



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

«Μην αγγίζεις.

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα με έμφαση στο θέατρο Φόρουμ για τη διαχείριση προσωπικών ορίων και την αντιμετώπιση παρενόχλησης και εκφοβισμού στην όψιμη εφηβεία»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Αργιέττα Οκαλίδου

A.M: 7568012100062

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Κλειώ Φανουράκη,
Αναπληρώτρια καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Ζώρα Δημάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Βασίλης Ζακόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών
Σπουδών

ΑΘΗΝΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2025

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Μέρος Α΄	
Το θέμα της εργασίας.....	6
Το Θέατρο του Καταπιεσμένου- Θέατρο Φόρουμ.....	8
Τ.ι.Ε- Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.....	17
Εφηβεία- Σεξουαλική Παρενόχληση και Τραύμα.....	27
Συμβολή του θεάτρου φόρουμ σε θέματα παρενόχλησης και εκφοβισμού στην όψιμη εφηβεία.....	41
Μέρος Β΄	
Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μην Αγγίζεις».....	54
Σχεδιασμός προγράμματος.....	63
α) Δομή προγράμματος.....	63
β) Συγγραφή κειμένου.....	69
γ) Δημιουργία ομάδας.....	70
δ) Μεθοδολογία.....	72
ε) Ερωτηματολόγια.....	73
Μέρος Γ΄	
Πρώτη παρέμβαση- Β΄ Λυκείου.....	76
Δεύτερη παρέμβαση- Προπτυχιακοί φοιτητές	81
Τρίτη παρέμβαση- Β&Γ Λυκείου.....	85
Συμπεράσματα.....	91
Βιβλιογραφία.....	95

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά πρωτίστως την επιβλέπουσα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, κ. Κλειώ Φανουράκη για όλη την βοήθεια και την έμπνευση, τόσο στην διεξαγωγή της εργασίας όσο και στην διάρκεια του μεταπτυχιακού γενικότερα, καθώς επίσης και την αναπληρώτρια καθηγήτρια, κ. Μαρία Δημάκη-Ζώρα Δημάκη, και τον επίκουρο καθηγητή, κ. Βασίλη Ζακόπουλο, μέλη της τριμελούς επιτροπής. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τα άτομα που με βοήθησαν στην υλοποίηση του Προγράμματος, τους εξαιρετικούς ηθοποιούς Έλενα Κατέχη, Θεόφιλο Πασχάλη, Γιώργο Λουράκη και ιδιαίτερω την ηθοποιό-ψυχολόγο Ελένη Λύρα. Τους υπέροχους μουσικούς Λευτέρη Ντικί, Παναγιώτη Μητσόπουλο και Δημήτρη Πάσιο. Τον σκηνοθέτη Τάσο Ράτζο για όλη τη σπουδή που κέρδισα δουλεύοντας κοντά του τρία χρόνια στο εφηβικό θέατρο. Και τέλος τους γονείς μου και τον αδερφό μου για όλη την στήριξη και την απλόχερη βοήθεια τους όλα αυτά τα χρόνια.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε τα αποτελέσματα της σεξουαλικής παρενόχλησης στην ψυχική υγεία των εφήβων και πως το θέατρο Φόρουμ και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στην εξομάλυνση του τραύματος και στην περαιτέρω ευαισθητοποίηση της κοινωνίας γύρω από το θέμα. Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ελληνικό και Παγκόσμιο θέατρο: Δραματοουργία, Παράσταση, Εκπαίδευση» και με επιβλέπουσα την καθηγήτρια Κλειώ Φανουράκη, δημιουργήθηκε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, με θέμα την σεξουαλική παρενόχληση εφήβων από ενήλικες. Παρακολουθούμε την ιστορία της Ελίζας, μιας μαθήτριας λυκείου, που παρενοχλείται από τον γυμναστή της και νιώθει ότι βρίσκεται σε αδιέξοδο. Το πρόγραμμα είναι βασισμένο σε αληθινά γεγονότα. Επομένως, κάνοντας χρήση τεχνικών του θεάτρου Φόρουμ, του θεάτρου Εικόνας, του θεάτρου Ντοκουμέντο και άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Τ.Ι.Ε.), δομήσαμε ένα πρόγραμμα, το οποίο έθιγε, με άμεσο και ευθύ τρόπο το ζήτημα και επιδίωκε να βρει λύσεις ώστε να ωθήσει τους εφήβους προς την αναζήτηση διεξόδων και τεχνικών διαχείρισης. Είναι ένα πρόγραμμα που επιχειρεί να μιλήσει στη «γλώσσα των εφήβων» και να τους προσεγγίσει μετατρέποντας τους από παθητικούς ακροατές σε ενεργητικούς θεατές-ηθοποιούς.

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε συνολικά τρεις φορές, δύο φορές σε τάξεις λυκείου και μία σε προπτυχιακούς φοιτητές. Κάθε παρέμβαση είχε διαφορετική δομή και στόχο. Η ομάδα αποτελούταν από τρεις ηθοποιούς και μια ηθοποιό ψυχολόγο. Στόχος του προγράμματος ήταν να ενημερώσει τους εφήβους, τόσο για τις ψυχολογικές επιπτώσεις που επιφέρει ένα τέτοιο συμβάν, όσο και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να δράσουν, αν ποτέ βρεθούν μέσα σε αντίστοιχη συνθήκη, είτε ως θύμα, είτε ως απλοί παρατηρητές. Σκοπός ήταν το βίωμα να γίνει τέχνη και η τέχνη προσφορά.

Λέξεις κλειδιά: Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, Θέατρο Φόρουμ, Σεξουαλική παρενόχληση, Εφηβεία, Τραύμα, Όρια

Summary

In this thesis we will explore the effects of sexual harassment on the mental health of adolescents and how Forum Theatre and Theatre in Education (T.i.E.) programs can contribute to the normalization of trauma and further raise social awareness on the issue. As part of the postgraduate program "Greek and World Theatre: Dramaturgy, Performance, Education," and under the supervision of Professor Clio Fanouraki, a T.i.E. program was created, focusing on the sexual harassment of adolescents by adults. We follow the story of Eliza, a high school student who is harassed by her gym teacher and feels trapped. The program is based on real events. Therefore, by utilizing techniques from Forum Theatre, Image Theatre, Documentary Theatre and other educational techniques from drama-based programs, we structured a program that directly and straightforwardly addressed the issue and aimed to finding solutions while encouraging adolescents to seek exits and coping techniques. It is a program designed to speak in the "language of adolescents" and approach them by transforming them, from passive listeners into active spectators-actors.

The program was presented three times in total, twice in high school classrooms and once to undergraduate students. Each intervention had a different structure and goal. The team consisted of three actors and one actress who is also a psychologist. The goal of the program was to inform adolescents about the psychological consequences of such an event and the ways they can act if they ever find themselves in a similar situation, either as victims or as mere bystanders. The aim was to transform the experience into art and art into a form of offering.

Key words: Theatre in Education, T.i.E., Forum Theatre, Sexual Harassment, Adolescence, Trauma, personal limits.

Το θέμα της Εργασίας

Η εργασία αυτή είναι απόρροια ενός προσωπικού βιώματος, που έκανε εμφανές το γεγονός ότι το θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης είναι ένα θέμα «ταμπού». Είναι ένα θέμα που δε συζητιέται εύκολα, με αποτέλεσμα, τα θύματα μιας σεξουαλικής παρενόχλησης να βιώνουν μόνα τους την κατάσταση και να αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια. Για να μπορέσει κάποιο άτομο να διαχειριστεί ένα τέτοιο συμβάν πρέπει να γνωρίζει: α) τις επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει στην ψυχολογία του και β) το νομικό πλαίσιο και τους φορείς που μπορούν να το προστατέψουν.

Η συνύπαρξη και η συνεργασία με εφήβους που έχουν υποστεί παρενόχληση, ανέδειξε μια πολύ βαθιά ανάγκη επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα και ένα τεράστιο φόβο έκθεσης. Είναι πολύ σημαντικό να δομηθούν οι σωστές συνθήκες, ώστε ο έφηβος να νιώσει ασφάλεια να μιλήσει, εκθέτοντας ένα πολύ προσωπικό και ευαίσθητο κομμάτι του και ταυτόχρονα να μπορεί να λάβει την κατάλληλη ενημέρωση για τις δράσεις στις οποίες μπορεί να προβεί, όπως και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προστατέψει τον εαυτό του.

Η εργασία αυτή, επιχειρεί να διερευνήσει τους καλύτερους δυνατούς τρόπους για τη δημιουργία αυτών των συνθηκών. Επιδιώκει να θέσει το θέατρο στην υπηρεσία αυτού του σκοπού. Χρησιμοποιώντας μεικτές τεχνικές δράματος, φόρουμ και θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, δομεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο οι έφηβοι, έχουν χρόνο παρατήρησης, χρόνο δράσης, χρόνο αναστοχασμού και χρόνο σωστής πληροφόρησης.

Η συνθήκη του θεάτρου στην εκπαίδευση δημιουργεί μια άψογη αναλογία ανάμεσα στην αποστασιοποίηση και την εμπλοκή. Οι έφηβοι μπορούν να βιώσουν, να συμμετάσχουν και να δράσουν και ταυτόχρονα να παρατηρήσουν, προστατευμένοι μέσα από την συνθήκη του ρόλου και του «υποθετικού». Αυτού του είδους η κεκαλυμμένη έκθεση, βοηθάει πολύ τους εφήβους, που μπορεί να έχουν υποστεί οποιαδήποτε κακοποίηση ή παρενόχληση, να δοκιμάσουν τρόπους διαχείρισης της κατάστασης και των συναισθημάτων τους.

Η εργασία δομήθηκε γύρω από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μην Αγγίζεις» που, όπως προαναφέρθηκε, είναι η ιστορία μιας έφηβης κοπέλας που έχει υποστεί σεξουαλική παρενόχληση από τον προπονητή της. Χρησιμοποιώντας την ιστορία ως αρωγό, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους θα αντιδρούσαν οι έφηβοι σε μια αντίστοιχη κατάσταση, τις απόψεις τους γύρω από

αυτό το θέμα, καθώς και τις ανάγκες ενός ατόμου που βρίσκεται στην θέση του θύματος. Ταυτόχρονα στοχεύουμε στη σωστή πληροφόρηση ώστε να ενθαρρύνουμε, τόσο τα θύματα να καταγγείλουν και να βγάλουν τη φωνή τους προς τα έξω, όσο και τους παρατηρητές να μπορέσουν από απλοί σιωπηλοί θεατές, να προβούν σε δράσεις που μπορεί να σώσουν τη ζωή ενός ατόμου.

Η γνωριμία μου με τη φιλοσοφία και τις τεχνικές των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, έγινε μέσα από το μάθημα «Θέατρο για εφήβους στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση», που μας έφερε σε επαφή με πληθώρα αντίστοιχων προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση». Το πρόγραμμα αυτό οργανώθηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέμα του προγράμματος ήταν η πρόληψη και η λήψη αποφάσεων στους εφήβους και στόχος του η ευαισθητοποίηση των νέων για τα κοινωνικά προβλήματα και για τις καταστάσεις που οδηγούν σε κάθε μορφή εξάρτησης.

Το πρόγραμμα αυτό, αποτέλεσε για εμένα μεγάλη πηγή έμπνευσης, καθώς συνδυάζονταν άμεσα με ένα περιστατικό που είχα βιώσει έμμεσα λίγους μήνες πριν και θεώρησα, πως η αμεσότητα και η διαδραστική φύση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, έδενε απόλυτα με την κατάσταση την οποία εγώ επιθυμούσα να επικοινωνήσω στους εφήβους.

Το θέμα με το οποίο ήθελα να ασχοληθώ και να αναλύσω, ήταν το θέμα της σεξουαλικής κακοποίησης και παρενόχλησης. Η εφηβική ηλικία, είναι μια πολύ ευαίσθητη περίοδος, που η συζήτηση για τέτοιου είδους θέματα είναι δύσκολη έως και αδύνατη. Πόσο μάλλον, όταν η παρενόχληση αυτή γίνεται από κάποιον ενήλικα, κάποιο άτομο εμπιστοσύνης ή κάποιο άτομο με κύρος και θέση ισχύος σε ανήλικα άτομα, όπως ένας δάσκαλος, ένας γυμναστής ή ένας γονιός. Στις ειδήσεις βλέπαμε συχνά γεγονότα, όπου έφηβοι και παιδιά έκαναν καταγγελίες για τέτοιου είδους πράξεις. Το κίνημα του «me too» άνοιξε αρκετά τον δρόμο, ώστε τέτοιου είδους ειδήσεις να βγαίνουν στην επιφάνεια και τα θύματα να μιλάνε πιο εύκολα. Ωστόσο, το θέμα αυτό, παραμένει ένα πολύ δύσκολο συζητήσιμο θέμα και αυτό μου έγινε απόλυτα εμφανές από μια προσωπική μου εμπειρία.

Αρκετό διάστημα πριν, είχα βρεθεί σε ένα περιβάλλον με αρκετούς εφήβους από δώδεκα έως και δεκαεννέα ετών. Με αυτά τα παιδιά περάσαμε μαζί ένα διάστημα πέντε μηνών. Το πλαίσιο στο οποίο βρισκόμασταν επέτρεψε να δημιουργήσουμε φιλικές σχέσεις με τα παιδιά και σχέσεις εμπιστοσύνης. Κάποια στιγμή, μέσα στο

διάστημα αυτό, δύο από τα κορίτσια μας εκμυστηρεύτηκαν ότι ένα κοντινό τους άτομο τις παρενοχλούσε σεξουαλικά. Τα παιδιά αυτά, δεν ήξεραν πώς να χειριστούν την κατάσταση. Η λύση στην οποία κατέληγαν, ήταν να σιωπούν, καθώς δεν γνώριζαν τι μπορούσαν να κάνουν και πού να απευθυνθούν.

Ήταν πολύ έντονη η αίσθηση της ενοχής. Θεωρούσαν πως μπορεί να μην είναι αυτό που νομίζουν, να υπερβάλλουν ή ακόμα και η πιθανότητα να το «προκάλεσαν» και να έδωσαν «δικαιώματα». Πιο πολύ όμως επικρατούσε ο φόβος. Φοβόντουσαν πως θα κατέστρεφαν την ζωή ενός ανθρώπου και όλων των ανθρώπων γύρω του (γυναίκα, παιδί, γονείς κ.λπ.). Χρειάστηκε πολύ προσπάθεια και πολλές συζητήσεις, για να φτάσουμε στο βάθος της υπόθεσης αυτής και να καταλάβουν τα παιδιά, την ζημιά που είχε προκαλέσει η κατάσταση στην ψυχική τους υγεία. Το υπαίτιο άτομο, χειραγωγούσε με τρομακτικό τρόπο τα κορίτσια και τα εγκλώβιζε σε μια συνθήκη εξάρτησης και ενοχής, κεκαλυμμένος από το καλό κοινωνικό του προφίλ.

Σε μία έρευνα που έγινε στο ανατολικό Νεπάλ, αναφέρθηκε πως άτομα υψηλού στάτους και οικονομικής ευχέρειας, εμπλέκονταν συχνά σε καταστάσεις σεξουαλικής παρενόχλησης ή κακοποίησης και χρησιμοποιούσαν τη δύναμη και τα λεφτά τους για να «σωπάσουν» το θύμα.¹ Μια αντίστοιχη συνθήκη, ήταν και η συνθήκη που βρίσκονταν και τα κορίτσια της δικής μας ομάδας. Κορίτσια από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου, με μονογονεϊκές ή αυστηρές παραδοσιακές οικογένειες και ένας ενήλικας άντρας, υψηλού οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου, που ασκούσε τρομερή επιρροή και φόβο πάνω τους.

Μέσα σε αυτό το διάστημα, κληθήκαμε να μιλήσουμε με διάφορους ειδικούς του χώρου της νομικής και της ψυχολογίας, για να μπορέσουμε να ενημερωθούμε σωστά και να ενημερώσουμε με την σειρά μας και τα κορίτσια. Όλο αυτό το πακέτο γνώσεων, θεώρησα πως πρέπει να μοιραστεί και σε άλλους εφήβους, που μπορεί να βιώνουν οποιαδήποτε συνθήκη καταπίεσης, κακοποίησης ή παρενόχλησης και δεν είχαν την τύχη να βρεθούν σε ομάδες με άτομα, που να μπορούν να μοιραστούν κάτι τόσο προσωπικό.

Η παρενόχληση ενός ανήλικου από έναν ενήλικα, είναι μια πολύ σοβαρή κατάσταση, στην οποία το ανήλικο παιδί δεν νιώθει την ασφάλεια να εκφέρει λόγο και να φέρει αντίσταση. Ο Billington υποστηρίζει, ότι η δύναμη των ενηλίκων συχνά

¹ Dahal P.– Joshi S.K. – Swahnberg K., «Does Forum theatre help reduce gender inequalities and violence? Finding from Nepal.», Journal of interpersonal violence (2021), τχ. 37, σ. 1-25

επισκιάζει και αποτρέπει τις φωνές των παιδιών από το να ακουστούν. Το Θέατρο Φόρουμ, φαίνεται να λειτουργεί ως όχημα, όπου τα παιδιά αποκτούν εξουσία και αισθάνονται την ελευθερία να μοιραστούν τις απόψεις τους με σημαντικούς ενήλικες, κάτι που διαφορετικά μπορεί να είναι δύσκολο να το κάνουν. Ωστόσο, ο ισχυρισμός ότι το Θέατρο Φόρουμ αναπτύσσει εμπιστοσύνη, βασίζεται σε πολλά τεκμήρια. Για παράδειγμα, γενικεύεται αυτή η εμπιστοσύνη στο περιβάλλον του παιδιού ή θα συνεχίσει να το κάνει να μην ακούγεται; Αυτά και παρόμοια ερωτήματα σίγουρα χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Αξίζει να εξεταστούν οι ανεπαίσθητες ανισοροπίες ισχύος που μπορεί να υπάρχουν ακόμα.²

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Το Θέατρο του καταπιεσμένου (ΘτΚ), δημιουργήθηκε την δεκαετία του 1970 στην Βραζιλία, από τον σκηνοθέτη Augusto Boal. Είχε ως στόχο, την ενδυνάμωση των καταπιεσμένων ακτημόνων, αλλά και όσων κατοικούσαν στις παραγκουπόλεις της Λατινικής Αμερικής. Στην Ευρώπη, έφτασε στα τέλη της δεκαετίας του '70.³ Στη Λατινική Αμερική, ο Boal είχε εντοπίσει ότι το κοινό ήταν εν γενεί μικρό σε αριθμό και ομοιογενές. Οι θεατές ήταν πάντα εργάτες του ίδιου εργοστασίου, κάτοικοι της ίδιας γειτονιάς κλπ. Στην Ευρώπη τα πράγματα ήταν διαφορετικά, με αποτέλεσμα να αντιληφθεί, πως ένα έργο φόρουμ για ετερογενές κοινό, χρειάζεται ένα θέμα που να είναι πιο γενικό και να απευθύνεται σε όλους.⁴

Ο Boal αναγκάστηκε να φύγει από την Βραζιλία, για πολιτικούς λόγους και έζησε σε άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής, από όπου πάλι εξορίστηκε, εξαιτίας των κυβερνήσεων των χωρών αυτών. Πήγε στην Πορτογαλία και αργότερα στη Γαλλία, όπου έμεινε για δέκα χρόνια και ίδρυσε το κέντρο Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στις

² Billington T. *Working with children*, εκδ. Sage Publications, Λονδίνο 2006.

³ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴ Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθίνα 2013.

αρχές της δεκαετίας του '80 ίδρυσε το κέντρο Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο Ρίο Ντεζανέιρο.⁵

Οι κανόνες του Φόρουμ ανακαλύφθηκαν, δεν επινοήθηκαν. Είναι απαραίτητο, για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, να μάθουμε τους μηχανισμούς της καταπίεσης, να ανακαλύψουμε τις στρατηγικές αποφυγής τους και τέλος να δοκιμάσουμε αυτές τις πρακτικές.⁶ Οι κανόνες ανακαλύφθηκαν μέσω της δουλειάς του Boal, με ομάδες εργατών και αγροτών σε εκστρατείες αρχικά ενάντια στον αναλφαβητισμό και αργότερα σε ευρύτερα θέματα, όπου εφάρμοσε τις θεωρίες του Paolo Friere για την εκπαίδευση των καταπιεσμένων (Education for the Oppressed), δημιουργώντας ένα σχήμα, όπου ο καταπιεσμένος γίνεται καλλιτέχνης.⁷

Οι διάφορες μορφές του agit-prop, δηλαδή του θεάτρου καταγγελίας της Γερμανίας του μεσοπολέμου, το ψυχόδραμα του Μορένο, οι πειραματισμοί των ντανταϊστών και των σουρεαλιστών, οι απόπειρες υπέρβασης των ορίων του παραδοσιακού θεάτρου στη δεκαετία του '60 από ομάδες όπως το Living Theatre και φυσικά το θέατρο του Μπρέχτ, αποτελούν τις πηγές από όπου άντλησε υλικό ο Boal.⁸

Ο Boal ανέπτυξε πολλές τεχνικές θεάτρου σε περιοχές όπου υπήρχε έντονη η καταπίεση, με σκοπό την απελευθέρωση και την αλλαγή. Αναφέρει πως «το θέατρο, μπορεί να μην είναι από μόνο του μια επανάσταση, αλλά είναι σίγουρα η πρόβα της επανάστασης».⁹ Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, είναι μια μορφή θεάτρου, που προκύπτει μέσα από βιώματα και συγκεκριμένες ανάγκες ανθρώπων και όχι από θεωρητικά σχήματα.¹⁰

⁵ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁶ Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μετφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

⁷ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁸ Ζώνιου, Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4.

⁹ Boal, A., *The Aesthetics of the Oppressed*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 2006

¹⁰ Ζώνιου, Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4.

Με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ο Boal προσπάθησε να μετατρέψει τη μονολογική συνθήκη του θεάτρου από τη σκηνή προς την πλατεία, την παραδοσιακή δηλαδή σχέση ακροατή και αφηγητή, σε μια διαλογική και διαδραστική σχέση. Αυτό το είδος θεάτρου, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο συλλογικής και κοινωνικής απελευθέρωσης, ένα χώρο πρόβας, όπου οι άνθρωποι δοκιμάζουν μεθόδους, τρόπους και τεχνικές, με τις οποίες μπορούν να αποδεσμευθούν από την καταπίεση, την αδικία και την «κουλτούρα σιωπής».¹¹ Η συζήτηση, η σύγκρουση ιδεών, η διαλεκτική, η επιχειρηματολογία και η ανασκευή των επιχειρημάτων, παροτρύνουν, αφυπνίζουν, εμπλουτίζουν και προετοιμάζουν τον θεατή για να δράσει στην πραγματική ζωή.¹²

Ο Boal, αρχίζει με το αξίωμα ότι το θέατρο, όπως και η γλώσσα, είναι προσιτό για όλους, αρκεί να διδαχτούν τη μέθοδο. Στο θέατρο του καταπιεσμένου, δεν έχει θέση ο παθητικός θεατής. Υπάρχει ο χρόνος για την παρατήρηση και ο χρόνος για τη δράση.¹³ Το ΘτΚ αποτελείται από τις εξής παραστατικές μορφές: το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο εικόνας, το Αόρατο Θέατρο, «ο μπάτσος στο κεφάλι», «το ουράνιο τόξο των επιθυμιών» και το Νομοθετικό Θέατρο.¹⁴

Το Θέατρο Φόρουμ, είναι ένα θεατρικό παιχνίδι, στο οποίο παρουσιάζεται ένα πρόβλημα στην άλυτη μορφή του και το κοινό καλείται να διερευνήσει και να προτείνει πιθανές λύσεις. Το πρόβλημα πάντα αποτελεί απόρροια μιας καταπίεσης και περιλαμβάνει έναν εμφανή καταπιεστή και τον πρωταγωνιστή που έχει τη θέση του καταπιεσμένου.¹⁵ Η τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ βασίζεται σε μια σκηνή, ένα «μοντέλο», το οποίο παριστάνει μια σύγκρουση, η οποία είναι άλυτη. Παρουσιάζει μια σκηνή καταπίεσης η οποία τελειώνει «άσχημα».¹⁶ Υπάρχει μόνο ένας

¹¹ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

¹² Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

¹³ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

¹⁴ Ζωνίου Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4

¹⁵ Boal A., *Games for actors and non-actors*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 1992.

¹⁶ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

πρωταγωνιστής, ο καταπιεζόμενος, που είναι απελπισμένος και σε αδιέξοδο. Αντίθετα, ανταγωνιστής και καταπιεστής μπορεί να είναι πολλοί.¹⁷ Επομένως, η άσχημη αυτή κατάληξη, σημαίνει ότι ο Καταπιεσμένος πρωταγωνιστής, δεν καταφέρνει να αντιδράσει στην καταπίεση των καταπιεστών Ανταγωνιστών.¹⁸

Το κείμενο του «μοντέλου» που θα παρουσιαστεί, πρέπει να χαρακτηρίζει σαφώς τη φύση του κάθε προσώπου, να τα ταυτοποιεί με ακρίβεια, ώστε ο θεατής-ηθοποιός να αναγνωρίζει την ιδεολογία του καθενός. Το έργο-πρότυπο πρέπει να παρουσιάζει ένα λάθος, προκειμένου οι θεατές-ηθοποιοί να κινητοποιηθούν, για να βρουν λύσεις και να επινοήσουν καινούριους τρόπους, ώστε να αντιμετωπίσουν την καταπίεση. Το έργο, μπορεί να ανήκει σε οποιοδήποτε είδος, μορφή ή σχήμα εκτός από το σουρεαλιστικό και το παράλογο.¹⁹ Το Θέατρο Φόρουμ έχει διαφορετικούς στόχους από το ψυχόδραμα. Στο ψυχόδραμα εξετάζονται προσωπικά προβλήματα με βάση την ψυχολογία του ατόμου. Αντίθετα, το Θέατρο Φόρουμ, ξεκινάει από το προσωπικό, αλλά αποσκοπεί να ασχοληθεί με την πολιτική και μια πιο καθολική διάσταση του προσωπικού.²⁰

Στο «μοντέλο» αυτό, οι ηθοποιοί, πρέπει να υιοθετούν στάσεις, κινήσεις και χειρονομίες, που να δηλώνουν με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά των ρόλων.²¹ Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι μόλις παρουσιαστεί η σκηνή ή οι σκηνές, που αποτελούν «το μοντέλο», μετά παρουσιάζονται ξανά, ελαφρώς επιταχυμένες, με την ίδια ακολουθία γεγονότων, μέχρι κάποιος από το κοινό να φωνάξει στοπ, να πάρει τη θέση πρωταγωνιστή και να προσπαθήσει να νικήσει τον καταπιεστή.²² Τον Boal τον ενδιέφεραν οι θεατρικές φόρμες που απελευθερώνουν τους θεατές. Σύμφωνα με αυτόν, το θέατρο δεν θα αντικαταστήσει την αληθινή πράξη, όμως μπορεί να τη

¹⁷ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση..

¹⁸ Ζώνιου Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4

¹⁹ Μποάλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

²⁰ Ζώνιου Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4

²¹ Μποάλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

²² Boal, A., *Games for actors and non-actors*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 1992.

βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματική.²³ Η αντικατάσταση του πρωταγωνιστή από το κοινό, μετέτρεπε τους θεατές σε «spect-actors» δηλαδή, «θεατές-ηθοποιούς». Το θεατρικό κομμάτι μπορεί να έχει οποιαδήποτε διάρκεια.²⁴

Ο Boal έθεσε κάποια όρια ως προς την αντικατάσταση. Δήλωσε, πως στην αντικατάσταση δεν μπορούν να αλλάξουν τα κοινωνικά δεδομένα, οι συγγενικοί δεσμοί μεταξύ χαρακτήρων, η ηλικία, η οικονομική κατάσταση και οτιδήποτε καθορίζει τις πράξεις του καθενός. Αν τροποποιηθούν αυτοί οι παράγοντες, οι λύσεις δεν θα χρησιμεύουν σε τίποτα, διότι θα αφορούν διαφορετικές καταστάσεις από αυτές του αρχικού μοντέλου. Τέλος, δεν μπορεί να αλλάξει το κίνητρο του ήρωα.²⁵

Η μετατροπή του ατόμου, από θεατή σε ηθοποιό, γίνεται με τα εξής στάδια: Πρώτο στάδιο είναι η γνωριμία με το σώμα, μέσα από μια σειρά ασκήσεων. Μέσα από αυτές τις ασκήσεις, κάποιος γνωρίζει το σώμα του, τους περιορισμούς και τις δυνατότητές του. Δεύτερο στάδιο είναι η μετατροπή του σώματος, σε σώμα εκφραστικό. Αυτό συμβαίνει μέσω μιας σειράς παιχνιδιών, με τα οποία ξεκινά κανείς να εκφράσει τον εαυτό του μέσω του σώματος, εγκαταλείποντας τις πιο κοινές και συνήθεις μορφές έκφρασης. Τρίτο στάδιο είναι «το θέατρο ως γλώσσα». Στο στάδιο αυτό, αρχίζουν οι συμμετέχοντες να εξοικειώνονται με το θέατρο ως γλώσσα ζωντανή και παρούσα, όχι ως τελικό προϊόν που εμφανίζει εικόνες από το παρελθόν. Στο στάδιο αυτό, οι θεατές πρώτα «γράφουν» και παρατηρούν παράλληλα με την υποκριτική των ηθοποιών.

Έπειτα, περνάνε στο θέατρο εικόνων, όπου παρεμβαίνουν άμεσα, «μιλώντας», μέσα από εικόνες φτιαγμένες με τα σώματα των ηθοποιών. Στη συνέχεια, ακολουθεί το Θέατρο φόρουμ, όπου παρεμβαίνουν οι θεατές απευθείας στη δραματική δράση και πράξη. Και τέλος, το θέατρο ως λόγος: απλές μορφές, στις οποίες ο θεατής ηθοποιός δημιουργεί «θεάματα», ανάλογα με την ανάγκη του να συζητήσει ορισμένα θέματα ή να προβεί σε ορισμένες ενέργειες.²⁶

²³ Μποαλ, Α., Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

²⁴ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση..

²⁵ Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

²⁶ Boal, A., *Theatre of the Oppressed*, εκδ. Pluto Press, Λονδίνο 2008.

Σύμφωνα με τον Boal, πρέπει να δώσουμε στον θεατή την δυνατότητα να δοκιμάσει τις επαναστατικές πράξεις, να κάνει πρόβα.²⁷ Είναι πολύ πιο σημαντικό να προκαλέσουμε μια καλή συζήτηση, από το να βρούμε μια καλή λύση. Ακόμα και να βρεθεί μια λύση, μπορεί να είναι καλή για αυτόν που την προτείνει στις δεδομένες συνθήκες συζήτησης και όχι απαραίτητα χρήσιμη ή εφαρμόσιμη για όλους τους συμμετέχοντες στο φόρουμ.²⁸ Το θέατρο, με την αποδόμηση πολύ βαθιά εδραιωμένων ταυτοτήτων, οδηγεί σε μια οντολογική αλλαγή της αντίληψης του εαυτού και του περιβάλλοντος μας και επιτυγχάνει να σπάει τις απόλυτες απόψεις, ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ουσιαστικός και δημιουργικός διάλογος.²⁹ Όλες οι θεατρικές μορφές, πρέπει να βοηθήσουν το θεατή να βγει από την κατάσταση του θεατή. Πρωταγωνιστής της δραματικής πράξης, ο θεατής πρέπει επιτέλους να δοκιμάσει δράσεις, ακόμα και αν κάνει λάθος.³⁰

Πολλές φορές, οι ομάδες που ασκούσαν το Θέατρο Φόρουμ, περιόριζαν τη σκηνοθεσία σε καρέκλες, θρανία, τραπέζια, ωστόσο αυτό ήταν τυχαίο γεγονός και όχι επιλογή, καθώς οι περισσότερες ομάδες ήταν «φτωχές». Η σκηνογραφία και η ενδυματολογία, πρέπει να είναι προσεγμένη μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια. Τα ρούχα, πρέπει να είναι εύχρηστα, ώστε να μπορεί να τα φορέσει ο θεατής. Ο θεατής αισθάνεται πιο προστατευμένος, νιώθει ο χαρακτήρας, είναι πιο ελεύθερος και πιο δημιουργικός μέσα στο κουστούμι του ρόλου. Κάθε θεατρικός χαρακτήρας, πρέπει να παρουσιάζεται οπτικά, ώστε να είναι αναγνωρίσιμος, ανεξάρτητα από τα λόγια του. Τα κουστούμια, πρέπει να περιέχουν ένα βασικό στοιχείο του θεατρικού χαρακτήρα και να είναι έτσι κατασκευασμένα, ώστε οι θεατές που θα υποκαταστήσουν τους ηθοποιούς, να μπορούν να τα φορούν και να τα βγάλουν με ευκολία.³¹

Για να μπορέσει η διαδικασία να κυλήσει ομαλά και εποικοδομητικά, χρειαζόταν κάποιος, που θα αναλάμβανε το ρόλο του ρυθμιστή της διαδικασίας. Αυτόν το ρόλο

²⁷ Μποάλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

²⁸ Μποάλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

²⁹ Banks D., «Unperforming ‘race’: Strategies for reimagining identity.», *Cohen-Cruz J.– Schutzman M.* (επιμ.), *A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics*, εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 2006, σ. 189.

³⁰ Μποάλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

³¹ Μποάλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

στο Θέατρο Φόρουμ, τον αναλαμβάνει ο λεγόμενος Joker.³² Η ανάγκη για την δημιουργία του Joker στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, δημιουργήθηκε εξαιτίας του προβλήματος που αφορούσε την ταυτόχρονη παρουσίαση στην ίδια παράσταση, του έργου και της ανάλυσής του. Ο Boal δημιούργησε τον Joker, ως γείτονα και σύγχρονο των θεατών, για να καταφέρει να τον αποστασιοποιήσει και να τον απομακρύνει από τα άλλα πρόσωπα. Αυτό που προτείνει με τον Joker, είναι η δημιουργία ενός μόνιμου συστήματος, που να επιτρέπει να γίνει ένα θέατρο που να περιέχει όλα τα εργαλεία, κάθε ύφους και κάθε είδους.³³ Σύμφωνα με την Χριστίνα Ζωνίου, «Ο Joker που συντονίζει το παιχνίδι, προσπαθεί να εμβαθύνει την συζήτηση κάνοντας τις σωστές ερωτήσεις, χωρίς να κατευθύνει, χωρίς να ερμηνεύει και χωρίς να παίρνει το μέρος της μίας ή της άλλης πλευράς».³⁴

Οι οδηγίες που δίνει ο Boal για τον Joker είναι οι εξής: πρέπει να αποφεύγει κάθε είδος χειραγώγησης ή επηρεασμού του θεατή. Δεν πρέπει να βγάζει συμπεράσματα που δεν είναι εμφανή. Πρέπει πάντα να θέτει τα συμπεράσματα του υπό αμφισβήτηση και η διατύπωση τους να γίνεται με ερώτηση και όχι με κατάφαση. Ο Joker δεν αποφασίζει τίποτα μόνος του. Διατυπώνει τους όρους του παιχνιδιού, αλλά αποδέχεται από την αρχή, πως το κοινό μπορεί να τους τροποποιήσει, αν αυτό κριθεί αναγκαίο. Αν κάποιος θεατής πει «Στοπ», προτού ο προηγούμενος θεατής-ηθοποιός τελειώσει την παρέμβαση του, ο Joker πρέπει να τον κάνει να περιμένει, ώσπου ο πρώτος να τελειώσει την δράση που προτείνει. Ο Joker, πρέπει να είναι προσεκτικός σε όλες τις «μαγικές» λύσεις. Μπορεί να διακόψει τη δράση ενός θεατή-πρωταγωνιστή αν θεωρήσει αυτή τη δράση μαγική, δηλαδή αδύνατη. Τέλος, η στάση του σώματος του Joker, μπορεί να παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της διαδικασίας.³⁵ Με την παρουσία δυο εντελώς αντίθετων λειτουργιών, προσφέρεται μια μεγάλη βεντάλια τυπικών ποικιλιών: η πρωταγωνιστική λειτουργία, που

³² McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση..

³³ Μποαλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

³⁴ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

³⁵ Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.

αντιπροσωπεύει τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και η λειτουργία του Joker - αφηρημένη ερμηνεία, που καθολικεύει την πρώτη. Χάρη σε αυτές επιτρέπονται όλα τα στυλ.³⁶

Ο Boal, πέρα από το Θέατρο Φόρουμ, ανέπτυξε και το Θέατρο των Εικόνων. Στο Θέατρο των Εικόνων, ένα άτομο σκέφτεται μια προβληματική κατάσταση ή ένα θέμα και μετά ως «γλύπτης», δημιουργεί «αγάλματα» που απεικονίζουν το εκάστοτε θέμα, χρησιμοποιώντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Πρώτα παρουσιάζουν σε εικόνα την προβληματική κατάσταση, έπειτα την ιδανική κατάσταση και τέλος μια εικόνα όπου παρουσιάζεται, πώς η ιδανική κατάσταση μπορεί να επιτευχθεί. Στο Θέατρο Φόρουμ, η ομάδα επιλέγει ένα θέμα σχετικά με ένα κοινωνικό πρόβλημα.³⁷

Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες είναι και θεατές και ηθοποιοί την ίδια στιγμή, ικανοί να βιώσουν φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται και αναλογίζονται το νόημα αυτών των εμπειριών. Όπως αναφέρει ο Boal, *«τα πράγματα δεν είναι όπως θα έπρεπε. Τώρα θα φτιάξω μια εικόνα του κόσμου όπως θέλω εγώ να είναι. Και έτσι φτιάχνουμε μια νέα εικόνα... αλλάξαμε την εικόνα στον υποθετικό χώρο του θεάτρου, αλλά εμείς δεν είμαστε υπόθεση. Εμείς κάναμε μια πρόβα για τον πραγματικό-ρεαλιστικό κόσμο»*.³⁸

Ωστόσο, η δύναμη του Θεάτρου Φόρουμ δημιουργείται από τη διαδικασία και όχι από το ίδιο το «προϊόν».³⁹ Μεγαλύτερη σημασία σε αυτό το είδος θεάτρου έχει η διαδικασία εξερεύνησης των ανθρώπινων ικανοτήτων, των καταστάσεων και της έμφυτης θεατρικότητας.⁴⁰

³⁶ Μποάλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

³⁷ Brigell, M. «Participatory Theater and the Prevention of Gender-Based Violence», *Advocates' Forum* (2010), Πανεπιστήμιο του Σικάγο, σ. 12–22.

³⁸ Μπόεμη Ν., «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων.», Γκόβας Μ. – Κατσαρίδου Δ. – Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 273-280.

³⁹ Boal, A., *The Aesthetics of the Oppressed*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 2006

⁴⁰ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Τ.Ι.Ε Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

Το TiE (Theatre in Education), που προέρχεται από την Βρετανία, είναι αποτέλεσμα της ένωσης του θεάτρου με την εκπαίδευση. Το TiE δεν αποσκοπεί στη δημιουργία απλά μιας παράστασης που προσφέρει αισθητηριακές εμπειρίες, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει ένα νέο τρόπο μάθησης μέσω του θεάτρου. Για αυτόν το λόγο προσεγγίζουν το κοινό με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η επεξεργασία των ιδεών και των μηνυμάτων που θέλει να προβάλλει το εκάστοτε θεατρικό ερέθισμα. Το TiE ξεκίνησε στην Ουαλία και την Αγγλία. Γεννήθηκε στο Coventry της Αγγλίας το 1965, από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα Coventry TiE. Η ομάδα προσπάθησε να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.), καθώς ήταν ένας τρόπος ώστε να μπορέσει το δράμα στην εκπαίδευση (D.i.E.) να έχει βιώσιμο χώρο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το 1970, το κέντρο βάρους του TiE μετατοπίζεται, από την αποκλειστική χρήση τεχνικών δράματος στην εκπαίδευση, στην παρουσίαση παράστασης στους μαθητές. Τα μέλη της αρχικής ομάδας επιθυμούσαν τη δημιουργία «ηθοποιών δασκάλων». Οι πρωτεργάτες του κινήματος αυτού ήταν ηθοποιοί, οι οποίοι μετέπειτα εκπαιδεύτηκαν ως δάσκαλοι.⁴¹

Ο θεσμός του θεάτρου στην εκπαίδευση, θέτει την τέχνη του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης.⁴² Μια ομάδα TiE, είναι μια ομάδα ηθοποιών και εκπαιδευτικών, που έχουν εμπειρία και στους δύο κλάδους. Γράφουν και δημιουργούν προγράμματα που μεταφέρουν στα σχολεία. Τα προγράμματα αποτελούνται από θεατρικό έργο και μάθημα. Στη πράξη, είναι συνδυασμός και των δύο, χρησιμοποιώντας ένα μείγμα θεατρικών μορφών και εκπαιδευτικών τεχνικών.⁴³ Στοχεύουν στη μαθητικοκεντρική χρήση παιχνιδιού, μάθηση μέσω πράξης (drama in

⁴¹ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005

⁴² Πιτούλη Γ, « Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-inEducation): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴³ Redington C., *Can Theatre teach? Historical and Evaluative Analysis of Theatre in Education*. εκδ. Pergamon Press, Οξφόρδη 1983

education), γλωσσική ανάπτυξη και καινούριες διδακτικές μεθόδους, θεατρικές φόρμες, σχέση ηθοποιού-θεατή, ομαδική δημιουργία και πολιτικά θέματα.⁴⁴

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, επικρατούσε ένας ιδεαλισμός και μια απελευθέρωση στη βρετανική κοινωνία και ένας από τους βασικούς λόγους που ενίσχυαν το αίσθημα της ανάγκης για αλλαγή, ήταν το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η ανάθρευση μιας μεταπολεμικής γενιάς, καθώς και οι επιρροές από την Αμερική. Όλα αυτά οδήγησαν στη δημιουργία δυο ρευμάτων, το Alternative theatre (εναλλακτικό θέατρο) και το Community theatre (θέατρο της κοινότητας). Οι ιδεολογίες των ρευμάτων αυτών συνδέονταν με τις θεωρίες του Bertolt Brecht. Η διδακτική τάση και η «ρευστή» θεατρικότητα των έργων του Brecht, ταίριαζαν απόλυτα με την θεατρική φόρμα και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των ΤiΕ. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, χρησιμοποιούν τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος και έχουν εκπαιδευτικό στόχο. Ενσωματώνουν την μπρεχτική αντίληψη για το θέατρο, που απαιτεί κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων από τον θεατή, καθώς και τη ριζοσπαστική προσέγγιση του Boal, που με το Θέατρο Φόρουμ μετατρέπει τους θεατές σε ηθοποιούς με στόχο την αλλαγή. Συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση και την ομαδική αλληλεπίδραση με θεατρικές τεχνικές. Ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της δραστηριότητας και καλείται να συμμετέχει ενεργά, βιώνοντας ρόλους σε υποθετικές καταστάσεις του σεναρίου.⁴⁵

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ΤiΕ περιλαμβάνουν: 1) μια σύντομη θεατρική παράσταση που προκαλεί περαιτέρω δράση και συζήτηση ή παρουσιάζει ένα θέμα με θεατρικό τρόπο, 2) βιωματικά εργαστήρια που βασίζονται στο εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση υλικού και 3) συζητήσεις ως ενεργοί θεατές για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων σχετικά με το θέμα του προγράμματος.⁴⁶ Το θέατρο στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Θόδωρο Γραμματά, παρέχει γνώσεις και πληροφόρηση που συντελούν στην

⁴⁴ Πιτούλη Γ, « Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-inEducation): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴⁵ Κουκουναράς-Λιάγκης Μ., «Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, πρακτικά 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴⁶ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, την διεύρυνση του μαθησιακού τους ορίζοντα, την ψυχική, συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια, στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων τέτοιου είδους, που εκδηλώνουν πολυδιάστατα τον εσωτερικό τους κόσμο. Συμβάλλει στην κατάκτηση της αυτοσυνειδησίας και της ψυχοπνευματικής ολοκλήρωσης, που βοηθάει τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, σε εναρμόνιση με την κοινωνικότητα και το πολιτισμικό τους περιβάλλον.⁴⁷

Το Δράμα, που όπως είδαμε αποτελεί κομμάτι των ΤiE, χρησιμοποιώντας την γλώσσα της φαντασίας και της δράσης, βοηθάει σημαντικά στην κατανόηση, τόσο του εαυτού μας, όσο και του κόσμου γύρω μας. Δεν παραμένει απλά στην συμμετοχή και στην βίωση μιας κατάστασης, αλλά εμβαθύνει φτάνοντας στην κατανόηση των δραματικών πράξεων, μέσω της διαδικασίας της ανασκόπησης.⁴⁸ Το Δράμα επιτρέπει την συμμετοχή των παιδιών με την μεγαλύτερη δυνατή ασφάλεια. Οτιδήποτε και να βιώνουν οι συμμετέχοντες, μέσα στο πρόγραμμα έχουν ανά πάσα στιγμή την επιλογή να αποστασιοποιηθούν από αυτό, βγαίνοντας από τους ρόλους τους.⁴⁹ Το Δράμα, ρωτά το «γιατί» της ανθρώπινης ύπαρξης. Σε αυτό το «γιατί» βρίσκεται η ρίζα του. Είτε χρησιμοποιηθεί ως διδακτική μέθοδος, είτε ως αυτόνομο μάθημα, σκοπός του είναι να βοηθήσει τους νέους να καταλάβουν κάτι περισσότερο για τον εαυτό του και τον κόσμο στον οποίο ζουν.⁵⁰

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, αποτελείται συνήθως από την παρουσίαση ενός θέματος κοινωνικού περιεχομένου και από μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες ενισχύουν το θέμα του παραστατικού μέρους και βασίζονται στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Μετά το τέλος του προγράμματος, η ομάδα αφήνει στον εκπαιδευτικό της τάξης εκπαιδευτικό υλικό, σχετικό με το θέμα που συζητήθηκε,

⁴⁷ Γραμματάς Θ. «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴⁸ Αργυράκη Α., «Η παιδαγωγική αξία του Δράματος και η πρακτική εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» Γκόβας Ν. – Κακλαμάνη Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴⁹ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα 2005.

⁵⁰ Αμοιρόπουλος Κ., «Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2001, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

ώστε η τάξη να συνεχίσει τη διερεύνηση του θέματος αυτού.⁵¹ Σύμφωνα με τον John Somers, οι θεατρικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται, επιτυγχάνουν να μεταβάλλουν την αίσθηση του χρόνου και να τον χειρίζονται προς όφελός τους. Συμπυκνώνουν εμπειρίες και καταστάσεις, τις οποίες στο «πραγματικό κόσμο», ένας άνθρωπος, θα χρειαζόταν εβδομάδες, μήνες ή ακόμα και χρόνια για να τις βιώσει. Έτσι, ένα άτομο μπορεί σε ασφαλές περιβάλλον, να ανακαλύψει κομμάτια της ψυχής του, καθώς και τις εκτάσεις των ικανοτήτων του μέσα από την θεατρική εμπειρία.⁵²

Μια θεατροπαιδαγωγική ομάδα, αποτελείται από 3-5 ηθοποιούς παιδαγωγούς, που έχουν ερευνήσει, έχουν συλλέξει πληροφορίες και έχουν ετοιμάσει μία παράσταση μικρής διάρκειας πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.⁵³ Οι ομάδες ΤΙΕ εργάζονται με μικρό αριθμό μαθητών και παρουσιάζουν τα προγράμματά τους με άνεση χρόνου, προάγοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή με τέχνη και προβληματισμούς και ενσωματώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα για δημιουργικές ώρες στην τάξη. Εργάζονται σε τοπικό επίπεδο, αναπτύσσοντας συνεργασίες με τοπική αυτοδιοίκηση, σχολεία και εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχύσουν τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση και να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών. Οι ομάδες χρειάζονται επιχορηγήσεις από την κυβέρνηση και την τοπική αυτοδιοίκηση για να προσφέρουν δωρεάν προγράμματα, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και καλλιτεχνική ελευθερία.⁵⁴

Το θέατρο και η εκπαίδευση είναι ζωντανοί θεσμοί, που βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη και αλλαγή. Συνεπώς, η σχέση τους είναι δυναμική και διαλεκτική. Όταν συνδυάζονται το θέατρο και το σχολείο, το αποτέλεσμα θα είναι η συνεργασία τους,

⁵¹ Κουκουναράς-Λιάγκης Μ., «Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁵² Somers J., «Θέατρο/δράμα και τελετουργία», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους, πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

⁵³ Πιτούλη Γ, Γιαννούκη Μ, Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁵⁴ Σεξτου Π., «Δείγματα ελληνικής θεατρικής πρακτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χρήσιμα παραδείγματα για την εισαγωγή του κοινωνικού θεάτρου στην εκπαίδευση στην Ελλάδα» Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

χωρίς να αλλοιώνονται οι στόχοι τους, που υπήρχαν πριν τη συνάντησή τους. Στην αλληλεπίδρασή τους, το καθένα θα διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο για το άλλο, ενισχύοντας τις ανάγκες και τους στόχους που εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και των νέων.⁵⁵

Το ΤιΕ στοχεύει να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης σε διάφορους τομείς, όπως: 1) Δημιουργική μάθηση που ενισχύει την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργία νέων ιδεών. 2) Κοινωνική μάθηση που ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε κοινωνικά ζητήματα της καθημερινότητας τους και παγκόσμιες προκλήσεις. 3) Ενίσχυση της γλωσσικής έκφρασης μέσω της επεξεργασίας του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου. 4) Βαθύτερη αυτογνωσία και ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω της έκφρασης συναισθημάτων και της επικοινωνίας διαφορετικών απόψεων. 5) Ευκαιρίες για μια πιο ουσιαστική προσέγγιση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. 6) Γνώση του θεάτρου ως τέχνης και αναγνώριση του επαγγελματικού ρόλου του ηθοποιού.⁵⁶

Η άμεση ταύτιση των θεμάτων που πραγματεύεται το ΤιΕ, με τις ζωές όσων συμμετέχουν, μετατρέπει τη γενική διαδικασία, σε μια υπόθεση οικεία και προσωπική. Αυτή η αίσθηση αμεσότητας εξοπλίζει το ΤιΕ με τη δύναμη και τη δυνατότητα να παρέμβει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπώντας στη διερεύνηση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών.⁵⁷ Σύμφωνα με τον Μόσχο Γιώργο, η εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού δεν μπορεί να γίνει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Ένα ανήλικο παιδί, μπορεί να αντιληφθεί την σημασία και την αξία των δικαιωμάτων του, μόνο όταν κατανοήσει πόσο το

⁵⁵ Αμοιρόπουλος Κ., «Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2001, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

⁵⁶ Σεξτου Π., «Δείγματα ελληνικής θεατρικής πρακτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χρήσιμα παραδείγματα για την εισαγωγή του κοινωνικού θεάτρου στην εκπαίδευση στην Ελλάδα» Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁵⁷ Πιτούλη Γ, «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-in-Education): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

αφορούν στην καθημερινότητά του και τι μπορεί να κάνει για να τα ασκήσει.⁵⁸ Σύμφωνα με τον Somers, υπάρχουν κάποιιοι που υποστηρίζουν πως ολόκληρη η θεατρική εμπειρία είναι θεραπευτική. Είναι αξίωμα ότι, τόσο οι εμψυχωτές εργαστηρίων, όσο και οι δάσκαλοι κοινωνικού θεάτρου, προσμένουν ότι θα επέλθει κάποια αλλαγή προς το καλύτερο, ως αποτέλεσμα της δουλειάς τους.⁵⁹

Το Θέατρο Φόρουμ παρέχει στους μαθητές το έναυσμα για προσωπικό τους ξεκίνημα, στην αναζήτηση αιτιών και αιτιατών σχετικά με το θέμα. Είναι δική τους υπευθυνότητα να διαβάσουν, πέρα από τις γραμμές της ιστορίας, να προχωρήσουν σε επιλογές που θα οδηγήσουν σε ένα ικανοποιητικό τέλος. Τίποτα μαγικό δεν μπορεί να συμβεί και να δώσει την εύκολη λύση. Το μόνο που μπορεί να συμβεί, είναι η κατάθεση επιχειρημάτων, η προσπάθεια κατανόησης κάποιων αντιδράσεων, η απόρριψη άλλων. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να απαντήσουν στις ερωτήσεις που έθετε το δράμα ή το λιγότερο ενθαρρύνονται να το προσπαθήσουν, να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στα θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια⁶⁰ Επομένως, η εκπαίδευση σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, είναι αποτελεσματικότερη όταν γίνεται με συμμετοχικές και βιωματικές ομαδικές διεργασίες και αλληλεπιδράσεις.⁶¹

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην καλλιέργεια, τόσο των νοητικών, όσο και των αισθητικών ικανοτήτων ενός ανθρώπου. Οι έρευνες έχουν αποδείξει, ότι η ανάπτυξη ενός ανθρώπου επιτυγχάνεται μόνο με την ταυτόχρονη εξέλιξη νοητικού και ψυχοσυναισθηματικού επιπέδου. Για το λόγο αυτό, έχει διερευνηθεί η συνεισφορά των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τέχνη βοηθά

⁵⁸ Μόσχος Γ., «Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁵⁹ Somers J. «Θέατρο και θεραπεία», Γκόβας Ν. (επιμ.) *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁶⁰ Πιτούλη Γ, Γιαννούκη Μ, Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής». Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁶¹ Μόσχος Γ., «Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

το παιδί να αναπτύξει πολλαπλούς δρόμους δημιουργικής έκφρασης.⁶² Υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι ο εγκέφαλος αλλάζει δομικά, ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται. Η περίοδος ανάπτυξης της γλώσσας και εδραίωσης των οδών μάθησης, ταυτίζεται με την περίοδο στην ανάπτυξη ενός παιδιού, κατά την οποία το παιδί αφιερώνει πολύ χρόνο σε παιχνίδια ρόλων. Το δράμα και το παιχνίδι ρόλων, δίνουν στα παιδιά την δυνατότητα να δράσουν, μέσα σε ένα φανταστικό κόσμο, υποδυόμενα ένα φανταστικό πρόσωπο, το οποίο έχουν δομήσει μέσω της φαντασίας και των εμπειριών τους. Μπορούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους οπουδήποτε και οποτεδήποτε και να φανταστούν ότι κάνουν οτιδήποτε. Αυτή είναι μια έμφυτη ικανότητα, την οποία αφήνουμε πίσω μας όσο μεγαλώνουμε, ωστόσο είναι πολύ σημαντική η διατήρησή της.⁶³ Σύμφωνα με τον Boal «*Η τέχνη είναι μια φόρμα γνώσης. Ο καλλιτέχνης λοιπόν, έχει το καθήκον να ερμηνεύει την πραγματικότητα και να την κάνει κατανοητή. Αν αρκестεί στην αναπαραγωγή της, δεν θα μπορέσει να τη γνωρίσει και ακόμα λιγότερο να κάνει τους άλλους να τη γνωρίσουν*».⁶⁴

Την δεκαετία του 1980, το TiE δέχτηκε μεγάλη επιρροή από το Θέατρο Φόρουμ του Augusto Boal. Τα TiE δεν άργησαν να υιοθετήσουν την άποψη του Boal, ότι χρειάζεται ενδυνάμωση του θεατή, ώστε να συμμετέχει ενεργά στην παράσταση.⁶⁵ Το θέμα συνήθως, παρουσιάζει ένα κοινωνικό πρόβλημα μέσα από τη ζωή ενός ήρωα, που ονομάζεται πρωταγωνιστής. Αυτός έχει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που θα του δημιουργηθούν από τους ανταγωνιστές. Η παρουσίαση αυτή είναι ευέλικτη, γίνεται με απλά μέσα και μπορεί να υλοποιηθεί μέσα στην αίθουσα μια σχολικής τάξης. Το σημαντικό στοιχείο του προγράμματος είναι η παράσταση,

⁶² Κουρετζή Μ., «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁶³ Baldwin P., «Το δράμα στην εκπαίδευση: Απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα.», Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκιστάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

⁶⁴ Μποάλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

⁶⁵ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005

όπου θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να πάρουν μέρος, να προτείνουν λύσεις, δοκιμάζοντας ιδέες στην πράξη αντί στα λόγια. Είναι μια μορφή δηλαδή αλληλεπιδραστικού θεάτρου.⁶⁶

Σε γενικές γραμμές το στήσιμο μιας τέτοιας μορφής παράστασης, χωρίζεται στις φάσεις 1) να γνωρίσεις το σώμα σου 2) να κάνεις το σώμα σου εκφραστικό 3) να αντιμετωπίσεις το θέατρο σαν γλώσσα. Το Θέατρο Φόρουμ δεν έχει ακριβές σωματικό λεξιλόγιο, όπως η *commedia del' arte*, το καμπούκι κ.ά., αλλά έχει μια ελάχιστη δραματική δομή που επιτυγχάνεται με τη δημιουργία σύντομων σκηνών από αυτούς που συμμετέχουν.⁶⁷

Το Θέατρο Φόρουμ, ενθάρρυνε τις ομάδες ΤiE, να φέρουν στα σχολεία κοινωνικά θέματα και μέσω θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών, να ωθήσουν τους μαθητές προς αναζήτηση ρεαλιστικών λύσεων για τα προβλήματα αυτά. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, δομεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να απελευθερωθούν κατά την διάρκεια αυτών των προγραμμάτων.⁶⁸ Όπως αναφέραμε νωρίτερα, το Θέατρο του Καταπιεσμένου μετατρέπει την μονολογική συνθήκη του θεάτρου σε διαδραστική. Για αυτό το λόγο αποτελεί χρήσιμο εργαλείο μέσα σε μια τάξη, γιατί μπορεί να μετατρέψει την διάλεξη του καθηγητή σε συζήτηση και να δώσει εργαλεία στους μαθητές να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν λύσεις για τα προβλήματα που τους απασχολούν.⁶⁹

Στη θεατροπαιδαγωγική, θέατρο και εκπαίδευση συναντιούνται σε μία προσπάθεια να αναπτύξουν την επικοινωνία και την ενημέρωση των συμμετεχόντων, απέναντι σε κρίσιμα κοινωνικά θέματα, για μια διαδικασία που μετατρέπει το θέατρο σε μέσο

⁶⁶ Πιτούλη Γ- Γιαννούκη Μ – Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁶⁷ Boal, J. «Το θέατρο του καταπιεσμένου.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες: Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁶⁸ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

⁶⁹ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής.⁷⁰ Με αφετηρία το βιωματικό χαρακτήρα προσέγγισης του, ανοίγει καινούργιους ορίζοντες στα δρώμενα της σχολικής τάξης. Ορίζοντας, που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εκφράσουν, να αναζητήσουν, να προκαλέσουν, να δημιουργήσουν, μέσα από την ομαδική συνύπαρξή τους. Θεατρικές τεχνικές εμπλουτίζουν τη διαδικασία μάθησης, δίνοντας στους μαθητές πρωτοβουλία κινήσεων, ενισχύοντας τον ενεργητικό τους ρόλο στην υπόθεση της μάθησης.⁷¹ Είναι μια ευκαιρία να απομυθοποιηθούν όσα συμβαίνουν πίσω από τις σιδερένιες πόρτες των ελληνικών σχολείων και της βαριές κουρτίνες των θεάτρων και να έρθουν δύο κόσμοι, εκπαίδευση και θέατρο, πιο κοντά για να προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να γίνουν κατά τι καλύτερα από τη δική μας γενιά.⁷²

Το πρόγραμμα αυτό φέρνει στο σχολείο επαγγελματίες του θεάτρου, αλλά με όρους εκπαίδευσης. Βοηθάει στην ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών από τους επαγγελματίες του θεάτρου και των τεχνών προς την εκπαίδευση και περιλαμβάνει το στοιχείο της επιμόρφωσης. Τα οφέλη της θεατρικής τέχνης σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, φτάνουν σε πολύ περισσότερα παιδιά. Το πρόγραμμα μπορεί να γίνει σε μία σχολική αίθουσα και να πάρουν μέρος όλα τα παιδιά, αφού δεν απαιτούνται ούτε υποκριτικές ικανότητες, ούτε πολύωρες πρόβες. Οι δύο με τρεις επισκέψεις μίας ομάδας στο σχολείο, δεν διαταράσσουν το ετήσιο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, αντίθετα λειτουργούν υποστηρικτικά στην διδασκαλία. Τα θέματα που διαπραγματεύεται το σενάριο, αντί να παρουσιάζονται λεκτικά, προσεγγίζονται

⁷⁰ Πιτούλη Γ- Γιαννούκη Μ – Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁷¹ Πιτούλη, Γ, «Θέατρο forum: Διαπραγμάτευση στάσεων προς μια διαπολιτισμική αγωγή», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

⁷² Σεξτου Π., «Δείγματα ελληνικής θεατρικής πρακτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χρήσιμα παραδείγματα για την εισαγωγή του κοινωνικού θεάτρου στην εκπαίδευση στην Ελλάδα» Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

βιωματικά και οι απόψεις «παίζονται» μέσα σε ένα ασφαλές και ανάλαφρο περιβάλλον. Το θέατρο γίνεται όργανο έρευνας και προβληματισμού.⁷³

Αυτό το είδος θεάτρου, είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτικό θέατρο. Εκπαιδύοντας ενεργούς και συνειδητοποιημένους μαθητές, εκπαιδύουμε μελλοντικούς ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες σε μια κοινωνία. Υπάρχει εξάλλου αποδεδειγμένη συσχέτιση μεταξύ των παθητικών θεατών και των παθητικών μαθητών. Η μάθηση στην οποία αποσκοπούν τα προγράμματα αυτά, είναι μια μάθηση που επιτρέπει στους μαθητές την ελεύθερη αναζήτηση και επιλογή, του πως θα ήθελαν να είναι ο κόσμος.⁷⁴ Η κοινωνία αντικατοπτρίζεται στα μικρότερα κύτταρά της. Τα μεγάλα ζητήματα είναι χαραγμένα στα πιο μικρά προσωπικά θέματα. Σε μια ομάδα θεατών-ηθοποιών, καθένας βλέπει το κοινό πρόβλημα και ενεργεί εκ μέρους των άλλων.⁷⁵

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι το εφαρμοσμένο θέατρο και η ενασχόληση με το θέατρο, είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να αλλάξουν οι στάσεις ζωής και η συμπεριφοράς.⁷⁶ Βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής διαδικασίας πρέπει να είναι η αμοιβαιότητα. Το σχήμα διδασκαλίας που στηρίζεται στη διάλεξη του δασκάλου, δεν πετυχαίνει όλα αυτά, που είναι το ζητούμενο για ανάπτυξη ισχυρής προσωπικότητας του μαθητή. Μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική έχει περισσότερο να προσφέρει σε αυτόν τον τομέα.⁷⁷

Στόχος λοιπόν, είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να εμπεριέχει την τέχνη ως θεμελιώδες συστατικό του και να αντιμετωπίζει την

⁷³ Πιτούλη Γ– Γιαννούκη Μ – Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁷⁴ Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005

⁷⁵ McDonald S. – Rachel D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., – Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση..

⁷⁶ Somers J. «Θέατρο και θεραπεία», Γκόβας Ν. (επιμ.) *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

⁷⁷ Πιτούλη Γ– Γιαννούκη Μ – Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ»: «Όχι με λόγια...» Παρουσίαση μιας Πιλοτικής εφαρμογής», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

παιδαγωγική πρακτική ως μια διαρκή εξελικτική και πειραματική διαδικασία.⁷⁸ Γιατί εν τέλει, ο συμμετοχικός και διαδραστικός χαρακτήρας αυτών των προγραμμάτων είναι που οδηγεί στη βιωματική μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.⁷⁹

Εφηβεία – Σεξουαλική παρενόχληση – Εκφοβισμός και Τραύμα

Η εφηβεία είναι μια πολύ ιδιαίτερη και ευαίσθητη ηλικία στη ζωή του ανθρώπου. Μέσα σε λίγα χρόνια το σώμα ενός παιδιού μεταμορφώνεται στο σώμα ενός ενήλικα. Γεννητικά επηρεαζόμενες ορμονικές διεργασίες ρυθμίζουν την ανάπτυξη.⁸⁰ Ιδεολογικές ψυχολογικές και κοινωνικές δυνάμεις επηρεάζουν σε συνδυασμό την εφηβική ανάπτυξη.⁸¹ Η εφηβική ηλικία συνδέεται με μεγαλύτερη αίσθηση ανεξαρτησίας. Οι έφηβοι τείνουν να είναι περισσότερο διεκδικητικοί. Η ανεξαρτησία τους αυτή, οφείλεται εν μέρει σε αλλαγές στον εγκέφαλο, οι οποίες προετοιμάζουν το έδαφος για τη σημαντική πρόοδο που σημειώνεται στις γνωστικές δυνατότητες κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας ο εγκέφαλος υπερπαράγει φαιά ουσία, η οποία αργότερα μειώνεται σε ποσοστό 1% έως 2% ανά έτος.⁸² Ο αριθμός των νευρώνων συνεχίζει να αυξάνεται και καθώς οι διασυνδέσεις μεταξύ τους γίνονται περισσότερες και πολυπλοκότερες, ο τρόπος σκέψης του εφήβου γίνεται και αυτός πιο σύνθετος.⁸³

⁷⁸ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

⁷⁹ Κουκουναράς-Λιάγκης Μ., «Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁸⁰ Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκίτσάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

⁸¹ Hollenstein T., – Loughed, J. P., «Beyond storm and stress: Typically, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change», *American Psychologist* (2013), τχ. 68, σ. 444-454.

⁸² Feldman R. S., *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου μάθηση*, Η. Μπεζεβέγκης, (επιμ.), μετ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιάνου, εκδ. GUTENBERG, Αθήνα 2011

⁸³ Thompson, R. A. & Nelson, C. A. (2001). *Developmental science and media*, *American Psychologist*, τ.56, σ.5-15

Η γνωστική ανάπτυξη έχει ως αποτέλεσμα προοδευτικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο το άτομο οργανώνει τη σκέψη. Μέσω αυτής, το άτομο είναι ικανό να αναπτύσσει στρατηγικές για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, να ταξινομεί γεγονότα και να επιτυγχάνει προόδους στις μνημονικές και αντιληπτικές του ικανότητες.⁸⁴ Αυτές οι εσωτερικές αλλαγές, οι πιέσεις και οι κοινωνικές προσδοκίες που συνοδεύουν την εξέλιξη ενός ατόμου και την μετάβαση από τους παιδικούς τρόπους συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, τη διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων και την ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών, πιθανόν να προκαλέσουν στιγμές αβεβαιότητας, αυτοαμφισβήτησης και απογοήτευσης σε όλους τους εφήβους.⁸⁵ Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που συμβαίνουν στον έφηβο, είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να σκέπτεται πέραν της συγκεκριμένης τρέχουσας κατάστασης, το τι δηλαδή θα μπορούσε να συμβαίνει. Κατά την περίοδο της εφηβείας, οι έφηβοι είναι ικανοί να χρησιμοποιούν την προτασιακή σκέψη. Προτασιακή σκέψη είναι η σκέψη κατά την οποία χρησιμοποιείται η αφαιρετική λογική, χωρίς την παρουσία συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Η αυξημένη ικανότητα για αφαιρετική σκέψη τον οδηγεί να αμφισβητήσει σθεναρά τους γονείς και τα άλλα πρόσωπα εξουσίας.⁸⁶

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ήβη στα κορίτσια εμφανίζεται κατά προσέγγιση δύο χρόνια νωρίτερα από τα αγόρια.⁸⁷ Η εφηβεία στα κορίτσια ξεκινάει στην ηλικία των 10 ετών, ενώ στα αγόρια στην ηλικία των 12 και 13 ετών. Όπως η εφηβεία, έτσι και η ήβη εμφανίζεται γενικότερα νωρίτερα στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Στα κορίτσια μπορεί να ξεκινήσει ακόμα και στην ηλικία των 7 ή 8 ετών σε αντίθεση με τα αγόρια, όπου η ήβη ξεκινάει στην ηλικία των 13 με 14 χρονών.⁸⁸

⁸⁴ Wellman H. M. – Gelman, S. A., «Cognitive development: Foundational theories of core domains», *Annual Review of Psychology* (1992), τχ. 43, σ. 337–375.

⁸⁵ Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκιστάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

⁸⁶ Feldman R. S., *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου μάθηση*, Η. Μπεζεβέγκης, (επιμ.), μετ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιάνου, εκδ. GUTENBERG, Αθήνα 2011

⁸⁷ Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκιστάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

⁸⁸ man R. S., *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου μάθηση*, Η. Μπεζεβέγκης, (επιμ.), μετ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιάνου, εκδ. GUTENBERG, Αθήνα 2011.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος που το άτομο βιώνει αλλαγές, όχι μόνο σωματικές, αλλά και ψυχολογικές. Είναι μια περίοδος που η ψυχολογία του ατόμου περνάει από διάφορα στάδια, με απότομες αλλαγές, με αποτέλεσμα συχνά οι έφηβοι να πάσχουν ή να εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης. Περισσότεροι από το 25% των εφήβων αναφέρουν ότι αισθάνονται τόση λύπη και απελπισία, για δύο ή περισσότερες εβδομάδες στη σειρά, ώστε να διακόπτουν τις συνήθειες δραστηριότητες τους. Περίπου τα δύο τρίτα των εφήβων, αναφέρουν ότι έχουν βιώσει συναισθήματα τέτοιου είδους. Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας, κατά μέσο όρο, εμφανίζουν κατάθλιψη συχνότερα από ότι τα αγόρια. Τα υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης στα κορίτσια εφηβικής ηλικίας, είναι πιθανόν να αντιπροσωπεύουν διαφορές φύλου στην αντιμετώπιση του στρες και όχι διαφορές φύλου στη συναισθηματική διάθεση. Συγκριτικά, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να αντιδράσουν στο στρες με εσωστρέφεια, βιώνουν συναισθήματα απόγνωσης και απελπισίας. Αντίθετα, τα αγόρια αντιδρούν τις περισσότερες φορές με εξωτερική του στρες, με παρορμητικές ή επιθετικές πράξεις, είτε με στροφή στις ουσίες και το αλκοόλ.⁸⁹ Τα κορίτσια, έχουν τάση για εντονότερη αντίδραση στο στρες καθώς, οι στερεοτυπικές για το φύλλο στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, είναι η παθητικότητα, η εξάρτηση για διαρκή μηρυκασμό αγχωτικών ζητημάτων και προβλημάτων.⁹⁰ Οι έφηβοι ανεξαρτήτως φύλου, που προσδιορίζονται έντονα με θηλυκά χαρακτηριστικά, αναφέρουν περισσότερο μηρυκασμό και τείνουν να είναι πιο καταθλιπτικοί.⁹¹ Αντιθέτως τα κορίτσια που έχουν ανδρογενή ή αρρενωπή ταυτότητα φύλλου, παρουσιάζουν λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης.⁹²

Αν αναλογιστούμε την ψυχική δυσκολία την οποία βιώνουν οι έφηβοι σε αυτή την ευαίσθητη ηλικία, είναι κατανοητό το γεγονός ότι ένα συμβάν σεξουαλικής παρενόχλησης, αποτελεί ένα τραύμα για το οποίο δεν έχουν αναπτύξει ακόμα

⁸⁹ Hankin B. L. – Abramson, L. Y. «Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional model», *Psychological Bulletin* (2001), τχ. 127, σ. 773–796.

⁹⁰ Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκιτσάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

⁹¹ Lopez C. M. – Collinsworth L. L. – Fitzgerald L. F. «Sex differences and response styles: Subtypes of rumination and associations with depressive symptoms», *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (2009), τχ. 38, σ.27–35.

⁹² Priess H. A. – Lindberg, S. M. – Hyde, J. S. «Adolescent gender–role identity and mental health: Gender intensification revisited», *Child Development* (2009), τχ. 80, σ. 1531–1544.

μηχανισμούς άμυνας και διαχείρισης. Οι γυναίκες δέχονται σεξουαλική παρενόχληση σε διάφορα περιβάλλοντα της καθημερινότητάς τους, από το σχολείο και το πανεπιστήμιο, το σπίτι και τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους, από καθηγητές δασκάλους μέχρι και συγγενείς και φίλους.⁹³ Επομένως μπορούμε να φανταστούμε τις μακροχρόνιες επιπτώσεις ενός τέτοιου συμβάντος στην εφηβική ηλικία.

Σε ορισμένους εφήβους, η υψηλή καταθλιπτική συμπτωματολογία και η δυσκολία που μπορεί να έχουν στην επεξεργασία των εμπειριών τους και των συναισθημάτων τους, θα μπορούσε να κάνει τη σεξουαλική παρενόχληση να φαντάζει ακόμα πιο στενάχωρη. Θα μπορούσε βέβαια να ισχύει και το αντίθετο, ότι δηλαδή η προσπάθεια αντιμετώπισης μιας οδυνηρής σεξουαλικής παρενόχλησης, οδηγεί σε συμπτώματα κατάθλιψης.⁹⁴

Η θυματοποίηση πριν από την ηλικία των 14 ετών, σχεδόν διπλασίασε τον κίνδυνο μεταγενέστερης θυματοποίησης των εφήβων. Η σεξουαλική θυματοποίηση μεταξύ των γυναικών στο πανεπιστήμιο, ήταν υψηλότερη για εκείνες που είχαν δεχθεί για πρώτη φορά επίθεση στην εφηβεία. Αναλυτικές έρευνες αποκάλυψαν, ότι όσο πιο σοβαρή είναι η εμπειρία του εφήβου, τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος συλλογικής εκ νέου θυματοποίησης. Έφηβα θύματα βιασμού ή απόπειρας βιασμού, έχουν 4,4 φορές περισσότερες πιθανότητες να δεχθούν σοβαρή επίθεση κατά τη διάρκεια του 1ο έτους του κολεγίου τους.⁹⁵

Έρευνες ανακάλυψαν ότι η ύπαρξη μιας ρομαντικής σχέσης ή ενός σεξουαλικού συντρόφου, συνδέεται με την αντίληψη της σεξουαλικής παρενόχλησης ως ένα πολύ στρεσογόνο συμβάν. Τα συμπτώματα κατάθλιψης συσχετίστηκαν επίσης με οδυνηρές εμπειρίες υποταγής σε σεξουαλική παρενόχληση. Η υψηλή αυτοεκτίμηση και η υψηλή κοινωνική υποστήριξη ήταν αντίστροφα συσχετιζόμενες με την αντίληψη της σεξουαλικής παρενόχλησης ως ένα πολύ στρεσογόνο συμβάν. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι στους εφήβους με υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική

⁹³Reed M. E. – Collinsworth L. L. – Fitzgerald, L. F., «There's no place like home: Sexual harassment of low-income women in housing», *Psychology, Public Policy, and Law* (2005), τχ. 11, σ. 439–462.

⁹⁴Apell S. – Marttunen M. – Fröjd, S. – Kaltiala, R., «Experiences of sexual harassment are associated with high self-esteem and social anxiety among adolescent girls.», *Nordic Journal of Psychiatry* (2019).

⁹⁵Humphrey J. A. – White J. W., «Women's vulnerability to sexual assault from adolescence to young adulthood», *Journal of Adolescent Health* (2000), τχ. 27, σ. 419–424.

υποστήριξη, είναι ευκολότερη η επεξεργασία και η αντιμετώπιση της σεξουαλικής παρενόχλησης, ως μια εμπειρία λιγότερο επιβλαβής για την ψυχική τους υγεία.⁹⁶

Πριν προχωρήσουμε περαιτέρω στις επιπτώσεις της σεξουαλικής παρενόχλησης, ας αναφερθούμε πιο αναλυτικά στο τι ορίζουμε ως σεξουαλική παρενόχληση. Η σεξουαλική παρενόχληση ορίζεται ως «λεκτική, μη λεκτική ή σωματική ανεπιθύμητη συμπεριφορά σεξουαλικής φύσης, με την οποία η ψυχολογική ή σωματική ακεραιότητα ενός ατόμου παραβιάζεται εκ προθέσεως, ιδίως δημιουργώντας μία εκφοβιστική, εχθρική, εξευτελιστική, ταπεινωτική ή προσβλητική ατμόσφαιρα».⁹⁷ Ως σεξουαλική παρενόχληση στον ποινικό κώδικα της Ισπανίας, ορίζεται οποιαδήποτε πράξη που έρχεται σε αντίθεση με την σεξουαλική ελευθερία και αυτοκυριαρχία του ατόμου.⁹⁸

Η ανεπιθύμητη σεξουαλική προσοχή περιλαμβάνει σεξουαλικές προτάσεις, πράξεις και ομιλίες που είναι προσβλητικές, ανεπιθύμητες ή εχθρικές προς τον παραλήπτη. Ο σεξουαλικός εξαναγκασμός περιλαμβάνει όλες τις σεξουαλικές πράξεις που διαπράττονται παρά τη θέληση του αποδέκτη και συχνά περιλαμβάνει απειλή, εκβιασμό ή δωροδοκία, με τα οποία το θύμα αναγκάζεται να έχει σεξουαλική επαφή με τον δράστη. Η παρενόχληση με βάση το φύλο, περιλαμβάνει τόσο λεκτικές, όσο και μη λεκτικές προσβολές, λογοπαίγνια σχετικά με το φύλο, ταπεινωτικά σεξουαλικά αστεία και άλλες μορφές συμπεριφοράς που είναι σεξουαλικά προσβλητικές, εχθρικές, ή εξευτελιστικές για τον παραλήπτη.⁹⁹ Ένας ψυχολογικός ορισμός δεν εστιάζει στο περιστατικό αυτό καθ' αυτό, αλλά παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο το θύμα αξιολογεί την κατάσταση, καθώς και το γεγονός ότι η αξιολόγηση αυτή επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ασάφεια, η απειλή και η απώλεια.¹⁰⁰

⁹⁶ Apell S. – Marttunen M. – Fröjd, S. – Kaltiala, R., «Experiences of sexual harassment are associated with high self-esteem and social anxiety among adolescent girls», *Nordic Journal of Psychiatry* (2019).

⁹⁷ The Ombudsman for equality: sexual harassment and genderbased harassment [Internet]. 2018. Available from: <https://www.tasa-arvo.fi/web/EN//sexual-harassment> [15.05.2024]

⁹⁸ Moreno A. S., «Age differences among victims of sexual assault: A comparison between children, adolescents, and adults.» *Journal of Forensic and Legal Medicine* (2013), τχ. 20, σ. 465–470.

⁹⁹ Apell S. – Marttunen M. – Fröjd, S. – Kaltiala, R., «Experiences of sexual harassment are associated with high self-esteem and social anxiety among adolescent girls», *Nordic Journal of Psychiatry* (2019).

¹⁰⁰ Fitzgerald L. F. – Swan S. – Fixher, K., «Why didn't she just report him? The psychological and legal implications of women's strategies for responding to sexual harassment» *Journal of Social Issues* (1995), τχ. 51, σ. 117–138.

Τέλος, ένας ορισμός που έδωσαν στην σεξουαλική παρενόχληση από ψυχολογικής απόψεως, είναι: «Ανεπιθύμητη συμπεριφορά που σχετίζεται με το σεξ στην εργασία, που εκτιμάται από τον παραλήπτη ως προσβλητικό, υπερβαίνοντας τους πόρους του ή απειλώντας την ευημερία του».¹⁰¹ Μια παραβιαστική σεξουαλική πράξη μπορεί να διαφέρει από σεξουαλική κακοποίηση, σεξουαλική παρενόχληση, απόπειρα σεξουαλικής κακοποίησης, προσβολή γενετήσιας αιδούς κ.α., επομένως οι νομικές, σωματικές και συναισθηματικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένα άτομο βρίσκονται σε ένα πολύ ευρύ φάσμα.¹⁰²

Το να υποστεί ένα άτομο σεξουαλική παρενόχληση, είναι ένα πολύ τραυματικό γεγονός και μετά από ένα τραύμα είναι πολύ πιθανό το άτομο να πάσχει από Μετατραυματικό στρες ή αλλιώς «Διαταραχή Μετά από Ψυχοτραυματικό Στρες» (ΔΜΨΣ).

Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται πως η σεξουαλική παρενόχληση σπάνια μπορεί να ενταχθεί στη διαταραχή μετατραυματικού στρες, καθώς το θύμα δεν πληροί τα διαγνωστικά κριτήρια, διότι η παρενόχληση σπάνια απειλεί τη ζωή του ατόμου.¹⁰³ Σύμφωνα με τον ορισμό, «Η διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό στρες, αναπτύσσεται σε άτομα που τους έχει συμβεί ένα ακραίο τραυματικό γεγονός, το οποίο περιλαμβάνει: να βιώσει, να γίνει μάρτυρας, να έρθει αντιμέτωπος με πραγματικό ή επαπειλούμενο θάνατο, σοβαρό τραυματισμό ή με απειλή σωματικής ακεραιότητας της δικιάς του ή των άλλων. Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά, είναι η αναβίωση του τραύματος μέσα από όνειρα ή επαναλαμβανόμενες αναμνήσεις του συμβάντος που εισβάλλουν και ταρασσουν το άτομο, ένα συναισθηματικό μούδιασμα και μία αίσθηση απομάκρυνσης αποστασιοποίησης και αποξένωσης από τους άλλους και συμπτώματα διέγερσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος, όπως ευερεθιστότητα και αυξημένη αντίδραση ξαφνιάσματος»¹⁰⁴

¹⁰¹ Avinal C. – O’Hnohue W., «Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma?», *Journal of Traumatic Stress* (2002), τχ. 15, σ. 69–75.

¹⁰² Moreno A. S., «Age differences among victims of sexual assault: A comparison between children, adolescents, and adults», *Journal of Forensic and Legal Medicine* (2013), τχ. 20, σ. 465–470.

¹⁰³ Avinal C. – O’Hnohue W., «Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma?», *Journal of Traumatic Stress* (2002), τχ. 15, σ. 69–75.

¹⁰⁴ Μάνος Ν., *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2008.

Ωστόσο κλινικοί ερευνητές έχουν αναφέρει ότι τα θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης πληρούν συχνά τα κριτήρια συμπτωμάτων για PTSD.¹⁰⁵ Σύμφωνα με το DSM-IV τα κριτήρια είναι τα εξής:

- A. Το άτομο να έχει εκτεθεί σε ένα τραυματικό γεγονός κατά το οποίο και τα δύο από τα παρακάτω ήταν παρόντα: 1) το άτομο βίωσε, ήταν μάρτυρας, ή ήρθε αντιμέτωπο με ένα γεγονός ή γεγονότα τα οποία συνεπάγονταν πραγματικό ή επαιλούμενο θάνατο ή σοβαρό τραυματισμό ή απειλή της σωματικής ακεραιότητας του εαυτού ή των άλλων 2) η απάντηση του ατόμου περιείχε έντονο φόβο, αίσθηση ανημποριάς, έντρομη φρίκη (στα παιδιά αυτό μπορεί να εκφράζεται με αποδιοργανωμένη ή διεγερτική συμπεριφορά)
- B. Το τραυματικό γεγονός να βιώνεται επίμονα με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους: 1) Επαναλαμβανόμενες αναμνήσεις του γεγονότος που εισβάλλουν και προκαλούν υποκειμενική ενόχληση και αναταραχή. Σε παιδιά μπορεί να γίνονται επαναλαμβανόμενα παιχνίδια στα οποία εκφράζονται θέματα η πτυχές που αφορούν το τραύμα. 2) Επαναλαμβανόμενα όνειρα του γεγονότος που προκαλούν υποκειμενική ενόχληση και αναταραχή. Σε παιδιά μπορεί να υπάρχουν τραυματικά όνειρα χωρίς αναγνωρίσουμε περιεχόμενο. 3) Το άτομο δρα ή νιώθει σαν να ξανασυμβαίνει το τραυματικό γεγονός. Περιλαμβάνει αίσθηση επαναβίωσης της εμπειρίας, παραισθήσεις, ψευδαισθήσεις και διασχιστικά flashback επεισόδια, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που συμβαίνουν στην αφύπνιση. 4) Έντονη ψυχολογική ενόχληση και αναταραχή, κατά την έκθεση σε εσωτερικές ή εξωτερικές νύξεις, που συμβολίζουν ή μοιάζουν με κάποια πλευρά του τραυματικού γεγονότος. 5) Φυσιολογική αντιδραστικότητα, διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος, κατά την έκθεση σε εσωτερικές ή εξωτερικές νύξεις που συμβολίζουν ή μοιάζουν με κάποια πλευρά του τραυματικού γεγονότος
- Γ) Επίμονη αποφυγή των ερεθισμάτων που συνδέονται με το τραύμα και μούδιασμα της γενικής απαντητικότητας (που δεν είναι παρόντα πριν το τραύμα), όπως φαίνεται από τρία ή περισσότερα από τα παρακάτω: 1) προσπάθειες να αποφύγει σκέψεις συναισθήματα ή συζητήσεις που συνδέονται με το τραύμα, 2) προσπάθειες να αποφύγει δραστηριότητες μέρη ή ανθρώπους που ξυπνούν αναμνήσεις του τραύματος, 3) ανικανότητα να θυμηθεί μια σημαντική πλευρά του

¹⁰⁵ Dansky B.S. – Kilpatrick D.G. «Effects of sexual harassment», O' Donohue (επιμ.), Sexual Harrasment (1997), σ. 152-174, Needham Heights.

τραύματος, 4) έντονη μείωση του ενδιαφέροντος ή τη συμμετοχή σε σημαντικές δραστηριότητες, 5) απομάκρυνση, αποστασιοποίηση ή αποξένωση από άλλους, 6) περιορισμένο εύρος συναισθήματος, ανικανότητα του ατόμου να έχει συναισθήματα αγάπης και 7) αίσθηση βράχυνσης του μέλλοντος, το άτομο δεν περιμένει ότι θα κάνει καριέρα, ότι θα παντρευτεί, ότι θα κάνει παιδιά, ότι θα έχει μία φυσιολογική διάρκεια ζωής.

Δ. Επίμονα συμπτώματα αυξημένης διεγερσιμότητας που δεν είναι παρόντα πριν το τραύμα, όπως φαίνεται από δύο ή περισσότερα από τα παρακάτω: 1) δυσκολία να κοιμηθεί ή να παραμείνει κοιμισμένο, 2) ευερεθιστότητα ή εκρήξεις θυμού, 3) δυσκολία στη συγκέντρωση, 4) υπερεπαγρύνηση και 5) αυξημένη αντίδραση ξαφνιάσματος

Ε. Η διάρκεια της διαταραχής είναι μεγαλύτερη από ένα μήνα.

Ζ. Η διαταραχή προκαλεί κλινικά σημαντική υποκειμενική ενόχληση ή έκπτωση στον κοινωνικό επαγγελματικό ή σε άλλους τομείς της λειτουργικότητας.¹⁰⁶

Έρευνες έχουν δείξει ότι το μετατραυματικό στρες, που είναι επακόλουθο συνήθως της σεξουαλικής παρενόχλησης, επιβαρύνει το θύμα με αναδρομές στο παρελθόν, διαταραχές ύπνου και συναισθηματικό μούδιασμα.¹⁰⁷ Τραυματικά γεγονότα που το άτομο βιώνει άμεσα μπορεί να είναι, πολεμικές μάχες, επιθέσεις σεξουαλικές, σωματικές, ληστείες, απαγωγές, ομηρία, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανιστήρια φυλακής ή στρατοπέδων συγκεντρώσεων, φυσικές ή τεχνητές καταστροφές, σοβαρά αυτοκινητιστικά δυστυχήματα ή διάγνωση μιας αρρώστιας, ακόμη και αναπτυξιακά απρόσφορες σεξουαλικές εμπειρίες χωρίς βία τραυματισμό ή απειλή.¹⁰⁸ Η σεξουαλική παρενόχληση ενδέχεται να πυροδοτήσει συμπτώματα μετατραυματικού στρες περίπου στο ένα τρίτο των θυμάτων.¹⁰⁹ Συχνά τα άτομα με ΔΜΨΣ έχουν και άλλα συνοδά συμπτώματα, ιδιαίτερα αν το τραυματικό γεγονός είχε διαπροσωπική επαφή, παραδείγματος χάρη, σεξουαλική η σωματική κακοποίηση, ομηρία, βασανισμό, αιχμαλωσία. Όλα αυτά μπορούν να προκαλέσουν αισθήματα ενοχής, αυτοκαταστροφική και παρορμητική συμπεριφορά, διασχιστικά συμπτώματα,

¹⁰⁶ ό.π..

¹⁰⁷ Gutek B. – Koss M. I. M, «Changed women and changed organizations: Consequences of and coping with sexual harassment», Journal of Vocational Behavior (1993), τχ. 42, σ. 28-48.

¹⁰⁸ Μάνος Ν., *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2008.

¹⁰⁹ Dansky B.S. – Kilpatric D.G. «Effects of sexual harassment», Ο' Donohue (επιμ.), *Sexual Harrasment* (1997), σ. 152-174, Needham Heights.

αισθήματα ντροπής, εχθρικότητα, κοινωνική απόσυρση, σωματικά ενοχλήματα και άλλα.¹¹⁰

Οι ψυχολογικές επιπτώσεις της σεξουαλικής παρενόχλησης περιελάμβαναν θυμό, φόβο, αυτοσυνείδηση ή αμηχανία, δυσκολία στον ύπνο, απώλεια όρεξης. Συχνά, η ζωή ενός θύματος μετά από ένα τέτοιο συμβάν, περιλαμβάνει δυστυχία και το σχολείο γίνεται μέρος που πρέπει να αποφευχθεί. Οι σεξουαλικές επιθέσεις οδήγησαν σε συναισθήματα απογοήτευσης και ταπείνωσης, προκαλώντας απώλεια της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Τα θύματα ανέφεραν ότι είχαν πρόβλημα με τη μελέτη ή την προσοχή, ένιωθαν λιγότερο ικανά να αποδώσουν καλά, συμμετείχαν λιγότερο, δεν πήγαιναν πλέον στην ομάδα μελέτης, σκέφτονται να εγκαταλείψουν ένα μάθημα ή ακόμα και το σχολείο. Τα θύματα παρουσίασαν συμπτώματα όπως πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, εφιάλτες και κρίσεις άγχους.¹¹¹

Έρευνα έχει αποδείξει ότι η παρενόχληση σχετίζεται με οικονομικές απώλειες στη ζωή του θύματος. Τα θύματα ενός τέτοιου γεγονότος συχνά αναφέρουν ότι απολύθηκαν από τη δουλειά τους, ότι έλαβαν χαμηλές βαθμολογίες, ότι δεν πήραν προαγωγή.¹¹² Επιπλέον τα θύματα χαρακτηρίζονται συχνά από απουσίες, καθυστέρηση και μειωμένη παραγωγικότητα. Οι Glomb et al. διαπίστωσαν, ότι στα θύματα αναφέρεται αύξηση στην απόσυρση από την εργασία (π.χ. προσπαθεί να ξεφύγει από την εργασία και τα εργασιακά καθήκοντα).¹¹³ Υπάρχει επίσης αυξημένος κίνδυνος για συνοδές διαταραχές, όπως διαταραχή πανικού, αγοραφοβία, κοινωνική φοβία, ειδική φοβία, μείζον καταθλιπτική διαταραχή, σωματοποιητική διαταραχή και διαταραχές σχετιζόμενες με ουσίες. Δεν είναι σαφές ωστόσο, σε ποιο βαθμό οι διαταραχές αυτές, προηγούνται ή ακολουθούν τη διαταραχή μετατραυματικού στρες. Ενδέχεται το άτομο να αποφεύγει καταστάσεις και δραστηριότητες που μοιάζουν ή

¹¹⁰ Μάνος Ν., *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2008.

¹¹¹ Keswara N. et al., «Psychological-Biological Impacts of Sexual Harassment and Approach to Cope with the Trauma in Female Adolescent Victims in Surakarta», *Journal of Health Promotion and Behavior* (2017), τχ. 02, σ. 345-349

¹¹² Loy P. H. – Stewart L. P., «The extent and effects of the sexual harassment of working women.» *Sociological Focus* (1984), τχ. 17, σ. 31-43.

¹¹³ Glomb T. M. – Munson L. J. – Hulin C. L. – Bergman M. E. – Drasgow F. «Structural equation models of sexual harassment: Longitudinal explorations and cross-sectional generalizations.» *Journal of Applied Psychology* (1999), τχ. 84, σ. 128-146.

συμβολίζουν το αρχικό τραύμα.¹¹⁴ Τέλος, υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι με τους οποίους τα θύματα χάνουν τον έλεγχο: (1) χάνουν τον έλεγχο κατά τη διάρκεια του ίδιου του παρενόχλητικού γεγονότος (π.χ. κάποιος αγγίζει το σώμα του), (2) τα θύματα μπορεί να αντιληφθούν ότι οι δυναμικές προσπάθειές τους να σταματήσουν την παρενόχληση όχι μόνο δεν σταματάει την συμπεριφορά, αλλά την ενισχύει και (3) τα θύματα συχνά βιώνουν αντίποινα (π.χ. απόλυση, άρνηση προαγωγής κλπ) ως άμεση απάντηση στις ενέργειές τους που δεν μπορούν να ελέγξουν.¹¹⁵

Το άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση μόνο του. Χρειάζεται ένα σύστημα, ένα κοινωνικό σύνολο που να μπορεί να εμπιστευτεί και να απευθυνθεί για βοήθεια. Η κοινωνία μας ωστόσο, δεν πληροί τα κριτήρια μιας τέτοιας κοινωνίας. Η εκτεταμένη ανοχή στην ύπαρξη σεξουαλικής παρενόχλησης στη κοινωνία, ενισχύει την ψυχολογική βλάβη στα θύματα, περαιτέρω από αυτή που ήδη η υφίστανται με τη σεξουαλική παρενόχληση.¹¹⁶ Παρόλο που η σεξουαλική βία είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα και είναι παρούσα σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια και τις κοινωνικές ομάδες, τα στατιστικά δεδομένα της σεξουαλικής βίας είναι περιορισμένα, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν καταγράφεται και τα θύματα δεν προβαίνουν σε κάποια καταγγελία.¹¹⁷

Οι επίσημες καταγγελίες για σεξουαλική παρενόχληση είναι σπάνιες.¹¹⁸ Γυναίκες θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης συνήθως δεν κάνουν επίσημη ανακοίνωση ή παράπονο, γιατί πιστεύουν ότι δεν θα υπάρξει, ή δεν μπορεί να υπάρξει καμία διορθωτική ενέργεια για αυτό.¹¹⁹ Αυτές οι γυναίκες, αναφέρεται επίσης ότι

¹¹⁴ Μάνος Ν., Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2008.

¹¹⁵ Loy P. H. – Stewart L. P., «The extent and effects of the sexual harassment of working women.» *Sociological Focus* (1984), τχ. 17, σ. 31-43.

¹¹⁶ Fitzgerald L. F. – Hulin C. L. – Drasgow F. – Gelfand M. –Magley V., «The antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model» *Journal of Applied Psychology* (1997), τχ. 82, σ. 578-589.

¹¹⁷ Moreno A. S., «Age differences among victims of sexual assault: A comparison between children, adolescents, and adults», *Journal of Forensic and Legal Medicine* (2013), τχ. 20, σ. 465–470.

¹¹⁸ Fitzgerald L. F. – Shullman S. L. – Bailey N. – Richards M. – Swecker J. – Gold Y., et al. (1988). «The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace», *Journal of Vocational Behavior* (1998), τχ. 32, σ. 152-175.

¹¹⁹ Fitzgerald L. F. – Swan S. – Fixher, K., «Why didn't she just report him? The psychological and legal implications of women's strategies for responding to sexual harassment» *Journal of Social Issues* (1995), τχ. 51, σ. 117–138.

αντιμετωπίζουν τον φόβο ότι δεν θα τις πιστέψουν, ότι θα χάσουν την καριέρα τους, ή ότι θα ταπεινωθούν.¹²⁰ Τα θύματα μπορεί να βιώσουν μια κατάσταση «μαθημένης αδυναμίας», όπου η σεξουαλική παρενόχληση μπορεί να θεωρηθεί ως μια κατάσταση, κατά την οποία το θύμα μαθαίνει, ότι όλες οι προσπάθειες (παθητικές/αποφυγές ή ενεργητικές) να τερματιστεί η παρενόχληση είναι μάταιες και ότι η παρενόχληση θα συνεχιστεί. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία σύνδεση ανάμεσα στις απαντήσεις και στο αποτέλεσμα, οδηγεί τα θύματα να ανέχονται την παρενόχληση και να νιώθουν αβοήθητα.¹²¹ Η απώλεια ελέγχου που βιώνουν τα θύματα, επηρεάζει την αντίληψή τους για το άτομο που τους παρενοχλεί και νιώθουν την συμπεριφορά του ως δυνητικά αυξανόμενη σε βαθμό και αυστηρότητα.¹²²

Ας αναφερθούμε τώρα πιο συγκεκριμένα στην εφηβική ηλικία. Οι νέο-αποκτηθείσες μεταγνωστικές ικανότητες, επιτρέπουν στον έφηβο να φαντάζεται ότι οι άλλοι σκέπτονται για αυτόν και μπορεί ο ίδιος να κατασκευάζει πολύπλοκα σενάρια σχετικά με τις σκέψεις των άλλων για τον ίδιο. Οι ικανότητες αυτές αποτελούν επίσης την πηγή του εγωκεντρισμού, ο οποίος συχνά κυριαρχεί στον τρόπο σκέψης του εφήβου. Ο εφηβικός εγωκεντρισμός, είναι μία κατάσταση αυτοαπορρόφησης, κατά την οποία ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως εστιασμένος στον εαυτό. Ο εγωκεντρισμός οδηγεί σε μία ακόμα διαστρέβλωση του τρόπου σκέψης, στην αντίληψη του ατόμου ότι οι εμπειρίες του είναι μοναδικές. Ο έφηβος διαμορφώνει προσωπικούς μύθους, δηλαδή αναπτύσσει την πεποίθηση, ότι αυτό που συμβαίνει σε αυτόν είναι μοναδικό, εξαιρετικό και δεν συμβαίνει σε κανέναν άλλον, μπορεί λοιπόν να θεωρήσει ότι κανείς δεν έχει πληγωθεί όσο εκείνος, σε κανέναν δεν έχουν συμπεριφερθεί τόσο άσχημα και κανείς δεν μπορεί να καταλάβει τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει.¹²³ Το γεγονός αυτό διογκώνει την αίσθηση της μοναξιάς.

Η μοναξιά είναι μια πολύπλοκη συναισθηματική αντίδραση, η οποία προκύπτει όταν κάποιος αισθάνεται έλλειμμα στον αριθμό και στην ποιότητα των

¹²⁰ Fitzgerald L. F. – Shullman S. L. – Bailey N. – Richards M. – Swecker J. – Gold Y., et al. (1988). «The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace», *Journal of Vocational Behavior* (1998), τχ. 32, σ. 152-175.

¹²¹ Dansky B.S. – Kilpatrick D.G. «Effects of sexual harassment», O' Donohue (επιμ.), *Sexual Harassment* (1997), σ. 152-174, Needham Heights.

¹²² Avinal C. – O' Donohue W., «Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma?», *Journal of Traumatic Stress* (2002), τχ. 15, σ. 69–75.

¹²³ Feldman R. S., *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου μάθηση*, Η. Μπεζεβέγκης, (επιμ.), μετ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιάνου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011.

διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, η έρευνα δείχνει ότι η μοναξιά, αποτελείται από τέσσερα είδη συναισθημάτων και εμπειριών: την απόγνωση, την κατάθλιψη, την ανία και την αυτοαπαξίωση. Βρέθηκε ότι η κοινωνική μοναξιά συχνά συνοδεύεται από κατάθλιψη και συνδέεται με την ποσότητα και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, την έλλειψη απλής επαφής με άλλους, την έλλειψη επιβεβαίωσης της αξίας του ατόμου και την έλλειψη φιλικών σχέσεων. Αντίθετα, η συναισθηματική μοναξιά, συνοδεύεται από άγχος και συνδέεται με την απουσία ερωτικών σχέσεων και προσκόλλησης.¹²⁴ Ο έφηβος νιώθει ότι δεν έχει κάπου να στραφεί και πως δεν μπορεί να μοιραστεί αυτό που του συμβαίνει, διότι έχει την πεποίθηση πως κανείς δεν θα τον καταλάβει και δεν θα τον πιστέψει.

Αυτή η αίσθηση μοναξιάς και αδυναμίας, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει κατά πολύ το ποσοστό των καταγγελιών από εφήβους. Ένας άλλος παράγοντας είναι το γεγονός ότι, για να προβεί ένας έφηβος σε καταγγελία, απαιτείται η λήψη μιας απόφασης. Η απόφαση αυτή φέρει μεγάλα ψυχικά βάρη, ευθύνες και επιπτώσεις. Μια σωστή διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνει 1) την αναγνώριση του εύρους των πιθανών επιλογών απόκρισης, 2) τον προσδιορισμό των θετικών και των αρνητικών κάθε εναλλακτικής, 3) την εκτίμηση της προοπτικής διάφορων συνεπειών, 4) την αξιολόγηση της τελικής επιλογής με γνώμονα το κατά πόσο οι στόχοι επιτεύχθηκαν ή όχι και 5) τη διδαχή από τα λάθη και τη βελτίωση των μελλοντικών αποφάσεων.¹²⁵ Οι έφηβοι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων, ακόμα και κάτω από ήπιες συνθήκες, πόσο μάλλον όταν βρίσκονται σε συναισθηματικά φορτισμένες συνθήκες.¹²⁶ Αξιολογούν λιγότερο συχνά τις εναλλακτικές που έχουν, με προσοχή επιστρέφοντας σε καλά μαθημένες διαισθητικές

¹²⁴ Κοκκινάκη Φ., *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

¹²⁵ Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκιστάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

¹²⁶ Huijzena H. – Crone E. A. – Jasen B., «Decision making in healthy children, adolescents, and adults explained by the use of increasingly complex proportional reasoning rules», *Developmental Science* (2007), τχ. 16, σ. 814-825.

κρίσεις.¹²⁷ Επομένως δεν προβαίνουν εύκολα σε καταγγελία, καθώς πιστεύουν ότι εγκυμονεί πολλούς κινδύνους.

Όπως προαναφέρθηκε, το άτομο δεν δύναται να αντιμετωπίσει την κατάσταση αυτή μόνο του. Ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης έχουν και οι «παρατηρητές», αυτοί που αντιλαμβάνονται την κατάσταση που εξελίσσεται και παραμένουν άπραγοι.

Σύμφωνα με ερευνητές, η πρώτη προϋπόθεση για να προσφέρει κανείς βοήθεια είναι το να αντιληφθεί την επείγουσα φύση ενός τέτοιου περιστατικού. Ένα επείγον περιστατικό ενέχει κάποιο στοιχείο κινδύνου, απαιτεί άμεση δράση ή αποφυγή του κινδύνου.¹²⁸ Το μοντέλο συναισθηματικής ταύτισης αλτρουισμού, υποστηρίζει ότι το αν θα βοηθήσουμε κάποιον, εξαρτάται από το αν θα ταυτιστούμε συναισθηματικά μαζί του. Εξαρτάται δηλαδή, από το αν θα το συμπονέσουμε και θα νιώσουμε σαν να βρισκόμαστε στη θέση του. Αν βλέπουμε κάποιον άλλον να βρίσκεται σε ανάγκη, μπορεί να βιώσουμε δύο διαφορετικά είδη συναισθημάτων, προσωπική δυσφορία (άγχος φόβο) ή εγρήγορση και ενδιαφέρον λόγω συναισθηματικής ταύτισης.¹²⁹ Το υπολογιστικό μοντέλο των παρισταμένων, συνδυάζει γνωστικούς και φυσιολογικούς παράγοντες, για την πρόβλεψη της προσφοράς βοήθειας στα επείγοντα περιστατικά. Σύμφωνα με το μοντέλο, όταν κάποιος αντιλαμβάνεται ένα επείγον περιστατικό, πραγματοποιεί μία σειρά από υπολογισμούς προκειμένου να αποφασίσει αν θα επέμβει. Καταρχάς διεγείρεται φυσιολογικά από το περιστατικό, στη συνέχεια χαρακτηρίζεται με κάποιο τρόπο αυτή τη διέγερση, δηλαδή τη συνδέει με κάποιο ερέθισμα και με αυτό τον τρόπο βιώνει κάποιο συναίσθημα. Τέλος αξιολογεί τις συνέπειες της προσφοράς βοήθειας και αποφασίζει πως θα πράξει. Όσο μεγαλύτερη είναι η φυσιολογική διέγερση, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα επέμβασης.¹³⁰

Η αξιολόγηση του κόστους, επηρεάζει την απόφαση του ατόμου να αναλάβει δράση. Όταν το κόστος παροχής βοήθειας είναι χαμηλό και το κόστος μη παροχής βοήθειας είναι υψηλό, τότε το άτομο επεμβαίνει άμεσα. Αν το κόστος παροχής βοήθειας είναι υψηλό και το κόστος μη παροχής βοήθειας είναι επίσης υψηλό, το

¹²⁷ Jacobs J. E. – Klaczynski P. A., «The development of judgment and decision making during childhood and adolescence», *Current Directions in Psychological Science* (2002), τχ. 11, σ. 145-149.

¹²⁸ Κοκκινάκη Φ., *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

¹²⁹ Batson C. D., *The Altruism Question. Toward A Social-psychological Answer*, εκδ. Psychology Press, Νέα Υόρκη 1991.

¹³⁰ Piliavin J. A., et al., *Emergency intervention*, εκδ. Academic Press, Νέα Υόρκη 1981.

άτομο επεμβαίνει έμμεσα, θα καλέσει την αστυνομία, την πυροσβεστική ή θα ενημερώσει κάποιο άτομο. Όταν δεν υπάρχει δυνατότητα τέτοιας έμμεσης παρέμβασης, το άτομο μπορεί να μειώσει το κόστος της μη παροχής βοήθειας, ερμηνεύοντας την κατάσταση με διαφορετικό τρόπο ή θεωρώντας ότι το θύμα δικαίως βρίσκεται σε αυτή τη θέση και να απομακρυνθεί. Όταν το κόστος παροχής βοήθειας είναι υψηλό και το κόστος μη παροχής βοήθειας είναι χαμηλό, τότε το άτομο είναι πιθανότερο να αγνοήσει το περιστατικό, να πει στον εαυτό του ότι δεν συμβαίνει τίποτα και να απομακρυνθεί.¹³¹

Παρόλο που κάποιες έρευνες έχουν ομαδοποιήσει το συστημικό τραύμα ως προς τις επιπτώσεις που έχει στον κύκλο του θύματος, άλλοι ερευνητές αναστρέφουν την προσοχή, για να αναζητήσουν και να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και του συστήματος το οποίο διατηρεί το τραύμα και καθορίζει την πορεία του.¹³² Παρόλο που η συνύπαρξη και η επαφή με άτομα τα οποία έχουν βιώσει αντίστοιχες καταστάσεις με εμάς, μπορούν να μειώσουν το άγχος μέσω της κοινωνικής σύγκρισης, η επαφή με άτομα που δεν βρίσκονται στην ίδια ψυχολογική κατάσταση μπορεί να συμβάλει εξίσου στην μείωση.¹³³

Όλοι μπορούν να επωφεληθούν από την διευρυμένη και βελτιωμένη γνώση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και από την ειδική και κατάλληλη εκπαίδευση. Η σεξουαλική παρενόχληση αποτελεί μια δύσκολη κατάσταση, τόσο για το θύμα, όσο και για την οικογένεια και το περιβάλλον του. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να έχουμε όσο το δυνατόν βαθύτερη γνώση αυτού του φαινομένου και τη σχέση του με τους πιθανούς παράγοντες κινδύνου. Έχοντας μια βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου, μπορούν να υπάρξουν περισσότερες πιθανότητες αποτελεσματικής πρόληψης.¹³⁴ Το συστημικό τραύμα απαιτεί συστημικές λύσεις. Οι λύσεις αυτές

¹³¹ Κοκκινάκη Φ., *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

¹³² Fitzgerald L. F., «Still the last great open secret: Sexual harassment as systemic trauma», *Journal of Trauma & Dissociation* (2017).

¹³³ Κοκκινάκη Φ., *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.

¹³⁴ Moreno A. S., «Age differences among victims of sexual assault: A comparison between children, adolescents, and adults», *Journal of Forensic and Legal Medicine* (2013), τχ. 20, σ. 465–470.

πρέπει να είναι ικανές να μεταβάλλουν τις εμπειρίες ανθρώπων σε αυτόν τον τομέα.¹³⁵

Συμβολή του Θεάτρου Φόρουμ σε θέματα παρενόχλησης και εκφοβισμού στην όψιμη εφηβεία

Η καταπίεση έρχεται στην επιφάνεια, όταν το άτομο, ο έφηβος, που οι ανάγκες του και τα χαρακτηριστικά του είναι πολύ διαφορετικά από αυτά ενός ενήλικα, γίνεται το επίκεντρο εκφοβισμού, απομόνωσης, κοροϊδίας, χειραγώγησης και στην χειρότερη περίπτωση, σωματικής βίας.¹³⁶

Ο Goleman αναφέρει ότι τα παιδιά αυτής της γενιάς είναι συναισθηματικά πιο προβληματισμένα, από ό,τι στην προηγούμενη. Είναι πιο μοναχικά, καταθλιπτικά, θυμωμένα, ανυπάκουα, αγχώδη, παρορμητικά και επιθετικά. Η παιδική και εφηβική ηλικία, είναι τα πιο κρίσιμα χρονικά περιθώρια, μέσα στα οποία το άτομο μπορεί να αναπτύξει βασικές συναισθηματικές συνήθειες, που θα το διέπουν σε ολόκληρη την ενήλικη ζωή του.¹³⁷

Τα περισσότερα μαθήματα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, ασχολούνται με γνώσεις, έξω από τον προσωπικό και τον υποκειμενικό τομέα. Σε αντίθεση το περιεχόμενο του δράματος είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, η σύγκρουση και η δύναμη. Λειτουργεί μέσω της επίκλησης, τόσο της γνωστικής κατανόησης, όσο και της ενσυναίσθησης, όπου οι μαθητές του θεάτρου, μιμούνται τη ζωή, μέσα από κατασκευασμένα, υποθετικά (δηλαδή φανταστικά) πλαίσια και καταστάσεις.¹³⁸

Για αυτούς τους λόγους, σύμφωνα με τον Beardall, η συμμετοχή σε προγράμματα θεάτρου, μπορεί να αυξήσει την αντίληψη και ενημερότητα, ως προς την σεξουαλική παρενόχληση, καθώς και την πιθανότητα τα άτομα να παρέμβουν αν βρεθούν ως μάρτυρες ή παρατηρητές σε περιστατικό σεξουαλικής παρενόχλησης. Τέλος, καθώς η

¹³⁵ Fitzgerald L. F., «Still the last great open secret: Sexual harassment as systemic trauma», *Journal of Trauma & Dissociation* (2017).

¹³⁶ Saldana J., «Social class and social consciousness: Adolescent perception of oppression in forum theatre workshops», *Multicultural Perspectives* (1999), σ. 14-15.

¹³⁷ Goleman D., *Emotional intelligence*, εκδ. Bantam, Νέα Υόρκη 1995.

¹³⁸ Burton B., *The act of learning: The drama-theatre continuum in the classroom*, εκδ. Longman Cheshire, Μελβούρνη 1991.

έκθεση στο θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης γίνεται με αυτό το διαδραστικό μέσο, τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη άνεση να συζητήσουν για αυτό το θέμα.¹³⁹

Πολλά από αυτά που μας συμβαίνουν στη ζωή, θεωρούνται από τη μνήμη μας ασήμαντα και παραμένουν θαμμένα ή ξεχασμένα. Η καλή ψυχική υγεία απαιτεί από εμάς να αναπτύξουμε και να διατηρήσουμε μια συνεκτική προσωπική ιστορία. Για αυτό τον λόγο, πολύ συχνά η ψυχοθεραπεία εστιάζει στην αναδιάταξη κατά κάποιο τρόπο της προσωπικής ιστορίας ενός ατόμου. Μια επιτυχημένη θεατρική εμπειρία έχει συχνά θεραπευτικές ιδιότητες. Τα άτομα λαμβάνουν και αντιλαμβάνονται τη θεατρική εμπειρία, μέσα από τα δικά τους προσωπικά βιώματα και η εμπειρία αυτή τους επιτρέπει να ξανά κατηγοριοποιήσουν τις μνήμες τους και να επαναπροσδιορίσουν την αντίληψη του εαυτού τους. Για πολλούς ανθρώπους, η προοπτική της αλλαγής, είναι πολύ οδυνηρή ή ακόμα και απειλητική. Με την εμπλοκή ωστόσο των συμμετεχόντων σε μια φανταστική εμπειρία, που δεν εστιάζει μόνο στις δικές τους εμπειρίες, συμπεριφορές και συναισθήματα (αλλά βρίσκεται σε συσχέτιση με αυτά), διατηρώντας ασφαλή απόσταση από οτιδήποτε προσωπικό τους, τα αποτελέσματα της δραματικής εμπειρίας μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες για επανεκτίμηση και αλλαγή.¹⁴⁰ Μέσα από τη χρήση του ρόλου, διατηρείται η απαραίτητη απόσταση, ώστε ο μαθητής να απομακρυνθεί από τον εαυτό του και να διερευνήσει διαφορετικές απόψεις και οπτικές γωνίες.¹⁴¹

Άλλες θεωρίες σχετικά με την απόκτηση εμπειρικών γνώσεων, όπως αυτές που αναπτύχθηκαν από τον Gendlin, υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του θεάτρου και των δραστηριοτήτων που βασίζονται στα παιχνίδια ρόλων, στην αφομοίωση νέων ικανοτήτων και απόψεων σχετικά με την βία.¹⁴² Τα θεατρικά προγράμματα έχουν αποδειχτεί ότι βελτιώνουν τις συμπεριφορές ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς παρουσιάζουν με διαδραστικό και διερευνητικό τρόπο, μοντέλα επιθυμητής συμπεριφοράς. Το διαδραστικό δράμα μπορεί επίσης να έχει πολύ σημαντική επιρροή στα νεαρά άτομα, καθώς τα εντάσσει ενεργά σε παραγωγικές συζητήσεις με τους

¹³⁹ Beardall N., A program evaluation research study on the implementation of the mentors in violence prevention program in a public high school (PhD dissertation). Lesley University 2008.

¹⁴⁰ Somers J. (2008). «Interactive theatre: Drama as social intervention», Music and Arts in Action, τχ. 1, University of Exeter.

¹⁴¹ Byram M., *Teacging and Asserting Itercultural Communicative Competence*, εκδ. Multilingual Matters, Φρανκφούρτη 1997.

¹⁴² Beardall N., A program evaluation research study on the implementation of the mentors in violence prevention program in a public high school (PhD dissertation). Lesley University 2008.

χαρακτήρες και τους παροτρύνει να ανακαλύψουν τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις, ώστε να οδηγηθεί το σενάριο και η ιστορία στην καλύτερη δυνατή έκβασή της.¹⁴³

Το Θέατρο Φόρουμ, μας δείχνει πόσο ικανό είναι το θέατρο να βοηθήσει ομάδες ανδρών και νέων αγοριών να συνειδητοποιήσουν, πως μπορούν να συνεισφέρουν στην αλλαγή προς μια κοινωνία χωρίς έμφυλη βία και καταπίεση. Σύμφωνα με τον Boal, αυτές οι συνεδρίες του Θεάτρου Φόρουμ θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως πρόβες, ώστε να μπορέσουν τα άτομα να ανακαλύψουν καλύτερους τρόπους να διαχειρίζονται τις διαμάχες στην κανονική τους ζωή.¹⁴⁴

Στα περισσότερα σενάρια που αφορούν εφήβους εναντίων εφήβων, η καταπίεση απεικονίζεται με την μορφή «ομάδας», «κλίκας», «τάξης» και πάει λέγοντας. Μια συλλογική δύναμη, που στιγματίζει και επιτίθεται στο άτομο. Σε σενάρια που σχετίζονται με το φύλο (αγόρι-κορίτσι, πατέρας-κόρη) η καταπίεση εκφράζεται συχνά με την μορφή ανταγωνιστικού εξαναγκασμού, χειραγώγησης ή άρνησης των επιθυμιών του πρωταγωνιστή.¹⁴⁵ Αυτός ο βιωματικός τρόπος εκμάθησης είναι πολύ πιο αποτελεσματικός, συγκριτικά με άλλους τρόπους και μεθοδολογίες, που στηρίζονται πιο πολύ στη διάλεξη και στη θεωρία. Αυτό συμβαίνει γιατί το Θέατρο Φόρουμ έχει τα θεμέλια του σε εμπειρίες βγαλμένες από την ζωή και πραγματικά σενάρια και ωθεί το κάθε άτομο να συνεισφέρει με βάση τις δικές του εμπειρίες. Έχοντας λοιπόν αντίκρισμα, ως προς το θέμα που αναλύεται, η γνώση είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί.¹⁴⁶ Το Θέατρο Φόρουμ, ενισχύει την αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα διάδρασης διαλόγου και επικοινωνίας. Δεν εξαλείφει από μόνο του την καταπίεση, αλλά εκθέτει το κοινό σε αυτήν, σε τέτοιο βαθμό και με τέτοιο τρόπο, που αντιλαμβάνονται πλήρως την δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στον καταπιεστή και τον καταπιεσμένο.¹⁴⁷

Έρευνες έχουν δείξει, ότι η χρήση του Θεάτρου Φόρουμ έχει οδηγήσει στην αύξηση των γνώσεων των συμμετεχόντων, της αισιοδοξίας τους, ως την πιθανότητα αλλαγής της κοινωνίας προς το καλύτερο, καθώς και τις πιθανότητες να επέμβουν σε

¹⁴³ Brigell M., «Participatory theater and the prevention of gender-based violence», *Advocates' Forum* (2010), σ. 12-22. The University of Chicago.

¹⁴⁴ ό.π.

¹⁴⁵ Saldana J., «Social class and social consciousness: Adolescent perception of oppression in forum theatre workshops», *Multicultural Perspectives* (1999), σ. 14-15.

¹⁴⁶ Montenegro C., Interview with author and staff, El Salvador 2009

¹⁴⁷ Feldhendler D., «Augusto Boal and Jacob L. Moreno: Theatre and therapy», M. Schutzman & J. Cohen-Cruz (επιμ.), *Theatre, therapy and activism*, Routledge (1994), σ. 87-109.

καταστάσεις καταπίεσης. Αντίστοιχα, έχει μειώσει την πιθανότητα ανοχής και υποταγής σε τέτοιες καταστάσεις, καθώς και την πιθανότητα να κατηγορείται το θύμα (victim blaming). Η έρευνα των Mitchell και Freitag, ανέδειξε πως το Φόρουμ συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης απέναντι στην αποτροπή της βίας, ώστε αυτοί που είναι παρατηρητές (bystanders) σε ένα συμβάν βίας, να μην μένουν απλοί παρατηρητές, αλλά να δρουν.¹⁴⁸ Μαθαίνοντας με τη χρήση παθητικών και ενεργητικών μεθόδων, δίνει την ευκαιρία στο άτομο να δρα, να παρατηρεί, να ενημερώνεται και να συζητά. Αυτό βοηθάει να ξεπεράσει το άτομο τις εσωτερικευμένες μεροληπτικές αντιλήψεις.¹⁴⁹

Η μεγάλη δύναμη που έχει το Θέατρο Φόρουμ στην αλλαγή της συμπεριφοράς, κυρίως στους έφηβους, στηρίζεται στο γεγονός, ότι προσφέρει ρεαλιστικές εμπειρίες ή εμπειρίες κανονικής ζωής, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, διατηρώντας ταυτόχρονα μια «απόσταση» ανάμεσα στα άτομα και στους χαρακτήρες που παρουσιάζονται.¹⁵⁰ Έχει αναφερθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αναπτυχθεί, από ένα καθαρά εγωκεντρικό ον, σε άτομο ικανό να μοιράζεται, να δίνει και να παίρνει. Στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά δημιουργούν έναν δικό τους κόσμο, στον οποίο μπορούν να κυριαρχήσουν. Προσπαθούν σε αυτόν τον ευφάνταστο κόσμο, να λύσουν προβλήματα που μέχρι τώρα, δεν μπόρεσαν να λύσουν. Επαναλαμβάνουν, αναπαράγουν και ξαναζούν αυτές τις εμπειρίες.¹⁵¹

Η ομορφιά του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση, είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να κάνουν λάθος επιλογές και να δουν τι συμβαίνει, χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή. Υπάρχει ασφάλεια στο θέατρο. Το θέατρο επιτρέπει στους μαθητές να κρύβονται πίσω από μια συμβολική μάσκα και έτσι να μπαίνουν σε καταστάσεις που αλλιώς θα μπορούσε να είναι επικίνδυνο. Το θέατρο παρέχει την ευκαιρία για σωματική, συναισθηματική και πνευματική ταύτιση με μια πλασματική

¹⁴⁸ Mitchell K. S.– Freitag J. L. (2011). «Forum theatre for bystanders: A new model for gender violence prevention», *Violence Against Women*, τχ. 17, σ. 990–1013.

¹⁴⁹ Dahal P., Joshi S.K. & Swahnberg K., «Does Forum theatre help reduce gender inequalities and violence? Finding from Nepa», *Journal of interpersonal violence* (2021), τχ. 37, σ. 1-25

¹⁵⁰ Fleming M. «Cultural awareness and dramatic art forms», M. Byram – M. Fleming (επιμ.), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.

¹⁵¹ McCaslin N., *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. εκδ. PEARSON, Νέα Υόρκη 2006

κατάσταση.¹⁵² Το δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθεί η φαντασία, ενθαρρύνει την ανεξάρτητη σκέψη και συνεργασία, οικοδομεί κοινωνική συνείδηση, λαμβάνει τις απόψεις των άλλων, προάγει την υγιή απελευθέρωση συναισθημάτων και βελτιώνει τις συνήθειες του λόγου.¹⁵³ Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του Θεάτρου Φόρουμ, είναι ότι δημιουργεί μια αίσθηση επικύρωσης των εμπειριών των ανθρώπων. Πολλά άτομα, που έχουν υποστεί τραυματικές εμπειρίες στη ζωή τους, ντρέπονται για την κατάστασή τους και δεν θέλουν να μοιραστούν τα ζητήματα που έχουν. Αισθάνονται ότι οι άνθρωποι γύρω τους δεν θα μπορέσουν να τους καταλάβουν ή να τους πιστέψουν.¹⁵⁴

Αυτή η έρευνα στόχευε να παραδώσει ένα έργο Θεάτρου Φόρουμ σε σχολικό περιβάλλον και να εξηγήσει, πώς το Θέατρο Φόρουμ μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την απόσπαση και την υποστήριξη των απόψεων των παιδιών.

Το Θέατρο Φόρουμ στοχεύει να δώσει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μοιραστούν τη φωνή τους και να κάνουν πρόβες εναλλακτικών γεγονότων καταπίεσής τους για να επιχειρήσουν κοινωνική αλλαγή. Ωστόσο, τα παιδιά έχουν εύρος ισχυρών μορφών στη ζωή τους, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι, και ως εκ τούτου, η φωνή τους μπορεί να χαθεί. Προσφέροντας στα παιδιά την ευκαιρία να μοιραστούν τη φωνή τους, σε έναν χώρο όπου αισθάνονται ασφαλείς, ήταν μια πολύτιμη πτυχή του Θεάτρου Φόρουμ.¹⁵⁵

Αυτή η μορφή του θεάτρου έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά ως θεραπευτικό μέσο. Ο Boal προσαρμοσε το μοντέλο του για το Θέατρο των Εικόνων, για χρήση σε ψυχιατρικά νοσοκομεία, παρακινούμενος από την ιδεολογία του, ότι τα ψυχικά προβλήματα προέρχονται συχνά από την κοινωνική καταπίεση. Στο βιβλίο του «*Rainbow of Desire*», αναλύει ένα μοντέλο στο οποίο η δημιουργία εικόνων

¹⁵² Smagorinsky P. «The world is a stage: Dramatic enactment as response to literature», B. J. Wagner (επιμ.), *Building moral communities through educational drama*. Λονδίνο 1999, εκδ. Ablex Publishing Corporation.

¹⁵³ Usakli H. «Effects of forum theatre (Drama technique) on adolescence' Johari awareness window», *Journal of Education Research and Behavioral Sciences* (2012), τχ. 1, σ. 24-34.

¹⁵⁴ Somers J., «Interactive theatre: Drama as social intervention», *Music and Arts in Action* (2008), τχ. 1, University of Exeter.

¹⁵⁵ Hammond N., «Introducing Forum Theatre to elicit and advocate children's views», *Educational Psychology in Practice* (2013), τχ. 29, σ. 1-18.

χρησιμοποιείται για την κατανόηση και αντίληψη της εξωτερικευμένης καταπίεσης, ή αλλιώς αυτό που αποκαλεί «αστυνόμος στο κεφάλι»¹⁵⁶

Για κάποιους ανθρώπους, η δημιουργική διαδικασία μπορεί να απελευθερώσει το άτομο από τις συνηθισμένες καθημερινές γνώσεις και τα συναισθήματά του, τους ωθεί στο να βρίσκουν σχέσεις με το περιβάλλον τους και να παρέχουν νέες ιδέες.¹⁵⁷ Σε θεατρικά εργαστήρια που έγιναν στο πανεπιστήμιο της Αριζόνα, στο πλαίσιο της ετήσιας Ημέρας θεάτρου για Γυμνάσια και Λύκεια, παρατηρήθηκε, ότι πράξεις έφηβων που ανήκαν σε οικογένειες ανώτερων τάξεων, αποτελούταν από άρνηση της ύπαρξης σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων, αντίσταση στις οδηγίες του εμψυχωτή, ανάγκη για αυτοκυριαρχία, καταπίεση των ιδεών άλλων ατόμων και ανάγκη για υπερίσχυση των δικών τους ιδεών και αντιμετώπιση των ατόμων της εργατικής τάξης ως ενόχληση. Η συγγραφέας του άρθρου αναφέρει πως αυτές οι συμπεριφορές αυτών των παιδιών, καθρέπτιζαν όλα τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της τάξης στην οποία ανήκαν.¹⁵⁸

Στο πλαίσιο μιας έρευνας από το Πανεπιστήμιο του Σικάγου στο σχολείο Equinox του Centro Batolome de la Casas,¹⁵⁹ διεξάχθηκε ένα πρόγραμμα που μελετούσε τα οφέλη της χρήσης του εφαρμοσμένου θεάτρου στην εκπαίδευση. Με βάση τα αποτελέσματα του προγράμματος, προτάθηκε ότι η διερεύνηση των ανδρικών προτύπων και των ορίων της αρρενωπότητας, με δημιουργικές και συμμετοχικές μεθόδους, μπορεί να επιφέρει τη μείωση της κοινωνικής και ενδοοικογενειακής βίας. Μια διαδικασία πολιτιστικής αλλαγής και αναθεώρησης της σημασίας του «ανδρισμού» στη σύγχρονη κοινωνία.

Υπάρχουν πάρα πολλά προγράμματα στην Λατινική Αμερική, που αναπτύσσουν το διαδραστικό κοινωνικό δράμα, βασισμένα στο μοντέλο του Boal και έχουν ως στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες σχετικά με προβλήματα υγείας, περιβαλλοντικά θέματα, τα δικαιώματα των γυναικών, αλλά και άλλα πολλά θέματα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες υπάρχουν προγράμματα με στόχο την πρόληψη και αποτροπή της έμφυλης

¹⁵⁶ Boal A., *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. εκδ. Routledge, Λονδίνο 1995.

¹⁵⁷ Arieti S., *The intrapsychic self: Feeling, cognition, creativity in health and mental illness*, εκδ. Basic Books, Νέα Υόρκη 1967.

¹⁵⁸ Saldana J., «Social class and social consciousness: Adolescent perception of oppression in forum theatre workshops», *Multicultural Perspectives* (1999), σ. 14-15.

¹⁵⁹ Αρχική ιστοσελίδα του οργανισμού CBC <https://centrobartolome.org/>

βίας στου εφήβους και της σεξουαλικής παρενόχλησης, τα οποία αξιοποιούν τις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ για να εκπαιδεύσουν τους νέους για θέματα βίας. Χρησιμοποιούν επίσης παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμούς, για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να σκάψουν πιο βαθιά στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες βίας.¹⁶⁰

Ο Ting διεξήγαγε μια έρευνα σε δεκατρία προγράμματα σχετικά με την έμφυλη βία, που είχαν ως επίκεντρο μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων αυτών, ήταν η χρήση διάφορων τεχνικών. Η έρευνα αυτή υπέδειξε την σημασία του θεάτρου και του παιχνιδιού ρόλων στην αποτροπή της έμφυλης βίας.¹⁶¹

Το Θέατρο Φόρουμ, χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα που έγινε σε δέκα χωριά στο ανατολικό Νεπάλ, με σκοπό την ευαισθητοποίηση του πληθυσμού σε θέματα έμφυλης βίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η συνεισφορά του διαδραστικού θεάτρου, στην ατομική αλλά και κοινωνική αλλαγή. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής, ήταν ότι η έκθεση και η ενεργή συμμετοχή σε αυτό το είδος θεάτρου, βοηθάει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς το θύμα, κίνητρο να αλλάξουν καταστάσεις αδικίας, βίας, κακοποίησης ή καταπίεσης, χρησιμοποιώντας διαλογικά μέσα και μεθόδους διαπραγμάτευσης. Το 80% των θυμάτων καταπάτησης δικαιωμάτων στο Νεπάλ, είναι γυναίκες και σε αυτό το ποσοστό, πάνω από το μισό αφορά περιπτώσεις βίας και παρενόχλησης. Η βία κατά τον γυναικών δεν αποτελεί ατομικό πρόβλημα, αλλά είναι ένα πρόβλημα που έχει κοινωνικές προεκτάσεις και βασίζεται στις ρίζες της κοινωνίας, τα στερεοτυπικά πρότυπα και τις αντιλήψεις. Οι γυναίκες που συμμετείχαν στα πρόγραμμα, ανέφεραν πως οι συζητήσεις από μόνες τους βοήθησαν στην ενδυνάμωση τους και στο να εξερευνήσουν και να μοιραστούν δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Οι συμμετέχοντες ένιωθαν πως οι μέθοδοι που συνήθως χρησιμοποιούνται για την ευαισθητοποίηση του πληθυσμού, είναι είτε διδακτικές (educating), είτε ψυχαγωγικές (entertaining). Το Θέατρο Φόρουμ ωστόσο, ήταν ένας συνδυασμός αυτών των δύο - «edutainment». Μέσω του Φόρουμ, το κοινό ανακάλυπτε ότι για ένα πρόβλημα μπορούν να βρεθούν πολλές και διαφορετικές λύσεις και μπορούσε να παρατηρήσει τις συνέπειες που έχει

¹⁶⁰ Brigell M., «Participatory theater and the prevention of gender-based violence», Advocates' Forum (2010), σ. 12-22. The University of Chicago.

¹⁶¹ Ting S.M.R., «Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools», Journal of School Violence (2009), τχ. 8, σ. 328-337.

κάθε δράση. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως γεγονότα σεξουαλικής κακοποίησης και παρενόχλησης συνέβαιναν συχνά στην κοινωνία τους, αλλά σπάνια γινόταν συζήτηση για αυτά. Υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και κάλυψη τέτοιων ειδήσεων, καθώς αποτελεί ακόμα ένα θέμα ταμπού που δεν συζητιέται εύκολα. Επίσης ανέφεραν, ότι άτομα υψηλού στάτους και οικονομικής ευχέρειας εμπλέκονταν συχνά σε καταστάσεις σεξουαλικής παρενόχλησης ή κακοποίησης και χρησιμοποιούσαν την δύναμη και τα λεφτά τους για να «σωπάσουν» το θύμα. Το πρόγραμμα περιλάμβανε και τη συμμετοχή της αστυνομίας, δημόσιων φορέων, πολιτικών και διαφόρων οργανισμών, με σκοπό να ενημερώσουν τον κόσμο σχετικά με τους νόμους, τις νομικές διαδικασίες και τις υπηρεσίες που μπορούν να τους βοηθήσουν, καθώς ο κόσμος είχε άγνοια ως προς τις μεθόδους που θα μπορούσε να ακολουθήσει σε περιπτώσεις βίας.¹⁶²

Στο πρόγραμμα εφαρμοσμένου θεάτρου «Δρώντας ενάντια στον Εκφοβισμό» (Acting against Bulling Applied theatre program), που ήταν αποτέλεσμα μιας δράσης δέκα χρόνων, με συνεργάτες την Αυστραλία, την Σουηδία και την Μαλαισία, αποδείχθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης για μαθητές που δεχόταν εκφοβισμό, αλλά υπήρξε επίσης και δραματική αλλαγή στην κατανόηση που εξέφραζαν για τα κίνητρα των θυτών και την ανάγκη τους για θετική υποστήριξη αλλαγής της συμπεριφοράς τους. Πολλές από τις σκηνές, που αυτοσχεδιαστικά παρουσίαζαν οι μαθητές, περιλάμβαναν διαμάχες μεταξύ των δύο φύλων, με έντονη την ύπαρξη του σεξουαλικού στοιχείου μέσα σε αυτές. Ύστερα από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, σημειώθηκε ότι δεν υπήρξαν περιστατικά, ή ενδείξεις επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, γεγονός που αποτελεί σημαντική αλλαγή στην κατάσταση που επικρατούσε πριν από το πρόγραμμα. Οι δάσκαλοι της τάξης ανέφεραν επίσης βελτίωση στη συμμετοχή και στην απόδοση των σπουδαστών στις σπουδές τους.¹⁶³

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε περιοχές της δυτικής Βεγγάλης επιχείρησε τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου στην ενδυνάμωση γυναικών στις περιθωριοποιημένες αγροτικές περιοχές. Ο στόχος του Θεάτρου Φόρουμ δεν είναι να δημιουργήσει αρνητική σύγκρουση ή να «κερδίσει» κάποιον, αλλά είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συλλογικής μάθησης, αίσθησης και εξορθολογισμού

¹⁶² Dahal P., Joshi S.K. & Swahnberg K., «Does Forum theatre help reduce gender inequalities and violence? Finding from Nepal», Journal of interpersonal violence (2021), τχ. 37, σ. 1-25.

¹⁶³ Burton B., «Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls». Research in Drama Education (2010), τχ. 15, σ. 255-270.

της κατάστασης ή του προβλήματος. Αυτή η διαδικασία ενώνει ανθρώπους, ηθοποιούς και θεατές, για να σκεφτούν και να προτείνουν πιθανές στρατηγικές για την απελευθέρωση από αυτήν την καταπίεση στην πραγματική ζωή, με συλλογικό τρόπο. Το θέατρο από μόνο του δε δίνει καμία λύση στο κοινωνικό πρόβλημα. Βοηθάει τους συμμετέχοντες να εξελίσσονται διανοητικά και να γίνονται κοινωνικοί κριτικοί της δικής τους πραγματικότητας. Σύμφωνα με τα μέλη της Μαχίλα Σαμίτι (Mahila Samity¹⁶⁴), η νοοτροπία των χωρικών που παρακολουθούσαν τις θεατρικές παραστάσεις, έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και η στάση τους απέναντι στις γυναίκες έχει γίνει πιο θετική. Για να ενισχύσουν αυτό το επιχείρημα, τόνισαν ότι σε αντίθεση με παλιότερες εποχές και οι άντρες και οι γυναίκες που συμμετέχουν στο Φόρουμ, έρχονται από το κοινό για να πουν ότι οι γυναίκες έχουν ίσα δικαιώματα και να υποστηρίξουν ότι οι γυναίκες είναι εξίσου ικανές, δίνοντας μάλιστα και παραδείγματα γυναικών.

Για παράδειγμα, η Ανίτα ήταν ντροπαλή και δεν είχε αυτοπεποίθηση και θάρρος να υπερασπιστεί τα δικαιώματά της. Αυτή είδε την εκμετάλλευση της αδερφής της από τα πεθερικά της, την οποία αποδέχτηκε σιωπηλά, παρόλο που ένιωθε θυμό μέσα της. Σήμερα νιώθει ότι αν μπορούσε να μιλήσει εκείνη την ώρα όπως μπορεί σήμερα, θα είχε διαμαρτυρηθεί για την εκμετάλλευση που είχε αντιμετωπίσει η αδελφή της. Η ενασχόλησή της με το Θέατρο Φόρουμ, σταδιακά την έκανε να συνειδητοποιήσει ότι έχει την ικανότητα να κάνει κάτι σημαντικό και με νόημα στη ζωή της και να αντιμετωπίσει τα θέματα που είναι σημαντικά για αυτήν. Μέσω του κοινωνικού θεάτρου, μπορεί πλέον να εκφραστεί για τα κακά της κοινωνίας και έχει το θάρρος να διαμαρτυρηθεί κατά της εκμετάλλευσης των γυναικών. Δεν αποδέχονται σιωπηλά την κατάσταση τους, αλλά επαναστατούν μιλώντας περισσότερο για τα δικαιώματά τους. Τώρα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν χειριστικές και κακοποιητικές συμπεριφορές με τα δικά τους επιχειρήματα. Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα στη ζωή αυτών των γυναικών, ήταν ότι βρήκαν μια δημιουργική δέσμευση και δικό τους χώρο. Το περιέγραψαν ως χώρο ανακούφισης, γαλήνης και ευτυχίας, μακριά από τον πόνο και τα βάσανα της καθημερινότητάς τους. Νωρίτερα είχαν μια αίσθηση ντροπής και κατωτερότητας, αλλά η ενεργή ενασχόλησή τους με το κοινωνικό θέατρο, οδήγησε στη δημιουργία της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας και ανάπτυξη πνευματικής

¹⁶⁴ Mahila Samity: Ένας μη κυβερνητικός με σκοπό την υποστήριξη γυναικών και παιδιών στη

Τζαρκαντ <https://www.smsjhar.org/> [15.05.2024]

ταυτότητας. Ωστόσο, η διαδικασία ενδυνάμωσης για αυτές τις γυναίκες δεν θα ήταν ολοκληρωμένη χωρίς τη θετική συμμετοχή των ανδρών σε αυτά τα χωριά.¹⁶⁵

Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε δύο χωριστές ιατρικές σχολές στην Ελβετία, είχε ως στόχο να υποστηρίξουν μαθητές, προκειμένου να μάθουν να εντοπίζουν καταστάσεις σεξισμού και σεξουαλικής παρενόχλησης και να γνωρίζουν το θεσμικό και νομικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να καταθέσουν και να καταγγείλουν οποιαδήποτε σεξουαλική παρενόχληση. Οι συμμετέχοντες στο μάθημα ήταν φοιτητές είτε στο δεύτερο, τρίτο ή τέταρτο έτος ιατρικών σπουδών. Το πρόγραμμα δομήθηκε σύμφωνα με τρεις πυλώνες: 1) την θεωρία - τον ορισμό της σεξουαλικής παρενόχλησης 2) τη διάδραση - το καθήκον ενός εργαζομένου απέναντι σε ένα τέτοιο συμβάν και 3) και τη συζήτηση - την επίδραση της σεξουαλικής παρενόχλησης στην ψυχική υγεία ενός ατόμου. Το πρόγραμμα απέδειξε πως ήταν εφικτή η υλοποίηση εκπαιδευτικού σεμιναρίου για την πρόληψη του σεξισμού και της σεξουαλικής παρενόχλησης για φοιτητές ιατρικής με τη χρήση Θεάτρου των Καταπιεσμένων. Τέτοια μαθήματα μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν καλύτερα και να αντιδρούν, είτε ως θύματα είτε ως περαστικοί, όταν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες καταστάσεις. Βοηθούν επίσης να γίνει αντιληπτή η δυνατότητα αλλαγής συμπεριφορών, αποτροπή μελλοντικών σεξιστικών συμπεριφορών και συμβάλλουν σε μια πολιτισμική αλλαγή και επιπλέον στη μείωση της επίρριψης ευθυνών στο θύμα, τόσο από τον κοινωνικό του περίγυρο όσο και από τον εαυτό του (victim blaming - victim guilt).¹⁶⁶

Ένα ακόμα έργο στο οποίο χρησιμοποιήθηκε το Θέατρο Φόρουμ με θέμα την σεξουαλική παρενόχληση, ήταν το διαδικτυακό έργο, με τίτλο Unmuted, που δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση της αυξημένης διαδικτυακής παρενόχλησης που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Με επικεφαλή τον οργανισμό Rang Karwan,¹⁶⁷ και με την υποστήριξη της 25 x 25 Initiative by India Foundation for the Arts, το Unmuted περιελάμβανε μια σειρά από έρευνες και σκηνές φόρουμ που καταγράφηκαν και διανεμήθηκαν σε οθόνη ανάμεσα σε 100+ ψηφιακούς θεατές σε όλη τη χώρα. Αυτή η έκθεση ενός από τους συντονιστές του έργου,

¹⁶⁵ Dutta M., «Women's empowerment through social theatre: A case study», *Journal of Creative Communication* (2015), τχ. 10, σ. 56-70.

¹⁶⁶ Luthi E., et al. «Preventing sexism and sexual harassment in medical schools by using Theatre of the Oppressed as an interactive and reflexive tool.», *BMC Research Notes* (2022), σ. 192.

¹⁶⁷ Rang Karwan: <https://www.rangkarwan.org/> [18.05.2024]

αξιολογεί την εννεάμηνη διαδικασία πρόβας και έρευνας. Με γνώσεις από την ομάδα Rang Karwan και τους θεατές-ηθοποιούς, η έκθεση περιγράφει διάφορους τρόπους με τους οποίους τροποποιήθηκε μια συλλογική πρακτική του Θεάτρου Φόρουμ για την ψηφιακή σκηνή.¹⁶⁸

Το Φόρουμ χρησιμοποιήθηκε επίσης σε ένα έργο που είχε ως σκοπό να εξετάσει τη λειτουργία ενδυνάμωσης/επανασυγγραφής των Children of War, ένα έργο που παρουσιάστηκε στο Fairfax της Βιρτζίνια τον Δεκέμβριο του 2002. Το φθινόπωρο του 2002, ο Chong εργάστηκε στενά με έξι νέους πρόσφυγες (από τη Σομαλία, τη Σιέρα Λεόνε, το Ελ Σαλβαδόρ, Αφγανιστάν, Κουρδιστάν και Ιράν), που ζουν τώρα στη Βόρεια Βιρτζίνια και με μια θεραπεύτρια (η οποία είναι και η ίδια πρόσφυγας) από το Κέντρο Πολυπολιτισμικού Ανθρώπου Υπηρεσίες (οι οποίες συμπαρήγαγαν το έργο). Είτε το συνειδητοποίησαν πλήρως είτε όχι, οι συμμετέχοντες στη δημιουργία και σκηνοθεσία του Children of War είχαν την ευκαιρία να ξαναγράψουν τις αναμνήσεις τους. Σε αυτήν την εκ νέου συγγραφή των προσωπικών (του/της) ιστοριών τους, οι συμμετέχοντες δημιούργησαν αυτό που ο Jean Franiois Leotard αποκαλεί «μικρο-αφηγήσεις», που μεταφέρουν όχι μόνο «επαληθεύσιμες δηλώσεις για την πραγματικότητα», αλλά και έννοιες ικανότητας, εικόνες για το πώς να κάνεις πράγματα, πώς να ζεις, πώς να φροντίζεις ο ένας τον άλλον, πώς να είσαι ευτυχισμένος.¹⁶⁹

Το Forum Power Plays είναι ένα ακόμα πρόγραμμα, εμπνευσμένο από τη μέθοδο του Θεάτρου Φόρουμ, που αναπτύχθηκε από την Birgitte Woge Nielsen και την ερευνητική ομάδα Power Plays. Η προσαρμοσμένη μέθοδος Forum Power Plays χρησιμοποιεί τη συμμετοχική τεχνική του δράματος για συμμετέχοντες που έχουν αντιμετωπίσει σεξιστική παρενόχληση στο χώρο εργασίας. Με αυτήν τη μέθοδο, οι συμμετέχοντες στο Forum Power Plays έχουν την ευκαιρία, ατομικά αλλά και συλλογικά, να αναλύσουν και να αναλογιστούν καταστάσεις σεξουαλικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας που επαναλαμβάνονται. Σκοπός είναι επίσης η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στο χώρο εργασίας, για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις σεξιστικής και σεξουαλικής παρενόχλησης, δίνοντάς τους την ευκαιρία

¹⁶⁸ Khanna A., «Unmuted: A digital dilemma inspired by Forum theatre», *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal* (2021), τχ. 6.

¹⁶⁹ Kurahashi Y. «Theatre as the healing space: Ping Chong's», *Children of War. Studies in Theatre and Performance* (2004), τχ. 24, σ. 23-36.

να θεσπιστούν λύσεις και να αλλάξει το αποτέλεσμα των σεναρίων σεξιστικής παρενόχλησης σε ασφαλές περιβάλλον.¹⁷⁰

Ένα ακόμα έργο, το Erasmus+ «Θέατρο Φόρουμ - ένα εργαλείο μάθησης για Εκπαίδευση», που αναπτύχθηκε σε 6 από τα κράτη μέλη της Ε.Ε., είχε ως στόχο να τονίσει τη σημασία της μεγαλύτερης συμμετοχής των νέων στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη τους, με την ενεργή συμμετοχή τους ως πολίτες, δημιουργώντας διαπολιτισμική επικοινωνία, ευκαιρίες, αναλύσεις, συζητήσεις και επίλυση ορισμένων συγκεκριμένων προβλημάτων. Στόχοι του ΘεΚ είναι να μεταμορφώσει τον θεατή από παθητικά δεκτικό, σε πρωταγωνιστή δραματικής δράσης. Να μην αρκείται στον αναλογισμό του παρελθόντος, αλλά στη προετοιμασία για το μέλλον. Η μεταμόρφωση του θεατή σε πρωταγωνιστή μπορεί να έχει καθαρτική λειτουργία. Σκοπός ήταν να αντιληφθεί το άτομο ότι αυτά που μπορεί και κάνει κατά τη διάρκεια μιας "συνεδρίας" είναι έτοιμο και ικανό να τα κάνει και αργότερα στην πραγματική ζωή. Το Θέατρο Φόρουμ φτάνει στην κατασκευή ενός μοντέλου δράσης για το μέλλον: όταν συμβαίνει ένα συγκεκριμένο γεγονός, απαιτεί δράση. Γι' αυτό είναι σημαντικό τα επιλεγμένα θέματα να είναι αληθινά ζητήματα, πραγματικά. Η επικαιρότητα κάνει τους θεατές να είναι πιο δημιουργικοί, γιατί γνωρίζουν ότι το πρόβλημα υπάρχει και πρέπει να λυθεί. Το Θέατρο Φόρουμ όχι μόνο παράγει κάθαρση, παράγει ένα κίνητρο, ενισχύει την επιθυμία μας να αλλάξουμε τον κόσμο!¹⁷¹

Μια ακόμα εργασία είχε ως στόχο να εισάγει στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία τη δυνατότητα χρήσης ενός δημιουργικού τρόπου αφύπνισης, ο οποίος θα υποστήριζε τις απόψεις των παιδιών, μέσω της χρήσης του Θεάτρου Φόρουμ. Συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως αυτοσχεδιασμός, εισήχθησαν παράλληλα με ασκήσεις που αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ομαδική εργασία, η μουσική και αισθητηριακή επίγνωση, η γνώση, η μνήμη, η συγκέντρωση και επίλυση προβλημάτων καθώς και συναισθηματική επίγνωση και φαντασία.¹⁷²

¹⁷⁰ Nielsen, B. W., et al. «Forum power plays: Preventing sexual harassment in workplaces of care», Roskilde Universitet (2003).

¹⁷¹ Tabara, A. Vulpe, O. G., *Values and interests of adolescents in Europe: A study for Erasmus+ project Forum Theatre: A learning instrument for education – for life.*, εκδ. EDIFINO, Ιάσιο 2015.

¹⁷² Hammond N., «Introducing Forum Theatre to elicit and advocate children's views», *Educational Psychology in Practice* (2013), τχ. 29, σ. 1-18.

Σε μια άλλη έρευνα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν αύξηση της αυτοπεποίθησης, νιώθοντας καλά για τους εαυτούς τους και μια αλλαγή στην αντίληψη του εαυτού τους για την ικανότητά τους «να κάνουν ένα βήμα». Οι υπόλοιποι απόλαυσαν την συμμετοχή τους, αλλά δεν ήταν σίγουροι για το μακροπρόθεσμο αντίκτυπο. Κάποιοι ανέφεραν ότι η ενασχόληση με δημιουργική δραστηριότητα, συνέβαλε στη διατήρηση της σταθερότητας στη ψυχική τους υγεία, αντιμετωπίζοντας αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα άγχους. Ο θεραπευτής στο πλαίσιο της ομάδας παρείχε μια χαλαρή ευκαιρία για συζήτηση ζητημάτων πριν γίνουν πρόβλημα. Υπήρχε ευρύτερος αντίκτυπος στην καθημερινή ζωή για μερικούς. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αυτή η δέσμευση και το επίτευγμα τους, βοήθησε να αισθάνονται πιο θετικά για τον εαυτό τους, κάτι που μεταφέρθηκε σε άλλα μέρη της ζωής τους. Ένας συμμετέχων σκέφτηκε να βρει δουλειά μερικής απασχόλησης και εντόπισε, πως η ομάδα δημιουργικών δραστηριοτήτων, είχε παίξει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησής του. Αρκετοί συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι οι δραστηριότητες που έμαθαν στην ομάδα έγιναν επαγγέλματα στο σπίτι και βοήθησαν στη δομή του χρόνου τους. Ένας ή δύο συμμετέχοντες έψαχναν να χρησιμοποιήσουν τις νέες τους δεξιότητες ως γέφυρα πρόσβασης σε άλλες δημιουργικές ομάδες εντός της κοινότητας. Τα πιθανά οφέλη για την υγεία από τη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων ως μέσο θεραπείας, περιλαμβάνουν μια αίσθηση των επιτευγμάτων, της αύξησης της αυτοπεποίθησης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων (τόσο στο σωματικό όσο και στο γνωστικό επίπεδο), στον έλεγχο αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων άγχους. Η δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να γίνει ενασχόληση σε ένα άτομο, παρέχοντας σκοπό και νόημα, δομώντας χρόνο και συμβάλλοντας στην αντίληψη του εαυτού και στην προσωπική ταυτότητα. Μπορεί επιπλέον να είναι μια γέφυρα για πρόσβαση σε άλλες ομάδες εντός της κοινότητας.¹⁷³

Ο Zwerling μελέτησε τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των θεατρικών προγραμμάτων, τόσο στην στάση, όσο και στην συμπεριφορά των νέων. Για να το πετύχει αυτό παρακολούθησε τρία διαφορετικά θεατρικά προγράμματα στην διάρκεια δύο χρόνων. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν στα προγράμματα είχαν σημαντικά μειωμένα επίπεδα συμμετοχής σε επικίνδυνες συμπεριφορές συγκριτικά με τον εθνικό μέσο όρο. Αυτό συμβαίνει διότι τα συμμετοχικά θεατρικά προγράμματα δίνουν στους έφηβους την αίσθηση της

¹⁷³ Griffiths S., «The experience of creative activity as a treatment medium», Journal of Mental Health (2008), τχ. 17, σ. 49-63

αυτοτέλειας και της αυτοκυριαρχίας στη δημιουργία αποφάσεων, γεγονός που προεκτείνεται και στην ζωή τους.¹⁷⁴

Αυτές οι έρευνες ωστόσο και οι αξιολογήσεις αυτών των προγραμμάτων ενδέχεται να μην είναι απόλυτα ακριβείς, καθώς η αξιολόγηση έγινε κατά κύριο λόγο από τους διοργανωτές και τους συμμετέχοντες και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι στόχοι που επιτεύχθηκαν και είχαν μακροχρόνια επιρροή, καθώς η αξιολόγηση γινόταν κατά κύριο λόγο στη διάρκεια του προγράμματος.¹⁷⁵

Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

«Μην Αγγίζεις»

Σκοπός: Να ευαισθητοποιήσει και να εκπαιδεύσει τους εφήβους σχετικά με την σεξουαλική παρενόχληση. Να θέσει ερωτήματα σχετικά με τη θέσπιση προσωπικών ορίων και τις δράσεις που χρειάζεται να ληφθούν όταν τα όρια αυτά παραβιάζονται.

Στόχοι: α) να διερευνήσουν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στην παρενόχληση και ιδιαίτερα στην παρενόχληση από έναν ενήλικα β) να αντιληφθούν ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί ένας ενήλικας να υπερβαίνει τα προσωπικά όρια. γ) να γνωρίσουν δράσεις που θα μπορούσαν να λάβουν σε αντίστοιχες περιπτώσεις . δ) να γνωρίσουν πως το νομικό πλαίσιο αρμόδιοι φορείς και ψυχολόγοι μπορούν να τους προστατέψουν σε αντίστοιχες περιστάσεις

20' Ασκήσεις ζεστάματος - γνωριμία ομάδας: α) κυνηγητό με μαντίλια - προσπαθείς να πάρεις όσα περισσότερα μαντίλια μπορείς, χωρίς να πάρουν το δικό σου β) περπάτημα στον χώρο-παγωμένες εικόνες

10' Πακέτο εξερεύνησης: Η μαμά της Εύας με μια τσάντα ζητάει βοήθεια που τους μαθητές. Η τσάντα αυτή περιέχει στοιχεία– κλειδιά για την Εύα και τον λόγο που «εξαφανίστηκε».

¹⁷⁴ Zwerling P., *After-school theatre programs for at-risk teenagers*. εκδ. McFarland & Co, Jefferson, N.C, Νέα Υόρκη 2008.

¹⁷⁵ Brigell M., «Participatory theater and the prevention of gender-based violence», *Advocates' Forum* (2010), σ. 12-22. The University of Chicago.

25' Παράσταση «Μην Αγγίζεις»

15' Αυτοσχεδιασμοί-παγωμένες εικόνες: Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες αναπαριστούν μια παγωμένη εικόνα η οποία πιστεύουν ότι εκπροσωπεί την Εύα. Στην συνέχεια θα ζητηθούν να ζωντανέψουν τις εικόνες αυτές.

30' Θέατρο Φόρουμ: Ξαναπαίζονται ορισμένες από τις σκηνές και όποιος από το κοινό επιθυμεί μπαίνει στη θέση του θύματος και επιλέγει πως θα αντιδρούσε στην εκάστοτε σκηνή.

Αναλυτικός σχεδιασμός

Ασκήσεις Ζεστάματος/ Γνωριμία Ομάδας:

A) Σε ένα κύκλο όλα τα μέλη της ομάδας. Στο κέντρο υπάρχει ένα κουτί με χαρτομάντιλα. Με τη σειρά μπαίνει ο κάθε ένας στον κύκλο παίρνει ένα χαρτομάντιλο και λέει δυνατά το όνομα του. Όταν έχουν συστηθεί όλοι στερεώνουμε το χαρτομάντιλο πάνω μας, όπου επιθυμεί ο κάθε ένας. Με την εντολή της εμπυχωτριάς προσπαθεί ο κάθε ένας να μαζέψει όσα περισσότερα χαρτομάντιλα μπορεί, χωρίς να πάρουν το δικό του. (στόχος η αίσθηση της παραβίασης του προσωπικού χώρου και η παράλληλη προσπάθεια διεκδίκησης του.) 7'

B) Με την συνοδεία μουσικής περπατάμε στον χώρο. Όταν η μουσική σταματάει, παγώνουμε. Σταδιακά δίνονται από την εμπυχωτρία λέξεις συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που περπατάμε και κατά συνέπεια τα αγάλματα όταν η μουσική

σταματάει. Οι λέξεις αυτές είναι: χαρά, μπάλα, θλίψη, όρια, μην αγγίζεις, βοήθεια. Κατά την διάρκεια, που η μουσική είναι σταματημένη γίνεται παρακολούθηση σκέψης. 13'

Πακέτο εξερεύνησης:

Μια από τις ηθοποιούς εισέρχεται μέσα στην αίθουσα, ντυμένη ως η μητέρα της Εύας και κουβαλάει μια τσάντα. Ζητάει βοήθεια από τα παιδιά γιατί δεν μπορεί να βρει την κόρη της και δεν μπορεί να καταλάβει τι της συμβαίνει. Το τελευταίο διάστημα είχε αρχίσει να φέρεται και να ντύνεται διαφορετικά, να χάνει μαθήματα και να είναι οξύθυμη. Όταν προσπάθησαν να την προσεγγίσουν και να της μιλήσουν για την συμπεριφορά της η κατάσταση εκτροχιάστηκε σε ένα καυγά και επέλεξαν να την πάνε σε ψυχολόγο. Η Εύα έφυγε από το γραφείο της ψυχολόγου και δεν μπορούν να την βρουν, ούτε να καταλάβουν τι μπορεί να της συμβαίνει. Μέσα στην τσάντα

υπάρχουν τα εξής αντικείμενα: 1) επιγονατίδες 2) φυλλάδιο από το χαμόγελο του παιδιού 3)χαρτί από το ημερολόγιό της που μιλάει για τον προπονητή 4) σορτσάκι του βόλεϊ κομμένο από ψαλίδι 5) φυλλάδια για ομάδες βόλεϊ 6) μανίκια χεριών βόλεϊ 7) φωτογραφία ενός άντρα (του γυμναστή) ζωγραφισμένη και τρυπημένη 8) απόκομμα από εφημερίδα για την σύλληψη ενός προπονητή τένις που παρενοχλούσε παιδιά της ομάδας. 10΄

Παράσταση: 25΄

Σκηνή Πρώτη

Καθόμαστε στις καρέκλες σε ουδέτερη θέση. Μουσική. Μπαίνει η μουσική και 2–3 δευτερόλεπτα μετά σηκωνόμαστε ταυτόχρονα και φοράμε το στοιχείο του ρόλου. Ξεκινάει η σκηνή. Γυμναστής και Ελίζα παραμένουν πλάτη μέχρι να ακούσουν την ατάκα εισόδου τους.

Αναστασία και Μαρία, δύο φίλες της Ελίζας πριν το μάθημα της γυμναστικής.

Fade out Μουσικής: Μόλις αρχίζουν τα λόγια

Αναστασία: Ρε εσύ σε τρεις μέρες έχουμε αγώνα. Ποιές ώρες είπε ο κύριος ότι θα χάσουμε για να κάνουμε προπόνηση;

Μαρία: Νομίζω είπε θα κάνουμε σήμερα την ώρα της γυμναστικής, αύριο θα χάσουμε μαθηματικά και χημεία και μεθαύριο αρχαία και φυσική.

Αναστασία: Πωω, όντως; Μου τη σπάει πολύ όταν κάνουμε προπόνηση τις ώρες της γυμναστικής. Πάντα για το ζέσταμα μας παίρνει σε άλλο χώρο από το υπόλοιπο τμήμα, ενώ τουλάχιστον όταν κάνουμε σε ώρες άλλων μαθημάτων, είναι όλη η ομάδα και κάνουμε όλοι μαζί ζέσταμα.

Μαρία: Μάλλον γιατί όταν είναι όλη η ομάδα, είναι και τα μεγαλύτερα κορίτσια και δεν τολμάει να μας πάρει.

Αναστασία: Εκτός από την Ελίζα. Την Ελίζα την παίρνει σε κάθε προπόνηση

Μαρία: Αφού είναι το λίμπερο

Αναστασία: Και τι, το λίμπερο θέλει ξεχωριστό ζέσταμα;

Μαρία: Ε είναι και η αγαπημένη του. Γιατί το λες όμως;

Αναστασία: Δεν ξέρω... Να σου πω, όταν μας παίρνει στο άλλο δωμάτιο, έχεις νιώσει ποτέ...

Μπαίνει η Ελίζα και τα κορίτσια σταματάνε να μιλάνε. Φοράει φαρδιά ρούχα σχεδόν αντρικά

Μαρία: Καλώς την! Τι φοράς ρε φίλε; Σου τελείωσαν τα ρούχα και είπες να δανειστείς του παππού σου;

Αναστασία: Κόφ' το! Ο,τι θέλει θα φοράει.

Μαρία: Έχουμε προπόνηση! Πως θα τρέχει με αυτό; Είναι τρία νούμερα μεγαλύτερό της

Αναστασία: Ε αν την βολεύει! Και στο κάτω κάτω, το γεγονός ότι αυτός μας ζητάει συνέχεια να ερχόμαστε με κολάν είναι κάπως κρίπι, δεν νομίζετε;

Ελίζα: Το νιώθεις και εσύ, ήθελα (την διακόπτει η Μαρία)

Μαρία: Σιγά μωρέ φαντασιόπληκτη! Παντρεμένος άνθρωπος είναι. Την όρεξή σου έχει νομίζεις. Εγώ επιμένω ότι έτσι προπόνηση δεν μπορείς να κάνεις.

Ελίζα: Ναι, γιατί δεν θα κάνω! Δεν νιώθω καλά και δεν θέλω! Και σκέφτομαι να σταματήσω και από την ομάδα

Μαρία: Τι λες είναι δυνατόν;

Αναστασία: Σε δύο μέρες πάμε για αγώνα

Μαρία: Είσαι το μόνο μας λίμπερο

Αναστασία: Δεν μπορείς να μας κρεμάς έτσι

Ελίζα: Δεν νιώθω καλά

Μαρία: Δεν μας νοιάζει

Αναστασία: Συνειδητοποιείς ότι πάμε για κύπελλο;

Μαρία: Αν σταματήσεις δεν θα μπορούμε να κατέβουμε, πάνε και οι προπονήσεις και οι αγώνες και η ομάδα

Αναστασία: Ε και εσύ τώρα υπερβάλλεις

Ελίζα: Ίσως είναι καλύτερα να σταματήσει η ομάδα

Μπαίνει ο Γυμναστής. Τα κορίτσια κάνουν νόημα στην Ελίζα να σταματήσει να μιλάει

Γυμναστής: Βρε καλώς τα κορίτσια. Μην καθόμαστε πάμε να ξεκινήσουμε ζέσταμα πριν έρθει το υπόλοιπο τμήμα και αρχίσει η φασαρία. Κορίτσια εσείς πάτε στο δωμάτιο που έχει τα λάστιχα και θα έρθω να σας δείξω ασκήσεις. Αναστασία και Μαρία φεύγουν προς τις καρέκλες. Βγάζουν το στοιχείο του ρόλου. Κάθονται στην καρέκλα σε ουδέτερη θέση και παρακολουθούν. Ελιζάκι! Τι έγινε; Που είναι το κολάν;

Ελίζα: Δεν ήθελα να βάλω

Γυμναστής: Ναι αλλά αυτό δεν θα σε βολέψει καθόλου αρχικά δεν θα μπορείς να βάλεις επιγονατίδες. Έχουμε μέσα τις στολές θα βάλεις το σορτσάκι για να μπορούμε να δουλέψουμε.

Ελίζα: Δεν θέλω. Και βασικά ήθελα να σας πω ότι σκέφτομαι να σταματήσω τις προπονήσεις και τους αγώνες.

Γυμναστής: (Γελάει) Τι λες; Δεν υπάρχει περίπτωση! Είμαστε δυο μέρες πριν τον αγώνα! Δεν μπορείς να μας κρεμάς έτσι! Κρεμάς εμένα, κρεμάς τα κορίτσια. Εμείς σε στηρίξαμε σε όλα τα λάθη, σε όλες τις χαμένες υποδοχές, άμυνες, τους αγώνες που χάσαμε εξαιτίας σου. Αλλά αυτό παραπάει. Δεν φταίει κανένας άλλος εγώ φταίω που πίστεψα σε εσένα και στηρίξα όλη την ομάδα πάνω σου. Εγώ φταίω που σε εμπιστευτήκα. Έναν, θέλω να μου πεις έναν που σε πίστεψε όσο εγώ...

Η Ελίζα κατεβάζει το κεφάλι

Γυμναστής: Έλα καταλαβαίνω ότι είσαι πιεσμένη! Αλλά δεν τα παρατάμε ποτέ έτσι! Τόσο εύκολα! Έλα να κάνουμε προπόνηση και θα δεις σιγά σιγά θα σου περνάει την τραβάει από το χέρι να την πάρει μέσα. Παγώνουν. *Η Ελίζα κοιτάει μπροστά με βλέμμα «ξέρω τι πρόκειται να ακολουθήσει».*

Μόλις παγώσουν ο γυμναστής και η Ελίζα Μουσική. Με σήμα την μουσική σπάει η παγωμένη εικόνα. Η Ελίζα παίρνει θέση για την σκηνή της καθηγήτριας. Η καθηγήτρια φοράει το στοιχείο του ρόλου.

Fade out Μουσικής: Μόλις αρχίζουν τα λόγια

Σκηνή Δεύτερη

Διάλειμμα πριν την ώρα των μαθηματικών. Η Ελίζα βρίσκεται μέσα στην τάξη. Βλέμμα χαμένο. Η καθηγήτρια των μαθηματικών μπαίνει να ετοιμαστεί για το μάθημα, την βλέπει και την πλησιάζει.

Καθηγήτρια: Ελίζα; Τι κάνεις εδώ; Δεν θα πας για προπόνηση;

Η Ελίζα γνέφει αρνητικά

Καθηγήτρια: Δεν αισθάνεσαι καλά; Θες να πας στην γιατρό;

Ελίζα: Όχι, όχι κυρία Κατερίνα μια χαρά είμαι, απλά νυστάζω λίγο.

Καθηγήτρια: Ελίζα... αφού εσύ τρελαίνεσαι για το βόλτσι και σπασμένο πόδι να είχες θα παρακαλούσες να παίζεις. Και θέλεις να πιστέψω ότι επειδή νυστάζεις δεν θα πας;

Ελίζα: Αλήθεια δεν συμβαίνει τίποτα

Καθηγήτρια: Ελίζα! Σε ξέρω από μικρό παιδί. Στην δίπλα πόρτα μεγάλωσες. Μπορείς να μου πεις τα πάντα

Η Ελίζα την κοιτάει. Κάνει μια παύση αλλά αποφασίζει να προσπαθήσει να μοιραστεί μαζί της τι συμβαίνει.

Ελίζα: Η αλήθεια είναι ότι δεν θέλω να πάω στην προπόνηση, γιατί νιώθω πολύ άβολα με τον Κύριο Πέτρο.

Καθηγήτρια: Τι εννοείς νιώθεις άβολα;

Ελίζα: Ε να, κάθε φορά στις προπονήσεις, νιώθω ότι με ακουμπάει περισσότερο από ότι χρειάζεται.

Καθηγήτρια: Εντάξει βρε Ελίζα μου, γυμναστής είναι ο άνθρωπός μπορεί να θέλει να σου δείχνει τις ασκήσεις.

Ελίζα: Όχι δεν καταλαβαίνεται... με αγγίζει σε μέρη που δεν θα έπρεπε... με μέρη που δεν θα έπρεπε

Καθηγήτρια: Ελίζα! Αυτό είναι πολύ σοβαρή κατηγορία που λες

Ελίζα: Το ξέρω αλλά...

Καθηγήτρια: Δεν έχει αλλά! Ο άνθρωπος είναι παντρεμένος με παιδί! Τον ξέρω! Δεν θα έκανε ποτέ κάτι τέτοιο. Κάτι κατάλαβες λάθος.

Ελίζα: Τίποτα δεν κατάλαβα λάθος! Αφού συμβαίνει! Να σας δείξω τι κάνει;

Καθηγήτρια: Όχι να μην δείξεις τίποτα! Και να μην το ξανά αναφέρεις! Καταλαβαίνεις ότι μια τέτοια κατηγορία μπορεί να καταστρέψει και τη ζωή του και τη ζωή σου; Θα σε ακολουθεί για πάντα αυτό! Και στο κάτω κάτω αν δεν σου αρέσει μην κάνεις τις ασκήσεις, μεγάλο κορίτσι είσαι δεν σε αναγκάζει κανείς. Φοράτε τα σορτσάκια και τα κολάν και μετά γκρινιάζετε. Μάθαμε τώρα όλοι να θιγόμαστε με το παραμικρό...

Μουσική– Με σήμα την μουσική η καθηγήτρια επιστρέφει στην καρέκλα, βγάζει το στοιχείο του ρόλου και επιστρέφει στην ουδέτερη θέση. Ταυτόχρονα η Μαρία και ο Γυμναστής φοράνε το στοιχείο του ρόλου. Η Μουσική παραμένει σε όλη την διάρκεια της τρίτης σκηνής.

Σκηνή Τρίτη

Η Ελίζα παγωμένη μπροστά στο θρανίο. Μουσική. Πίσω βλέπουμε τον Γυμναστή να μιλάει με την Μαρία και να την παίρνει από το χέρι να την πάει στον άλλο χώρο για «ζέσταμα». Η Ελίζα σηκώνεται να πάει προς το γυμναστήριο για να πει στον γυμναστή ότι θα συνεχίσει στην ομάδα. Εκείνη την στιγμή η Μαρία βγαίνει από τον άλλον χώρο με εμφανή τα σημάδια ανθρώπου που μόλις έχει υποστεί παρενόχληση. Συναντιούνται και κοιτάζονται χωρίς να μιλήσουν. Καταλαβαίνουν και οι δύο τι έχει συμβεί. Η Μαρία σκύβει το κεφάλι και απομακρύνεται. Η Ελίζα κοιτάει τον άλλον χώρο εμφανώς εκνευρισμένη. Κάνει μεταβολή και φεύγει.

Μόλις φύγει η Ελίζα προς την καρέκλα της, η Αναστασία φοράει το στοιχείο του ρόλου της. Και τα τρία κορίτσια τοποθετούν της καρέκλες στην θέση που θα είναι για την τέταρτη σκηνή κάθονται και βγάζουν ένα χαρτί από την τσάντα τους.

Fade out Μουσικής: Μόλις αρχίσουν τα λόγια.

Σκηνή Τετάρτη

Η Ελίζα στο δωμάτιο της γράφει στο ημερολόγιο της. Ταυτόχρονα βλέπουμε τα άλλα δύο κορίτσια να γράφουν στο δικό τους ημερολόγιο. Ξεκινάει η Ελίζα να διαβάζει φωναχτά το γράμμα

«Το κάνει και σε άλλα κορίτσια... δεν μπορεί να είναι στο μυαλό μου. Πίστευα ότι είμαι μόνο εγώ αλλά σήμερα που είδα την Μαρία είμαι σίγουρη ότι το κάνει και σε άλλα κορίτσια. (ξεκινάνε και διαβάζουν και οι άλλες δύο. Ταυτόχρονα και οι τρεις με μια φωνή διαβάζουν το γράμμα) Τον σιχαίνομαι, αλλά ταυτόχρονα κάπως τον λυπάμαι. Πιο πολύ όμως σιχαίνομαι εμένα. Δεν αντέχω το σώμα μου. Νιώθω διαρκώς το άγγιγμα του. Ο λίγδας. Αν μπορούσα να ξύσω όλο το δέρμα μου για να μην το νιώθω πια, θα το έκανα. Αγγίζει πάντα πάνω από τα ρούχα αλλά η αηδία που νιώθω εκείνη την στιγμή καταφέρνει και τα διαπερνά. Αηδία και ντροπή. Ντρέπομαι. Νιώθω πως όλοι ξέρουν. Δεν μπορώ να μιλήσω. Να μιλήσω σε ποιον; Να πω τι; Και αν είναι ιδέα μου; Αν υπερβάλλω; Δεν θα με ακούσουν. Δεν θα με πιστέψουν. Εδώ με το ζόρι με πιστεύω εγώ.»

Μουσική Με σήμα την μουσική τα κορίτσια επιστρέφουν τις καρέκλες στην αρχική τους θέση. Βγάζουν τα στοιχεία του ρόλου και η Μαμά Βάζει το στοιχείο του ρόλου της. Ταυτόχρονα ο μπαμπάς βάζει το στοιχείο του ρόλου του και τοποθετεί την καρέκλα στη θέση που θα έχει στην Πέμπτη σκηνή.

Fade out μουσικής: Μόλις αρχίσουν τα λόγια

Σκηνή Πέμπτη

Στο σπίτι η Μαμά και ο Μπαμπάς της Ελίζας. Ο μπαμπάς χαζεύει τηλεόραση.

Μαμά: Συνάντησα την Κατερίνα έξω στο διάδρομο. Ξέρεις ότι η κόρη σου σήμερα δεν πήγε σχολείο; Και από ότι φαίνεται η επίδοσή της έχει πέσει δραματικά. Με ακούς;

Μπαμπάς: Ηρέμησε μωρέ! Η μικρή είναι άψογη μαθήτρια, δεν χάθηκε ο κόσμος να μην πάει και μια φορά στο σχολείο ή να πέσουν και λίγο οι βαθμοί.

Μαμά: Οι βαθμοί νομίζεις με νοιάζουν; Κάτι τρέχει με την μικρή! Έχει αλλάξει δεν το βλέπεις; Το ντύσιμό της η διάθεσή της όλα! Αυτό με το σχολείο είναι απλά το κερασάκι.

Μπαίνει η Ελίζα

Μαμά: Που ήσουν;

Ελίζα: Σχολείο

Μαμά: Δεν ήσουν σχολείο και το ξέρω

Ελίζα: Στα πρόλαβε το καρφί

Μαμά: Πρόσεχε πως μιλάς.

Ελίζα: Πάω στο δωμάτιο

Μαμά: Θα κάτσεις εδώ σου μιλάω! Τι σου συμβαίνει;

Ελίζα: Τίποτα

Μαμά: Έχει συμβεί κάτι;

Ελίζα: Όχι

Μαμά: Κάτσε εδώ! Σου μιλάω

Πιάνει την Ελίζα από το χέρι. Η Ελίζα τινάζεται και βγάζει μια φωνή πόνου

Μαμά: Τι έπαθες; Δείξε μου τα χέρια σου

Ελίζα: Όχι

Μαμά: Δείξε μου τα χέρια σου τώρα

Σπρώχνει την μαμά της προς τα πίσω στην προσπάθειά της να την αποφύγει. Αυτό εξοργίζει τον μπαμπά της ο οποίος σηκώνεται

Μπαμπάς: Βγάλε την ζακέτα σου τώρα.

Μουσική: Μόλις ακουστεί η ατάκα του Μπαμπά.

Η Ελίζα πλάτη στο κοινό βγάζει την ζακέτα και δείχνει τα χέρια της τα οποία είναι χαραγμένα. Το καταλαβαίνουμε από την αντίδραση των γονιών της.

Μέσα στην μουσική γονείς και Ελίζα επιστρέφουν στις καρέκλες και οι γονείς βγάζουν το στοιχείο του ρόλου. Ταυτόχρονα η ψυχολόγος βάζει το στοιχείο του ρόλου και με την Ελίζα τοποθετούν τις καρέκλες στην θέση τους για την έκτη σκηνή.

Fade out μουσικής: Μόλις αρχίσουν τα λόγια.

Σκηνή Έκτη

Γραφείο ψυχολόγου. Η Ελίζα με την ψυχολόγο.

Ψυχολόγος: Ελίζα μου καλησπέρα! Για πες μου, τι σε φέρνει εδώ σήμερα;

Ελίζα: Οι γονείς μου

Ψυχολόγος: Πέρα από τους γονείς σου, τι είναι αυτό που απασχολεί εσένα; Ποιος είναι ο λόγος που σε οδηγεί να... πονάς τον εαυτό σου; Είναι κάτι συγκεκριμένο και συνειδητό ή είναι κάτι απροσδιόριστο που σου συμβαίνει χωρίς να καταλαβαίνεις γιατί;

Ελίζα: Όχι ξέρω πολύ καλά το γιατί...

Ψυχολόγος: Θέλεις να μου το μοιραστείς;

Η Ελίζα την κοιτάει για λίγα δευτερόλεπτα και σηκώνεται και φεύγει. Κάνει κάποια βήματα και παγώνει και πάνω της παίζει ένα τραγούδι ραπ με τους φόβους και τις σκέψεις της.

Μουσική : Μόλις παγώσει η Ελίζα.

Έχει γυναίκα και παιδί
Τι φταίνε αυτοί;
Που θα τους κάνω άνω κάτω τη ζωή
Και αμα μιλήσω
Θα τους γκρεμίσω
Και τι θα γίνει άμα θελήσω να γυρίσω
τον χρόνο πίσω
και την ζωή του όπως ήτανε να αφήσω
Και άμα μου πούνε πως υπερβάλλω
και την εικόνα του πως θέλω να διαβάλω
Δεν είναι αλήθεια! Δεν είναι αλήθεια
Πάλι φαντάζομαι δικά μου παραμύθια
Μα τι να κάνω; Μα τι να κάνω;
δεν ξέρω πια να ζήσω ή να πεθάνω
Που να μιλήσω; Που να μιλήσω;
Και που να βρω γερή καρδιά για να ακουμπήσω
Να μην με ρίξει
Να με στηρίξει
Και στην στενή αυτός που τόλμησε να αγγίξει (x3)

Αυτοσχεδιασμός αφομοίωσης:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες

με θέμα «Μια στιγμή από την ζωή της Ελίζας». Μετά την παρουσίαση της παγωμένης

εικόνας θα κληθούν να την ζωντανέψουν. 15΄

Θέατρο Φόρουμ:

Οι μαθητές κάθονται ξανά στη θέση τους και η εμπυχωτέρα τους εξηγεί πως η παράσταση θα ξαναπαιχτεί και θα έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν, να

αντικαταστήσουν τον πρωταγωνιστή και να επιλέξουν οι ίδιοι την εξέλιξη των σκηνών. Θα επαναληφθούν όλες οι σκηνές και οι μαθητές φωνάζοντας «στοπ», θα σταματούν την δράση όταν θεωρούν ότι υπάρχει δυνατότητα διαφορετικής αντίδρασης της πρωταγωνίστριας. Ο μαθητής ή η μαθήτρια που θα πει «στοπ», θα κληθεί να ανέβει στην σκηνή και να πάρει την θέση της πρωταγωνίστριας, όπου θα προσπαθήσει να οδηγήσει την ιστορία σε ένα διαφορετικό, πιο ικανοποιητικό τέλος. Η ηθοποιός που θα παίζει το ρόλο της ψυχολόγου είναι όντως ψυχολόγος, επομένως όταν θα παιχτεί ξανά η τελευταία σκηνή και κάποιο από τα παιδιά θελήσει να μοιραστεί με την ψυχολόγο τι της συμβαίνει, η ψυχολόγος της ομάδας μας θα δώσει συμβουλές τόσο ψυχολογικής φύσεως, για το πώς μπορεί το άτομο να προστατευτεί από τέτοιες καταστάσεις, αλλά και νομικές δράσεις στις οποίες μπορεί να προβεί για να πάρει την κατάσταση στα χέρια του/της.

Σχεδιασμός προγράμματος

Δομή προγράμματος:

Το πρόγραμμα ξεκινάει με ασκήσεις ζεστάματος και γνωριμίας, που έχουν ως στόχο την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τους συντελεστές, τον χώρο και το θέμα. Ξεκινάμε με ασκήσεις ζεστάματος, γιατί όπως αναφέρει και ο Boal: *«Η πρώτη λέξη του θεατρικού λεξιλογίου είναι το ανθρώπινο σώμα, βασική πηγή του ήχου και της κίνησης. Για να κυριαρχήσει ο άνθρωπος στα μέσα της θεατρική πράξης, πρέπει καταρχήν να κυριαρχήσει στο ίδιο του το σώμα. Πρέπει να το γνωρίζει για να το κάνει αργότερα πιο εκφραστικό»*.¹⁷⁶

Όλοι οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο και στην μέση υπάρχει ένα κουτί με χαρτομάντιλα. Κάθε ένας από τα άτομα του κύκλου, πρέπει να βρει έναν ευφάνταστο και προσωπικό του τρόπο, να πάρει ένα χαρτομάντιλο, να μας πει δυνατά το όνομά του και να επιστρέψει στο κύκλο, στερεώνοντας το χαρτομάντιλο με κάποιο τρόπο πάνω στα ρούχα του. Μόλις ο κύκλος ολοκληρωθεί και ακουστούν όλα τα ονόματα, με το σήμα του Joker ξεκινάει ένα κυνηγητό, στο οποίο όλοι προσπαθούν να πάρουν τα μαντίλια των άλλων χωρίς να πάρει κανένας το δικό τους. Η άσκηση αυτή είχε ως

¹⁷⁶ Μποαλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.

σκοπό, πέρα από το σωματικό ζέσταμα και το «σπάσιμο του πάγου» μέσα στην ομάδα, την δημιουργία, έστω και υποσυνείδητα, της παραβίασης των προσωπικών ορίων. Κάποιος προσπαθεί να πάρει κάτι που βρίσκεται πάνω στο σώμα μου. Για να το κάνει αυτό, πρέπει να παραβεί τα όριά μου, παρά την θέληση μου. Ταυτόχρονα, το άτομο βλέπει πως είναι και αυτός να εισχωρεί «βίαια» στον προσωπικό χώρο του άλλου και πόσο βαθιά είναι η ανάγκη προστασίας του χώρου αυτού.

Μετά το τέλος αυτού του παιχνιδιού περνάμε στην επόμενη άσκηση που είναι οι παγωμένες εικόνες. Το θέατρο εικόνων που είναι ένα κομμάτι από το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, χρησιμοποιεί το σώμα ως τόπο έκφρασης. Μέσω του σώματος τα άτομα εκφράζουν και αναπαριστούν σχέσεις συναισθήματα και ιδέες. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν εικόνες με τα σώματά τους, που αναπαριστούν κοινωνικές ή προσωπικές καταστάσεις, στις οποίες υπάρχει καταπίεση ή οποιαδήποτε σύγκρουση και καλούνται να βρουν, πως μπορούν, από αυτές τις καταστάσεις, να μεταβούν σε καταστάσεις χωρίς συγκρούσεις.¹⁷⁷

Οι εικόνες δεν είναι μια αμετάβλητη δραστηριότητα, αλλά λειτουργούν ως αφετηρία ή προοίμιο της ενέργειας που αποκαλύπτεται κατά τη διάρκεια της δραστηριοποίησης, της ενεργοποίησης των εικόνων και της αποκάλυψης των συναισθημάτων ή προθέσεων που ενδέχεται να κρύβονται σε αυτές.¹⁷⁸ Και σύμφωνα με τον Boal: «*Το ανθρώπινο ζώο είναι το μοναδικό ζώο που είναι ικανό να δρα και να παρατηρεί τον εαυτό του όταν δρα*».¹⁷⁹ Σε αυτό το διαδραστικό είδος θεάτρου ο θεατής δεν παίζει απλά έναν ρόλο, ένα χαρακτήρα, αλλά καλείται να παίζει τον εαυτό του και να ανακαλύψει διαφορετικές πτυχές του εαυτού του.¹⁸⁰ Ο κύριος στόχος είναι η αποκάλυψη και η ανάλυση της καταπίεσης, ακόμη και αυτής που είναι βαθιά

¹⁷⁷ Μποέμη Ν., «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων», Γκόβας Μ. – Κατσαρίδου Δ. – Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 273-280.

¹⁷⁸ Πιτούλη Γ, «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-inEducation): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

¹⁷⁹ Boal A. Συνέντευξη Αουγκούστο Μποάλ. *Το Βήμα*, Αθήνα 1998.

¹⁸⁰ Μποέμη, Ν., «Κοινωνική παρέμβαση των μεταναστών μέσω του θεάτρου: το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης.» Ανακοίνωση στο Β' Θεατρολογικό Συνέδριο του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και τη σκηνική πράξη, Αθήνα (2012), σ. 28-31.

κρυμμένη στο μυαλό και το σώμα, ενώ ο τελικός στόχος είναι η ενδυνάμωση του ατόμου για την προώθηση κοινωνικών αλλαγών¹⁸¹

Η τεχνική της ακίνητης εικόνας ονομάζεται στα γαλλικά «Tableau Vivant», που αν κάνουμε την ετυμολογία της αυτολεξεί θα δούμε ότι σημαίνει «ζωντανή ζωγραφική». Αυτό συμβαίνει, γιατί όπως αναφέρουν και η Αύρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου, η ακίνητη αυτή εικόνα, εμπεριέχει μέσα της κίνηση, η ακινησία αυτή εμπεριέχει μέσα της το νόημα μιας δράσης. Αυτή η εσωτερική κίνηση είναι που δίνει ενδιαφέρον στην παγωμένη εικόνα και ωθεί τους θεατές να προσπαθήσουν να την διαβάσουν.¹⁸² Πολλοί μελετητές έχουν αναφερθεί στην εσωτερική κίνηση και στροφικότητα που φαίνεται να έχουν τα αγάλματα της αρχαιότητας, φαίνεται να κινούνται με ιλιγγιώδη ταχύτητα. Το φαινόμενο αυτό μπόρεσα να το καταλάβω μέσα από μια φράση της Αγλαΐας Παππά σε ένα σεμινάριό της, που με την σειρά της το είχε ακούσει από το Θοδωρή Τερζόπουλο. Η φράση αυτή έλεγε, πως μια σβούρα τη στιγμή που ο στρόβιλος της φτάνει στην μεγαλύτερη ταχύτητά του, φαντάζει να είναι εντελώς ακίνητη.

Κάθε ανθρώπινο σώμα έχει την προσωπική του ατομική σωματική μνήμη, αλλά έχει και μια κοινωνική, κοινή μνήμη. Αυτό που ο Bourdieu ονομάζει σωματική έξη. Η σωματική έξη, αναφέρεται στις σωματικές τεχνικές και στάσεις που αποκτώνται μέσω της κοινωνικοποίησης και περιγράφει τη διαδικασία ενσωμάτωσης κοινωνικών στοιχείων στο σώμα, το οποίο αναγνωρίζει και αναπαράγει αυτές τις στάσεις μέσω της δράσης του. Η έκφραση συναισθημάτων, όπως λύπη ή χαρά, επηρεάζεται από κοινωνικούς κώδικες που διαμορφώνουν τη στάση του σώματος. Επιπλέον, υπάρχει και ένας ατομικός κώδικας, ο οποίος σχηματίζεται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Μέσω του Θεάτρου Εικόνων, οι συμμετέχοντες μπορούν να αναστοχαστούν για τις κοινωνικές κατασκευές του σώματος τους, αποκτώντας γνώση που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική δράση και αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση αυτή

¹⁸¹ Μπόεμη Ν., «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων.», Γκόβας Μ. – Κατσαρίδου Δ. – Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 273-280.

¹⁸² Αυδή, Α., – Χατζηγεωργίου, Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

ενισχύει τη συνειδητοποίηση της καταπίεσης και προάγει την κοινωνική αλλαγή μέσω οπτικού διαλόγου.¹⁸³

Για όλους αυτούς τους λόγους χρησιμοποιήσαμε στο πρόγραμμα την τεχνική των παγωμένων εικόνων. Οι συμμετέχοντες περιφέρονται στον χώρο με την συνοδεία μουσικής. Ο Joker λέει μια λέξη ή έννοια και όταν η μουσική σταματάει και με στο σήμα του joker, παγώνουν σε στάσεις που εκφράζουν την λέξη αυτή. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: χαρά, μπάλα, θλίψη, όρια, μην αγγίζεις, βοήθεια. Σκοπός της άσκησης αυτής ήταν να γίνει μια πρώτη εισαγωγή στα θέματα που πραγματεύεται το πρόγραμμα. Με την χρήση αυτής της τεχνικής, δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να βιώσουν, μέσω του σώματός τους, τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που θα βιώσει αργότερα η Ελίζα. Με αυτό τον τρόπο, όταν θα έρθει η στιγμή της παράστασης, οι συμμετέχοντες εν ρύμη τους, θα έχουν ήδη συνδεθεί μαζί της.

Μετά τις παγωμένες εικόνες ακολουθεί το πακέτο εξερεύνησης. Το πακέτο εξερεύνησης αποτελείται από διάφορα αντικείμενα – για παράδειγμα, προσωπικά αντικείμενα, φωτογραφίες, επιστολές κι άλλα έγγραφα.¹⁸⁴ Τα αντικείμενα αυτά συνθέτουν μια ιστορία και οι συμμετέχοντες καλούνται να συνδέσουν τα κομμάτια αυτού του παζλ για να ανακαλύψουν την πλήρη εικόνα.

Στο πακέτο εξερεύνησης, τα στοιχεία που αντιπροσωπεύουν κάθε τεχνούργημα πρέπει, όταν αντιπαρατεθούν, να δημιουργήσουν έναν ιστό σχέσεων. Οι σχέσεις των στοιχείων μεταξύ τους, δεν πρέπει να γίνουν, ούτε τόσο γρήγορα αντιληπτές, ώστε η ιστορία να γίνει αμέσως προφανής, ούτε τόσο απομακρυσμένες ώστε να μην γίνεται αντιληπτή καμία προφανής αφήγηση. Πρέπει να προκύπτουν υποθέσεις, βασισμένες στις εντάσεις της αισθητής ιστορίας. Όταν η σχέση είναι σωστά δομημένη, οι συμμετέχοντες δημιουργούν υποθέσεις που ζητούν να διερευνηθούν.¹⁸⁵

Το πακέτο εξερεύνησης είναι μια τεχνική που αρέσει πολύ στους συμμετέχοντες και ειδικότερα στους εφήβους. Αυτό συμβαίνει γιατί μπαίνουν στην θέση του

¹⁸³ Μπόεμη Ν., «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων», Γκόβας Μ. – Κατσαρίδου Δ. – Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 273-280.

¹⁸⁴ Somers, J., «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης.» *Εκπαίδευση & Θέατρο* (2008), τχ. 9.

¹⁸⁵ Somers, J., «Interactive theatre: Drama as social intervention», *Music and Arts in Action* (2008), τχ. 1, University of Exeter.

ερευνητή και ανακαλύπτουν πράγματα που ο εμψυχωτής και οι χαρακτήρες υποτίθεται ότι αγνοούν. Το γεγονός αυτό ανεβάζει το στάτους των συμμετεχόντων και κατεβάζει στιγμιαία το στάτους του εμψυχωτή, καθώς χρειάζεται την βοήθειά τους για να ενώσει τα κομμάτια του παζλ. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση ευφορίας στους συμμετέχοντες, νιώθουν ευχαρίστηση, αισθάνονται χρήσιμοι και αυτό τονώνει την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, η ανάλυση των στοιχείων, γίνεται από την οπτική γωνία του κάθε ατόμου και αυτό τους οδηγεί να συνδέουν τα στοιχεία που έχουν μπροστά τους με δικές τους προσωπικές εμπειρίες, γνώσεις και μνήμες.

Στο συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το πακέτο εξερεύνησης το φέρνει στους συμμετέχοντες μια από τις ηθοποιούς, η οποία εκείνη την στιγμή υποδύεται την μητέρα της Ελίζας. Η Ελίζα έχει φύγει από το γραφείο του ψυχολόγου που την είχαν πάει οι γονείς της και έχει αφήσει πίσω την τσάντα της. Αυτή η τσάντα περιέχει μέσα το πακέτο εξερεύνησης μας. Μέσα στο πακέτο αυτό υπάρχουν τα εξής στοιχεία: 1) επιγονατίδες, 2) φυλλάδιο από το «Χαμόγελο του παιδιού», 3) από το ημερολόγιό της που μιλάει για τον προπονητή, 4) σορτσάκι του βόλεϊ κομμένο από ψαλίδι, 5) φυλλάδια για ομάδες βόλεϊ, 6) μανίκια χεριών βόλεϊ, 7) φωτογραφία ενός άντρα (του γυμναστή) ζωγραφισμένη και τρυπημένη, 8) απόκομμα από εφημερίδα για την σύλληψη ενός προπονητή τένις που παρενοχλούσε παιδιά της ομάδας και 9) ένα ψαλίδι. Η μητέρα της Ελίζας αφήνει την τσάντα και φεύγει και ο joker μαζί με τους συμμετέχοντες προσπαθούν να ανακαλύψουν τον λόγο που η Ελίζα έφυγε.

Μετά το πακέτο εξερεύνησης ακολουθεί το μέρος της παράστασης που οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τι σημαίνουν αυτά που ανακάλυψαν από το πακέτο εξερεύνησης και γνωρίζουν την Ελίζα βλέποντας κομμάτια από την ζωή της. Η παράσταση τελειώνει στο κορυφαίο σημείο της ιστορίας, που η πρωταγωνίστριά μας καλείται να αποφασίσει αν θα μιλήσει ή όχι. Μόλις τελειώσει το μέρος της παράστασης οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να φτιάξουν μια παγωμένη εικόνα με θέμα: «Μια στιγμή από την ζωή της Ελίζας». Την εικόνα αυτή θα κληθούν επίσης να την ζωντανέψουν. Στο σημείο αυτό χρησιμοποιούμε για άλλη μια φορά την τεχνική της παγωμένης εικόνας, με την οποία έχουν ήδη εξοικειωθεί. Σκοπός της άσκησης αυτής, είναι να συνεργαστούν και να δομήσουν στιγμιότυπα, είτε από τις στιγμές που είδανε, είτε από την φαντασία τους, συνεχίζοντας την ιστορία με τον δικό τους τρόπο. Με αυτό τον τρόπο εκφράζουν αυτό που οι ίδιοι εξέλαβαν από την παράσταση για την Ελίζα και έχουν την ευκαιρία από θεατές να γίνουν και αυτοί με τον τρόπο τους ηθοποιοί. Η άσκηση γίνεται σε ομάδες, ώστε η

έκθεσή τους να είναι σταδιακή και για να τους προετοιμάσει για το επόμενο στάδιο, που θα χρειαστεί όσοι επιθυμούν να ανεβούν και να μούνε στην θέση της Ελίζας.

Το επόμενο στάδιο λοιπόν, μετά τις παγωμένες εικόνες είναι το Θέατρο Φόρουμ. Στο σημείο αυτό οι σκηνές του έργου παίζονται ξανά και οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να πουν «Στοπ», να πάρουν την θέση της Ελίζας και να συνεχίσουν την ιστορία όπως οι ίδιοι πιστεύουν ότι έπρεπε να συνεχιστεί, για να μην φτάσουμε ξανά στο ίδιο αποτέλεσμα. Σε αυτό το στάδιο οι ηθοποιοί παίζουν κανονικά τις σκηνές με το εκάστοτε άτομο στο ρόλο της Ελίζας. Στην τελευταία σκηνή, ωστόσο, με την ψυχολόγο οι οδηγίες είναι κάπως διαφορετικές. Η ηθοποιός που υποδύεται την ψυχολόγο είναι και στην πραγματική της ζωή ψυχολόγος. Μόλις το άτομο που θα ανέβει αποφασίσει να μοιραστεί το πρόβλημά της με την ψυχολόγο, η ψυχολόγος μας έχει την οδηγία να πει το εξής κείμενο: Προς το παιδί που κάνει την Ελίζα - *«Πολύ θαρραλέο... θέλει θάρρος να μοιραστείς κάτι τέτοιο... είναι καλό να μοιράζεσαι, πρέπει, καθώς είναι το πρώτο βήμα προς την επούλωση του τραύματος»*.

Προς όλα τα παιδιά – *«Το να συμβεί μια παρενόχληση σε έναν άνθρωπο, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί ένα τραύμα και μαζί με το τραύμα, ακολουθούν οι ενοχές, η αμφισβήτηση, η κατάθλιψη και πιθανόν ο αυτοτραυματισμός. Το να μιλήσεις για αυτό είναι κάτι τρομερά δύσκολο, ειδικά αν βρίσκεσαι κάτω των 18 και ο άνθρωπος που σε παρενοχλεί είναι ενήλικας. Είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι δεν το προκαλέσατε εσείς και δεν είναι δική σας ευθύνη. Η ακόμα αν νιώθετε πως μπορεί κάπως να το προκαλέσατε, πάλι ένας ενήλικας θα έπρεπε να σας προστατέψει από αυτό και είναι παράνομο εκ μέρους του, να εκμεταλλευτεί οποιαδήποτε κατάσταση. Αν σας συμβαίνει κάτι τέτοιο, μιλήστε για αυτό σε άτομα που εμπιστεύεστε. Αν αυτοί δεν σας ακούσουν, μην αποθαρρυνθείτε, γιατί υπάρχουν άνθρωποι που θα σας ακούσουν και θα σας βοηθήσουν. Πιο συγκεκριμένα μπορείτε να απευθυνθείτε σε έναν ψυχολόγο που θα σας καθοδηγήσει. Μπορείτε να κάνετε επώνυμη ή ανώνυμη καταγγελία στην αστυνομία που από τη στιγμή που είστε ανήλικοι, την προστασία και την εκπροσώπηση σας την αναλαμβάνει το ελληνικό κράτος, χωρίς δική σας επιβάρυνση. Μπορείτε να καλέσετε το 1056 το οποίο είναι δωρεάν και δεν χρειάζονται καν μονάδες και αν ντρέπεστε να πάρετε τηλέφωνο μπορείτε να επικοινωνήσετε μέσω email ή social media.»*

Αυτό ήταν η γενική κατεύθυνση που θέλαμε να ακολουθήσουμε και τα βασικά θέματα για τα οποία θέλαμε να ενημερώσουμε τους εφήβους. Μόλις η Ψυχολόγος ολοκληρώσει αυτά που ήθελε να πει, ακολουθεί συζήτηση όπου μπορούμε να

αναλύσουμε περεταίρω το θέμα και να λύσουμε οποιαδήποτε απορία έχει δημιουργηθεί.

Συγγραφή κειμένου:

Πολλοί ήταν οι παράγοντες που συντέλεσαν στην δημιουργία του κειμένου της παράστασης, το προσωπικό βίωμα, τα παραδείγματα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και η καθοδήγηση της καθηγήτριας του μαθήματος καθώς και η διαρκής συνομιλία και οι δοκιμές με τους ηθοποιούς. Θα μπορούσαμε πιθανόν να ισχυριστούμε, πως για την δημιουργία αυτού του κειμένου χρησιμοποιήθηκαν πολλά από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί το Θέατρο Ντοκουμέντο. Οι πέντε μήνες που ζήσαμε με τα κορίτσια που είχαν υποστεί την σεξουαλική παρενόχληση και οι πολύωρες συζητήσεις, από τις οποίες κατέγραψα φράσεις και απόψεις των κοριτσιών αυτών, με εφόπλισαν με ένα μεγάλο ποσοστό του κειμένου. Κάποιος θα μπορούσε να πει πως το κείμενο γράφτηκε μόνο του, έχοντας τόσο μεγάλο ποσοστό από το προσωπικό βίωμα. Το κείμενο της παράστασης στηρίχτηκε στις μαρτυρίες των κοριτσιών, στις εμπειρίες που είχαν μοιραστεί μαζί μας, στους προβληματισμούς, στα εμπόδια και στις φοβίες τους. Η φράση που ακούγαμε συνέχεια ήταν «Έχει γυναίκα και παιδί», ήταν η μεγαλύτερη τους ανησυχία και για αυτό το τραγούδι της πρωταγωνίστριας στο τέλος ξεκινάει με την φράση αυτή που αντιπροσώπευε όλα τα κορίτσια.

Ωστόσο για να μπορέσει όλη αυτή η πληροφορία των πέντε μηνών, να χωρέσει σε ένα σύντομο και περιεκτικό θεατρικό κείμενο για έφηβους, ακολούθησα την εξής διαδικασία. Πρώτα αποφάσισα τους ρόλους, τους «σημαντικούς άλλους» που θα πλαισιώναν την πρωταγωνίστρια της ιστορίας. Ποιοι θα είναι οι «σημαντικοί άλλοι» με τους οποίους η πρωταγωνίστριά μας θα συναναστρεφόταν; Οι άλλοι χαρακτήρες θα ήταν: 1) οι φίλες της, που βιώνουν και αυτές παρενόχληση από το ίδιο άτομο, τον προπονητή, 2) μια καθηγήτρια, άτομο εμπιστοσύνης για την πρωταγωνίστρια μας, 3) οι γονείς της και 4) μια ψυχολόγος στην οποία θα επιχειρήσει να επικοινωνήσει το πρόβλημά της. Η πρωταγωνίστριά μας, η Ελίζα, θα προσπαθήσει να επικοινωνήσει με όλους το πρόβλημά της, αλλά θα συναντήσει παντού τοίχους. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση τα άτομα, που έπαιζαν τον πιο σημαντικό ρόλο στην ιστορία των πραγματικών κοριτσιών.

Στη συνέχεια, έπρεπε να αποφασιστεί ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα εξελισσόταν η ιστορία, καθώς, για ευνόητους λόγους, η ιστορία του προσωπικού βιώματος, δεν

μπορούσε να παρουσιαστεί αυτή καθεαυτή. Για να μπορέσει να δομηθεί το πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε για άλλη μια φορά το Θέατρο Ντοκουμέντο. Πριν τρία χρόνια είχε βγει μια είδηση στην επικαιρότητα για έναν προπονητή τένις ο οποίος ασελγούσε στις ανήλικες αθλήτριές του. Την είδηση αυτή την πήρα ως αφορμή και έδωσα στον θύτη την ιδιότητα του γυμναστή. Η πραγματική ιστορία δεν είχε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου, έχοντας ωστόσο υπόψιν το γεγονός ότι το πρόγραμμα επιθυμώ να παρουσιάζεται σε σχολεία, μετέφερα την ιστορία μέσα στο σχολείο.

Το κείμενο αποτελείται από έξι σκηνές, μια από τις οποίες, είναι ένας εσωτερικός μονόλογος της Ελίζας, που τον έχει γράψει στο ημερολόγιό της. Αυτός ο εσωτερικός μονόλογος, είναι προσωπικός, αλλά ταυτόχρονα κοινός με τον εσωτερικό μονόλογο των φίλων της Ελίζας. Αυτό είχε ως σκοπό να δείξει, πως παρόλο που και οι τρεις βιώνουν την ίδια κατάσταση, κάθε μια νιώθει τρομερά μόνη της και δεν μπορεί να μοιραστεί αυτό που της συμβαίνει. Αυτό συνέβαινε και στα κορίτσια της πραγματικής ιστορίας. Η παρενόχληση, ήταν ένα συμβάν που συνέβαινε σε αυτά τα κορίτσια για χρόνια ολόκληρα και μόνο όταν αποφάσισαν να μιλήσουν η μια με την άλλη, άρχισε να μπαίνει ένα τέλος σε αυτή την ιστορία. Μέσα από το κείμενο λοιπόν, μου ήταν πολύ σημαντικό να τονίσω το γεγονός, πως όσο μόνο και αν νιώθει ένα άτομο, ποτέ δεν είναι πραγματικά.

Ακολουθώντας αυτά τα βήματα δομήθηκε η πρώτη μορφή του κειμένου. Αυτή ήταν η μορφή που πήραν στα χέρια τους οι ηθοποιοί. Στη διάρκεια των προβών, το κείμενο δοκιμάστηκε αρκετά, ήταν ένας ζωντανός οργανισμός και όχι κάτι παγιωμένο. Ωστόσο, εν τέλει το κείμενο των σκηνών στο οποίο καταλήξαμε μέσα από τις πρόβες και αυτό το οποίο λειτουργούσε περισσότερο, ήταν πολύ κοντά, με λίγες μόνο αλλαγές, στο αρχικό κείμενο.

Δημιουργία της ομάδας:

Η ομάδα αποτελείται από τέσσερα άτομα, τρεις γυναίκες και έναν άντρα. Η επιλογή των ηθοποιών δεν ήταν καθόλου τυχαία. Δύο από τους ηθοποιούς που επιλέχτηκαν, είχαν βιώσει αντίστοιχα περιστατικά, όπως στη πραγματική ιστορία και είχαν κληθεί και αυτοί να βοηθήσουν εφήβους, που είχαν πέσει θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης. Επομένως, ήξεραν, τόσο την ψυχολογία των εφήβων, όσο και το βάρος και το λεπτό χειρισμό που απαιτεί ένα τέτοιο θέμα.

Η μια από τους ηθοποιούς μάλιστα έχει διπλή ιδιότητα. Είναι ηθοποιός, αλλά και ψυχολόγος. Όπως αναφέραμε παραπάνω οποιαδήποτε παρενόχληση ή κακοποίηση

είναι ένα βαθιά τραυματικό γεγονός για ένα άτομο και συχνά οδηγεί σε μετατραυματικό στρες (ΔΜΨΣ). Συνεπώς, η παρουσία ενός ψυχολόγου στην ομάδα, ήταν απαραίτητη τόσο για την σωστή πληροφόρηση των παιδιών γύρω από το θέμα της ψυχικής υγείας, όσο και για την σωστή διαχείριση ατόμων που θα μπορούσαν να επηρεαστούν αρνητικά με το θέμα που θίγει το πρόγραμμα. Η δεύτερη ιδιότητά της, ευτυχώς δεν χρειάστηκε σε καμία από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο όταν θίγεται ένα θέμα που πιθανόν να πυροδοτήσει τα συμπτώματα του ΔΜΨΣ, οφείλεις να έχεις μαζί σου και ένα άτομο που να γνωρίζει πώς να διαχειριστεί την κατάσταση και να καθησυχάσει το άτομο. Η ιδιότητα αυτή της ψυχολόγου ήταν εξαιρετικά χρήσιμη και στην δημιουργία του τελευταίου μέρους του κειμένου, όταν πλέον η ψυχολόγος σπάει την συνθήκη της αντικατάστασης και μιλάει σε όλους τους συμμετέχοντες. Στη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν πολύ εμφανής η συμβολή της, καθώς ο τρόπος που απαντούσε και διαχειριζόταν τους συμμετέχοντες ήταν αναμφίβολα απόρροια της πολύχρονης σπουδής της στον χώρο της ψυχολογίας.

Οι ρόλοι εναλλάσσονταν. Κάθε ηθοποιός έκανε τουλάχιστον δύο ρόλους, εκτός από την ηθοποιό που έχει το ρόλο της Ελίζας. Κάθε χαρακτήρας έχει χαρακτηριστικό αντικείμενο ή ρούχο ώστε να σηματοδοτεί την αλλαγή του ατόμου από ηθοποιό σε ρόλο. Οι φίλες της Ελίζας έχουν από μια σχολική τσάντα η κάθε μια. Η μαμά της Ελίζας φοράει στους ώμους μια εσάρπα και ο μπαμπάς της μια τραγιάσκα και κρατάει στο χέρι του ένα τηλεκοντρόλ. Ο γυμναστής φοράει μια αθλητική ζακέτα, η καθηγήτρια ένα σακάκι και η ψυχολόγος μια εσάρπα και γυαλιά. Τέλος, η Ελίζα φοράει μια ζακέτα τρία νούμερα μεγαλύτερή της και κρατάει μια σχολική τσάντα. Τα αντικείμενα είναι μικρά και εύκολα να φορεθούν, ώστε να γίνονται γρήγορα οι αλλαγές.

Οι αλλαγές ανάμεσα στις σκηνές γίνονται με σήμα τη μουσική και τις παγωμένες εικόνες. Η μουσική είναι ίδια από το αρχικό παιχνίδι των παγωμένων εικόνων μέχρι και το τέλος του έργου. Η μουσική ανήκει στο είδος της ραπ και η επιλογή αυτή έγινε πολύ συνειδητά και στοχευμένα, καθώς είναι η μουσική που ακούνε κατά κύριο λόγο αυτές οι ηλικίες στις οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα. Την μουσική έγραψε ο Λευτέρης Ντικί.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των προβών με τους ηθοποιούς, αφιερώθηκε σε συζητήσεις σχετικά με τους ρόλους τους και τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους. Ήταν απαραίτητη η οριοθέτηση κάποιων αξόνων συμπεριφοράς, καθώς το χρειαζόντουσαν στο μέρος του Θεάτρου Φόρουμ. Το άτομο που ανεβαίνει στη σκηνή είναι

απρόβλεπτο και οι ηθοποιοί χρειάζεται να αντιδρούν σε κάθε ερέθισμα, μέσα από τα χαρακτηριστικά του ρόλου. Επομένως, η διαλεύκανση των χαρακτηριστικών του κάθε ρόλου ήταν το κυριότερο και το σημαντικότερο κομμάτι της δόμησης του προγράμματος. Ήταν μεγάλη η ανάγκη δόμησης στέρεων χαρακτήρων για να μπορέσουν οι ηθοποιοί να λειτουργήσουν με ασφάλεια μέσα στη ρευστή συνθήκη του Φόρουμ.

Μεθοδολογία:

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μια συνδυαστική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει το θεατρικό κείμενο, τις μεικτές τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ, το Θέατρο Ντοκουμέντο και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Η μεθοδολογία αυτή έχει στόχο να ενισχύσει την κριτική σκέψη, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων τη συνεργασία και την εκφραστική ικανότητα των εφήβων μέσα από βιωματικές και διαδραστικές δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε σε δυο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Οι τεχνικές των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων συνέβαλαν στην εμπάθυνση και κατανόηση του θέματος του προγράμματος και στο δέσιμο της ομάδας των συμμετεχόντων. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από το Θέατρο Ντοκουμέντο βοήθησαν στην μεγαλύτερη ταύτιση των συμμετεχόντων με τα πρόσωπα της ιστορίας. Όπως αποδείχτηκε από τις παρεμβάσεις, το κείμενο ενδιαφέρει πολύ τους εφήβους και αυτό συμβαίνει, διότι ένα μεγάλο ποσοστό του γράφτηκε από τους ίδιους τους εφήβους, χάρη στο Θέατρο Ντοκουμέντο. Η τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ επέτρεψε στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα τα κοινωνικά και ηθικά διλήμματα, ενώ τους ενθάρρυνε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αναγνώριση και την επίλυση προβλημάτων.

Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης των αντιδράσεων και της συμμετοχής των εφήβων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, καθώς και μέσω των συζητήσεων ανατροφοδότησης που λάμβαναν μέρος στο τέλος κάθε παρέμβασης. Η αξιολόγηση αυτή μας επέτρεψε να κατανοήσουμε σε βάθος τις προτιμήσεις, τις δυσκολίες και τις αντιδράσεις των εφήβων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους τέσσερις ηθοποιούς που συμμετείχαν την διαδικασία.

Δυστυχώς, υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί στην διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά λόγω πίεσης χρόνου, αναγκάστηκα να επωμιστώ πληθώρα ρόλων. Πέρα από την συγγραφή και τον σχεδιασμό του προγράμματος, σκηνοθέτησα το μέρος της παράστασης και συμμετείχα ως ηθοποιός στο ρόλο της Ελίζας και ως εμψυχώτρια / Joker. Η τόσο μεγάλη εμπλοκή μου στην διάρκεια του προγράμματος δεν επέτρεπε την λεπτομερή παρατήρηση των αντιδράσεων των συμμετεχόντων. Έχοντας το άγχος για τον ταυτόχρονο έλεγχο πολλών μερών του προγράμματος σίγουρα η προσοχή και η αξιολόγηση των καταστάσεων δεν ήταν τόσο αντικειμενική όσο θα ήταν αν λειτουργούσα ως παρατηρητής της διαδικασίας. Επιπλέον δεν ήταν εφικτό να δοθούν ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες, γεγονός που περιορίζει αρκετά τα στοιχεία της έρευνας για αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Ένας ακόμα περιορισμός στις δυο πρώτες παρεμβάσεις, ήταν ο χρόνος που δεν επέτρεπε την σωστή διεξαγωγή όλων των δραστηριοτήτων που υπήρχαν στον αρχικό σχεδιασμό. Σε αντίθεση, στην Τρίτη παρέμβαση που είχαμε την πολυτέλεια του χρόνου, δεν μπορούσαμε να έχουμε μαζί μας τους ηθοποιούς, γεγονός, που αφαιρέσει ένα μεγάλο μέρος της εμπειρίας του προγράμματος από τους συμμετέχοντες. Τέλος η διαφορετική μορφή που είχε η κάθε παρέμβαση δεν μας επέτρεψε να διερευνήσουμε σε βάθος τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει ο αρχικός σχεδιασμός.

Ερωτηματολόγιο:

Μετά το τέλος των δύο παρουσιάσεων δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους ηθοποιούς ώστε να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ίδιοι βίωσαν την διαδικασία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

Ορισμένες από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις ήταν οι εξής:

Υπήρχε κάποιο σημείο του προγράμματος που ξεχωρίσατε και θεωρήσατε ενδιαφέρον; Αν ναι, ποιο;

H1:«*Η διαδικασία των αντικαταστάσεων ήταν μια πολύ ξεχωριστή εμπειρία, καθώς είχε πολύ ενδιαφέρον να βλέπεις τη σκέψη των μαθητών και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις καταστάσεις*»

H2:«*Κυρίως με εντυπωσίασε η προσοχή και το ενδιαφέρον που έδειξαν μετά τις πρώτες αναγνωριστικές ασκήσεις. Επίσης, ήταν πολύ πρωτότυπος ο τρόπος που αυτοσχεδίαζαν με τους ηθοποιούς και όλη η διαδικασία αντιμετωπίστηκε από την πλευρά τους με σεβασμό και ωριμότητα.*»

Ποια είναι η γνώμη σας για το θέμα που θίγει το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

H1: «Είναι ένα λεπτό θέμα. Η δράση μέσω του Φόρουμ όπως τη βίωσα, νομίζω δίνει μια μορφή εξιλέωσης σε πιθανά θύματα, καθώς και ακροβατεί στο κομμάτι παρατήρησης και δράσης από τους ίδιους τους θεατές και όλο αυτό χωρίς να υπάρχει κάποια μορφή παρέμβασης από το Φόρουμ η οποία θα επιβάρυνε κάποιο θύμα.»

H2: «Είναι ένα θέμα που δεν συζητάνε εύκολα οι άνθρωποι μεταξύ τους, υπάρχει αρκετή ντροπή στα άτομα που έχουν υποστεί κάτι τέτοιο και είναι σημαντικό να αρχίσουμε να το συζητάμε ανοιχτά ώστε να νιώθουν και τα θύματα πιο άνετα να μοιραστούν και να ζητήσουν βοήθεια»

H3: «Είναι ένα θέμα απαραίτητο, ειδικά για τα ελληνικά σχολεία που ακόμη δεν έχουν κάποιο μάθημα σεξουαλικής αγωγής και έτσι η εκπαίδευση και το ενδιαφέρον περιορίζεται μόνο στο κομμάτι των μαθημάτων και οι έφηβοι αφήνονται στο έλεος της ενημέρωσης μέσα από τα social media (αναφέρομαι στη σεξουαλική αγωγή με το σκεπτικό μιας ολοκληρωμένης αγωγής όπου θα περιελάμβανε και θέματα παρενόχλησης, προσωπικών ορίων και αναγνώρισης του πότε αυτά πάνε να ξεπεραστούν). Τέλος, η βιωματική συζήτηση αυτών των θεμάτων βοηθάει πολύ περισσότερο στο να ξεπεραστεί η όποια αμηχανία των παιδιών και να λάβουν πιο ενεργό ρόλο στο κομμάτι της συμπαράστασης/βοήθειας μπροστά σε ένα τέτοιο περιστατικό».

Τι έχετε να πείτε για την διαδικασία των προβών;

H3: «Οι πρόβες έχουν διαφορές σε σχέση με ένα θεατρικό. Υπάρχει μια ελευθερία στο σενάριο, αλλά αυτό αυτομάτως δημιουργεί μια δυσκολία και ένα ενδιαφέρον μεγαλύτερο. Χρειάζεται να γνωρίζεις ανά πάσα στιγμή ποιος είσαι πάνω στη σκηνή και τι στόχο έχεις. και αυτό κυρίως λόγω των αντικαταστάσεων που γίνονται επί τόπου.»

Πως ήταν η εμπειρία της παρουσίασης του προγράμματος στο Λύκειο;

H1: «Εξαιρετική. Η πιο όμορφη εμπειρία που έχω βιώσει ως ηθοποιός.»

H3: «Υπέροχη εμπειρία, με εξέπληξε σε πάρα πολλά επίπεδα. Δεν είχα ξαναέρθει σε επαφή με τους εφήβους και ξαφνιάστηκα από τον τρόπο που αντιμετώπισαν το όλο πρόγραμμα, περίμενα να είναι πιο αντιδραστικοί και να μας δυσκολέψουν περισσότερο. Αντιθέτως ήταν πολύ συνεργάσιμοι και ανοιχτοί σε αυτό που τους δίναμε»

Πως ήταν η εμπειρία παρουσίασης του προγράμματος σε προπτυχιακούς φοιτητές;

H1: «Πολύ καλή, βέβαια το γεγονός ότι είχε και λίγο την μορφή μαθήματος δημιούργησε τελείως διαφορετικά συναισθήματα από ότι στην πρώτη παρέμβαση. Η ενέργεια των φοιτητών ήταν σχετικά πιο καχύποπτη και ίσως επικριτική από ότι αυτή των μαθητών»

H2: «Ήταν ενδιαφέρουσα κυρίως για την παρατήρηση των διαφορών σε σχέση με τους μαθητές, αλλά και για την παρατήρηση της διαφορετικής διαχείρισης που έπρεπε να κάνουμε ως ηθοποιοί.»

Εντοπίσατε διαφορές ανάμεσα στις δύο παρουσιάσεις; Αν ναι, ποιες;

H2: «Υπήρχαν διαφορές, αρχικά ήταν τελείως διαφορετικό το ύφος της παρουσίασης και σε πολλά σημεία ακόμα και η ίδια η παρουσίαση, αφαιρέθηκαν ή προστέθηκαν κομμάτια. Επομένως η σύγκριση δεν θα μπορούσε να είναι δίκαιη ή ακριβής»

H3: «Σίγουρα. Τα παιδιά λειτούργησαν με μεγαλύτερη φαντασία και λιγότερες άμυνες στη διάρκεια του φόρουμ. Επίσης υπήρχε πολύ καλύτερη επικοινωνία επάνω στη σκηνή γεγονός που βοηθούσε στη ροή και στην εξέλιξη των αυτοσχεδιασμών. Από την άλλη πλευρά οι φοιτητές ήταν πιο επιφυλακτικοί καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ακόμη δε λάβαμε την ενέργεια και την αίσθηση της ομάδας, όπως έγινε στην πρώτη παρουσίαση».

Υπάρχει κάποια στιγμή από την παρουσίαση του προγράμματος και την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες που να σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση;

H2: «Στο τμήμα που ήμασταν στην πρώτη παρουσίαση, υπήρχαν κάποια αγόρια που ήταν θύτες διαδικτυακού bullying. Τρομερή εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι όλα αυτά τα αγόρια ανέβηκαν στο μέρος των αντικαταστάσεων και πήραν το μέρος του θύματος»

H3: «Ναι στη πρώτη παρουσίαση, στο πρώτο φόρουμ το πρώτο κορίτσι που σηκώθηκε. Ο λόγος της, τα επιχειρήματά της, όπως και ο τρόπος που «υποδύθηκε το ρόλο της» δε μας άφησαν πολλά περιθώρια. Ήταν αποφασιστική αλλά χωρίς να έχει κάτι έτοιμο και σε πλήρη ροή με τους συμπαίχτες της.»

Ποιο σημείο του προγράμματος πιστεύετε ότι θα βοηθούσε ουσιαστικά ένα άτομο που έχει βιώσει μια παρόμοια κατάσταση;

H1: «Σίγουρα πέρα από την παρατήρηση, το κομμάτι των αντικαταστάσεων. Πιθανόν η ιστορία του να επαναληφθεί ξανά και ξανά, αλλά γίνεται σαφές ότι το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται είναι ασφαλές.»

H3: «Σίγουρα η συζήτηση ανατροφοδότησης. Δεν ξέρω κατά πόσο ένα άτομο που έχει υποστεί κάτι παρόμοιο θα σηκωνόταν στο κομμάτι του φόρουμ, σίγουρα όμως το σωστό κλείσιμο είναι βασικότατος παράγοντας για να λήξει ομαλά όλη αυτή η διαδικασία και να μη μείνει απλά ένα ανοιχτό θέμα.»

Υπήρχε κάτι που δεν σας άρεσε στο πρόγραμμα; Κάτι που θα θέλατε να αλλάξει ή να προστεθεί;

H2: «Το πρόγραμμα χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο για να είναι περισσότερο αποτελεσματικό και να μην τρέχουμε πίσω από το ρολόι. Επίσης θα ήταν χρήσιμο να μπουν στο τέλος κάποιες ασκήσεις δραματοθεραπείας για να εκτονώσουν οι συμμετέχοντες αυτό που βίωσαν»

H3: «Ναι φυσικά ενώ ήταν εξαιρετικό επιδέχεται αλλαγές και βελτίωση. Θα μπορούσαν να υπάρχουν 2–3 διαφορετικές εκδοχές και να μπορεί να απευθυνθεί από ηλικίες δημοτικού έως και λυκείου. Επίσης θεωρώ ότι θα μπορούσε να γίνει λίγο πιο αιχμηρό εάν απευθύνεται σε παιδιά λυκείου, όπως επίσης θα ήταν ακόμη πιο ενδιαφέρον εάν υπήρχε μεγαλύτερη σωματικότητα στο κομμάτι της παράστασης. Τέλος, θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλες μορφές τέχνης όπως ζωγραφική κ.λπ. κάτι που ήταν πολύ ενδιαφέρον και θεραπευτικό και για το κομμάτι του κλεισίματος.»

Πρώτη παρέμβαση – Β΄ Λυκείου

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε για πρώτη φορά σε ένα τμήμα της Β΄ Λυκείου. Η παρουσίαση έγινε την 6^η και 7^η ώρα του σχολείου. Αυτό σήμαινε πως τα παιδιά ήταν στο τέλος της σχολικής ημέρας, γεγονός που τα καθιστούσε κουρασμένα και ταυτόχρονα ανήσυχα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί, πως το τμήμα στο οποίο ήμασταν, υπήρχε μια ομάδα αγοριών οι οποίοι ήταν θύτες σε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού με στόχο μια συμμαθήτριά τους. Αποφασίστηκε το θύμα να αλλάξει τμήμα, ώστε να μην βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με τους θύτες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην βρίσκονται και οι θύτες και το θύμα στην τάξη για την παρουσίαση. Αν βρισκόντουσαν όλοι μαζί κατά τη διάρκεια του προγράμματος, πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Η διεξαγωγή του προγράμματος έγινε σε μια αίθουσα σχολείου. Μια αίθουσα σχετικά μικρή για τους 20 μαθητές και τους τέσσερις ηθοποιούς που κλήθηκαν να κινηθούν στο χώρο, να κάνουν αυτοσχεδιασμούς αλλά και να παρακολουθήσουν παράσταση μισής ώρας καθισμένοι πάνω στα θρανία, σε καρέκλες ή ακόμα και στο πάτωμα. Ο τρόπος με τον οποίο είχε δομηθεί η παράσταση επέτρεπε την προσαρμογή της σε οποιοδήποτε περιβάλλον ή χώρο, ανεξαρτήτως μεγέθους.

Όταν τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα μετά το διάλειμμα τους είδαν την αίθουσα τους σε τελείως διαφορετική κατάσταση από ότι την είχαν αφήσει. Το πρώτο στάδιο της οργάνωσης μιας τελετουργίας είναι η οργάνωση του χώρου. Η δημιουργία ενός

αυτοσχέδιου τελετουργικού χώρου βοηθάει στην βαθύτερη εμπλοκή των ατόμων σε αυτό που πρόκειται να συμβεί. Τους μεταφέρει από ένα οικείο περιβάλλον καθημερινότητας σε κάτι καινούριο και διαφορετικό.

Τα θρανία και οι καρέκλες τους, μαζί με τα πράγματά τους, ήταν κολλημένα στον τοίχο και μπροστά από τον πίνακα υπήρχαν στημένες σε ημικυκλικό σχήμα τέσσερις καρέκλες με πράγματα πάνω ή γύρω τους. Όπως είναι φυσικό, επικράτησε για λίγο μια αναστάτωση μέχρι τα παιδιά να συντονιστούν σε αυτό που επρόκειτο να ακολουθήσει. Λόγω πίεσης χρόνου χρειάστηκαν ορισμένες προσαρμογές. Δεν είχαμε την δυνατότητα στο σχολείο να έχουμε ολόκληρες τις δύο ώρες που χρειαζόμασταν για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα σύμφωνα με τον πρωταρχικό του σχεδιασμό. Είχαμε στην διάθεσή μας δύο διδακτικές ώρες και το διάλειμμα. Για να γλιτώσουμε επομένως αυτό το ένα τέταρτο που ήταν η διαφορά, αφαιρέσαμε κάποιες από τις ασκήσεις γνωριμίας και ζεστάματος.

Ξεκινήσαμε το πρόγραμμα κάνοντας έναν κύκλο με όλους τους μαθητές και τους ηθοποιούς και είπαμε μια φορά τα ονόματά μας. Χρειαζόμασταν τα παιδιά να νιώσουν άνετα με την ύπαρξή μας μέσα στον χώρο, ώστε να μπορέσουν μετά να εκφραστούν ελεύθερα και μην νιώσουν άβολα από την ύπαρξη τεσσάρων άγνωστων ανθρώπων, ντυμένων στα μαύρα που εισήλθαν στον χώρο τους.

Μετά την σύστασή προχωρήσαμε αμέσως στην πρώτη άσκηση η οποία ήταν οι παγωμένες εικόνες. Με παρότρυνση δική μου, στον ρόλο της εμψυχώτριας, ή Joker, όπως τον ονομάζει ο Boal, όλο το τμήμα μαζί με τους τρεις ηθοποιούς αλλά και έναν καθηγητή τους που θέλησε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα, περπατούσαν στον χώρο. Με το σήμα μου και το σταμάτημα της μουσικής, καλούταν να δημιουργήσουν ατομικά ή σε ζευγάρια και ομάδες αγάλματα που θα εξέφραζαν την λέξη ή την έννοια που θα τους δίνονταν κάθε φορά. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν χαρά, μπάλα, θλίψη, όρια, μην αγγίζεις, βοήθεια. Όσο τα άτομα ήταν ακίνητα, ακολουθούσε παρακολούθηση σκέψης. Η ανταπόκριση των μαθητών στην άσκηση ήταν εξαιρετική και άμεση. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι καθηγητές μας προειδοποιούσαν διαρκώς για την δυσκολία του συγκεκριμένου τμήματος, η ανταπόκριση αυτή δεν ήταν αναμενόμενη. Επιπλέον ο χώρος ήταν αρκετά μικρός για την ποσότητα των ανθρώπων και θα μπορούσε πολύ εύκολα να δημιουργηθεί πανικός και θόρυβος, ωστόσο τα παιδιά έμειναν αρκετά συγκεντρωμένα σε αυτό που τους είχε ζητηθεί.

Μετά από την άσκηση των παγωμένων εικόνων περάσαμε στο πακέτο εξερεύνησης. Οι μαθητές κάθισαν στα θρανία στις καρέκλες και κάποιοι κάθισαν ακόμα και κάτω. Η

μια ηθοποιός έβαλε τον χαρακτηριστικό στοιχείο του ρόλου της μητέρας, το φουλάρι της. Πήρε την τσάντα της Ελίζας και την έδωσε στους μαθητές ζητώντας τους βοήθεια για να καταλάβει τον λόγο για τον οποίο η κόρη της έχει αλλάξει τόσο δραστικά συμπεριφορά και κατέληξε να το «σκάσει» από την συνεδρία με την ψυχολόγο. Μέσα στην τσάντα υπήρχαν τα στοιχεία του πακέτου εξερεύνησης. Κάποιοι μαθητές έπαιρναν αυτά τα στοιχεία στα χέρια τους τα διάβαζαν ή τα έδειχναν στους συμμαθητές τους και όλοι μαζί προσπαθούσαν να συνδέσουν και να εξηγήσουν τα κομμάτια αυτά. Όλοι οι μαθητές έμειναν πολύ συγκεντρωμένοι στην διαδικασία αυτή. Ανάμεσα στα αντικείμενα του πακέτου εξερεύνησης υπήρχε μια φωτογραφία του ηθοποιού που υποδύεται τον γυμναστή, τσαλακωμένη και μουτζουρωμένη. Κανένας από τους μαθητές δεν κατάλαβε ότι στην φωτογραφία ήταν ο ηθοποιός. Αυτό θεωρώ ότι βοήθησε με ένα τρόπο την διαδικασία καθώς άφησε την φαντασία τους ελεύθερη να δημιουργήσουν σενάρια και υποθέσεις για τον άνθρωπο αυτό χωρίς να τον συνδέσουν με το άτομο που βλέπουν μπροστά τους. Εν κατακλείδι ερμήνευσαν με πολύ ωραίο τρόπο τα κομμάτια που είχαν μπροστά τους.

Μετά το πακέτο εξερεύνησης ακολούθησε το μέρος της παράστασης. Η παράσταση κύλησε ομαλά και οι μαθητές την παρακολουθούσαν με απόλυτη συγκέντρωση. Όταν τελείωσε στο κορυφαίο σημείο της ηρωίδας μας, που προσπαθεί να αποφασίσει αν θέλει να μιλήσει ή όχι, ακολούθησε σιωπή. Ορισμένοι από τους μαθητές ήταν εμφανώς συγκινημένοι.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να εκτονώσουν και να εκφράσουν με δικό τους τρόπο αυτό το οποίο μόλις είδαν προχωρήσαμε σε μια ακόμα άσκηση παγωμένων εικόνων. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα «μια στιγμή από την ζωή της Ελίζας». Δόθηκαν στα παιδιά 5 λεπτά να συνεννοηθούν και να δομήσουν την εικόνα αυτή. Ήμουν διαρκώς δίπλα τους σε περίπτωση που χρειαζόντουσαν οποιαδήποτε διευκρίνιση ή βοήθεια, αλλά τα παιδιά ήταν τόσο κινητοποιημένα και έτοιμα που ξεκίνησαν αμέσως να δημιουργούν. Σχεδόν όλες οι ομάδες χρησιμοποίησαν ως στιγμή μια προπόνηση βόλεϊ, όπου έδειχναν την παρενόχληση που δεχόταν η Ελίζα από τον προπονητή της. Η στιγμή αυτή δεν φαινόταν στο κομμάτι της παράστασης, οπότε είχε πολύ ενδιαφέρον που είδαμε τον τρόπο με τον οποίο φανταζόντουσαν την στιγμή αυτή. Βρήκαν πολύ ευρηματικούς τρόπους να δείξουν με τα σώματα τους το περιστατικό της παρενόχλησης. Μια ομάδα η οποία αποτελούνταν από αγόρια, δημιούργησαν μέχρι και το δίχτυ, δυο άτομα σήκωσαν στους ώμους τους ένα τρίτο παιδί. Επιπλέον, σε μια άλλη ομάδα πέρα από

την στιγμή της παρενόχλησης, έδειξαν και την επίπτωση αυτής στην ψυχοσωματική υγεία της Ελίζας. Μέσα στην παράσταση υπαινίσσεται πως η Ελίζα αυτοτραυματίζεται εξαιτίας αυτού που της συμβαίνει. Η ομάδα αυτή έδειχνε με παγωμένη εικόνα την παρενόχληση σαν φόντο και μπροστά μια κοπέλα καθισμένη να απεικονίζει μια εικόνα αυτοτραυματισμού. Τα παιδιά κλήθηκαν επίσης να ζωντανέψουν τις εικόνες αυτές.

Έπειτα περάσαμε στο Θέατρο Φόρουμ. Οι σκηνές στις οποίες έπαινε αντικατάσταση ήταν η σκηνή με τις φίλες, με τους γονείς και τέλος με την ψυχολόγο. Λόγω πίεσης χρόνου δεν κάναμε αντικατάσταση σε άλλες σκηνές. Προτιμήσαμε να κάνουμε αντικατάσταση δυο και τρεις φορές στην ίδια σκηνή παρά να δούμε από μια φορά την κάθε σκηνή. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μέσα στο τμήμα υπήρχε μια ομάδα θυτών οι οποίοι είχαν κάνει διαδικτυακό εκφοβισμό σε μια συμμαθήτριά τους. Τρομερό ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι κάθε ένας από αυτούς έδειξε ενδιαφέρον και συμμετείχε στο Θέατρο Φόρουμ μπαίνοντας στην θέση του θύματος. Στις αντικαταστάσεις σηκώθηκε μια κοπέλα και όλοι οι άλλοι ήταν αγόρια. Δεν κορόιδεψαν στιγμή την όλη διαδικασία ούτε προσπάθησαν να «παίξουν» το κορίτσι. Αντιθέτως χειρίστηκαν την κατάσταση με πάρα πολύ σεβασμό απέναντι στο θύμα. Σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος με τον οποίο έμπαιναν στον ρόλο της Ελίζας έμοιαζε σε ενέργεια ύφος και χαρακτήρα με αυτόν που είχε παρουσιαστεί στο «μοντέλο». Δεν χρειάστηκε εγώ ως εμπυχώτρια/Joker να τους διευκρινίσω ότι προσπαθούμε να δούμε πως θα έπρεπε να αντιδράσει η Ελίζα σε αυτή την κατάσταση και όχι κάποιο άλλο άτομο με διαφορετική προσωπικότητα. Τα παιδιά ακολούθησαν σχεδόν ενστικτωδώς τους κανόνες του Boal για τις αντικαταστάσεις, χωρίς να τις γνωρίζουν και χωρίς να τους έχουν επισημανθεί.

Ανάλογα με την συμπεριφορά που είχαν τα παιδιά στον ρόλο της Ελίζας, βλέπαμε και διαφορετικές αντιδράσεις των υπόλοιπων ρόλων απέναντι της. Ορισμένες φορές επέλεξα ως Joker τη στιγμή που γινόταν η αντικατάσταση να δώσω διακριτικά μια οδηγία στην ηθοποιό για να δούμε που αλλού θα μπορούσε να οδηγηθεί η σκηνή καθώς και πως θα αντιδρούσε σε αυτή την αλλαγή στάσης το άτομο που υποδυόταν την Ελίζα. Σε κάθε αντικατάσταση φροντίζαμε να υπάρχει ποικιλία ανάμεσα στη δυναμική και στη στάση που είχε ο κάθε ρόλος. Για παράδειγμα μπορεί να ήταν και οι δύο φίλες απόμακρες, ή μόνο η μια, ή να άλλαζαν κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν τα παιδιά στη σκηνή της μητέρας και του πατέρα. Ο ηθοποιός που υποδυόταν τον πατέρα της Ελίζας έδωσε μια πολύ ιδιαίτερη χροιά στον ρόλο. Επέλεξε να τον κάνει παραδοσιακό, αυστηρό, απότομο και

απόμακρο. Αυτό πυροδότησε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ακόμα περισσότερο. Ζητούσαν με πολύ ένθερμο τρόπο να γίνει αντικατάσταση και του πατέρα εκτός από της Ελίζας. Δυστυχώς λόγω πιεσμένου χρόνου δεν μπορέσαμε να διερευνήσουμε και αυτού του είδους την αντικατάσταση, αν και τα παιδιά το ζητούσαν πολύ ένθερμα. Τα άτομα που έμπαιναν στην θέση της Ελίζας, στην σκηνή αυτή, έρχονταν σε έντονη αντιπαράθεση με τους γονείς ή απομακρύνονταν τελείως από αυτούς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η κατάσταση να μην αλλάζει και η Ελίζα να μη βρίσκει την βοήθεια που χρειαζόταν. Στο τέλος ωστόσο ανέβηκε ένας μαθητής που προσπαθούσε με πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις να λάβει τη βοήθεια που ζητούσε από τους γονείς, παρά τα «εμπόδια» που αυτοί έβαζαν διαρκώς.

Ο τελευταίος αυτοσχεδιασμός ήταν η σκηνή του ψυχολόγου. Ο μαθητής ο οποίος ανέβηκε από την αμηχανία του τον έπιασε νευρικό γέλιο. Προσπαθούσε αρκετή ώρα να μπει στην συνθήκη αλλά αδυνατούσε και ο αυτοσχεδιασμός δεν μπορούσε να ξεκινήσει. Εκείνη τη στιγμή, η ψυχολόγος της ομάδας μας τον συμβούλεψε να γυρίσει πλάτη στους συμμαθητές του, ώστε να μην τον αποσπούν. Η αλλαγή αυτή βοήθησε σημαντικά τον μαθητή ο οποίος κατάφερε να μπει απευθείας στην συνθήκη και να αντιμετωπίσει τον αυτοσχεδιασμό ως ευκαιρία προσωπικής του έκφρασης. Γύρισε πιο πολύ στον εαυτό του και ήταν πραγματικά σαν να είναι μόνος του σε ένα δωμάτιο και να μοιράζεται τους προβληματισμούς του με μια ψυχολόγο.

Αφού δώσαμε στον μαθητή τον απαραίτητο χώρο και χρόνο για να ανοιχτεί και να μοιραστεί με τον ψυχολόγο σκέψεις του μέσω της θεατρικής συνθήκης, η συζήτηση άνοιξε και προς τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Οι «συμβουλές» της ψυχολόγου μας δεν απευθυνόντουσαν πλέον προς την Ελίζα αλλά προς όλους τους έφηβους που μπορεί να είχαν βιώσει κάτι αντίστοιχο ή μπορεί να ήταν μάρτυρες. Επιπλέον αναφέρθηκαν και χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που έχει υποστεί κάποιο τραύμα το οποίο δεν έχει διαχειριστεί, καθώς και τρόποι να ξεκινήσει να διαχειρίζεται το τραύμα αυτό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συζήτηση με την ψυχολόγο να αφορά όλους τους παρευρισκόμενους και όχι μόνο αυτούς που είχαν βιώσει σεξουαλική παρενόχληση.

Η συμμετοχή των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν εξαιρετική. Παρέμειναν συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι στις δράσεις του προγράμματος χωρίς να δημιουργήσουν το παραμικρό πρόβλημα την ροή και διεξαγωγή των δράσεων. Η ανατροφοδότηση που λάβαμε στην συζήτηση μετά το τέλος του προγράμματος ήταν πολύ ενθαρρυντική. Στη συζήτηση αυτή πολλοί από τους μαθητές θέλησαν να λάβουν τον λόγο και να εκφράσουν τις απόψεις τους τόσο

για το θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης όσο και για τον τρόπο που αυτό το θέμα προσεγγίστηκε μέσω του προγράμματος.

Αυτό που βοήθησε περισσότερο στο να κεντρίσει το πρόγραμμα το ενδιαφέρον των μαθητών, ήταν η διαδραστική του φύση. Όπως προαναφέραμε προηγουμένως, το τμήμα στο οποίο βρεθήκαμε είχε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού. Για να μπορέσει το γεγονός αυτό να διευθετηθεί και να αντιμετωπιστεί έγιναν πολλές παρουσιάσεις, συζητήσεις και διαλέξεις με το τμήμα αυτό. Ήταν πολύ ενθαρρυντική ανατροφοδότηση για εμάς, όταν ένας από τους θύτες συνέκρινε το πρόγραμμά μας, με την παρουσίαση που τους είχε κάνει η δίκωξη ηλεκτρονικού εγκλήματος και ισχυρίστηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίσαμε το θέμα ήταν πολύ πιο κατανοητός και προσιτός από ότι μια διάλεξη συνοδευόμενη από ένα power point. Η εναλλαγή από την παθητική λειτουργία στην ενεργητική βοήθησε πολύ τους μαθητές να διατηρήσουν την συγκέντρωση και το ενδιαφέρον τους για το θέμα το οποίο διαπραγματεύονταν το πρόγραμμα.

Δεύτερη παρέμβαση – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η δεύτερη παρουσίαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε προπτυχιακούς μαθητές στο πλαίσιο συναφούς μαθήματος. Στην παρουσίαση αυτή είχαμε δυο πολύ σημαντικές δυσκολίες. Η μια δυσκολία ήταν ο περιορισμένος χρόνος. Η δεύτερη και σημαντικότερη δυσκολία που συναντήσαμε ήταν το γεγονός ότι μια μέρα πριν την παρουσίαση, ένας από τους ηθοποιούς αρρώστησε και δεν θα μπορούσε να παρευρεθεί. Αυτό μας ανάγκασε να προβούμε σε μια πολύ άμεση αντικατάσταση. Ο χρόνος που είχαμε για την αντικατάσταση ήταν ουσιαστικά μισή μέρα. Επειδή ο χρόνος προετοιμασίας ήταν πολύ λίγος, η δουλειά στην οποία επικεντρωθήκαμε ήταν στο να γνωρίζει ο ηθοποιός τα χαρακτηριστικά των ρόλων που θα υποδύονταν τόσο καλά ώστε να μπορεί μετά να λειτουργήσει σωστά στο μέρος του Φόρουμ και των αντικαταστάσεων. Το γεγονός ότι επικεντρωθήκαμε σε αυτό το κομμάτι, είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει ανασφάλεια ως προς την δομή της παράστασης και τα λόγια του κειμένου. Ευτυχώς, λόγω της δομής της παράστασης αλλά και το είδος του θεάτρου, ήταν εύκολο να προσαρμοστεί και να αυτοσχεδιάσει σε ορισμένα κομμάτια. Επιπλέον η γνώση που είχαμε οι υπόλοιποι τρεις ηθοποιοί, πάνω στο κείμενο

βοήθησε να καλύψουμε οποιοδήποτε λάθος ή παράληψη από την πλευρά του καινούργιου ηθοποιού.

Η παρουσίαση του προγράμματος τη δεύτερη φορά είχε διαφορετικό σκοπό από ότι την πρώτη. Στην πρώτη παρουσίαση ο στόχος ήταν να μιλήσουμε ανοιχτά για το θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης στους εφήβους, να προτείνουμε λύσεις και να ευαισθητοποιήσουμε. Σε αντίθεση στη δεύτερη παρουσίαση σκοπός ήταν δείξουμε στους προπτυχιακούς φοιτητές την δομή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος να μιλήσουμε για τον τρόπο δημιουργίας του, τις δυσκολίες και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Μια άλλη σημαντική διαφορά ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων. Στο λύκειο ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 20, ενώ στην αίθουσα του πανεπιστημίου βρίσκονταν περίπου 50 φοιτητές. Για τον λόγο αυτό οι δραστηριότητες είχαν προσαρμοστεί ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν όλοι όπως και στο σχολείο. Ωστόσο ο χρόνος ήταν ακόμα πιο περιορισμένος από τον αναμενόμενο με αποτέλεσμα οι προσαρμογές αυτές να μην τεθούν σε πράξη.

Τα μέρη του προγράμματος που παρουσιάστηκαν στο πανεπιστήμιο ήταν, το περπάτημα με τις παγωμένες εικόνες και την παρακολούθηση σκέψης, το πακέτο εξερεύνησης, η παράσταση και οι αντικαταστάσεις. Ενδιάμεσα από τις δράσεις περιγράφαμε λεκτικά τις υπόλοιπες δράσεις που έγιναν στο σχολείο, την ανταπόκριση και τις δυσκολίες που είχαν. Οι φοιτητές συμμετείχαν και αυτοί με μεγάλη συγκέντρωση στο πρόγραμμα. Στην πρώτη δράση ένα μεγάλο ποσοστό συμμετείχε, ενώ κάποιοι θέλησαν να παραμείνουν στις θέσεις τους και να παρατηρήσουν απέξω την όλη διαδικασία. Στο πακέτο εξερεύνησης λόγω μεγάλου αριθμού ατόμων επιλέχτηκαν συγκεκριμένα άτομα να εξερευνήσουν το πακέτο και να περιγράψουν στους υπόλοιπους συμφοιτητές τους τα αντικείμενα τα οποία υπήρχαν μέσα στην τσάντα. Τρομερό ενδιαφέρον είχε το γεγονός μια φοιτήτρια έπιασε στα χέρια της το ψαλίδι που υπήρχε μέσα στην τσάντα, παρατήρησε την κόκκινη μπογιά και ερμήνευσε αυτή την λεπτομέρεια υποθέτοντας ότι η Ελίζα αυτοτραυματίζεται. Το ψαλίδι, όντως βρισκόταν μέσα στο πακέτο επειδή ο χαρακτήρας μας αυτοτραυματίζεται, ωστόσο, το γεγονός ότι πάνω στο ψαλίδι υπήρχε κόκκινη μπογιά ήταν τελείως συμπτωματικό και τυχαίο. Η παρατήρηση αυτή μας απέδειξε ότι όντως οι φοιτητές διερευνούσαν κάθε λεπτομέρεια των αντικειμένων και προσπαθούσαν να το χρησιμοποιήσουν ώστε να δομήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την Ελίζα και το γεγονός που την ώθησε να φύγει από το γραφείο της ψυχολόγου.

Την παράσταση την παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή και συγκέντρωση και υπήρχαν άτομα στο κοινό τα οποία συγκινήθηκαν εμφανώς και αρκετά. Μια σημαντική διαφορά που είχε η παρουσίαση της παράστασης με την παράσταση στο σχολείο, ήταν οι τεχνικές δυσκολίες. Η αμφιθεατρική αίθουσα του πανεπιστημίου και ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων απαιτούσε την χρήση μικροφώνου και ηχείων για την μουσική, γεγονός για το οποίο δεν ήμασταν απόλυτα προετοιμασμένοι. Η προσθήκη μικροφώνου με καλώδιο οδήγησε σε πολλές αλλαγές τελευταίας στιγμής και αυτοσχεδιασμούς. Αυτό σε συνδυασμό με την καινούρια προσθήκη ηθοποιού, ο οποίος δεν είχε τον απαραίτητο χρόνο προετοιμασίας δεν βοήθησε στην ομαλή ροή της παρουσίασης. Συνέβησαν αρκετά λάθη, λόγια τα οποία δεν ειπώθηκαν ποτέ, είσοδος ρόλων σε διαφορετικό σημείο από το οποίο ήταν προγραμματισμένο κ.ά.,. Παρ' όλες τις δυσκολίες η παράσταση κύλησε αρκετά ομαλά και το κοινό δεν αντιλήφθηκε τις αστοχίες και τις δυσκολίες. Ακόμα και να γινόντουσαν αντιληπτές οι δυσκολίες αυτές θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές καθώς ο τρόπος με τον οποίο δομήθηκε η παράσταση, έδινε χώρο για αυτοσχεδιασμούς και προσθήκες.

Στην παρουσίαση στο πανεπιστήμιο ο στόχος ήταν να σηκωθούν εθελοντικά όσοι ήθελαν, διότι ακόμα και αν υπήρχε ο χρόνος που είχαμε στο σχολείο πάλι δεν θα επαρκούσε για τον αριθμό των συμμετεχόντων. Αντ' αυτού περιγράψαμε την διαδικασία που ακολουθήσαμε στην παρουσίαση στο σχολείο καθώς και την ανταπόκριση που είχαν σε αυτό το μέρος του προγράμματος, οι μαθητές. Στη συνέχεια περάσαμε στο μέρος το Θεάτρου Φόρου και στις αντικαταστάσεις. Στο σημείο αυτό, οι φοιτητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στο κοινό υπήρχε πληθώρα ηλικιών γεγονός που καθιστούσε την διαδικασία και τη συζήτηση εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και για εμάς τους ίδιους. Στο σχολείο στο στάδιο αυτό παρουσιάσαμε τρεις σκηνές, τις φίλες, τους γονείς και τον ψυχολόγο. Σε αντίθεση στην παρουσίαση στο πανεπιστήμιο έγινε αντικατάσταση σε πολλές περισσότερες σκηνές, ακόμα και σε σκηνές που δεν προβλέπονταν να γίνει αντικατάσταση.

Η σκηνή με την οποία ξεκινήσαμε τις αντικαταστάσεις ήταν η σκηνή με τις φίλες και την Ελίζα. Στη σκηνή αυτή σηκώθηκαν δυο διαφορετικά άτομα. Η προσέγγιση που ακολούθησαν ήταν τελείως αντίθετη. Και οι δύο ξεκίνησαν κρατώντας την εσωστρέφεια του χαρακτήρα. Στη συνέχεια η μια από τις δύο κοπέλες διατήρησε αυτή την εσωστρέφεια, γεγονός που την παρεμπόδιζε από το να καταφέρει να επικοινωνήσει το πρόβλημα του χαρακτήρα στις φίλες της, ενώ η δεύτερη κοπέλα

οδηγήθηκε σε μια έκρηξη συναισθήματος που δεν έδινε πολλά περιθώρια στις ηθοποιούς να μην την ακούσουν και να της φέρουν εμπόδια.

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση επειδή γινόταν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς υπήρχε ανοιχτή συζήτηση και ευελιξία στις σκηνές στις οποίες επιθυμούσαν οι φοιτητές να γίνουν οι αντικαταστάσεις. Ένα μικρό λάθος από τον ηθοποιό οδήγησε σε μια αντικατάσταση που δεν είχαμε υπολογίσει. Ο ηθοποιός δεν είχε ενημερωθεί σωστά ότι στην αντικατάσταση εκείνης της σκηνής σταματάμε πριν την είσοδο του γυμναστή και μπήκε και αυτός στον αυτοσχεδιασμό. Το γεγονός αυτό κινητοποίησε το ενδιαφέρον των φοιτητών οι οποίοι ζήτησαν να παιχτούν με αντικαταστάσεις και οι σκηνές με τον γυμναστή. Στη σκηνή με τον γυμναστή η κοπέλα που μπήκε στη θέση της Ελίζας προσπαθούσε να θέσει προσωπικά όρια διατηρώντας με πολύ συνέπεια τον χαρακτήρα του ρόλου όπως τον είχαμε δει μέχρι τότε.

Μέσα από αυτόν τον αυτοσχεδιασμό έγινε αντιληπτό ότι κάποιες καταστάσεις δεν μπορούμε από μόνοι μας να τις διορθώσουμε ή να τις αλλάξουμε και είναι προτιμότερο να απομακρύνουμε τον εαυτό μας από την εκάστοτε συνθήκη προκειμένου να προστατέψουμε την προσωπική και ψυχολογική μας ακεραιότητα. Αυτό έγινε ακόμα πιο εμφανές στην επόμενη αντικατάσταση όπου ένας φοιτητής ζήτησε να μπει στον ρόλο του γυμναστή. Υπό άλλες συνθήκες στόχος μας είναι η αντικατάσταση να γίνεται στο ρόλο του θύματος, διότι σκοπός δεν είναι να αλλάξει ο περίγυρος αλλά να δούμε πως το άτομο θα μπορέσει να διαχειριστεί καταστάσεις μέσα σε αυτόν. Για αυτόν τον λόγο, όταν στο Λύκειο μας ζήτησαν να μπουν στον ρόλο του πατέρα αρνηθήκαμε. Σε αυτή τη δεύτερη παρέμβαση ωστόσο, το πλαίσιο ήταν τέτοιο που μας επέτρεπε να δοκιμάσουμε και εμείς πολλές διαφορετικές εκδοχές των αντικαταστάσεων. Όταν ο ένας φοιτητής σηκώθηκε για να αντικαταστήσει το γυμναστή, αποφάσισα να μην υπάρξει αντικατάσταση και στον ρόλο της Ελίζας και να παίξω εγώ όπως και στην παράσταση. Αυτό πρόσθεσε μια επιπλέον δυσκολία καθώς έπρεπε να έχω τον ρόλο της Ελίζας αλλά και το ρόλο του Joker την ίδια στιγμή. Επιπλέον επειδή θα είχα τον ρόλο του Joker δεν είχα προετοιμαστεί για αυτό το ενδεχόμενο. Ο φοιτητής που υποδύθηκε τον γυμναστή δεν ακολούθησε το ύφος που είχε ο χαρακτήρας στην παράσταση που παρακολούθησαν. Ακολούθησε μια πιο επιθετική και προκλητική συμπεριφορά και προσέγγιση γεγονός που έκανε ακόμα πιο ξεκάθαρη την αντίληψη ότι σε κάποιες καταστάσεις είναι καλύτερο να απομακρύνουμε τον εαυτό μας από αυτές και να ζητάμε βοήθεια από άτομα με τα οποία νιώθουμε ασφάλεια.

Μόλις τελείωσε η σκηνή με τον γυμναστή, ο στόχος ήταν να προχωρήσουμε στη σκηνή των γονιών, ωστόσο οι επιθυμίες των φοιτητών ανέτρεψαν το αρχικό πλάνο για μια ακόμα φορά. Ο λόγος που στο μέρος των αντικαταστάσεων προσπερνούσαμε την σκηνή με την καθηγήτρια, είναι ότι η Ελίζα προσπάθησε να ζητήσει βοήθεια αλλά συνάντησε εμπόδια, καθώς η καθηγήτρια δεν δεχόταν να την ακούσει και να την πιστέψει. Ανάμεσα στους φοιτητές υπήρχαν εκπαιδευτικοί και θεώρησαν πως αυτή η σκηνή θα μπορούσε να εξελιχθεί και με διαφορετικό τρόπο. Η φοιτήτρια που αντικατέστησε την Ελίζα ήταν εκπαιδευτικός, προσπάθησε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους να πείσει την καθηγήτρια, αλλά οι αυστηρές και παραδοσιακές αντιλήψεις του ρόλου δεν επέτρεψαν την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας. Σχολιάστηκε, στο σημείο αυτό, πως αν ένας άνθρωπος αρνείται να ακούσει πολύ δύσκολα του αλλάζει γνώμη.

Τέλος παρουσιάσαμε την σκηνή με τους γονείς στις οποίες κάναμε δυο διαφορετικές αντικαταστάσεις. Στην παρουσίαση στο σχολείο οι γονείς ήταν σαν δυο αντίθετοι πόλοι, η μαμά υπερπροστατευτική ενώ ο μπαμπάς, οριακά αδιάφορος και αυστηρός, αυτό δημιουργούσε πολλά προβλήματα στην Ελίζα που προσπαθούσε να επικοινωνήσει. Σε αντίθεση σε αυτή τη δεύτερη παρέμβαση ο ηθοποιός που έκανε τον πατέρα ήταν πιο ήπιος και ανοιχτός, γεγονός που οδήγησε την ηθοποιό που υποδύοταν την μητέρα να προσπαθεί να βάζει περισσότερα εμπόδια στην επικοινωνία με την Ελίζα. Στην τελευταία αντικατάσταση η φοιτήτρια που μπήκε στη θέση της Ελίζας, στη προσπάθειά της να επικοινωνήσει το πρόβλημα της Ελίζας στους γονείς της, συγκινήθηκε εμφανώς και άρχισε να δακρύζει.

Η σκηνή με την ψυχολόγο και το κείμενο που κείμενο που ήταν σχεδιασμένο να ειπωθεί δεν ειπώθηκε και αντ' αυτού περιγράψαμε στους φοιτητές αυτό το τελικό στάδιο του προγράμματος.

Τρίτη παρέμβαση – Λύκειο Β΄ & Γ΄ Λυκείου

Η Τρίτη και τελευταία παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ξανά σε λύκειο, αυτή τη φορά τις ώρες του Θεατρικού Ομίλου του σχολείου. Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης «Θέατρο και Υγεία», που εντάσσεται στο διαρκές ερευνητικό πρόγραμμα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών– ΕΚΠΑ με τίτλο «Πειραματική Εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής στο Γυμνάσιο». Το θέμα της δράσης μπορούσε να

επικεντρωθεί στο «Θέατρο και σωματική υγεία», «Θέατρο και Ψυχική υγεία», «Θέατρο και Υγιεινή», «Θέατρο και Ασφάλεια στον Δρόμο» κ.τ.λ. Το θέμα του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος ταίριαζε απόλυτα σε αυτή την δράση, καθώς η σεξουαλική παρενόχληση, όπως προείδαμε έχει άμεσες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου.

Η παρουσίαση του προγράμματος έγινε με τελείως διαφορετικό τρόπο από τις προηγούμενες δυο φορές. Αρχικά δεν θα γινόταν σε δύο ώρες, αλλά σε πέντε συναντήσεις και οι συμμετέχοντες δεν θα ήταν ένα ευρύ κοινό αλλά μια ολιγομελής ομάδα. Η ομάδα αποτελούταν από 6 μαθήτριες Α'-Γ' λυκείου. Η εμπύχωση της ομάδας έγινε σε συνεργασία με την προπτυχιακή φοιτήτρια και την βοήθεια μιας καθηγήτριας.

Στην πρώτη συνάντηση επικεντρωθήκαμε στο να γνωρίσουμε τις μαθήτριες και να ακούσουμε τα δικές τους ιδέες σχετικά με το πώς μπορεί το θέατρο να συνδέεται με την υγεία. Προχωρήσαμε επιπλέον σε μια πρωταρχική αναφορά του θέματος της σεξουαλικής παρενόχλησης και των σοβαρών επιπτώσεων της στην ψυχική υγεία του ατόμου. Στην πρώτη συνάντηση έγιναν πολύ εμφανή τα προβλήματα που θα συναντούσαμε στη διάρκεια με την δυσκολία συντονισμού των προγραμμάτων της ομάδας. Τα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα είχαν πολύ περιορισμένο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να δυσκολευτούμε να οργανώσουμε το πρόγραμμα των συναντήσεων. Έγινε επιπλέον πολύ εμφανής η ανυπομονησία των κοριτσιών και της καθηγήτριας να οργανώσουν και να φανταστούν το τελικό αποτέλεσμα και την παρουσίαση. Σκοπός της όλης διαδικασίας ωστόσο ήταν το αποτέλεσμα να βγει αρμονικά και αβίαστα μέσα από αυτοσχεδιασμούς και ασκήσεις. Επιθυμούσαμε η ομάδα να ευχαριστηθεί την διαδικασία και να διερευνήσει το θέμα χωρίς να υπάρχει άγχος και για το αποτέλεσμα. Στόχος μας δηλαδή ήταν η πορεία προς την παρουσίαση και όχι η παρουσίαση αυτή καθαυτή. Ήταν εξαιρετικά δύσκολο λοιπόν να καθοδηγήσουμε την ομάδα, ώστε να μας εμπιστευτούν και να βιώσουν στο έπακρο αυτές τις πέντε συναντήσεις χωρίς να προδικάζουν και να προσχεδιάζουν το τι θα ήθελαν να συμβεί.

Το θέμα στο οποίο επιθυμούσαν να επικεντρωθούν τα κορίτσια ήταν το θέμα της μοναξιάς. Το θέμα αυτό μπορούσε πολύ εύκολα να συνδυαστεί και να συνομιλήσει με το θέμα του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Οι υπόλοιπες συναντήσεις μας γινόντουσαν στην αυλή του σχολείου γεγονός που μας περιόριζε λίγο σωματικά, διότι δεν μπορούσαμε να έχουμε πολύ μεγάλη επαφή με το πάτωμα, αλλά δημιουργούσε

μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα, καθώς είχαμε μεγαλύτερη επαφή με το περιβάλλον, τα δέντρα τον ουρανό, τα υπόλοιπα κτίρια. Από τη μια πλευρά λοιπόν μας περιόριζε, αλλά από την άλλη μας ελευθέρωνε από τους τέσσερις τοίχους μιας σχολικής αίθουσας.

Στην δεύτερη συνάντηση λοιπόν ο σκοπός ήταν να γνωριστεί η ομάδα και να συνδεθεί και σωματικά με το θέμα το οποίο θα εξετάζαμε στην συνέχεια. Ξεκινήσαμε την συνάντηση με ασκήσεις ζεστάματος. Η πρώτη άσκηση ήταν ο «Σαμουράι», ένα ευχάριστο παιχνίδι ζεστάματος και συγκέντρωσης. Τα παιχνίδια και ασκήσεις δεν είναι μόνο για ζέσταμα είναι τρόπος να δημιουργηθεί μία αίσθηση κοινότητας και εμπιστοσύνη στην ομάδα ο τρόπος να ξεπεραστεί η μηχανικότητα που το σώμα έχει στην κανονική ζωή και ο τρόπος να μάθουμε πράγματα που δεν μπορούν να μεταφραστούν σε λέξεις.¹⁸⁶

Μετά από το Σαμουράι προχωρήσαμε στην άσκηση των παγωμένων εικόνων. Τα κορίτσια προχωρούσαν στον χώρο και εγώ, στον ρόλο της εμψυχώτριας έδινα λέξεις ή φράσεις σχετικές με το θέμα μας και ζητούσα από τα κορίτσια να τις σωματοποιήσουν όπως οι ίδιες νιώθουν μέσα από την συνθήκη των παγωμένων εικόνων. Όταν σχηματιζόντουσαν οι παγωμένες εικόνες, ακολουθούσε παρακολούθηση σκέψης. Τα αγάλματα στην αρχή ήταν ατομικά, ώστε να μπορέσει το κάθε άτομο ξεχωριστά να εκφραστεί με τον δικό του προσωπικό τρόπο. Στη συνέχεια τα αγάλματα σχηματιζόντουσαν σε δυάδες και τριάδες. Έπειτα τα κορίτσια χωρισμένες σε ζευγάρια έκαναν την άσκηση του γλύπτη και του αγάλματος. Σε αυτή την άσκηση αντί να παγώνουν μόνες τους στο άγαλμα που επιθυμούσαν με το σήμα της μουσικής, τους έβαζαν σε συγκεκριμένες θέσεις οι μαθήτριες που είχαν τον ρόλο του γλύπτη. Στην συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονταν.

Μόλις τελειώσαμε με τις ασκήσεις ζεστάματος και τις ασκήσεις γνωριμιών προχωρήσαμε στους αυτοσχεδιασμούς. Σε αυτή την συνάντηση επιλέξαμε οι αυτοσχεδιασμοί να μην περιστραφούν γύρω από το θέμα της σεξουαλικής παρενόχλησης, αλλά να αφήσουμε ελεύθερα τα κορίτσια να δημιουργήσουν με κεντρικό θέμα την μοναξιά στην εφηβεία που τους ενδιέφερε πολύ. Όπως είδαμε παραπάνω, η μοναξιά είναι ένα κυρίαρχο αίσθημα στην ηλικία αυτή καθώς ο τρόπος

¹⁸⁶ Boal, J. «Το θέατρο του καταπιεσμένου», Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες: Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

σκέψης των εφήβων μεταβάλλεται σε πιο εγωκεντρικός και εσωστρεφής σε σύγκριση με αυτόν της παιδικής ηλικίας. Στους αυτοσχεδιασμούς αυτούς τα κορίτσια χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και έθιξαν το θέμα της μοναξιάς σε δυο πολύ σημαντικούς κύκλους της καθημερινότητάς τους, στις φιλικές σχέσεις και στην οικογένεια. Παρουσίασαν μια σκηνή όπου μια έφηβη δεν ένιωθε πως έχει χώρο έκφρασης και επικοινωνίας με τις φίλες της και ενώ βρισκόταν με παρέα, αισθανόταν μοναξιά. Στη συνέχεια παρουσίασαν μια σκηνή μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον όπου οι εντάσεις και οι φωνές ωθούσαν το έφηβο κορίτσι στην απομόνωση στο δωμάτιό του.

Μετά την παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών ακολούθησε συζήτηση και ανατροφοδότηση σχετικά με αυτά που είδαν και αυτά που βίωσαν. Στο τέλος της συνάντησης προχωρήσαμε στη δράση κλεισίματος που κάναμε σε κάθε συνάντηση: Σε κύκλο χτυπάμε απαλά το στέρνο μας ενώ κοιτάμε τα μάτια των υπόλοιπων μελών του κύκλου. Με το σήμα του εμψυχωτή χτυπάμε ταυτόχρονα τρία παλαμάκια και βγάζοντας μια δυνατή κραυγή φέρνουμε τα χέρια μας στο κέντρο του κύκλου και τα μαζεύουμε με αργό ρυθμό μόλις χαθεί ο απόηχος της κραυγής. Επαναλαμβάνουμε την διαδικασία με την μόνη διαφορά ότι στον δεύτερο κύκλο η κραυγή είναι χωρίς ήχο, μόνο εκπνοή.¹⁸⁷

Δυστυχώς δεν ήταν δυνατόν να παρουσιαστεί η παράσταση και το πρόγραμμα από τους ηθοποιούς, οπότε έπρεπε να βρούμε διαφορετικό τρόπο να το παρουσιάσουμε στα κορίτσια. Αποφασίστηκε η παρουσίαση να γίνει από εμάς που εμψυχώναμε την ομάδα. Στην τρίτη συνάντηση λοιπόν προχωρήσαμε στο πακέτο εξερεύνησης. Ξεκινήσαμε με τις ασκήσεις ζεστάματος και τις παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια η προπτυχιακή φοιτήτρια, στον ρόλο της μητέρας της Ελίζας, έφερε την τσάντα που περιείχε μέσα το πακέτο εξερεύνησης, έδωσε τις απαραίτητες πληροφορίες και μετά αποχώρησε και τα κορίτσια προσπαθούσαν να αναλύσουν τα στοιχεία του πακέτου και να δομήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον χαρακτήρα της Ελίζας, καθώς και για το συμβάν που την ώθησε να φύγει τρέχοντας από το γραφείο της ψυχολόγου. Τα κορίτσια παρατηρούσαν με πολύ μεγάλη προσοχή κάποια στοιχεία ενώ κάποια άλλα τα κοιτούσαν πιο επιφανειακά. Για παράδειγμα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο άρθρο με τον προπονητή του τένις που παρενοχλούσε τις μαθήτριάς του, ωστόσο προσκόλλησαν τόσο πολύ σε αυτό το στοιχείο που δεν παρατήρησαν πως η λίστα με τις ομάδες, ήταν ομάδες βόλει. Θεωρούσαν πως το άθλημα που έπαιζε η Ελίζα ήταν

¹⁸⁷ Τον χαιρετισμό αυτόν τον διδάχτηκα από τον σκηνοθέτη Τάσο Ράτζο.

το τένις. Μπορεί να ήταν μια μικρή λεπτομέρεια ωστόσο ήταν μια λεπτομέρεια η οποία δεν είχε ξεφύγει από τους συμμετέχοντες στις υπόλοιπες δυο παρεμβάσεις.

Η διάθεση, η ενέργεια και η συγκέντρωση σχεδόν όλων των κοριτσιών δεν ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Επιθυμούσαν να φτάσουμε στην τελική παράσταση και στο τελικό αποτέλεσμα, στόχος τους ήταν να γίνει καταιγισμός των ιδεών τους, με αποτέλεσμα να μην απολαμβάνουν και να μην αφήνονται στην διαδικασία. Το γεγονός αυτό έγινε πολύ εμφανές στην διαδικασία του πακέτου εξερεύνησης. Δεν ασχολήθηκαν με το απαιτούμενο ενδιαφέρον.

Η αδυναμία παρουσίασης της παράστασης από τους ηθοποιούς δεν βοήθησε τη συγκεκριμένη κατάσταση. Δυστυχώς όταν η παράσταση και το πακέτο εξερεύνησης δεν παρουσιάζονται από επαγγελματίες ηθοποιούς, ένα τεράστιο μέρος της εμπειρίας για τους συμμετέχοντες χάνεται. Αυτό το είδος θεάτρου στηρίζεται πολύ στον ερμηνεία των ηθοποιών και στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν με την «αλήθεια» τους, τους χαρακτήρες. Επομένως τα κορίτσια του προγράμματος δεν μπόρεσαν να γνωρίσουν τους χαρακτήρες του έργου με όλα τους τα χαρακτηριστικά και τις λεπτομέρειες όπως τον τρόπο ομιλίας την ενδυμασία το ύφος κ.α. Αντί για την παρουσίαση λοιπόν διαβάσαμε τις σκηνές του έργου με εμένα στο ρόλο της Ελίζας και τα κορίτσια εθελοντικά στους υπόλοιπους ρόλους. Τέλος ακούσαμε το τελικό τραγούδι της παράστασης.

Μόλις ολοκληρώθηκε και αυτό το μέρος ακολούθησε μια συζήτηση σχετικά με το κείμενο, την ιστορία της Ελίζας και τα στοιχεία από το πακέτο εξερεύνησης. Όταν η συζήτηση ολοκληρώθηκε προχωρήσαμε σε έναν αυτοσχεδιασμό. Δώσαμε το τραγούδι της παράστασης στα κορίτσια και τους ζητήσαμε να φτιάξουν έναν αυτοσχεδιασμό που να έχει ως βάση ή απλά ως αφορμή το τραγούδι. Είχαν απόλυτη ελευθερία σε περίπτωση που ήθελαν να βάλουν λόγια ή μόνο να το χορογραφήσουν. Εν τέλει αποφάσισαν να το χορογραφήσουν και ο αυτοσχεδιασμός να είναι μια χορογραφία πάνω στα λόγια του τραγουδιού. Τέλος ζητήσαμε από τα κορίτσια για την επόμενη συνάντηση να μας φέρουν κείμενα, ποιήματα ή τραγούδια που πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύουν την Ελίζα και με αυτό τον τρόπο και τον γνωστό χαιρετισμό μας αποχαιρέτισαμε τα κορίτσια.

Η τέταρτη συνάντηση ξεκίνησε για άλλη μια φορά με τις ασκήσεις ζεστάματος και τις παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα κορίτσια να μας δείξουν τι έφεραν. Προς μεγάλη μας έκπληξη καμία δεν είχε φέρει ούτε κάποιο κείμενο, ούτε καν κάποιο τραγούδι. Το γεγονός αυτό άλλαξε σημαντικά το πρόγραμμα το οποίο

είχαμε προγραμματίσει να ακολουθήσουμε για εκείνη την συνάντηση. Ωστόσο μας βοήθησε αρκετά διότι ο χρόνος κάθε συνάντησης ήταν περιορισμένος και με αυτό τον τρόπο καταφέραμε να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο στο μέρος του Θεάτρου Φόρουμ και των αντικαταστάσεων.

Για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε το μέρος των αντικαταστάσεων διαβάσαμε ξανά τρεις σκηνές του έργου: την σκηνή με τις φίλες, την σκηνή με τους γονείς και την σκηνή με τον ψυχολόγο. Για να μπορέσει να λειτουργήσει αυτό το μέρος του προγράμματος διατήρησα εγώ τον ρόλο του joker και της ψυχολόγου, του μπαμπά και της μιας φίλης και η προπτυχιακή φοιτήτρια στον ρόλο της μαμάς και της μιας φίλης. Αρχικά διαβάζαμε την σκηνή και όπου τα κορίτσια ένιωθαν ότι η ηρωίδα μας θα έπρεπε να έχει δράσει διαφορετικά έλεγε «στοπ» και ξεκινούσε ο αυτοσχεδιασμός χωρίς το κείμενο. Δεδομένων των συνθηκών η διαδικασία των αντικαταστάσεων κύλησε αρκετά ομαλά και δημιουργικά. Ήταν η πρώτη φορά στην διάρκεια του προγράμματος που τα κορίτσια ανέλαβαν πρωτοβουλία και έδειξαν θέληση να συμμετάσχουν και να εκφραστούν. Ακόμα και κορίτσια που ήταν πιο εσωστρεφή, συμμετείχαν σε αυτό το μέρος.

Μόλις ολοκληρώσαμε τις σκηνές με τους γονείς και τις φίλες και φτάσαμε στο τέλος της σκηνής με την ψυχολόγο, είπαμε στα κορίτσια το κείμενο που ήταν εξαρχής σχεδιασμένο να λείπει η ψυχολόγος της ομάδας. Τέλος προχωρήσαμε στο κομμάτι των αυτοσχεδιασμών. Ζητήθηκε από τα κορίτσια να παρουσιάσουν μια στιγμή από τη ζωή της Ελίζας είτε αυτή ήταν από την παράσταση είτε όχι. Παρουσίασαν την σκηνή του ψυχολόγου και τη σκηνή της παρενόχλησης από τον γυμναστή. Στο τέλος της συνάντησής μετά τον χαιρετισμό ζητήσαμε για άλλη μια φορά από τα κορίτσια να σκεφτούν ή να γράψουν ποιήματα, κείμενα ή τραγούδια καθώς στην επόμενη συνάντηση θα γινόταν αυτό που τόσο καιρό περίμεναν, η οργάνωση της τελικής παρουσίασης.

Στην πέμπτη και τελευταία συνάντηση τα κορίτσια ήρθαν με πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και πολύ πιο οργανωμένες. Είχαν φέρει κείμενα που έγραψαν, βίντεο που δημιούργησαν και γενικά η συνάντηση ξεκίνησε με έναν εκπληκτικό καταγισμό ιδεών. Εξαιρετικό ενδιαφέρον είχε ο μονόλογος μιας μαθήτριας η οποία εμπνεύστηκε από το μονόλογο της Ελίζας. *«Αυτή η φωνούλα στο πίσω μέρος του μυαλό μου "ΜΙΑ" Ανάσα. Δεν είναι αλήθεια. Δεν ξέρω τι συνέβη. Φοβάμαι. Φοβάμαι εκείνον. Θα το ξανακάνει. Για ποσό ακόμα; Φοβάμαι τον κόσμο... Δεν θα με πιστέψουν»*, *«Θέλει να σκίσει τη σάρκα της σε όλα τα σημεία που την άγγιζε. Θέλει να ξεριζώσει τη*

γλώσσα της. Θέλω να φύγει αυτή η γεύση. Νιώθω ναυτία. Θέλει να αλλάξει σώμα, να βρει ένα πιο αγνό. Θέλει να σταματήσει να υπάρχει γιατί πλέον δεν μπορεί να ζήσει με τον εαυτό της», «Ενώ η οργή της μεγαλώνει. Πόσο θα ήθελε να δει εκείνον πίσω από τα κάγκελα. Και τα δικά της να γίνονται χίλια κομμάτια».

Όπως προαναφέραμε το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι ένα ασφαλές μέρος μέσα στο οποίο το άτομο μπορεί να δοκιμάσει την χειραφέτησή του από την «κουλτούρα σιωπής».¹⁸⁸ Για αυτό το λόγο ήταν εκπληκτικό το γεγονός ότι τα κορίτσια αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν για το τελικό κείμενο της παρουσίασης το ποίημα «Σώπα, μη μιλάς».¹⁸⁹ Η τελική παρουσίαση λοιπόν αποτελούνταν από τις σκηνές τις οποίες είχαν δημιουργήσει στους αυτοσχεδιασμούς στη διάρκεια του προγράμματος, η σκηνή με τις φίλες, τους γονείς, τους μονολόγους που έγραψαν δύο από τις μαθήτριες και το ποίημα «Σώπα μη μιλάς». Τέλος, μετά από δική μου παρότρυνση, για το κλείσιμο της παρουσίασης τα κορίτσια τραγούδησαν ακαπέλα και με body percussion τους εξής στίχους από τι τραγούδι κατά των γυναικοκτονιών:

«Δικαίωμα δεν έχεις στο σώμα μου επάνω
Δεν σου πέφτει λόγο που πάω και τι κάνω
Δεν είναι αγάπη ο πόνος και η βία
Όλες απαντάμε αν αγγίζεις μια...»

Συμπεραίνοντας, τα κορίτσια ξεκίνησαν με μειωμένο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα το οποίο ωστόσο σταδιακά αυξανόταν με αποκορύφωμα την τελική παρουσίαση στην οποία ήταν απόλυτα συγκεντρωμένες και δοσμένες στην παράσταση την οποία είχαν οι ίδιες δημιουργήσει.

Συμπεράσματα

Η σεξουαλική παρενόχληση είναι ένα τραυματικό γεγονός στην ζωή ενός ατόμου με πολύ σοβαρές επιπτώσεις στην καθημερινότητα και στην λειτουργικότητά του. Όπως ανέφερε πολύ χαρακτηριστικά ένας μαθητής από τους συμμετέχοντες, είναι ένα θέμα «ταμπού» το οποίο μένει κατά κύριο λόγο «κεκλεισμένων των θυρών». Για αυτό ακριβώς το λόγο υπάρχει μεγάλη ανάγκη το θέμα αυτό να τεθεί στις σχολικές τάξεις και να συζητηθεί ανοιχτά. Συνήθως τα άτομα που έχουν δεχτεί σεξουαλική

¹⁸⁸ Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

¹⁸⁹ Ναζιμ Ασιν *Σώπα μη μιλάς* <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/sopa-mi-milas/>

παρενόχληση ή κακοποίηση δεν το καταγγέλλουν, καθώς φοβούνται για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη ζωή τους. Φοβούνται ότι δεν θα τους πιστέψουν ή ακόμα ότι μπορεί να το φαντάζονται ή να το προκάλεσαν. Πόσο μάλλον όταν το θύμα είναι ανήλικο και ο θύτης είναι ενήλικας. Η δυναμική των σχέσεων αυτών δεν επιτρέπει στο άτομο να νιώσει επαρκή δύναμη ώστε να φύγει μόνο το από την κατάσταση και να διεκδικήσει την θέσπιση, τήρηση και τον σεβασμό των προσωπικών του ορίων.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα των εφήβων, αλλά ακόμα περισσότερο, των εφήβων που έχουν υποστεί παρενόχληση, είναι η αίσθηση της μοναξιάς. *«Αυτό που συμβαίνει σε εμένα είναι μοναδικό, δεν θα μπορέσει κανένας άλλος να καταλάβει αυτά που περνάω»* Αυτή η αίσθηση μοναξιάς μειώνει την αυτοπεποίθηση και την δύναμη του ατόμου και επομένως την ικανότητά του να διαχειριστεί επαρκώς μια τέτοια κατάσταση.

Απαιτείται επαγρύπνηση, ευαισθητοποίηση του κοινωνικού περίγυρου ώστε να μπορέσει το θύμα να έχει μια διέξοδο, μια δικλείδα ασφαλείας. Η κοινωνικοποίηση, η συνύπαρξη σε ομάδα και η αίσθηση του ανήκειν συμβάλλουν σημαντικά στην μείωση του άγχους.

Αυτά προσπάθησε να επιτύχει το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μην Αγγίζεις». Οι τρεις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν μας απέδειξαν πως υπάρχει τεράστιο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα και μεγάλη ανάγκη για σωστή πληροφόρηση. Οι έφηβοι χρειάζονται ένα ασφαλές περιβάλλον για να εκφραστούν και το Θέατρο Φόρουμ είναι ικανό να δομήσει το περιβάλλον αυτό. Χρησιμοποιώντας διαρκείς εναλλαγές, από την εμπλοκή στην αποστασιοποίηση και από τον παθητικό στον ενεργητικό θεατή, δίνει τον χώρο και τον χρόνο, τόσο για παρατήρηση όσο και για δράση.

Το ενδιαφέρον που έδειξαν οι συμμετέχοντες για το πρόγραμμα ήταν αξιοσημείωτο και ήταν η απόδειξη πως τα μηνύματα που θέλει να περάσει το πρόγραμμα έχουν κάποιο αντίκτυπο στο εφηβικό κοινό. Αυτό προφανώς συμβαίνει, διότι, όπως προαναφέρθηκε το κείμενο, το πρόγραμμα γεννήθηκε μέσα από συνομιλίες με εφήβους.

Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει την φύση αυτού του προγράμματος επέτρεψε την εύκολη προσαρμογή του σε διαφορετικές συνθήκες. Η σωστή προετοιμασία των ηθοποιών και η λειτουργία του εμπυχωτή/joker, παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην ομαλή ροή και διεξαγωγή του προγράμματος. Η διαδραστική φύση αυτού του είδους θεάτρου κρατάει διαρκώς σε εγρήγορση το κοινό και βοηθάει να αποκομίσουν

όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, να βιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα και να απολαύσουν την διαδικασία, ακονίζοντας ταυτόχρονα την αντιληπτική τους ικανότητα και την ενσυναίσθησή τους.

Ήταν εύκολη η προσαρμογή του προγράμματος σε διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικούς χώρους, διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων, αλλά και διαφορετικά περιθώρια χρόνου. Ο περιορισμένος χρόνος δυσκόλεψε αρκετά την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος στις δύο πρώτες παρεμβάσεις. Αλλά και στην τρίτη παρέμβαση που είχαμε πολύ περισσότερο χρόνο από τον επιθυμητό, οι συνθήκες δεν ευνόησαν την ομαλή διεξαγωγή. Μερικές από τις δυσκολίες στην τρίτη παρέμβαση ήταν, η απουσία των ηθοποιών, ο μικρός αριθμός της ομάδας.

Οι τρεις παρεμβάσεις είχαν πολλές διαφορές μεταξύ τους, με τη σημαντικότερη από αυτές να είναι ο βασικός στόχος. Και στις τρεις επιτεύχθηκε η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα. Ωστόσο στη δεύτερη παρέμβαση το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την πληροφόρηση για το νομικό πλαίσιο και τις ψυχολογικές επιπτώσεις της σεξουαλικής παρενόχλησης, στην γνωριμία των τεχνικών του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Ενώ αντίστοιχα στην τρίτη παρέμβαση μετατοπίστηκε προς την δημιουργία καινούργιας παράστασης από τα ίδια τα παιδιά.

Συγκρίνοντας τις τρεις διαφορετικές μορφές διεξαγωγής του προγράμματος, θα ισχυριζόμουν πως πιο αποτελεσματική είναι η πρώτη μορφή. Η τρίτη μορφή μπορεί να υπάρξει εξίσου αποτελεσματική. Αλλά δυστυχώς η δημιουργία ομάδων με την μορφή θεατρικών εργαστηρίων ή ομίλων περιορίζει αρκετά τον αριθμό των συμμετεχόντων. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι είναι στατιστικά αδύνατον από ένα ολόκληρο σχολείο, να επιθυμούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα εκτός των ωρών του σχολείου. Επομένως, αν λάβουμε υπόψιν μας το γεγονός ότι σκοπός μας είναι η σωστή πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων εφήβων γύρω από το θέμα, η πρώτη μορφή διεξαγωγής μας επιτρέπει να εισχωρούμε στις ώρες του σχολείου και να παρουσιάζουμε το πρόγραμμα στην πλειοψηφία των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο προσεγγίζουμε και τα παιδιά που μπορεί να μην έχουν ενδιαφέρον για το θέατρο και να μην συμμετείχαν σε αυτό αν η συνθήκη ήταν διαφορετική.

Απαραίτητο συστατικό για την σωστή διεξαγωγή του προγράμματος είναι ο επαρκής χρόνος. Με περισσότερο χρόνο μέσα στην σχολική τάξη θα είναι εφικτό να δοκιμαστούν περισσότερο τα όρια των θεατών στο μέρος των αντικαταστάσεων, αλλά και να προστεθεί στο τέλος μια άσκηση δραματοθεραπείας που θα βοηθήσει

στην σωστή διαχείριση του θέματος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η ψυχολόγος της ομάδας μας *«Δεν είναι σωστό να ξανά ανοίγεις ένα τραύμα και μετά να φεύγεις και να αφήνεις το άτομο χωρίς να ξέρει τι να κάνει για να το κλείσει»*.

Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, με μεγαλύτερο αριθμό παρεμβάσεων αντίστοιχων με την πρώτη, ή ακόμα και με περισσότερο αριθμό συναντήσεων στις ώρες όμως του σχολείου. Είναι επιπλέον απαραίτητο, σε μετέπειτα παρεμβάσεις να δοθούν ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες πριν και μετά την διεξαγωγή του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

- Boal, A., *Games for actors and non-actors*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 1992.
- Boal, A., *The Aesthetics of the Oppressed*, μετ. Jackson A., εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 2006.
- Boal, A., *Theatre of the Oppressed*, εκδ. Pluto Press, Λονδίνο 2008.
- Boal A., *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*, εκδ. Routledge, Λονδίνο 1995.
- Μποαλ Α., *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ Παπαδήμα, Μ., Τσαλικίδου, Χ. (επιμ.) εκδ. ΣΟΦΙΑ, Αθήνα 2013.
- Μποαλ, Α., *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, εκδ. Θεωρία, μετ. Μπραουδάκη, Ε., Αθήνα 1981.
- Somers J., «Θέατρο/δράμα και τελετουργία.», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους, πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Somers J. «Θέατρο και θεραπεία», Γκόβας Ν. (επιμ.) *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.
- Somers, J., «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης.» *Εκπαίδευση & Θέατρο* (2008), τχ. 9.
- Somers J., «Interactive theatre: Drama as social intervention», *Music and Arts in Action* (2008), τχ. 1, University of Exeter.
- McDonald, S. – Rachel, D «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (Επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000 Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ζωνίου Χ., «Theatre-In-Education στην Ελλάδα», Γκόβας Ν., (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. πρακτικά 5^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Ζώνιου, Χ., «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου.», Εκπαίδευση & Θέατρο (2003), τχ. 4.
- Banks D., «Unperforming ‘race’: Strategies for reimagining identity.», *Cohen-Cruz J.– Schutzman M. (επιμ.), A Boal Companion: Dialogues on theatre and cultural politics*, εκδ. Routledge, Νέα Υόρκη 2006, σ. 189.
- Brigell, M. «Participatory Theater and the Prevention of Gender-Based Violence», *Advocates’ Forum* (2010), Πανεπιστήμιο του Σικάγο, σ. 12–22.
- Μποέμη Ν., «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων.», Γκόβας Μ. – Κατσαρίδου Δ. – Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα 2012, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 273-280.
- Σεξτου Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- Πιτούλη Γ, «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-inEducation): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Redington C., *Can Theatre teach? Historical and Evaluative Analysis of Theatre in Education*. εκδ. Pergamon Press, Οξφόρδη 1983.
- Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ., «Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.», Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης, πρακτικά 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς Θ. «Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής», Γκόβας, Ν. – Κακλαμάνη Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αργυράκη Α., «Η παιδαγωγική αξία του Δράματος και η πρακτική εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» Γκόβας Ν. – Κακλαμάνη Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2000, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αμοιρόπουλος Κ., «Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά 1ης*

Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2001, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Σεξτου Π., «Δείγματα ελληνικής θεατρικής πρακτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χρήσιμα παραδείγματα για την εισαγωγή του κοινωνικού θεάτρου στην εκπαίδευση στην Ελλάδα» Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Πιτούλη, Γ, «Θέατρο forum: Διαπραγμάτευση στάσεων προς μια διαπολιτισμική αγωγή.», Γκόβας Ν. (επιμ.), *Χτίζοντας Γέφυρες, Πρακτικά Συνεδρίου, 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2003.

Μόσχος Γ., «Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κουρετζή Μ., «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας.» Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους. Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Baldwin P., «Το δράμα στην εκπαίδευση: Απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα.», Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Πρακτικά 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2008, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Berk L. E., *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*, Κ. Μανιαδάκη – Σ. Παπασταθόπουλος (επιμ.), μετ. Α. Ψαρρού – Κ. Λυκισάκου – Α. Μπακοπούλου, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2019.

Hollenstein T., – Loughheed, J. P., «Beyond storm and stress: Typically, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change», *American Psychologist* (2013), τχ. 68, σ. 444–454.

Feldman R. S., *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου μάθηση*, Η. Μπεζεβέγκης, (επιμ.), μετ. Ζ. Αντωνοπούλου – Μ. Κουλεντιάνου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 201.

Thompson R. A. – Nelson, C. A., «Developmental science and media», *American Psychologist* (2001), τχ. 56, σ. 5-15.

- Wellman H. M. – Gelman, S. A., «Cognitive development: Foundational theories of core domains», *Annual Review of Psychology* (1992), τχ. 43, σ. 337–375.
- Hankin B. L. – Abramson, L. Y. «Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional model», *Psychological Bulletin* (2001), τχ. 127, σ. 773–796.
- Lopez C. M. – Collinsworth L. L. –Fitzgerald L. F. «Sex differences and response styles: Subtypes of rumination and associations with depressive symptoms», *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (2009), τχ. 38, σ.27–35.
- Priess H. A. – Lindberg, S. M. – Hyde, J. S. «Adolescent gender–role identity and mental health: Gender intensification revisited», *Child Development* (2009), τ. 80, σ. 1531–1544.
- Reed M. E. – Collinsworth L. L. – Fitzgerald, L. F., «There's no place like home: Sexual harassment of low–income women in housing», *Psychology, Public Policy, and Law* (2005), τχ. 11, σ. 439–462.
- Apell S. – Marttunen M. – Fröjd, S. – Kaltiala, R., «Experiences of sexual harassment are associated with high self-esteem and social anxiety among adolescent girls», *Nordic Journal of Psychiatry* (2019).
- Humphrey J. A. – White J. W., «Women’s vulnerability to sexual assault from adolescence to young adulthood», *Journal of Adolescent Health* (2000), τχ. 27, σ. 419–424.
- Moreno A. S., «Age differences among victims of sexual assault: A comparison between children, adolescents, and adults» *Journal of Forensic and Legal Medicine* (2013), τχ. 20, σ. 465–470.
- Fitzgerald L. F. – Swan S. – Fixher, K., «Why didn’t she just report him? The psychological and legal implications of women’s strategies for responding to sexual harassment» *Journal of Social Issues* (1995), τχ. 51, σ. 117–138.
- Avinal C. – O’Hnohue W., «Sexual harassment and PTSD: Is sexual harassment diagnosable trauma?», *Journal of Traumatic Stress* (2002), τχ. 15, σ. 69–75.
- Μάνος Ν., *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2008.
- Dansky B.S. – Kilpatrick D.G. «Effects of sexual harassment», O’ Donohue (επιμ.), *Sexual Harassment* (1997), σ. 152-174, Needham Heights.

- Gutek B. – Koss M. I. M, «Changed women and changed organizations: Consequences of and coping with sexual harassment», *Journal of Vocational Behavior* (1993), τχ. 42, σ. 28–48.
- Keswara N. at al., «Psychological-Biological Impacts of Sexual Harassment and Approach to Cope with the Trauma in Female Adolescent Victims in Surakarta», *Journal of Health Promotion and Behavior* (2017), τχ. 02, σ. 345-349.
- Loy P. H. – Stewart L. P., «The extent and effects of the sexual harassment of working women», *Sociological Focus* (1984), τχ. 17, σ. 31-43.
- Glomb T. M. – Munson L. J. – Hulin C. L. – Bergman M. E. – Drasgow F. «Structural equation models of sexual harassment: Longitudinal explorations and cross-sectional generalizations», *Journal of Applied Psychology* (1999), τχ. 84, σ. 128-146.
- Fitzgerald L. F. – Hulin C. L. – Drasgow F. – Gelfand M. –Magley V., «The antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model» *Journal of Applied Psychology* (1997), τχ. 82, σ. 578-589.
- Fitzgerald L. F. – Shullman S. L. – Bailey N. – Richards M. – Swecker J. – Gold Y., et al. (1988). «The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace», *Journal of Vocational Behavior* (1998), τχ. 32, σ. 152-175.
- Κοκκινάκη Φ., *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2006.
- Huizenga H. – Crone E. A. – Jasen B., «Decision making in healthy children, adolescents, and adults explained by the use of increasingly complex proportional reasoning rules», *Developmental Science* (2007), τχ. 16, σ. 814-825.
- Jacobs J. E. – Klaczynski P. A., «The development of judgment and decision making during childhood and adolescence», *Current Directions in Psychological Science* (2002), τχ. 11, σ. 145-149.
- Batson C. D., *The Altruism Question. Toward A Social-psychological Answer*, εκδ. Psychology Press, Νέα Υόρκη 1991.
- Piliavin J. A., et al., *Emergency intervention*, εκδ. Academic Press, Νέα Υόρκη 1981.
- Fitzgerald L. F., «Still the last great open secret: Sexual harassment as systemic trauma», *Journal of Trauma & Dissociation* (2017).
- Saldana J., «Social class and social consciousness: Adolescent perception of oppression in forum theatre workshops», *Multicultural Perspectives* (1999), σ. 14-15.
- Goleman D., *Emotional intelligence*, εκδ. Bantam, Νέα Υόρκη 1995.

- Burton B., *The act of learning: The drama-theatre continuum in the classroom*, εκδ. Longman Cheshire, Μελβούρνη 1991.
- Beardall N., A program evaluation research study on the implementation of the mentors in violence prevention program in a public high school (PhD dissertation). Lesley University 2008.
- Byram M., *Teaching and Asserting Intercultural Communicative Competence*, εκδ. Multilingual Matters, Φρανκφούρτη 1997.
- Brigell M., «Participatory theater and the prevention of gender-based violence», *Advocates' Forum* (2010), σ. 12-22. The University of Chicago.
- Saldana J., «Social class and social consciousness: Adolescent perception of oppression in forum theatre workshops», *Multicultural Perspectives* (1999), σ. 14-15.
- Montenegro C., Interview with author and staff, El Salvador 2009
- Feldhendler D., «Augusto Boal and Jacob L. Moreno: Theatre and therapy», M. Schutzman & J. Cohen-Cruz (επιμ.), *Theatre, therapy and activism*, Routledge (1994), σ. 87–109.
- Mitchell K. S.– Freitag J. L. (2011). «Forum theatre for bystanders: A new model for gender violence prevention», *Violence Against Women*, τχ. 17, σ. 990–1013.
- Dahal P., Joshi S.K. & Swahnberg K., «Does Forum theatre help reduce gender inequalities and violence? Finding from Nepal», *Journal of interpersonal violence* (2021), τχ. 37, σ. 1-25.
- Fleming M. (1998). «Cultural awareness and dramatic art forms», M. Byram – M. Fleming (επιμ.), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.
- McCaslin N., *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. εκδ. Pearson Education, Νέα Υόρκη 2006.
- Smagorinsky P. «The World is a stage: Dramatic Enactment as Response to Literature», B. J. Wagner (επιμ.), *Building moral communities through educational drama*. Λονδίνο 1999, εκδ. Ablex Publishing Corporation.
- Usakli H. (2012). «Effects of forum theatre (Drama technique) on adolescence' Johari awareness window», *Journal of Education Research and Behavioral Sciences* (2012), τχ. 1, σ. 24-34.
- Hammond N., «Introducing Forum Theatre to elicit and advocate children's views» *Educational Psychology in Practice* (2013), τχ. 29, σ. 1-18.

- Arieti S., *The intrapsychic self: Feeling, cognition, creativity in health and mental illness*, εκδ. Basic Books, Νέα Υόρκη 1967.
- Ting S.M.R., «Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools», *Journal of School Violence* (2009), τχ. 8, σ. 328-337.
- Burton B., «Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls». *Research in Drama Education* (2010), τχ. 15, σ. 255-270.
- Dutta M., «Women's empowerment through social theatre: A case study», *Journal of Creative Communication* (2015), τχ. 10, σ. 56-70.
- Luthi E., et al. «Preventing sexism and sexual harassment in medical schools by using Theatre of the Oppressed as an interactive and reflexive tool», *BMC Research Notes* (2022), σ. 192.
- Khanna A., «Unmuted: A digital dilemma inspired by Forum theatre», *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal* (2021), τχ. 6.
- Kurahashi Y. «Theatre as the healing space: Ping Chong's», *Children of War. Studies in Theatre and Performance* (2004), τχ. 24, σ. 23-36.
- Nielsen, B. W., et al.. «Forum power plays: Preventing sexual harassment in workplaces of care», *Roskilde Universitet* (2003).
- Tabara, A. Vulpe, O. G., *Values and interests of adolescents in Europe: A study for Erasmus+ project Forum Theatre: A learning instrument for education – for life.*, εκδ. EDIFINO Ιάσιο 2015.
- Griffiths S., «The experience of creative activity as a treatment medium», *Journal of Mental Health* (2008), τχ. 17, σ. 49-63
- Zwerling P., *After-school theatre programs for at-risk teenagers*. εκδ. McFarland & Co, Jefferson, N.C, Νέα Υόρκη 2008.
- Billington T. *Working with children*, εκδ. Sage Publications, Λονδίνο 2006.
- Boal A. Συνέντευξη Αουγκούστο Μποάλ. *Το Βήμα*, Αθήνα 1998.
- Μποέμη, Ν., «Κοινωνική παρέμβαση των μεταναστών μέσω του θεάτρου: το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης.» Ανακοίνωση στο Β' Θεατρολογικό Συνέδριο του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων: Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη δραματουργία και τη σκηνική πράξη, Αθήνα (2012), σ. 28-31.
- Αυδή, Α., – Χατζηγεωργίου, Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

Boal, J. «Το θέατρο του καταπιεσμένου», Ν. Γκόβας (επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες: Πρακτικά 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο/Δράμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα 2003, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παραθέματα

Το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε ήταν το εξής:

1. Πιστεύετε ότι αυτό το είδος θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να βοηθήσει ενεργά εφήβους που έχουν υποστεί οποιοδήποτε είδους παρενόχληση ή κακοποίηση;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

2. Υπήρχε κάποιο σημείο του προγράμματος που ξεχωρίσατε και θεωρήσατε ενδιαφέρον; Αν ναι, ποιο;

.....

3. Ποια είναι η γνώμη σας για το θέμα που θίγει το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

.....

4. Πιστεύετε ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος ανταποκρίνεται στην ηλικία στην οποία στοχεύει;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

5. Έχετε παρακολουθήσει ξανά αντίστοιχο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

6. Έχετε συμμετάσχει ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα;

A) ΝΑΙ

B) ΟΧΙ

7. Τι έχετε να πείτε για την διαδικασία των προβών;

.....

8. Τι προετοιμασία χρειάστηκε να κάνετε για την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;

.....

9. Ποια θεωρείτε ότι ήταν η δυσκολία προετοιμασίας ενός τέτοιου προγράμματος;

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Πως ήταν η εμπειρία της παρουσίασης του προγράμματος στο Λύκειο;

-
11. Με άριστα το 10, πως θα βαθμολογούσατε τη συμμετοχή των μαθητών;
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Πως ήταν η εμπειρία παρουσίασης του προγράμματος σε προπτυχιακούς φοιτητές;
.....
13. Με άριστα το 10, πως θα βαθμολογούσατε την συμμετοχή των φοιτητών;
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Εντοπίσατε διαφορές ανάμεσα στις δύο παρουσιάσεις; Αν ναι, ποιες;
.....
15. Συναντήσατε δυσκολίες κατά την διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, ποιες;
.....
16. Υπάρχει κάποια στιγμή από την παρουσίαση του προγράμματος και την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες που να σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση;
.....
17. Σε ποιο σημείο του προγράμματος θεωρείται ότι ανταποκρίθηκαν περισσότερο οι συμμετέχοντες;
Α) Παράσταση Β) Θέατρο Φόρουμ-Αντικαταστάσεις Γ) Αυτοσχεδιασμοί Δ) Συζήτηση ανατροφοδότησης Ε) Εξίσου όλα τα παραπάνω
18. Ποιο σημείο του προγράμματος πιστεύετε ότι θα βοηθούσε ουσιαστικά ένα άτομο που έχει βιώσει μια παρόμοια κατάσταση;
.....
19. Πιστεύετε ότι άτομα που έχουν βιώσει αντίστοιχα περιστατικά ενδέχεται να επιβαρυνθούν ψυχολογικά και να δυσκολευτούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα αυτό;
Α) ΝΑΙ
Β) ΟΧΙ
20. Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα προσφέρει επιλογές και λύσεις του προβλήματος ή ανοίγει ένα θέμα το οποίο μετά το κοινό δεν ξέρει πως να το διαχειριστεί;
Α) Δίνει λύσεις και επιλογές διαχείρισης της κατάστασης
Β) Αφήνει το κοινό χωρίς να ξέρει πώς να διαχειριστεί το θέμα που ανοίχτηκε

21. Πως σας φάνηκε το μέρος της παράστασης;

A) Πλήρες

B) Ελλιπές

22. Τι πιστεύετε για τη διάρκεια του προγράμματος;

A) Ο χρόνος ήταν επαρκής

B) Χρειαζόμασταν περισσότερο χρόνο

23. Ποια είναι η γνώμη σας για το μέρος του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκαν μεικτές τεχνικές του θεάτρου Φόρουμ;

.....

24. Ποιες είναι οι σκηνές που πιστεύετε ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να γίνεται αντικατάσταση στο κομμάτι του Φόρουμ;

.....

25. Υπήρχε κάτι που δεν σας άρεσε στο πρόγραμμα; Κάτι που θα θέλατε να αλλάξει ή να προστεθεί;

.....

26. Υπάρχει κάτι γενικά που θα θέλατε να σχολιάσετε για το σύνολο του προγράμματος;

.....