (2009). *The Making of Indonesian Education: An overview on Empowering Indonesian Teachers* (Vol. 2). Indo. Available at: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9-mkA91HungJ:https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/185067/7672-10413-1-PB.pdf%3Bsequence%3D2+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b-ab. (Retrieved: 26/6/2017).

Πηγές Εικόνων

Όλες οι εικόνες προέρχονται από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος στο σχολείο (05/04/2016).

Παράρτημα

Αφήγηση
… Πριν από λίγο καιρό σε κάποια φάρμα, τα ζώα επειδή καταπιέζονταν από τους ανθρώπους, ξεσηκώθηκαν και, μετά από σκληρούς αγώνες και πολλές απώλειες, ανέλαβαν οι ίδιοι από κοινού τη διοίκηση της φάρμας. Όλα πλέον κυλούσαν ομαλά. Μάλιστα συνέθεσαν τον «Ύμνο της φάρμας» ...

Τα ζώα συνέταξαν νόμους της φάρμας, τους οποίους έγραψαν τα γουρούνια που ήξεραν γράμματα.

Νόμοι: Αναλαμβάνει ο νομομαθής *Δράκων* με την ομάδα του.
Σκηνοθετική οδηγία: *δώστε όνομα στον αρχηγό σας, διαλέξτε σύμβολο και μουσικό όργανο*

Οι δέκα αρχικοί νόμοι
1. Όλα τα ζώα είναι ίσα.
2. Οι ώρες εργασίας δεν μπορούν να ξεπερνούν τις 8.
3. Όλα τα ζώα έχουν ίσα δικαιώματα στην τροφή.
4. Ό,τι περπατάει με 2 πόδια είναι εχθρός.
5. Κάθε ζώο μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του.
6. Κανένα ζώο δεν θα σκοτώνει το άλλο.
7. Όλοι έχουν δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία.
8. Η κυκλοφορία σε όλους τους χώρους της φάρμας είναι ελεύθερη.
9. Οι πληροφορίες διακινούνται ελεύθερα.
10. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από την πλειοψηφία.

Αφήγηση
Μια ομάδα προσφύγων εισέρχεται στη φάρμα. Γλύπτης – γλυπτό. Δώστε την εικόνα του εξαθλιωμένου πρόσφυγα. Διορθώστε την εικόνα προβάλλοντας αυτό που θα θέλατε να είναι (ιδανική κατάσταση). Ο καταπιεστής ζητά τη αρνητική εικόνα, ο εμψυχωτής από τους επαναστάτες τη θετική.

Αφήγηση
Τα γουρούνια εν τω μεταξύ, εκμεταλλευόμενα το γεγονός ότι τα άλλα ζώα δεν ήξεραν να διαβάζουν, άλλαξαν τους νόμους, ώστε να εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα. Και έγιναν μικροί τύραννοι των ανθρώπων που τους εμπιστεύτηκαν.

Σύνταξη των παραποιημένων νόμων
Η ομάδα των γουρουνιών-καταπιεστών γράφει/παραποιεί τους νόμους.

Οι δέκα παραποιημένοι νόμοι
1. Όλα τα ζώα είναι ίσα, αλλά κάποια ζώα πρέπει να διοικούν.
2. Οι ώρες εργασίας δεν μπορούν να ξεπερνούν τις 8 για τα γουρούνια.
3. Όλα τα ζώα έχουν ίσα δικαιώματα στην τροφή, αλλά τα ροζ (κάποια) ζώα έχουν περισσότερα δικαιώματα.
4. Ό, τι περπατάει με 2 πόδια είναι εχθρός - κάποιες φορές…