

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»**

**Διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα
συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στη κοινότητα**

Παρασκευή Κεραμιδιώτη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μίτση Ακογιούνογλου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου,
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην Μουσική Παιδαγωγική

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

**ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Π.Μ.Σ.: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»**

**Διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα
συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στη κοινότητα**

Παρασκευή Κεραμιδιώτη

Επιτροπή αξιολόγησης:

1. Μίτση Ακογιούνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
2. Δήμητρα Τρυπάνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
3. Ζωή Διονυσίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Κέρκυρα, Ιούνιος 2024

Τίτλος: Διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στην κοινότητα

© 2024 Κεραμιδιώτη Παρασκευή

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/32 αρ.202 παρ.2).

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια εργάζομαι στον χώρο της ειδικής αγωγής, ούσα η ίδια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η χρόνια ενασχόληση και αγάπη μου για την μουσική δεν μου άφησε τα περιθώρια να μην ασχοληθώ με τον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Έτσι, η επαφή μου μέσα από το ΠΜΣ , «Μουσική Παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα» με έκανε να διευρύνω τους πνευματικούς και ερευνητικούς μου ορίζοντες, να ανακαλύψω πτυχές του εαυτού μου σε καλλιτεχνικό πλαίσιο, να αποκτήσω νέες γνώσεις, εμπειρίες και να βιώσω όμορφα συναισθήματα. Ανέκαθεν έβρισκα ενδιαφέρον το θέμα της συμπερίληψης σε μια κοινωνία, της αποδοχής και της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με κάθε τι διαφορετικό. Έτσι γεννήθηκε και το ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη μέσα από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και τους ενήλικες που συμμετείχαν σε όλο αυτό το όμορφο συμπεριληπτικό μουσικοθεατρικό ταξίδι. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ποικιλόμορφων ατόμων σε ένα ανοιχτό πλαίσιο συνεργασίας και σύμπραξης τεχνών όπως η μουσική, το θέατρο και ο χορός μπορεί να καλλιεργήσει μελλοντικά άτομα σκεπτόμενα και σεβόμενα την μοναδικότητα του καθενός κάνοντας ένα μεγαλύτερο βήμα προς μια συμπεριληπτική κοινωνία.

Η επιθυμία αυτή ως προς την εφαρμογή και την ολοκλήρωσή της καλλιτεχνικής δράσης, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη από ανθρώπους τους οποίους είχα την τύχη να συνεργαστώ και να πορευτώ. Επομένως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

Την επόπτριά μου, κ. Μίτσου Ακογιούνογλου, επίκουρη καθηγήτρια του Ιονίου Πανεπιστημίου, για την αμέριστη υποστήριξή της από την αρχή μέχρι το τέλος της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, τις πολύτιμες συμβουλές της, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τον ποιοτικό χρόνο που μας αφιέρωσε. Η συνεργασία μου μαζί της ήταν ένα φοβερά ενδιαφέρον ταξίδι μέσω της αλληλεπίδρασης, των εμπειριών και των συζητήσεων που ανταλλάξαμε. Εύχομαι να υπάρξουν και επόμενες, μελλοντικές εποικοδομητικές συνεργασίες.

Τον διευθυντή του σχολείου μου, για την συνεργασία, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την βοήθεια που μου προσέφερε στη δημιουργία της ομάδας και στον χώρο διεξαγωγής των συναντήσεων.

Την υπεύθυνη του Ε.Ε.Ε.Κ, για την άμεση και θετική ανταπόκριση στη διεκπαιρέωση αυτής της συνεργασίας και δράσης.

Την υπεύθυνη του θεατρικού χώρου, αγαπημένη φίλη και σκηνοθέτιδα, Διονυσία για την βοήθεια της στην παραχώρηση του χώρου αλλά και την σκηνοθετική της καθοδήγηση όπως επίσης και την Αρχοντία για την κινησιολογική της καθοδήγηση και συμμετοχή στη δράση. Τον συνάδελφο μουσικό, Κωνσταντίνο για τον πολύ όμορφο μουσικό και σκηνοθετικό εμπλουτισμό του έργου και τέλος την Βαρβάρα για τις σκηνογραφικές της παρεμβάσεις καθώς και όλους τους συντελεστές που βοήθησαν στο να υλοποιηθεί η ιδέα της μουσικής παράστασης (βλ. παράρτημα Γ).

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην δράση για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, υποστηρίζοντας και αγκαλιάζοντας με αγάπη την ομάδα εξ αρχής.

Τις συμφοιτήτριες μου Ελένη και Ειρήνη για την όμορφη συνεργασία σε όλο αυτό το κοινό ταξίδι, τις συζητήσεις και τις ανταλλαγές πολύτιμων ιδεών.

Σε προσωπικό επίπεδο, ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου:

Τους γονείς μου και την οικογένεια μου, που στάθηκαν δίπλα μου σε όλο το όμορφο ταξίδι, τον σύντροφο μου Γιώργο για την κατανόηση και υποστήριξη και τις φίλες μου Γεωργία, Βασιλική και Λένα που πίστεψαν από την αρχή σε μένα και για την πολύτιμη βοήθειά τους στη διεκπεραίωση της μουσικοθεατρικής παράστασης.

Διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στη κοινότητα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί το προσωπικό βίωμα των συμμετεχόντων σε μία συμπεριληπτική μουσικοθεατρική ομάδα. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε παιδιά και ενήλικες συμμετέχοντες, με δείγμα μαθητές από διάφορα δημοτικά σχολεία νησιού των Δωδεκανήσων αλλά και από το Ε.Ε.Ε.Κ. Η σύμπραξη ενισχύθηκε και από ένα ανοιχτό κάλεσμα συμμετοχής στην κοινότητα.

Πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες και τους γονείς σε κατάλληλο χώρο σχολείου και στο θέατρο του τόπου των συμμετεχόντων. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με τους συντελεστές, το προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιο καταγραφής της ερευνήτριας, τα ατομικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες και οι ομάδες εστίασης με την ομάδα. Μέσω θεματικής ανάλυσης προέκυψαν οχτώ θεματικές κατηγορίες οι οποίες αποτύπωσαν το βίωμα των συμμετεχόντων. Από την ανάλυση διαφάνηκε η σημασία του συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου στην κοινότητα, στην διεύρυνση και αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας, και κατ' επέκταση στην αφομοίωση αυτής στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων σε προσωπικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, αναπηρία, μουσικό θέατρο, Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, μελέτη περίπτωσης

Investigation of participants' experience in an Inclusive Community Musical Theatre

Abstract

The purpose of this study is to explore the personal experience of participants in an inclusive music theater group. Qualitative research was conducted with children and adult participants, and a sample of students from various primary schools at an island of Dodecanese and from the Special Education School (E.E.E.K.). The partnership was also strengthened by an open call for participation in the community. Weekly meetings were held after consultation with the participants and parents in a suitable school space and in the theater of the participants' place where they live. The research data were collected through individual and group interviews with the contributors, the personal research journal, the individual questionnaires given to the participants, and the focus groups with the team. Through thematic analysis, eight categories emerged that captured the experience of the participants. From the analysis, the importance of inclusive music theater in the community became apparent, as well as the expansion of understanding and acceptance of diversity, and by extension in its integration in the daily life of the participants at a personal, spiritual, and social level.

Keywords: inclusion, disability, music theater, Universal Design of Learning, case study

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό σημείωμα: Μία ματιά σε έννοιες, ορισμούς και πλαίσια	1
Α' Μέρος	4
1. Ένας χώρος για όλους	4
1.1 Άτομα με αναπηρία: δικαιώματα και ποικιλομορφία	4
1.1.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία	4
1.1.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης	5
1.1.3 Η Νομοθεσία στην Ελλάδα	5
1.1.4. Αναπηρία και Εκπαίδευση	6
1.1.5 Η Συνθήκη της Σαλαμάνκα	6
1.2 Προσεγγίζοντας την συμπεριληπτική διδασκαλία	7
1.3. Το κοινοτικό θέατρο ως όχημα συμπερίληψης	9
1.3.1 Κοινοτικό θέατρο και ποικιλομορφία	10
2. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση	12
2.1 Η καθολική σχεδίαση ως εργαλείο συμπεριληπτικής διδασκαλίας - μάθησης	12
2.2 Η εφαρμογή του ΚΣΜ στη σύμπραξη των τεχνών στο θέατρο	14
3. Μουσικό Θέατρο	17
3.1 Μια ματιά στην ιστορία του μουσικού θεάτρου	17
3.2 Ο ρόλος της μουσικής στο μουσικό θέατρο	20
3.3 Μουσικό θέατρο και διδασκαλία των τεχνών	21
3.4 Αναζητώντας πρακτικές συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου	22
Β ΜΕΡΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	25
4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός	25
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	25
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση- επιστημολογικό πλαίσιο- είδος έρευνας	26
4.3 Ερευνητικό σχέδιο	26
4.4 Τρόπος δειγματοληψίας: η δομή και οι συμμετέχοντες	27
4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	27
4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	28
4.7 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας	29
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	30
4.9 Ζητήματα δεοντολογίας	30
4.10 Περιγραφή της εφαρμογής	31

5. Ανάλυση δεδομένων	32
5.1 Θεματική ανάλυση	32
5.1.1 Η κατανόηση της συμπερίληψης	33
5.1.2 Η σχέση με την αναπηρία και η κατανόησή της	35
5.1.3 Οι ατομικές και συλλογικές προσδοκίες	36
5.1.4 Η αποτελεσματικότητα της εμψυχώτριας	38
5.1.5 Η συναισθηματική εμπλοκή στο πεδίο	39
5.1.6 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα	41
5.1.7 Το θέατρο ως ατομικό και συλλογικό βίωμα	44
5.1.8 Μάθηση και αλληλεπίδραση στο άτυπο πλαίσιο	45
6. Συμπεράσματα	47
6.1 Αναστοχαστικές σκέψεις και προτάσεις προέκτασης για εξέλιξη της έρευνας	52
Βιβλιογραφία	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Βασικές ερωτήσεις συνέντευξης συντελεστών	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αφίσα της μουσικοθεατρικής παράστασης	73

Προλογικό σημείωμα: Μία ματιά σε έννοιες, ορισμούς και πλαίσια

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, το βίωμα και την εμπειρία των συμμετεχόντων σε μια συμπεριληπτική μουσικοθεατρική ομάδα. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το βίωμα των συντελεστών και των παιδιών, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η αποτύπωση των συναισθημάτων που τους προκάλεσε η μουσικοθεατρική, και κατ' επέκταση κοινωνική, σύμπραξη.

Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα ήταν η ανάγκη να γίνει οικεία και γνωστή στα παιδιά η έννοια της συμπερίληψης αρχικά σε θεωρητικό, αλλά στη συνέχεια σε πρακτικό και βιωματικό επίπεδο. Ξεκίνησε από ένα σύνολο ατόμων, μια κοινότητα με σκοπό αυτό να διερευνηθεί στη ζωή τους, και να επεκταθεί στις πράξεις και τις επιλογές τους. Η ενημέρωση και η πληροφόρηση γύρω από θέματα τόσο της συμπερίληψης όσο και των ευπαθών κοινωνικά ομάδων κρίνεται σημαντική και αυτό επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μέσα από αυτή τη καλλιτεχνική δράση.

Το συγκεκριμένο εγχείρημα είχε αρκετές παραγωγικές και δημιουργικές πτυχές με κάποιους ωστόσο αναπόφευκτους περιορισμούς. Απο τους πιο βασικούς περιορισμούς ήταν η εθελοντική συμμετοχή των ατόμων στη δράση με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να μην τηρείται η σταθερότητα και η ροή της ομάδας στις συναντήσεις.

Η έρευνα βασίστηκε σε έννοιες που αφορούν τη συμπερίληψη, την αναπηρία, τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης και το μουσικό θέατρο, το οποίο αποτέλεσε και το πλαίσιο εξέτασης και εφαρμογής τους. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι όροι όπως αυτοί χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία, προκειμένου να συνδεθούν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας, αλλά και να είναι ξεκάθαρη στον αναγνώστη η νοηματοδότησή τους.

Η προσπάθεια να περιγραφεί με σαφήνεια η έννοια της αναπηρίας συναντά αρκετά εμπόδια, καθώς αφορά ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο διαφοροποιείται είτε αναλόγως με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν είτε αναλόγως με την κατάσταση του ατόμου (Σούλης, 2013). Συχνά ο όρος «αναπηρία» χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμο του όρου «βλάβη» (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Η παρούσα εργασία βασίζεται στην οπτική του «κοινωνικού μοντέλου» της αναπηρίας που εισήγαγε ο Oliver (1990), η οποία υποστηρίζει πως η αναπηρία δεν προκύπτει από την ατομική ανεπάρκεια, αλλά από τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και την καταπίεση

του ατόμου από την ίδια την κοινωνία (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Ορισμένα ευρωπαϊκά κινήματα, όπως το κίνημα της Ένωσης των Σωματικά Αναπήρων ενάντια στο Διαχωρισμό (Union of the Physically Impaired Against Segregation[UPIAS]) στη Μεγάλη Βρετανία το 1975, επέλεξαν και πρότειναν τη χρήση του όρου ανάπηρος/η ερμηνευμένου ως κοινωνική κατασκευή, ως μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης. Βασισμένα σε αυτό, αρκετά άτομα με αναπηρία προτείνουν τη παρακάτω διμερή ταξινόμηση του όρου:

(α) Βλάβη: η στέρηση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος, και (β) Αναπηρία: το μειονέκτημα ή ο περιορισμός δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν λογαριάζει ελάχιστα ή καθόλου τους ανθρώπους που έχουν σωματικές βλάβες, περιορίζοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες (Oliver, 1990, σ. 57).

Η απόδοση των όρων inclusion και inclusive education (UNESCO, 2020) στα ελληνικά είναι ένα περίπλοκο ζήτημα. Στην ελληνική βιβλιογραφία η έννοια της συμπερίληψης φαίνεται ότι περιγράφεται με πολλούς όρους, (Παναγιώτου, 2020), όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «ενιαία εκπαίδευση» (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Η παρούσα εργασία βασίζεται στην τοποθέτηση εντός εννοιολογικού πλαισίου της συμπερίληψης που αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών και κατάλληλων εφοδίων σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως εθνικής, φυλετικής, πολιτικής και οικονομικής καταγωγής, εστιάζοντας στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή (Miles & Singal, 2010).

Προσεγγίζοντας και επιχειρώντας τον προσδιορισμό του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, ο οποίος απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με τα αρχικά UDL (Universal Design for Learning), φαίνεται ότι αφορά ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο σέβεται την ανθρώπινη ποικιλομορφία και προωθεί την συμπερίληψη όλων των ανθρώπων σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής (Darrow, 2010). Θεωρεί αναγκαία την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης. Αφορά ουσιαστικά τον σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, το υλικό και το περιεχόμενο που χρησιμοποιείται με τρόπο, ώστε να ωφελούνται άτομα με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

Τέλος, το μουσικό θέατρο, που συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μιούζικαλ, σύμφωνα με τον Kenrick (2017) αφορά μια σκηνική, τηλεοπτική ή κινηματογραφική παραγωγή που χρησιμοποιεί τραγούδια δημοφιλούς στυλ είτε για να παρουσιάσει μια

ιστορία είτε για να επιδείξει τα ταλέντα συγγραφέων ή και ερμηνευτών. Ακόμη αναφέρει πως όλα τα μιούζικαλ, από τεχνικής άποψης, αποτελούνται από ορισμένα βασικά στοιχεία όπως τραγούδια με μουσική και στίχους, σενάριο και διαλόγους, χορό, σκηνική κίνηση, σκηνικά, κοστούμια και υλικοτεχνική υποδομή. Με άλλα λόγια, αποτελεί ένα δυναμικό και ποικιλόμορφο είδος θεατρικής παράστασης που ενσωματώνει τη μουσική ως κεντρικό στοιχείο και η γλώσσα, η αφήγηση, η φωνή και η φυσική κίνηση συν-υπάρχουν, αλληλεπιδρούν και εκτελούνται από τους ερμηνευτές (Salzman & Desi, 2008).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πλαισιώνει τη μελέτη, αναπτύσσεται σε τρεις άξονες: την αναπηρία και τη συμπερίληψη, τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη μάθηση, και το μουσικό θέατρο. Στην πρώτη ενότητα αναφέρονται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η συμπεριληπτική διδασκαλία και η χρήση του κοινοτικού θεάτρου ως εργαλείο συμπερίληψης. Στην δεύτερη ενότητα περιγράφεται ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης ως εργαλείο συμπεριληπτικής διδασκαλίας και πως ο προτεινόμενος σχεδιασμός του συντελεί στη σύμπραξη των τεχνών στο θέατρο. Στην τρίτη ενότητα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στο μουσικό θέατρο ανά τις ηπείρους, στον ρόλο της μουσικής στο μουσικό θέατρο, στη διδασκαλία των τεχνών μέσω του μουσικού θεάτρου, καθώς και στην αναζήτηση εφαρμογών και πρακτικών συμπεριληπτικών μουσικών θεάτρων.

Ως προς την μουσικοθεατρική εφαρμογή που συνοδεύει την παρούσα μελέτη, γίνεται πρώτα αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αυτά αφορούν στο υποκειμενικό βίωμα των συμμετεχόντων στο μουσικό θέατρο, και στη συμβολή του συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία συλλογής δεδομένων, από την ανάλυση των οποίων προέκυψαν στοιχεία που αφορούν στην κατανόηση της συμπερίληψης, στη σχέση με την αναπηρία και την κατανόησή της, στις ατομικές και συλλογικές προσδοκίες, στην συμβολή της εμπυχώτριας, στη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη δράση, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν στην ομάδα, στο θέατρο ως ατομικό και συλλογικό βίωμα, και τέλος στη μάθηση και στην αλληλεπίδραση στο άτυπο πλαίσιο που πραγματοποιήθηκε αυτή η μουσικοθεατρική δράση.

Α' Μέρος

1. Ένας χώρος για όλους

1.1 Άτομα με αναπηρία: δικαιώματα και ποικιλομορφία

1.1.1 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2006) αποτελεί ένα διεθνές νομικό όργανο που αναγνωρίζει και προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, χωρίς διάκριση. Σε αυτή περιλαμβάνονται 50 άρθρα, τα οποία καλύπτουν διάφορους τομείς της ζωής και της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Μερικά από τα δικαιώματα που αναφέρονται στο άρθρο 5 είναι η ισότητα και η μη διάκριση. Όπως περιγράφεται, τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα στην ισότητα απέναντι στον νόμο και στην προστασία από κάθε μορφή διάκρισης λόγω της αναπηρίας τους και η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για όλα τα θέματα που τα αφορούν, δίνοντας κατάλληλη βαρύτητα στις απόψεις τους σύμφωνα με την ηλικία και την ωριμότητά τους, σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά, παρέχοντάς τους την κατάλληλη για την αναπηρία και την ηλικία τους βοήθεια για την υλοποίηση του δικαιώματος αυτού.

Σχετικά με την ελευθερία και την ασφάλεια, τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα σε αυτές και να μην υποβάλλονται σε κακομεταχείριση, εκμετάλλευση, βία ή καταπίεση (άρθρα 14, 15, 16, 17). Ακόμη, λαμβάνεται υπόψη η ανεξαρτησία και η κοινωνική τους ένταξη με βάση την οποία τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα να ζουν ανεξάρτητα, να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία και να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες, δομές και πόρους που εξασφαλίζουν την αυτοδιάθεση και την προσωπική κινητικότητα τους (άρθρα 19, 20, 21, 22, 23).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα σε μια ποιοτική και ανοικτή εκπαίδευση, σε μια ολοκληρωμένη και προσβάσιμη υγειονομική περίθαλψη, σε μια δίκαιη και ευνοϊκή εργασία και σε μια επαρκή στάθμη διαβίωσης και κοινωνικής προστασίας (άρθρα 24, 25, 26, 27, 28· Παπαχριστόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τα Άρθρα 29 και 30, τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στην πολιτική και

δημόσια ζωή, έχοντας το δικαίωμα ψήφου και εκλογής, καθώς και να απολαμβάνουν την πολιτιστική ζωή, την αναψυχή, τον αθλητισμό και την εκπαίδευση. Το Άρθρο 6 εξασφαλίζει την ισότιμη απόλαυση κα ελευθερία των γυναικών με αναπηρία. Όλα τα συμβαλλόμενα στη Σύμβαση κράτη αναγνωρίζουν ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια με αναπηρία υπόκεινται σε πολλαπλές διακρίσεις και, εν προκειμένω, λαμβάνουν μέτρα για να εξασφαλίσουν την πλήρη ανάπτυξη, πρόοδο και ενδυνάμωσή τους, με σκοπό να τους εγγυηθούν την άσκηση και απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών που ορίζονται στην παρούσα Σύμβαση (United Nations, 2006).

1.1.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Με βάση τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς και άλλα νομικά πρότυπα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2016) υιοθετώντας τη νέα του Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες 2017-2023, προσπαθεί να ενισχύσει τις ίσες ευκαιρίες, να βελτιώσει την ποιότητα ζωής και την ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία, να εγγυηθεί την ελευθερία επιλογής τους, την πλήρη ιδιότητα του πολίτη και την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή της κοινότητας. Επικεντρώνεται σε πέντε θέματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε όλες τις πολιτικές, τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Αυτά είναι η συμμετοχή, η συνεργασία και ο συντονισμός, η καθολική σχεδίαση και η λογική προσαρμογή, η οπτική της ισότητας των φύλων, η πολλαπλή διάκριση, η εκπαίδευση και η κατάρτιση. Ακόμη, καθορίζονται οι πέντε περιοχές δράσης που βασίζονται στα δικαιώματα και στοχεύουν στην εφαρμογή των διεθνών προτύπων για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, οι οποίες είναι: η ισότητα και η μη διάκριση, η ευαισθητοποίηση, η προσβασιμότητα, η ίση αναγνώριση ενώπιον του νόμου και η ελευθερία από την εκμετάλλευση, τη βία και την κακοποίηση (Council of Europe Disability Strategy 2017-2023).

1.1.3 Η Νομοθεσία στην Ελλάδα

Με τον ισχύοντα νόμο 5023/2023 επιδιώκεται να διασφαλιστούν περαιτέρω τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ή χρόνια πάθηση, με βάση τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Συγκεκριμένα, ο νόμος

προβλέπει: α) την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης σε διάφορους τομείς της κοινωνικής προστασίας, της εκπαίδευσης και της πρόσβασης στα αγαθά και τις υπηρεσίες, β) την αναδιατύπωση υποτιμητικών και στερεοτυπικών εκφράσεων για τα άτομα με αναπηρία στους βασικούς Κώδικες και την εναρμόνισή τους με τη Σύμβαση και γ) τη δημιουργία υπευθύνου για ζητήματα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε κάθε Δικαστήριο ή Εισαγγελία και την επέκταση της νομικής βοήθειας χωρίς εισοδηματικά κριτήρια σε άτομα με αναπηρία άνω του 67% (ΦΕΚ Α'/34/17-2-2023).

1.1.4. Αναπηρία και Εκπαίδευση

Ο βασικότερος στόχος της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών/-τριών με αναπηρία εστιάζει στην ενταξιακή εκπαίδευση και μεταφράζεται στο δικαίωμα όλων των ατόμων στη μόρφωση ανεξάρτητα φύλου, ηλικίας, προέλευσης, θρησκείας, αναπηρίας και οικονομικής κατάσταση ή κατάσταση υγείας (Τσερμίδου & Ζώνιου- Σιδέρη et al., 2020). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά τη στοχοθεσία που αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών και μαθητριών (Barton, 2016), στην περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία, επικρατούν κατά το πλείστον διαχωριστικές ιδεολογίες, οι οποίες οδηγούν σε πρακτικές εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Τσερμίδου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2018). Το Άρθρο 24 της Σύμβασης του ΟΗΕ αναφέρει ότι τα κράτη είναι υποχρεωμένα να διασφαλίσουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην εξαιρούνται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.1.5 Η Συνθήκη της Σαλαμάνκα

Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης προέκυψε από την έλλειψη ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που θα συμβάλλει στην εξάλειψη των κοινωνικών παθογενειών και στερεοτύπων των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και από την ανάγκη να φοιτούν όλοι σε κοινό σχολείο, να συμμετέχουν όλοι στις ίδιες δραστηριότητες, στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα και να απολαμβάνουν τις ίδιες εμπειρίες (Παναγιώτου, 2020). Έτσι, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, πραγματοποιήθηκε ένα ουσιαστικό βήμα για τη θεμελίωση της έννοιας της συμπερίληψης. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη: α) το κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και ευκαιρία επιτυχίας και να διατηρήσει ένα επίπεδο μάθησης, β) κάθε παιδί

είναι μοναδικό και έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δυνατότητες μάθησης, γ) τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένα που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες του κάθε παιδιού, δ) όσα άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης πρέπει να έχουν πρόσβαση σε κανονικά σχολεία, στα οποία θα εκπαιδεύονται ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του (UNESCO, 1994). Τα σχολεία αποτελούν θεσμούς που καλούνται να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυσικών, πνευματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών γλωσσικών ή άλλων ικανοτήτων. Αυτό συμπεριλαμβάνει τόσο παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και παιδιά με εξαιρετικές δεξιότητες, παιδιά από γλωσσικές, πολιτισμικές ή εθνικές μειονότητες, καθώς και παιδιά από υποβαθμισμένες και περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιοχές (UNESCO, 1994).

1.2 Προσεγγίζοντας την συμπεριληπτική διδασκαλία

Στη σύγχρονη κοινωνία και την εποχή της παγκοσμιοποίησης, ένα από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η συνεχής και αυξανόμενη ετερότητα του μαθησιακού πληθυσμού, καθώς και η ποικιλότητα των αναγκών των μαθητών που προκύπτουν σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο εισήχθη η έννοια της συμπερίληψης, η οποία αφενός επιχειρεί να συμβάλλει στη συνένωση του χώρου της ειδικής και της γενικής εκπαίδευσης, αφετέρου επιδιώκει την άρση του διαχωριστικού περιβάλλοντος και τις κατηγοριοποιήσεις των μαθητών (Παναγιώτου, 2020). Η έννοια της συμπερίληψης αφορά ένα κοινό όραμα που υποστηρίζει την καθολική αποδοχή των ατόμων, αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και πρεσβεύει ότι αυτή μπορεί να αποτελέσει μια πηγή μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα των σχολικών μονάδων (Αγγελίδης, 2011).

Τα τελευταία χρόνια πολλές εκπαιδευτικές δομές και εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ενσωματώσει στον πυρήνα της διδασκαλίας τους τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, αν και έχουν γίνει αρκετά βήματα και προσπάθειες να δοθεί μια συμπεριληπτική κατεύθυνση, ωστόσο, παρατηρείται πως η ουσιαστική παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο (Ainscow & Miles, 2009).

Στόχος της συμπεριληπτικής διδασκαλίας είναι να διασφαλιστεί το δικαίωμα του καθενός και της καθεμίας στο να έχει πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ή της ζωής της. Η προσέγγιση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

υπολογίζει τις ανάγκες κάθε ατόμου και εστιάζει στο ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης και εξελίσσονται από κοινού. Αναγνωρίζει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και ότι κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους μαθητές που μπορεί να κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση, αποκλεισμό ή χαμηλή επίδοση. Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, ενώ είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα, ωστόσο είναι απόλυτα σημαντικό. Τα κριτήρια και οι παράγοντες που χρειάζονται είναι αναγκαία, όπως η ανάπτυξη πολιτικής με γνώμονα την ενσωμάτωση, το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, οι ικανότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η γλώσσα και η επικοινωνία, η υποστηρικτική τεχνολογία, η φυσική πρόσβαση, συμπεριλαμβανομένων των μεταφορών, και η συμμετοχή της κοινότητας και της οικογένειας (UNESCO, 2023).

Η εδραίωση ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος δημιουργεί μια πρωτοφανή ευκαιρία για βελτίωση της ζωής των παιδιών με τυχόν δυσκολίες ή προβλήματα μάθησης και επικοινωνίας, καθώς βασίζεται στην ανάγκη του κάθε μαθητή να ανήκει στο σχολείο της γειτονιάς του και αυτή την ανάγκη στοχεύει να καλύψει (Στασινός, 2016). Κατά συνέπεια, το ζητούμενο είναι να αναδιαμορφωθεί το σχολείο, ώστε να μπορεί να εκπαιδεύσει το κάθε άτομο με αναπηρία, όποια κι αν είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του ή τα ατομικά προβλήματα υγείας (Μανδέλλου et al., 2015).

Εκτός από το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συμπερίληψης, ένα άλλο σκέλος των πολιτικών κοινωνικής συμπερίληψης αφορά ευρύτερα τις πιέσεις της κοινότητας που προκαλούνται από τη φτώχεια, την έλλειψη στέγης και την απουσία χώρων αναψυχής. Ακόμη, ένας μεγάλος σχετικά αριθμός εγγράφων σχετίζεται με την υπέρβαση μορφών διακρίσεων όπως ο ρατσισμός, η αναπηρία, η ομοφοβία και άλλες μορφές εκφοβισμού (Booth et al., 2003).

Η Παγκόσμια Σύνοδος για την Κοινωνική Ανάπτυξη στην Κοπεγχάγη το 1995 όρισε τη συμπεριληπτική κοινωνία ως «μία κοινωνία για όλους» στην οποία κάθε άτομο έχει ενεργό ρόλο. Μια κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της, οφείλει να είναι μία συμπεριληπτική κοινωνία, εξοπλισμένη με μηχανισμούς που αποδέχονται τη διαφορετικότητα και διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή των ανθρώπων στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή (Atkinson & Marlier, 2010).

Η συμπερίληψη έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, επιτρέποντας στα άτομα με αναπηρία να αντισταθούν στα κοινωνικά στερεότυπα, να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους, να χτίσουν τη δική τους ταυτότητα, να αποκτήσουν δεξιότητες και αυτοπεποίθηση και να βιώσουν την κοινωνική συμμετοχή. Τέτοιες διαδικασίες ανοίγουν τον δρόμο για μεγαλύτερη κοινωνική, πολιτική και οικονομική ένταξη (le Roux et al., 2021).

1.3. Το κοινοτικό θέατρο ως όχημα συμπερίληψης

Το κοινωνικό θέατρο αποτελεί μία από τις βασικές περιοχές του εφαρμοσμένου θεάτρου που στοχεύει στην κοινωνική δράση, τη συμμετοχή, την παρέμβαση, την ενδυνάμωση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κατσαρίδου & Vio, 2023). Το εφαρμοσμένο θέατρο χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα θεατρικών πρακτικών όπως το κοινωνικό θέατρο, το πολιτικό θέατρο, το θέατρο στην εκπαίδευση, το μουσειακό θέατρο, το κοινοτικό θέατρο, το θέατρο των καταπιεσμένων, το ριζοσπαστικό θέατρο κ.ά. (Prendergast, 2011).

Το ζήτημα της κοινότητας έχει απασχολήσει τους μελετητές που εργάζονται σε ακαδημαϊκούς κλάδους, από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την ιστορία και τη φιλοσοφία, μέχρι το θέατρο και τις σπουδές των παραστατικών τεχνών. Οι όροι «θέατρο» και «κοινότητα» συναντιούνται και συνδέονται στο κοινοτικό θέατρο, έναν όρο που περιγράφει τα θεατρικά έργα τα οποία αναλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων που προσδιορίζεται ως κοινότητα. Η κοινότητα αυτή, σύμφωνα με τον Cohen-Cruz (2005), συγκροτείται μέσω μιας εν δυνάμει ταυτότητας βασισμένης στον τόπο, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το επάγγελμα, τις σεξουαλικές προτιμήσεις και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

Η ποικιλομορφία που διακρίνει τις μορφές του θεάτρου της κοινότητας έχει οδηγήσει και στην ανάγκη χρήσης διαφορετικών όρων, που να περιγράφουν την καθεμία περίπτωση (Κατσαρίδου & Vio, 2023). Η Fisek (2019) προτείνει δύο κατευθύνσεις για το θέατρο στην κοινότητα, που συνδέονται με την κοινωνική δράση και την αλλαγή. Η μία κατεύθυνση αναφέρεται στο θέατρο στην κοινότητα και η άλλη στο θέατρο των καταπιεσμένων. Το θέατρο στην κοινότητα είναι ένα είδος θεάτρου με συγκεκριμένη κοινωνική ατζέντα. Λαμβάνει χώρα σε διάφορους χώρους και δομές, όπως φυλακές, νοσοκομεία, σχολεία, ορφανοτροφεία, χώροι υποδοχής προσφύγων, νοσοκομεία, οίκοι

ευγηρίας κ.ά. Οι εμπυχωτές/τριες είναι συνήθως επαγγελματίες καλλιτέχνες, που λειτουργούν ως διευκολυντές/τριες ή/και συντονιστές/τριες, βοηθώντας την ομάδα να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορεί να είναι κάτοικοι της περιοχής, άτομα με αναπηρίες, φυλακισμένοι/ες και ευρύτερα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες, μη προνομιούχες και περιθωριοποιημένες ομάδες. Επίσης, μπορεί να είναι άτομα που έχουν χάσει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα και νιώθουν εσωτερικά και εξωτερικά παραγκωνισμένα (Κατσαρίδου & Vio, 2023).

Το θέατρο των καταπιεσμένων έχει στόχο να απελευθερώσει τους ανθρώπους από τις ανισότητες και τους περιορισμούς που υφίστανται στην κοινωνία, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και ενεργοποιώντας την ατομική και συλλογική πολιτική συνείδηση. Βασίζεται στη μέθοδο του Augusto Boal, που μετονόμασε τον θεατή σε θεατή-ηθοποιό (spect-actor), δίνοντάς του τη δυνατότητα να παρεμβαίνει όταν το θελήσει αντικαθιστώντας τον ηθοποιό και οδηγώντας με αυτό τον τρόπο διαφορετικά την πλοκή του έργου (Fisek, 2019). Με αυτό τον τρόπο δημιούργησε πολλές μορφές θεάτρου, μεταξύ άλλων το θέατρο-φόρουμ, το θέατρο-εικόνα, το θέατρο-αντικείμενο, το θέατρο-αρχέτυπο και το θέατρο-νομοθεσίας. Το θέατρο των καταπιεσμένων λαμβάνει χώρα σε δημόσιους χώρους, όπως πλατείες, δρόμους, σχολεία, εργοστάσια και συμμετέχουν άτομα που έχουν ζήσει ή ζουν καταστάσεις καταπίεσης. Οι εμπυχωτές/τριες είναι συνήθως θεατρικοί συντονιστές, που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές/τριες, βοηθώντας την ομάδα να κατανοήσει, να αντιμετωπίσει και να αναδείξει τα προβλήματα και τις αδικίες που βιώνει (Fisek, 2019).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι όποιος κι αν είναι ο όρος του θεάτρου που προτιμάται να χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση, η έμφαση δίνεται περισσότερο στη δημιουργία και την παρουσίαση των ιστοριών της κοινότητας και των μελών της ως πρωτότυπες τοπικές επαγγελματικές παραγωγές (Κατσαρίδου & Vio, 2023).

1.3.1 Κοινοτικό θέατρο και ποικιλομορφία

Το κοινοτικό θέατρο έχει ως αφετηρία το ότι η κοινωνία αποτελείται από άτομα με διαφορετικές ικανότητες και στοχεύει στο να δημιουργηθεί ένα έργο που θα αποτελεί προϊόν και αποτέλεσμα αυτού του ενιαίου συνόλου (Wooster, 2009). Με ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μέσω της

δημοκρατικής συνεργασίας, δημιουργείται η αίσθηση της κοινοτικής και συλλογικής ιδιοκτησίας για το τελικό αποτέλεσμα (Asante, 2022).

Φαίνεται από μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ινδία με σκοπό να ενισχύσει την αποδοχή και την αλληλεγγύη για την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα ότι η διαδικασία δημιουργίας και παρουσίασης ενός κοινοτικού θεάτρου, καθώς και οι επιδράσεις που είχε στους συμμετέχοντες και στο κοινό, ήταν ποικίλες (Pufahl et al., 2021). Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να προωθηθεί η κατανόηση και η ευαισθητοποίηση για ζητήματα που αντιμετωπίζει η ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα στην Ινδία, όπως η διάκριση, η βία, η απομόνωση και η έλλειψη υποστήριξης. Το κοινοτικό θέατρο χρησιμοποιήθηκε ως ένα μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και διαλόγου, βασισμένο στις προσωπικές εμπειρίες και τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποδοχή και ο αυτοπροσδιορισμός των συμμετεχόντων και δημιουργήθηκε ένα δίκτυο αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ τους, επηρεάζοντας θετικά τη στάση και τη συμπεριφορά του κοινού προς την κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ+. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία και την αποτελεσματικότητα του κοινοτικού θεάτρου ως εργαλείου για την προώθηση της δημόσιας υγείας και την κοινωνική αλλαγή, αλλά επισημαίνουν και την ανάγκη για περισσότερες πρωτοβουλίες και έρευνες σε αυτόν τον τομέα (Pufahl et al., 2021).

Αντίστοιχα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Εσουατίνι και το Λεσότο, δύο νοτιοαφρικανικά κράτη, παρατηρήθηκαν αλλαγές στη στάση και την προοπτική των συμμετεχόντων μέσα από την κοινή μάθηση και την έκθεση σε ανθρώπους από την ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητα και τις εμπειρίες τους, παίρνοντας μέρος σε ένα συμμετοχικό θέατρο (Logie et al., 2018). Μέσα από ομαδικές συζητήσεις που αφορούν προσωπικές εμπειρίες αυτής της κοινότητας, τα ευρήματα υπέδειξαν αλλαγές στις απόψεις και την επίγνωση προς τα άτομα της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας. Η θεατρική συμμετοχική παρέμβαση περιγράφηκε ως περισσότερο ευνοϊκή για αυτό το σκοπό από άλλες συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους.

Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, η πρόσβαση στις τέχνες και στον πολιτισμό, όπως το θέατρο, καταγράφεται ως σημαντικός τρόπος για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της ισότητας (UNESCO, 2021). Το κοινοτικό θέατρο μπορεί να παίξει έναν ουσιαστικό ρόλο στην υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία, προσφέροντας μια πλατφόρμα για έκφραση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Μέσω του κοινοτικού θεάτρου,

τα άτομα με αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (le Roux et al., 2021).

Εξετάζοντας τις θεωρητικές και πρακτικές βάσεις της δημιουργικής ένταξης στο κοινοτικό θέατρο, οι Kramer και Fask (2017) μελέτησαν την εμπειρία του Odyssey Theatre, ενός θεατρικού συνόλου που αποτελείται από άτομα με και χωρίς αναπηρία. Οι ερευνήτριες πρότειναν ορισμένες θεωρητικές και πρακτικές βάσεις για τη δημιουργική ένταξη στο κοινοτικό θέατρο. Αρχικά ως μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν, κατά την οποία η δημιουργική ένταξη δεν είναι απλώς η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου που περιλαμβάνει άτομα με διαφορετικές ικανότητες, αλλά η διαρκής ανάπτυξη μιας κοινότητας που σέβεται και αναγνωρίζει την πολυμορφία όλων των μελών της. Μετά ως μια κριτική πρακτική, η οποία αντιμετωπίζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες και διακρίσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία και άλλες μειονοτικές ομάδες προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη μέσω της θεατρικής δημιουργίας και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ως μια συνεργατική πρακτική κατά την οποία η δημιουργική ένταξη βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών, ανατροφοδότησης και υποστήριξης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους και ενισχύει την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, ως μια καινοτόμο πρακτική η οποία πειραματίζεται με νέες μορφές, τεχνικές και περιεχόμενα του θεάτρου, που αντανακλούν την πολυφωνία και την πολυπολιτισμικότητα της κοινότητας. Με άλλα λόγια, η δημιουργική ένταξη προκαλεί τους θεατές να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις τους για το θέατρο, την αναπηρία και την κοινωνία.

Με στόχο τη δημιουργία μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής σχολικής κοινότητας μέσω ενός θεατρικού προγράμματος, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Barrier-Free Theatre (Θέατρο ελεύθερο από εμπόδια) (Marie & Bailey, 2022). Το Barrier-Free Theatre είναι ένα μοντέλο που επικεντρώνεται στον μαθητή και στην μαθήτριά, υποστηριζόμενο από ενήλικες που έχουν εκπαιδευτεί στις τέχνες και κατανοούν τις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, επιτρέποντας στις κοινωνικές, ακαδημαϊκές και εκφραστικές δυνατότητες των μαθητών να αναπτυχθούν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Αυτό συμπεριλαμβάνει δραματοποίηση, μουσική, χορό, τέχνη και δημιουργική γραφή και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Από την εφαρμογή του προγράμματος, φάνηκε ότι η συμπερίληψη και το κοινοτικό θέατρο αναδεικνύουν τη σημασία των τεχνών στην πολύπλευρη ανάπτυξη του

παιδιού. Η δημιουργία ενός θεατρικού έργου δίνει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφραστούν και να δώσουν νόημα στις εμπειρίες τους. Η ομαδική εργασία που απαιτείται για την παραγωγή θεάτρου δημιουργεί σεβασμό, ομαδικότητα, εμπιστοσύνη και γεννά νέες φιλίες.

Το θέατρο χωρίς αποκλεισμούς αναγνωρίζει την κεντρική σημασία της άρσης των φυσικών και συμπεριφορικών φραγμών που θέτει η κοινωνία. Αυτός ο τρόπος εργασίας έρχεται σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο θέσης της αναπηρίας. Δεν πρόκειται για άτομα που χρειάζονται θεραπεία, αλλά για την προσπάθεια να απομακρυνθούν τα σκαλοπάτια και τα βλέμματα που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία (Braverman, 2012).

2. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση

2.1 Η καθολική σχεδίαση ως εργαλείο συμπεριληπτικής διδασκαλίας - μάθησης

Οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού εφαρμόστηκαν αρχικά στην αρχιτεκτονική, σε περιοχές της Ευρώπης, των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Σταδιακά, ωστόσο, η δημιουργία περιβαλλόντων και προϊόντων προσβάσιμων σε άτομα με αναπηρία, είχε θετικά οφέλη και σε άλλους χρήστες (Darrow, 2010· Howard, 2003).

Το κίνημα για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία προώθησε το πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού, ιδίως με τη διακήρυξη των Αμερικανών με Αναπηρίες (Americans with Disabilities Act) το 1990, με την οποία απαιτήθηκε προσβασιμότητα στους δημόσιους χώρους για τα άτομα με αναπηρία. Παραδείγματα αυτής της κίνησης είναι οι ράμπες για τους χρήστες αμαξιδίου, αυτόματες πόρτες, η απαλοιφή εμποδίων στα πεζοδρόμια κ. ά. (Howard, 2003). Ωστόσο, υπάρχει ακόμη μεγάλη απόσταση μέχρι η κοινωνία να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους. Προς αυτή την κατεύθυνση, η χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση είναι ένα βασικό μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου (Ρίβιου et al., 2015). Η επανασχεδίαση και το πλάνο ενός μαθήματος, η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μεθόδων, καθώς και η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος είναι μερικές από τις προκλήσεις του ΚΣΜ που βοηθά κάθε μαθητή να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του (Ρίβιου et al., 2015). Δημιουργεί ένα πλαίσιο μάθησης όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν, να επιτύχουν, να αναπτυχθούν

και να εξελιχθούν (Fuelbirth & Todd, 2017) και βασικός στόχος είναι να εξυπηρετηθούν και να ωφεληθούν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας. Ο όρος της Καθολικής Σχεδίασης για την Μάθηση (εφεξής ΚΣΜ) στο Higher Education Opportunity Act (2008) αναφέρεται ως το επιστημονικά έγκυρο πλαίσιο για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής, το οποίο παρέχει ευελιξία στους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται οι πληροφορίες και επιδεικνύονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, μειώνει τα εμπόδια στην εκπαίδευση, παρέχοντας τις κατάλληλες διευκολύνσεις και προκλήσεις και διατηρώντας υψηλές προσδοκίες επίτευξης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών με περιορισμένη γνώση της κύριας γλώσσας.

Γενικότερα, ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης βασίζεται στους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης μιας έννοιας που να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, καθώς κάθε μαθητής διαφέρει ως προς τους τρόπους πρόσληψης της πληροφορίας και της νέας γνώσης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ή ιδανικός τρόπος παρουσίασης της πληροφορίας για όλους (Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018). Είναι ο σχεδιασμός προϊόντων και περιβαλλόντων, ώστε να είναι εύχρηστα και εφαρμόσιμα από όλους τους ανθρώπους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό χωρίς την ανάγκη προσαρμογής ή εξειδικευμένου σχεδιασμού (Bailey, 2014).

2.2 Η εφαρμογή του ΚΣΜ στη σύμπραξη των τεχνών στο θέατρο

Όπως ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση αποτελεί ένα μέσο για την κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, έτσι και οι τέχνες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με αυτή την ποικιλότητα. Ένα βασικό πλεονέκτημα των τεχνών είναι ότι μπορούν και εμπλουτίζουν τις πολιτισμικές, αξιακές και συμπεριφορικές πτυχές του ανθρώπου. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν τα διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές λειτουργίες και τις κινητικές δεξιότητες (Glass et al., 2013· Χαλκιαδάκη & Ακογιούνου, 2018· Βοσνιάδου, 2004). Ακόμη, διευρύνουν τις αντιλήψεις για το πώς μπορεί να αναπαρασταθεί, να γίνει αντιληπτό και να κατανοηθεί το περιεχόμενο και πώς οι τρόποι με τους οποίους αυτό περνάει στον άνθρωπο είναι πλούσιοι, ποικίλοι και σχετιζόμενοι (Glass et al., 2013). Οι τρόποι αυτοί, μέσω του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης παρέχουν

εναλλακτικές οδούς για την διαχείριση της ποικιλομορφίας και την παροχή δυνατότητας στους μαθητές να βρουν τις δικές τους κατευθύνσεις για μάθηση.

Οι τέχνες θεωρούνται κατάλληλα γνωστικά αντικείμενα για την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, καθώς προσφέρουν μία ποικιλία μέσων για δράση, έκφραση, επικοινωνία, συνεργασία και συμμετοχή (Darrow, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, το θέατρο επιτρέπει την χρήση μιας καθολικής σχεδίασης μιας και περιλαμβάνει παιχνίδια, ασκήσεις ζεστάματος, δραστηριότητες σε κύκλο, αυτοσχεδιασμό κ. ά., τα οποία βοηθούν τους συμμετέχοντες να διατηρούν την προσοχή τους, να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και να λειτουργούν ως ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την οπτική επαφή, την κίνηση, την συνεργασία και της δραστηριότητες σε κύκλο, οι οποίες δημιουργούν αίσθηση ασφάλειας, μειώνουν τους αντιπερισπασμούς, στοχεύουν στην ανάπτυξη προσοχής και προωθούν τη συνεργασία (Glass et al., 2013).

Από τη φύση τους, οι τέχνες ενθαρρύνουν και παρέχουν πολλαπλές επιλογές αναπαράστασης και καλύπτουν συνολικά το μεγαλύτερο μέρος του αντιληπτικού φάσματος. Το ίδιο νόημα ή συναίσθημα μπορεί να μεταδίδεται μέσω πολλαπλών μορφών τέχνης: μέσω της οπτικής τέχνης (ζωγραφική, σχέδιο, κολάζ), την κίνηση (χορός, παντομίμα), τον ήχο (οργανική μουσική, χορωδιακή μουσική, ηχητικός σχεδιασμός), τον γραπτό ή προφορικό λόγο (ποίηση, μυθιστορήματα, μικρές ιστορίες), τις φυσικές κατασκευές (γλυπτική, αρχιτεκτονική) και τους πολυτροπικούς συνδυασμούς (κινηματογράφος, βίντεο, θέατρο) (Glass et al., 2013). Οι τέχνες προσφέρουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναπτύξουν, είτε σε αρχάριο είτε σε προχωρημένο επίπεδο, δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Οι δεξιότητες αυτές είναι ανοιχτές σε όλους τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως ικανότητας ή αναπηρίας. Η διδασκαλία των τεχνών και ιδιαίτερα η διδασκαλία του θεάτρου ενδυναμώνει τους μαθητές, τους ενθαρρύνει να σκέφτονται μόνοι τους, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναλαμβάνουν ευθύνες (Bailey, 2014).

Υπάρχουν πολλές ενέργειες, προσαρμογές και διευκολύνσεις που μπορούν να γίνουν για να συμπεριληφθούν ισότιμα μαθητές με αναπηρίες σε αίθουσες διδασκαλίας και θεατρικές παραστάσεις (Bailey, 2014). Το σημαντικό είναι οι εκπαιδευτές και συντονιστές να είναι φιλόξενοι και να βλέπουν τους μαθητές ως θαύματα προς ανακάλυψη και όχι ως προβλήματα που πρέπει να διορθωθούν. Ο Καθολικός Σχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βρίσκουν τη θέση τους στο χώρο, παραδείγματος

χάριν, οι πόρτες να έχουν μεγάλο άνοιγμα, ώστε να χωράνε με άνεση τα αναπηρικά αμαξίδια, οι επιφάνειες του δαπέδου να είναι κατασκευασμένες από αντιολισθητικά υλικά και τα κατώφλια να είναι στο ίδιο επίπεδο με το δάπεδο προκειμένου τα αναπηρικά αμαξίδια να έχουν μια πιο ομοιόμορφη επιφάνεια για να μετακινηθούν.

Γενικότερα, στον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης, δίνεται μέριμνα να υπάρχουν όλες οι διευκολύνσεις από την αρχή, χωρίς να υπάρχει ανάγκη τροποποιήσεων εκ των υστέρων (Bailey, 2014). Ακόμη, σχετικά με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών ως εργαλείων μάθησης, η αλληλεπίδραση μέσω των λέξεων στη δραματοποίηση, θα επιτρέψει στους λεκτικούς τύπους μαθητών (verbalizers) να θυμούνται καλύτερα τα λόγια τους. Για τους οπτικούς τύπους μαθητών (object-visualizers) η εμπλοκή τους σε μια αναπαράσταση θα τους δημιουργήσει οπτικές εικόνες που θα θυμούνται και τέλος, η ύπαρξη, η κίνηση και η δημιουργία στον χώρο θα υποστηρίξει τις προτιμήσεις των οπτικοχωρικών (spatial-visualizers) τύπων μαθητών.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης είναι ένας τρόπος εξέτασης και ενσωμάτωσης αλλαγών στο χώρο και το πρόγραμμα σπουδών προτού γίνουν γνωστές τυχόν αναπηρίες στην τάξη. Το κλειδί για την κατανόηση του Καθολικού Σχεδιασμού της Μάθησης είναι η φράση «από την αρχή» (Ray, 2017, σ. 8). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργαστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα υλικά και το πρόγραμμά τους να είναι όσο το δυνατόν πιο προσιτά από την αρχή για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι τα άτομα με αναπηρία να μην χρειάζεται να προσδιορίζονται ως άτομα με αναπηρία στον εκπαιδευτή, προκειμένου να έχουν ίση πρόσβαση στην τάξη. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο ΚΣΜ, εφόσον πλαισιώσει το μάθημα στην τάξη, μπορεί να ωφελήσει όλα τα άτομα στην αίθουσα, όχι μόνο τα άτομα με αναπηρίες. Οι μέθοδοι και στρατηγικές που προτείνονται στη βιβλιογραφία (Ray, 2017) είναι:

Η μοντελοποίηση (modeling) που αφορά τη διδασκαλία που δείχνει στους συμμετέχοντες πώς πρέπει να εκτελείται μια δραστηριότητα ή πώς πρέπει να είναι ένα τελικό προϊόν πριν οδηγηθεί η ομάδα σε μια δραστηριότητα. Αυτή η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν τη δραστηριότητα με νέο και διαφορετικό τρόπο. Ταυτόχρονα μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες που είναι οπτικοί ή κιναισθητικοί τύποι και πιθανόν να δυσκολεύονται στην εφαρμογή των οδηγιών που δίνονται προφορικά. Ακόμη, η μέθοδος αυτή μπορεί να δώσει μια στιγμή στον εκπαιδευτή να

εξηγήσει τις σωματικές απαιτήσεις της δραστηριότητας και να τις αφηγηθεί σε όσους έχουν προβλήματα όρασης, ώστε να αντιληφθούν τι τους ζητείται σωματικά.

Η ανακάλυψη (discovery) είναι η μέθοδος που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράζονται ελεύθερα και να κάνουν τις δικές τους ερμηνείες. Είναι σημαντικό ο συντονιστής να είναι ευέλικτος και ανοιχτός στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικοί τρόποι και στρατηγικές από τους συμμετέχοντες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εξακολουθούν να ασχολούνται με τους απώτερους στόχους της δραστηριότητας. Αυτή η στάση του συντονιστή είναι σημαντική διότι εξασφαλίζει στους συμμετέχοντες το αίσθημα της ιδιοκτησίας πάνω στη γνώση που αποκτήθηκε μέσω της ομάδας. Έτσι, τα άτομα με αναπηρίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της δημιουργίας της γνώσης στο χώρο, ακόμη κι αν δεν τηρούν συγκεκριμένες φυσικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων που διεξάγονται στο εργαστήριο.

Η ομαδική εργασία (work group) συνδέεται με την ιδέα της ανακάλυψης. Οι συμμετέχοντες δουλεύοντας σε ομάδες μπορούν και πάλι, να αισθάνονται κύριοι αυτού που δημιουργούν. Ακόμη, η ομαδική δουλειά επιτρέπει την εμπλοκή της ενεργητικής μάθησης και δίνει φωνή σε συμμετέχοντες οι οποίοι δεν αισθάνονται άνετα να εκφραστούν. Οι ασκήσεις σε ομάδες ενθαρρύνουν ακόμη περισσότερο τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν (Akbarova et al., 2020). Επιπλέον, άτομα με σωματικές ή κινητικές βλάβες μπορούν να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους στην ομάδα που τους δίνουν περισσότερη ελευθερία να προσφέρουν με τρόπους που νιώθουν άνετα, κάνοντας τους πιο ενεργούς στο σύνολο.

Οι δραστηριότητες που βασίζονται σε πραγματικές καταστάσεις ακολουθούν μια στρατηγική που καθιστά σαφή τον σκοπό των δραστηριοτήτων και μπορεί να εμποδίσει τις δραστηριότητες να γίνουν πολύ αφηρημένες. Οι οδηγίες και ο σκοπός των δραστηριοτήτων είναι ωφέλιμο να είναι ξεκάθαροι και συνοπτικοί και να χρησιμοποιείται συγκεκριμένη γλώσσα. Μια τέτοια μέθοδος είναι το θέατρο-εικόνα (image theatre) (Ray, 2017).

Επομένως, ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης αποτελεί ένα χρήσιμο και συμπληρωματικό εργαλείο για την δημιουργία σχεδίων μαθημάτων και αποτελεί πλεονέκτημα στον τομέα της διδακτικής τέχνης. Ακόμη, είναι πολύτιμη και αναγκαία η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ή συντονιστών για τη χρήση του προκειμένου να υπάρχει μια πιο εδραιωμένη κατανόηση των εργαλείων άρα και μια καλύτερη και πιο αποτελεσματική υποστήριξη.

3. Μουσικό Θέατρο

3.1 Μια ματιά στην ιστορία του μουσικού θεάτρου

Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της ιστορικής αναδρομής του μουσικού θεάτρου διαχρονικά και ανά τις ηπείρους, διαπιστώνεται πως το ταξίδι είναι περίπλοκο και μεγάλο. Ο Valdez (2023) αναφέρει πως οι πρώτες μορφές δράματος στην Αφρική ήταν επιτελέσεις σε γιορτές, συχνά με μάσκες και χορό, που έφερναν στο κοινό ιστορίες για πνεύματα και προγόνους που ήδη γνώριζαν. Αυτό που είναι επίσης τόσο παλιό όσο και η θεατρική έκφραση είναι η ενσωμάτωση της μουσικής στη διαδικασία. Στην ιστορία των περισσότερων πολιτισμών διαπιστώνεται ότι η χρήση της μουσικής και των οργάνων για το θέατρο είναι σχεδόν τόσο παλιά όσο και ο ίδιος ο πολιτισμός. Το κλασικό ινδικό μουσικό θέατρο χρονολογείται τουλάχιστον από το 400 π.Χ., ενώ η κινεζική όπερα ξεκίνησε τον τρίτο αιώνα. Περίπου την ίδια εποχή, στην κλασική περίοδο των Μάγια, οι πολίτες στις γιορτές τους δραματοποιούσαν τη βασιλεία των εκάστοτε ηγεμόνων με περίτεχνα μουσικά θεάματα (Valdez, 2023).

Το μουσικό θέατρο έχεις καταβολές και από την αρχαία Ελλάδα, όπου το δράμα ξεκίνησε ως μια μορφή μουσικού θεάτρου. Τα αρχαιοελληνικά δράματα χρησιμοποιούσαν τον διάλογο, το χορό και το τραγούδι ως ολοκληρωμένα εργαλεία αφήγησης. Ο Αισχύλος, ο Σοφοκλής και ο Αριστοφάνης δεν ήταν μόνο θεατρικοί συγγραφείς, αλλά και συνθέτες και στιχουργοί. Τα έργα τους ήταν λυρικά, ένας διαφορετικός τρόπος θα λέγαμε σήμερα γραφής μιούζικαλ. Οι Ρωμαίοι αργότερα δανείστηκαν τις περισσότερες από τις θεατρικές τους συμβάσεις από τους Έλληνες προσθέτοντας δικά τους νέα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των πρώτων παπουτσιών για χορευτές. Ο Μεσαίωνας στη συνέχεια έφερε μουσικές δραματοποιήσεις βιβλικών ιστοριών και μύθων. Με τον καιρό, τα έργα αυτά οδήγησαν σε μια παράδοση με παντομίμες και κωμικές όπερες που παρέμειναν δημοφιλείς στην Ευρώπη για αρκετούς αιώνες (Kenrick, 2008).

Με την πάροδο του χρόνου, ορισμένα μοτίβα εμφανίστηκαν στο ευρωπαϊκό θέατρο. Η ζαρζουέλα στην Ισπανία, με εναλλασσόμενες σκηνές τραγουδιού και δράματος, εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1650. Αναμειγνύοντας την οπερατική παράδοση με τη δημοφιλή μουσική της εποχής, οι ζαρζουέλες περιείχαν σόλο, ντουέτα και χορωδιακά νούμερα και ενσωμάτωναν χορό (Valdez, 2023).

Το μιούζικαλ όπως είναι γνωστό στις μέρες μας πρωτοεμφανίστηκε στο Παρίσι τη δεκαετία του 1840, όπου ο συνθέτης Ζακ Όφενμπαχ και πολλοί συνεργάτες έδωσαν μια διεθνή έκταση του θεάτρου με κωμικό χαρακτήρα, γνωστού ως οπερέτα. Οι Βρετανοί στην πορεία ανανέωσαν τη φόρμα με έξυπνες κωμικές δημιουργίες του θεατρικού συγγραφέα William Gilbert και του μουσικού Arthur Sullivan (Kenrick, 2008).

Η περίοδος μεταξύ 1890 και 1910 προσδιορίζεται ως η αρχή του σύγχρονου μουσικού θεάτρου, όταν οι συνθέτες και οι καλλιτέχνες της πρωτοπορίας αξιοποίησαν τις παρορμήσεις που προκλήθηκαν από την κατάρρευση των συμβατικών ορίων που είχαν επιβληθεί στη μουσική και το θέατρο από τους προηγούμενους αιώνες. Για παράδειγμα, ο Wassily Kandinsky δραματοποίησε τη συναισθηματική συσχέτιση χρώματος και μουσικής, ο Dalcroze ανέπτυξε μια μεθοδολογία που ενίσχυε τη μουσικότητα μέσω της κίνησης και ο Adolphe Appia σχεδίασε το φωτισμό σύμφωνα με τις συναισθηματικές αρχές της μουσικής και όχι της αναπαραστατικής σκηνογραφίας (Dunbar, 2012, σ. 199).

Μετά από μερικά χρόνια βρετανικής κυριαρχίας στον χώρο, τα αμερικάνικα μιούζικαλ απέκτησαν παγκόσμια δημοτικότητα στον εικοστό αιώνα. Ορισμένοι καλλιτέχνες όπως οι George M. Cohan, Victor Herbert και Jerome Kern επέτρεψαν σε μια σειρά ταλαντούχων τραγουδοποιών να μετατρέψουν το Broadway της Νέας Υόρκης στην κύρια πηγή μουσικής ψυχαγωγίας στον κόσμο. Οι Cole Porter, Gershwin και η ομάδα του Richard Rodgers και Lorenz Hartz προάγουν σε νέα υψηλότερα επίπεδα την μουσική κωμωδία με τον χαρισματικό Oscar Hammerstein II να δημιουργεί μια μουσική παραλλαγή που γνώρισε παγκόσμια αναγνώριση για αρκετές δεκαετίες. Η άνοδος του μιούζικαλ στις ΗΠΑ χρωματίστηκε και από άλλες επιρροές, όπως η οπερέτα κατά την οποία γίνεται χρήση τραγουδιών για τη μεταφορά της αφήγησης, το βαριετέ με επικρατέστερο το χιούμορ και το μπουρλέσκ με τα κοστούμεια και το θέαμα (Valdez, 2023).

Αξιοσημείωτη είναι η τοποθέτηση του Armstrong (2020) σχετικά με το πόσο σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι πρόσφυγες στη δημιουργία και ανάπτυξη του μουσικού θεάτρου στο Μπρόντγουεϊ στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Η ανάπτυξη αυτή προέκυψε από αυτό που αποκαλεί ο Armstrong ως «χωνευτήρι» (melting pot), συμβολή ουσιαστικά των πολιτισμών και φυλών που ζούσαν στις γειτονιές της Νέας Υόρκης. Ένα από τα πιο εμβληματικά μουσικά θέατρα είναι σε μεγάλο βαθμό μια μεταναστευτική ιστορία που ξεκίνησε από ένα τεράστιο κύμα ιρλανδικής μετανάστευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1800. Υπήρξαν αρκετοί πρωτοπόροι του μουσικού θεάτρου όπως ο George M. Cohan, ο

Irving Berlin, ο Cole Porter και άλλοι. Ακόμη, τεράστια επιρροή άσκησαν ορισμένοι Αφροαμερικανοί συγγραφείς και ερμηνευτές, καθώς και λιγότερο ορατή, αλλά εξίσου σημαντική, ήταν η συμβολή των γυναικών που εργάζονταν ως στιχουργοί, σχεδιαστές φωτισμών και χορογράφοι. Η έννοια του «χωνευτήριου» έχει χάσει την εύνοια ορισμένων ιστορικών, αλλά παραμένει μια πολύ εύστοχη περιγραφή του τρόπου με τον οποίον διάφορες πολυπολιτισμικές και καλλιτεχνικές παραδόσεις αναμείχθηκαν για να δημιουργήσουν το αμερικανικό μιούζικαλ. Την δεκαετία του 1960, όμως, με την άνοδο της σκληρής ροκ μουσικής η εποχή των μιούζικαλ του Μπρόντγουεϊ φτάνει στο τέλος της (Kenrick, 2010). Οι συνθέτες του Μπρόντγουεϊ αρχικά δυσανασχετούσαν με τη δημοτικότητα της ροκ εν ρολ μουσικής, αλλά τελικά ενσωμάτωσαν τη ροκ και άλλα ποπ στυλ και το μουσικό θέατρο συνέχισε να ευδοκیمی.

Ο 21^{ος} αιώνας φέρνει νέο κύμα μουσικών κωμωδιών, προσελκύοντας νέο κοινό στο θέατρο. Τα δεδομένα αλλάζουν, όπως επίσης και οι απαιτήσεις των μιούζικαλ. Προκειμένου να ευδοκιμήσει ένα μιούζικαλ σε κάποιες πόλεις και κοινότητες πρέπει αυτές οι κοινότητες να πληρούν κάποια κριτήρια, σύμφωνα με τον Kenrick (2010). Συγκεκριμένα χρειάζεται α) ένας πληθυσμός αρκετά μεγάλος και ακμαίος για να υποστηρίξει μια ενεργή θεατρική κουλτούρα, β) μια καλλιτεχνική κοινότητα που τρέφει διαδοχικές γενιές δημιουργικών και ερμηνευτικών ταλέντων, γ) μια κοινή αίσθηση αισιοδοξίας όσον αφορά την κοινότητα και το μέλλον της και δ) ελευθερία από εκτεταμένη κυβερνητική λογοκρισία ή πολιτική καταπίεση (Kenrick, 2010, σ. 12).

Σήμερα, το μουσικό θέατρο είναι τόσο ποικιλόμορφο όσο και παγκόσμιο. Η Ιαπωνία λατρεύει τις παραστάσεις που βασίζονται σε anime και η Βραζιλία προτιμά μια τοπική στροφή, αντικαθιστώντας τα αγγλικά τραγούδια με βραζιλιάνικη μουσική. Τα μιούζικαλ έχουν βρει ζωή στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, με την άνοδο των ζωντανών μεταδόσεων δημοφιλών παραστάσεων (Valdez, 2023). Ακόμη, το μουσικό θέατρο σήμερα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πειραματισμών και εκφράζει μουσικές διαδικασίες, υλικά και αισθητική ως μέρος της μουσικοθεατρικής δημιουργίας. Ορισμένα από αυτά είναι ο συνδυασμός του ηχητικού αποτελέσματος του λόγου και της ανθρώπινης φωνής στη δημιουργία ενός νέου φωνητικού θεάτρου, η διερεύνηση της λειτουργίας των μουσικών οργάνων και μουσικών ενεργειών στη συναυλιακή εκτέλεση στη δημιουργία ενός οργανικού θεάτρου και ο επαναπροσδιορισμός του συνθέτη ως θεατρικού δημιουργού με την δημιουργία του συνθετικού θεάτρου (Dunbar, 2012, σ. 207).

3.2 Ο ρόλος της μουσικής στο μουσικό θέατρο

Η μουσική ιστορικά εξελίσσεται μαζί με την ανθρωπότητα. Η ανθρώπινη φυλή άρχισε να βγαίνει από την κατάσταση των πρωτόγονων κραυγών και γρυλλισμάτων ή της βρεφικής ηλικίας, να διηγείται τις ιστορίες της και να εκφράζει τα συναισθήματά της με ωμή μουσική. Η μουσική δεν ήταν κάτι που μαθαίναμε όπως σήμερα, ήταν απλώς ένας τρόπος να εκφράζονται, να μιλούν, να επικοινωνούν, να απολαμβάνουν τη ζωή και να μεταδίδουν στους άλλους τα έργα και τις πράξεις της εποχής (Bauer & Peyser, 1925). Η μουσική είναι η τέχνη της έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων των ανθρώπων και της αντανάκλασης της πραγματικής ζωής με οργανωμένη μουσική. Πρόκειται για μια τέχνη που δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους ανθρώπους, η οποία επικοινωνείται μέσω της δόνησης των ηχητικών κυμάτων, εμφανίζεται στον χρόνο και προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις και εμπειρίες (Sun, 2022).

Η μουσική είναι αναπόσπαστο κομμάτι του μουσικού θεάτρου. Κάθε μουσικό απόσπασμα ή κομμάτι παρέχεται μαζί με τον ρόλο, τον χαρακτήρα, τον καλλιτεχνικό ρόλο της σκηνής και αποκαλύπτει την καλλιτεχνική μορφή που χρειάζεται στο έργο. Η μουσική κάνει την πραγματικότητα ακόμη πιο προσιτή και διάφανη. Όταν συνδυάζονται οι υποκριτικές δυνατότητες με τη δύναμη της μουσικής, μπορούμε να πούμε ότι το μουσικό θέμα της παράστασης είναι ένα δραματικό έργο και ένα δημιουργικό βήμα στην απόδοση του έργου (Akbarova et al., 2020). Η Baston (2008) συμπληρώνει πως η ζωντανή μουσική μέσα σε μια θεατρική παράσταση μετατρέπει τον μουσικό σε ερμηνευτή και υποβάλλει με αυτό το τρόπο μια μουσική παράσταση σε ανάλυση θεατρικής παράστασης. Εάν ο μουσικός βρίσκεται στη σκηνή μαζί με τους ηθοποιούς, τότε η παράσταση του μουσικού μεταδίδει επίσης νόημα στο μέρος της θεατρικής παράστασης. Πέρα από το θέαμα, οι στίχοι και η μουσική της θεατρικής παράστασης κρατούν τον ιστό του έργου. Όταν το κοινό αποχωρήσει από το θέατρο, δεν θα θυμάται πολλά από τον διάλογο, αλλά πιθανόν να σιγοτραγουδούν τα τραγούδια (Mackintosh, 2006).

Η μουσική στο θέατρο, με βάση τη θεωρία της επιτέλεσης του Schechner (1973) μπορεί να προσαρμοστεί, α) ως το δράμα στο οποίο η μουσική είναι η φωνή του συνθέτη, αυτό που θέλει να εκφράσει και να επικοινωνήσει, β) ως το θέατρο, γ) ως οι νότες που μπορεί να είναι σε παρτιτούρα και να αποδίδονται από τον σολίστ ή τον μαέστρο και γ) ως παράσταση, την ηχητική δηλαδή υλοποίηση ενός κομματιού από ένα σύνολο ή μια

συγκεκριμένη εκδήλωση. Όταν η ζωντανή μουσική εμφανίζεται σε ένα θεατρικό πλαίσιο, έστω και για λίγο, το αποτέλεσμα είναι το μουσικό θέατρο. Οποιοσδήποτε ήχος, αποτελεί μέρος της δραματουργικής διαδικασίας (Andrews, 2016). Με άλλα λόγια, το μουσικό θέατρο αποτελεί την σύμπραξη του λόγου, της μουσικής και της κίνησης.

3.3 Μουσικό θέατρο και διδασκαλία των τεχνών

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα έγιναν συνειδητές προσπάθειες από διάφορους στοχαστές θεάτρου για να ανακαλύψουν κοινά σημεία στις τέχνες. Αυτό οδήγησε σε προσπάθεια ενσωμάτωσης της διδασκαλίας παραστατικών τεχνών (performing arts) με διαφορετικούς τρόπους (Pickering & Henson, 2021). Αυτό απαιτεί συνεργασία, αλλά και κατανόηση των σχέσεων απόδοσης που πρέπει να αναζητείται από τους μαθητές και τους ίδιους τους δασκάλους. Η κατανόηση της συνεργασίας λέξεων και μουσικής και της χρήσης ζωντανής ή ηχογραφημένης μουσικής συνοδείας είναι βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης στο μουσικό θέατρο και απαιτούν φαντασία και ευαισθησία από δασκάλους, συνοδούς και μαθητές (Pickering & Henson, 2021).

Η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για την οικοδόμηση της σχέσης και της δυναμικής της ομάδας. Ο δάσκαλος πρέπει να συλλογίζεται εάν διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών στη δράση, εάν ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία και εάν η κοινή χρήση της δραστηριότητας είναι σεβαστή και ευχάριστη. Ο ευφάνταστος δάσκαλος τροποποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με την ατομικότητα του παιδιού. Οι μαθητές που δεν λαμβάνουν αυτού του είδους τη διδακτική προσέγγιση, μπορεί να μην ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να επιθυμούν να διακόψουν τα μαθήματα μετά από μια σύντομη περίοδο (Parncutt & McPherson, 2002). Η ατομική διδασκαλία όπου ο δάσκαλος λειτουργεί ως μητρική φιγούρα μπορεί να είναι καταφύγιο για ένα εσωστρεφές παιδί που μπορεί να νιώσει ότι ακούγεται και εκτιμάται με τρόπο που δεν το βιώνει κάπου αλλού (Sosniak, 1985· Manturzewska, 1990).

3.4 Αναζητώντας πρακτικές συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου

Το συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο είναι μια μορφή θεάτρου που αποσκοπεί στην άρση των προκαταλήψεων και την αρμονική συνύπαρξη όλων. Το θέατρο στην εκπαίδευση, και ειδικότερα οι θεατρικές τεχνικές, βασίζεται σε ψυχοπαιδαγωγικές και καλλιτεχνικές

θεατρικές διαδικασίες. Μέσα από θεατρικά παιχνίδια, την κίνηση και τον αυτοσχεδιασμό δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία για επικοινωνία τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο με βάση τις ανάγκες του καθενός (Παπαδοπούλου & Ψαθά, 2020). Η χρήση του δράματος προωθεί ουσιαστικές, ενεργές και αναστοχαστικές διαδικασίες σκέψης. Ένας από τους λόγους για τους οποίους το δράμα είναι σε θέση να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών είναι λόγω της μοναδικής του ικανότητας να προσαρμόζεται σε πολλά διαφορετικά μαθησιακά στυλ, κινητοποιώντας με αυτό τον τρόπο τους μαθητές (Kalidas, 2014).

Η συμπεριληπτική τέχνη καλεί τον κόσμο να ξεκινήσει διάλογο με τους όρους που τίθενται από τα άτομα που συνήθως περιθωριοποιούνται. Αναφερόμενος στα άτομα με αναπηρία και τη συμμετοχή τους στο θέατρο, ο Wooster (2009) υποστηρίζει ότι κάποιες μορφές τέχνης, όπως για παράδειγμα η μουσική, μπορεί να γίνουν απολαυστικές χωρίς να γίνεται αντιληπτή η αναπηρία του καλλιτέχνη. Αντίθετα, στη τέχνη του θεάτρου η οποιαδήποτε βλάβη γίνεται μέρος της εκδήλωσης και είναι πιθανό αυτή η ανείπωτη σκέψη να είναι παρούσα στο μυαλό ενός θεατή. Σε αυτή την τοποθέτηση είναι αντίθετοι οι Gjærum & Rasmussen (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η επικρατούσα κοινή προοπτική φαίνεται να είναι πιο ανθρωποκεντρική, εστιάζει δηλαδή, στις ανάγκες του ανάπηρου ηθοποιού. Σε μια παλαιότερη μελέτη του Gürgens (2004) για το θέατρο χωρίς αποκλεισμούς, οι συμμετέχοντες στην έρευνα με αναπηρία σχολίασαν πώς οι άνθρωποι τους κοιτούσαν, τους σχολίαζαν και αντιδρούσαν με τρόπο πιο στιγματιστικό στην καθημερινή τους ζωή, αλλά ποτέ όταν έπαιζαν επί σκηνής. Ένιωθαν ενισχυμένη την αυτοεκτίμησή τους και αναγνωρισμένη τη συμμετοχή τους.

Με άλλα λόγια, το θέατρο μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές μέρος σε έναν δύσκολο κόσμο, όπου οι καλλιτέχνες με αναπηρία μπορούν να αισθάνονται απελευθερωμένοι από τον διαχωρισμό τους εξαιτίας της αναπηρίας τους και να εκφράζονται ως εξαιρετικοί ηθοποιοί και ισοδύναμα ανθρώπινα όντα. Σκοπός των συμπεριληπτικών τεχνών είναι να δώσει ευκαιρίες συμμετοχής σε όποιο άτομο επιθυμεί, σεβόμενες πάντα τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε ανθρώπου χωρίς να συγκαλύπτει την ατομικότητα του καθενός και χωρίς να προσπαθεί να το κάνει να γίνει κάποιο διαφορετικό άτομο διότι τότε η συμπερίληψη μπορεί να γίνει επικίνδυνη (Stange, 2013, σ. 33).

Στη δημιουργία παραστατικών τεχνών χωρίς αποκλεισμούς φαίνεται πως η χρήση αυτών των τεχνών μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ των διαχωρισμών και να επιτρέψει στο δυνητικό κοινό να συμμετέχει και να έχει πρόσβαση στο θέατρο και τις παραστατικές τέχνες (le Roux et al., 2021). Για παράδειγμα, η καλλιτεχνική ομάδα Artscape βρισκόμενη στο Κέιπ Τάουν της Νότιας Αφρικής, αρχικά αποτελούσε χώρο μόνο για λευκούς, βασισμένη στις αρχές του απαρτχάιντ, αλλά πλέον στοχεύει σε ένα χώρο για κάθε καλλιτέχνη, κάθε καταγωγής και λειτουργεί ως ένα ανταποκρινόμενο και χωρίς αποκλεισμούς κέντρο παραστατικών τεχνών για άτομα με αναπηρία (le Roux et al., 2021). Με επίκεντρο την εμπειρία των νέων με αναπηρίες που έχουν πρόσβαση στο Artscape Theatre Center, διερευνήθηκε και διαπιστώθηκε πως η επαφή τους με τις παραστατικές τέχνες υποστηρίζει την κοινωνική και οικονομική τους ένταξη και πυροδοτεί την ενδυνάμωση και την αυτοδιάθεση τους. Δυστυχώς, όμως, ορισμένοι νέοι με αναπηρίες και ειδικότερα αυτοί που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από τον απόηχο του απαρτχάιντ, αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση σε αυτές τις ευκαιρίες λόγω ανεπαρκών μεταφορών. Φαίνεται πως οι παραστατικές τέχνες προσφέρουν ένα χώρο δια βίου μάθησης και το κάθε άτομο, είτε παραμένει, είτε αποχωρεί από αυτό, έχει να κερδίσει κάτι. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση και η συναισθηματική υποστήριξη των νέων με αναπηρία είναι πέρα από ανθρώπινο δικαίωμα και ζωτικής σημασίας. Μια προσέγγιση πρακτικής ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς για την αναπηρία επιχειρεί να εξαλείψει τα εμπόδια μετακίνησης και επικοινωνίας και η απόκτηση γνώσης δεν βασίζεται μόνο στην αριθμητική ικανότητα και την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά και στις οπτικές και καλλιτεχνικές ικανότητες. Αυτό δείχνει στους νέους με αναπηρία ότι δεν είναι μόνοι τους και τους δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουν τις δικές τους ικανότητες (le Roux et al., 2021).

Οι Gjærum & Rasmussen(2010)(2010) αναφέρουν ότι οι ηθοποιοί με αναπηρία, όταν εργάζονται στις θεατρικές τους ομάδες, οραματίζονται τους εαυτούς τους ως παραγωγούς, πολιτιστικούς λειτουργούς και καλλιτέχνες. Σε καθημερινά πλαίσια, αυτό δεν συμβαίνει συχνά. Τα άτομα με αναπηρίες τείνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως χρήστες ή ασθενείς (users or clients), συχνά χωρίς πολλά δυνατά σημεία. Η θεατρική εργασία, ωστόσο, καθώς και η συμμετοχή σε θεατρική ομάδα αναπτύσσει μια διαφορετική αυτοαντίληψη, αυτής του ηθοποιού. Οι έρευνες που ολοένα και επικεντρώνονται σε θέματα υποκριτικής και αναγκών του ατόμου υπογραμμίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί και ίσοι, είτε είναι ανάπηροι, είτε όχι.

Το κοινό, συμπεριλαμβανομένων ενηλίκων και παιδιών, βιώνει με διαφορετικό τρόπο τους ηθοποιούς με αναπηρία στη σκηνή. Από τη μία, το ενήλικο κοινό φαίνεται ότι εκπλήσσεται από τις καλλιτεχνικές ικανότητες των ηθοποιών με αναπηρία, σαν να μη πίστευαν ότι είναι ικανοί για ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά έχουν λιγότερες προκαταλήψεις για τους ηθοποιούς με αναπηρία. Ενώ το ενήλικο κοινό ανησυχούσε περισσότερο για τις ικανότητες και τις ελλείψεις, το παιδικό κοινό ασχολήθηκε περισσότερο με το καλλιτεχνικό ύφος της παράστασης και τους εντυπωσίασε οι εκφράσεις των ηθοποιών, η μεταξύ τους επικοινωνία καθώς και τα πολυμέσα που χρησιμοποίησαν για τη παράσταση (Gjærum & Rasmussen, 2010).

Προσαρμόζοντας συμβατικές προσεγγίσεις για το κοινό του θεάτρου, οι Whitfield και Fels (2013) μελετώντας το συμπεριληπτικό θέατρο του Clay & Paper Theatre, αναφέρουν πως προκειμένου να γίνει ένα θέατρο συμπεριληπτικό, είναι πολύτιμες οι καινοτόμες προσαρμογές τόσο για τους συντελεστές (ηθοποιούς, σεναριογράφους, παραγωγούς) όσο και για το κοινό. Η ομάδα του Clay & Paper Theatre είναι μια κοινοτική θεατρική εταιρεία τεχνών στο Τορόντο του Οντάριο του Καναδά η οποία παράγει αφηγηματικό θέατρο χρησιμοποιώντας μεγάλης κλίμακας μαριονέτες, μάσκες, ξυλοπόδαρα, οπτικές εικόνες, μουσική, ποίηση και άλλα. Η συγκεκριμένη ομάδα δημιούργησε ένα περιβάλλον προσβάσιμο για άτομα με προβλήματα όρασης τροποποιώντας το σενάριο, ενσωματώνοντας χαρακτήρες και μουσική και παρουσιάζοντας το με αισθητηριακή περιήγηση. Τα συμπεράσματα για τους συντελεστές και για το ίδιο το κοινό ήταν εντυπωσιακά. Η πλειονότητα των μελών του κοινού αξιολόγησε το σχεδιασμό της αισθητηριακής περιοδείας ως αποτελεσματική και βαθμολόγησαν το επίπεδο συμμετοχής των ηθοποιών ως πολύ ευχάριστο. Ακόμη, θεώρησαν ότι υπήρχαν πολλές λεπτομέρειες που βοήθησαν στο να γίνει το έργο πιο κατανοητό. Η πλειονότητα των ηθοποιών ανέφερε πως η χρήση της ηχητικής περιγραφής (audio description) στην απόδοση ενός έργου για κοινό με ολική και μερική τύφλωση τους έδωσε τη δυνατότητα να βιώσουν την παράσταση πιο έντονα και τους βοήθησε να εξελιχθούν σε καλύτερους ηθοποιούς. Η κατανόηση των αισθητηριακών περιηγήσεων από τους ηθοποιούς άλλαξε μέσω της διαδικασίας σκέψης και παραγωγής μιας αισθητηριακής περιήγησης. Η προσπάθεια που κατέβαλαν οι ηθοποιοί στην αισθητηριακή ξενάγηση ανταμείφθηκε από την απόλαυση και την εκτίμηση από το κοινό (Whitfield & Fels, 2013).

Β ΜΕΡΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί το βίωμα των συμμετεχόντων και των συντελεστών που θα λάβουν μέρος στη δράση του συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου. Ο σκοπός και η αναγκαιότητα της δράσης ήταν να εξοικειωθούν τα μέλη της ομάδας με την έννοια της συμπερίληψης στην πράξη και να την κατανοήσουν σε βάθος. Η επιλογή του θέματος και η πρωτοβουλία της δράσης έγινε με αφορμή την ελλιπή ενημέρωση των ατόμων και ευρύτερα της κοινότητας σε θέματα σχετικά με την αναπηρία και την ποικιλομορφία στο σχολείο και στην κοινότητα. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η ύπαρξη συμπεριληπτικών καλλιτεχνικών ομάδων στην χώρα μας είναι περιορισμένη και δεν έχουν γίνει ιδιαίτερες μελέτες σε αυτό τον τομέα. Επομένως, εντοπίζοντας το ερευνητικό κενό, κρίθηκε σημαντική η μελέτη για την κατανόηση της συμπεριληπτικής μουσικοθεατρικής σύμπραξης στην κοινότητα. Με αυτή την αφετηρία δημιουργήθηκε η συγκεκριμένη ομάδα μουσικού θεάτρου, και μέσα από τις τέχνες που συμβάλλουν σε αυτό, αλλά και τις δεξιότητες που ενισχύονται από τη συμμετοχή σε ένα μουσικό θέατρο, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το υποκειμενικό βίωμα των συμμετεχόντων σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο που βασίζεται στη σύμπραξη των τεχνών;
- Πώς αποτυπώνεται η συμβολή της συμμετοχής στο συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων;

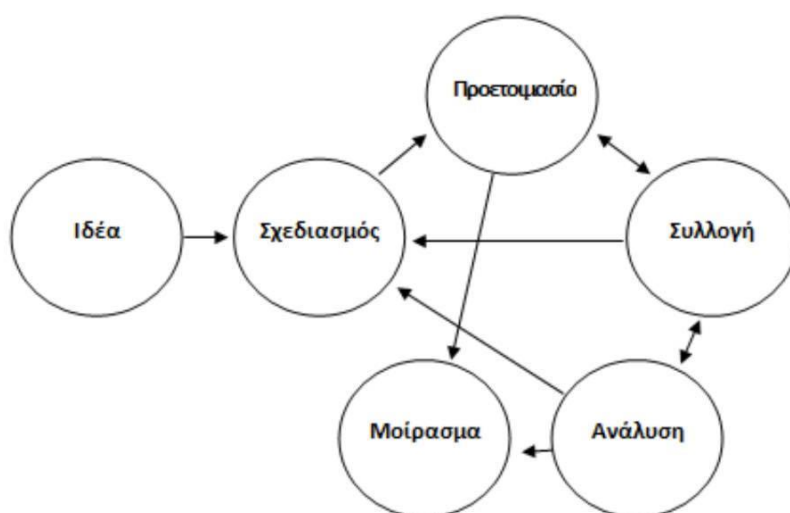
4.2 Μεθοδολογική προσέγγιση- επιστημολογικό πλαίσιο- είδος έρευνας

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι απόψεις, το βίωμα και οι εντυπώσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην καλλιτεχνική δράση. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή, αναγνωρίζει την ύπαρξή τους και την υποκειμενικότητα των δεδομένων που παρέχονται, ενσωματώνοντάς τα στην ανάλυση (Braun & Clarke, 2013).

Κρίθηκε βασική η συγκεκριμένη προσέγγιση διότι όπως αναφέρουν οι Braun και Clarke (2013) η ποιοτική έρευνα είναι διερευνητική, ανοικτή και οργανική και παράγει σε βάθος, πλούσια και λεπτομερή δεδομένα από τα οποία μπορούν να προκύψουν σημαντικοί ισχυρισμοί. Στη προκειμένη περίπτωση τα δεδομένα αυτά ήταν οι απόψεις, τα συναισθήματα και οι σκέψεις των μαθητών και των συντελεστών της ομάδας. Ακόμη, η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρείται κατάλληλη για νέους ερευνητές, αλλά και επειδή οι μεθοδολογικές ποιοτικές προσεγγίσεις βοηθάνε στο να διερευνηθεί καλύτερα ένα ζήτημα ή να μελετηθεί περαιτέρω (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.3 Ερευνητικό σχέδιο

Η παρούσα εργασία είναι μία περιγραφική μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε μια συλλογική, συστηματική και λεπτομερής μελέτη μιας ομάδας ατόμων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, προκειμένου να μελετηθούν οι εμπειρίες και το βίωμα τους μέσα από αυτό. Κεντρική αφετηρία της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση, η στάση και τα συναισθήματά τους. Το ερευνητικό σχέδιο της εργασίας βασίστηκε στα στάδια σχεδιασμού του Yin (2018), (Σχήμα 1), τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση μιας περίπτωσης, ανάλυση πολλαπλών περιπτώσεων, εγκυρότητα, αξιοπιστία και ευελιξία.



Σχήμα 1: Τα στάδια σχεδιασμού για τη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης
(προσαρμοσμένο από Yin, 2018)

4.4 Τρόπος δειγματοληψίας: η δομή και οι συμμετέχοντες

Στην καλλιτεχνική δράση έλαβε μέρος ένας αριθμός παιδιών από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται η ερευνήτρια, ένας μικρότερος αριθμός παιδιών εκτός σχολείου που ανταποκρίθηκαν στο ανοιχτό κάλεσμα της δράσης, καθώς και παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στο Ε.Ε.Ε.Κ. Επομένως, η δειγματολογική στρατηγική που βασίστηκε η εργασία είναι (α) πρόσβασης διότι συμμετείχαν παιδιά από τη σχολική μονάδα του γενικού δημοτικού σχολείου, το ΕΕΕΕΚ και την κοινότητα, (β) ευκολίας γιατί συμμετείχαν μαθητές από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας και (γ) κριτηρίων διότι επιλέχθηκαν παιδιά με και χωρίς αναπηρία με σκοπό την εξοικείωση τους με την ποικιλομορφία και την ενίσχυση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Την τελική ομάδα αποτέλεσαν άτομα τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 10-44 ετών, καθώς και ενήλικες, που είχαν συντονιστικό ρόλο στη δράση.

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν οι ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους συντελεστές, οι ομάδες εστίασης με τα παιδιά, τα ατομικά ερωτηματολόγια και οι απομαγνητοφωνήσεις των προφορικών συζητήσεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ως μέθοδος καταγραφής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η προσωπική παρατήρηση και η καταγραφή αυτών σε προσωπικό ημερολόγιο. Στην ανατροφοδότηση, σημαντική υπήρξε η παρουσία των κριτικών παρατηρητριών, αλλά και οι μικρές συζητήσεις με τους συντονιστές στο τέλος κάθε συνάντησης μελετώντας από ποικίλες πλευρές το θέμα μέσω της τριγωνοποίησης των ερευνητικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν:

Οι ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν χρήσιμο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Τσιώλης, 2018) για τη διερεύνηση, την κατανόηση και την αντίληψη των ερευνητικών ερωτημάτων και δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας (Braun & Clarke, 2013). Έτσι, στην έναρξη και την λήξη των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με τους συντελεστές της θεατρικής ομάδας με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (βλ. Παράρτημα Α), έτσι ώστε να διερευνηθεί η στάση τους, τα βιώματα και οι σκέψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο των δράσεων και το θέμα της παρούσας έρευνας.

Οι ομάδες εστίασης και η συμμετοχή σε ένα ερευνητικό και ομαδικό πλαίσιο, όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke (2013), έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διαφορετικής συνείδησης μεταξύ των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα η έρευνα να γίνει ένα εργαλείο προώθησης της κοινωνικής αλλαγής. Με βάση αυτό, έγιναν ομαδικές συζητήσεις με τους συμμετέχοντες τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σχετικές με το θέμα της εργασίας (βλ. Παράρτημα Α). Στις συζητήσεις χρησιμοποιήθηκαν πολυτροπικά μέσα απόδοσης της παρουσίασης και των ερωτήσεων, όπως τα ατομικά ερωτηματολόγια με τη χρήση εικονιδίων και η προβολή των ερωτήσεων σε προτζέκτορα (βλ. Παράρτημα Β) για να γίνει προσβάσιμη και ευχάριστη η διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες.

Οι ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων, των ομάδων εστίασης και των μικροσυζητήσεων έδωσαν τη δυνατότητα λεπτομερούς παρατήρησης και πιστής αποτύπωσης των δεδομένων και αξιολόγησης, οι οποίες στη πορεία καταγράφηκαν δίνοντας μια εις βάθος ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων, παρατηρώντας με αυτό τον τρόπο την εξέλιξη τους μέσα από τις δράσεις.

4.6 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Ο τρόπος και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν η θεματική ανάλυση ποιοτικής έρευνας. Η θεματική ανάλυση ήταν περιγραφική διότι βασίστηκε στην εμπειρία και το βίωμα των συμμετεχόντων και ο λόγος που επιλέχθηκε είναι επειδή αποτελεί μια εύχρηστη μέθοδο και κατάλληλη για νέους ερευνητές, η οποία προσφέρει ευκαιρίες εκμάθησης βασικών δεξιοτήτων χειρισμού δεδομένων, κωδικοποίησης, εντοπισμού, περιγραφής και αναλυτικής προσέγγισης (Braun & Clarke, 2013).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τα πέντε στάδια θεματικής ανάλυσης που προτείνει ο Τσιώλης (2018). Αυτά είναι α) η μεταγγραφή της συνέντευξης, β) η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, γ) η κωδικοποίηση, δ) η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και ε) η έκθεση των ευρημάτων. Στην πορεία, η έρευνα βασίστηκε στην επαγωγική μέθοδο (από κάτω προς τα πάνω) σύμφωνα με την οποία η ερευνήτρια δημιούργησε καινούριες υποθέσεις από τα δεδομένα που σύλλεξε στο ερευνητικό πεδίο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.7 Τρόποι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η πιστότητα της παρούσας μελέτης διασφαλίστηκε μέσω της παρατεταμένης εμπλοκής της ερευνήτριας στο πεδίο, καθώς έγιναν αρκετές συναντήσεις σε βάθος πέντε μηνών στις οποίες η συμμετοχή της ήταν ενεργή. Ακόμη, υπήρξε ανατροφοδότηση από τους συντελεστές στο τέλος κάθε συνάντησης σχετικά με την πορεία της ομάδας και τις προσωπικές τους εμπειρίες και τοποθετήσεις. Υπήρξε επίσης η αναστοχαστική διάθεση μέσα από παρατήρηση, η καταγραφή σε ημερολόγιο και η μέθοδος της τριγωνποίησης των ερευνητικών δεδομένων, μέσω δηλαδή των διαφορετικών τρόπων συλλογής τους από τις σημειώσεις και τις παρατηρήσεις των συντελεστών και των κριτικών παρατηρητριών. Η μεταφερσιμότητα διασφαλίστηκε μέσω της πυκνής και λεπτομερούς περιγραφής τόσο των συναντήσεων και της δομής των προβών, όσο και της χρήσης του ΚΣΜ στο μουσικό θέατρο και τους τρόπους σύμπραξης των τεχνών, ώστε να γίνει δυνατή η μεταφορά της εφαρμογής και σε άλλα αντίστοιχα πλαίσια. Ο έλεγχος και η επαληθευσιμότητα των δεδομένων της ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν από εξωτερικό ερευνητή, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος η αξιοπιστία διασφαλίστηκε μέσα από έλεγχο ως προς το κατά πόσο οι μεταβολές που εντοπίστηκαν στο ερευνητικό πεδίο μετασχημάτισαν τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, και συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση, την συστηματική καταγραφή και τη σωστή αποτύπωση (Τσιώλης, 2018).

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας και ο μειωμένος αριθμός των συναντήσεων περιόρισαν τη διεκπεραίωση της περαιτέρω ανάλυσής της σε βάθος. Με δεδομένη την οικειοθελή συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα αλλά και του ανοιχτού πλαισίου της δράσης, εφόσον αποτέλεσε δράση στην κοινότητα, πολλά παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον στην αρχή και στην πορεία δυσκολεύτηκαν να συνεχίσουν ή απουσιάζουν λόγω του απαιτητικού και φορτωμένου προγράμματος τους. Έτσι, σε ορισμένες πρόβες, κάποιες φορές απουσίαζαν άτομα με αποτέλεσμα να μην τηρούνται πάντα η συνέπεια και η σταθερότητα.

4.9 Ζητήματα δεοντολογίας

Η παρούσα μελέτη αφορά παιδιά και μαθητές μιας κοινωνικά ευπαθούς ομάδας, επομένως κρίθηκε σημαντική η τήρηση των αρχών της ηθικής και δεοντολογίας, η οποία διασφαλίστηκε από το ξεκίνημα του σχεδιασμού της. Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Ιονίου Πανεπιστημίου, η οποία και εγκρίθηκε (Αρ. Πρωτ: 4019/08-12-2023).

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν έδωσαν αρχικά προφορική πληροφορημένη συγκατάθεση, ενώ διασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση από τους γονείς ή/και κηδεμόνες τους πριν την διεξαγωγή των συναντήσεων. Ζητήθηκε εγγράφως έγκριση από τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου και από την διευθύντρια του ΕΕΕΕΚ.

Έτσι τα παιδιά από το γενικό Δημοτικό σχολείο, οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.Κ και τα άτομα που ανταποκρίθηκαν στο ανοιχτό κάλεσμα στην κοινότητα αποτέλεσαν όλα μαζί την ερευνητική ομάδα. Τα δημογραφικά δεδομένα και προσωπικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν για τους σκοπούς της μελέτης ήταν η ηλικία και το φύλο τους και εφαρμόστηκε η ψευδωνυμοποίηση των συμμετεχόντων για την διασφάλιση της προστασίας της ανωνυμίας τους σε όλη τη διάρκεια της εργασίας. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τη μελέτη αυτή αφορούσαν μόνο τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία και δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά είχε μόνο η ερευνήτρια και η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Όλα τα αρχεία αποθηκεύτηκαν σε εξωτερικό σκληρό δίσκο και η πρόσβαση διασφαλίστηκε με συγκεκριμένο κωδικό πρόσβασης. Μετά το πέρας της πενταετίας, του ανώτερου χρόνου που ορίζει η συναφής νομοθεσία, τα αρχεία αυτά θα διαγραφούν.

4.10 Περιγραφή της εφαρμογής

Για τη διεξαγωγή της εφαρμογής της παρούσας έρευνας, ορίστηκε αρχικά ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις. Αυτό έγινε σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια και σε συνεργασία με το θέατρο του τόπου όπου μένουν οι συμμετέχοντες. Έπειτα, οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν ηλεκτρονικά με σχετικό κείμενο που διασφάλιζε τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων και ορίστηκε μέσω μηνυμάτων και τηλεφωνικώς η κατάλληλη μέρα και ώρα των συναντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε

χρονικό διάστημα πέντε μηνών, από τις 20 Ιανουαρίου έως τις 29 Μαΐου, με την τελική παρουσίαση της μουσικοθεατρικής παράστασης στις 1 και 2 Ιουνίου 2024. Οι συναντήσεις ορίστηκαν σε μία φορά την εβδομάδα και στην πορεία ορίστηκαν περισσότερες, ανάλογα με τις ανάγκες του έργου, με διάρκεια προβών τις 2 ώρες.

Οι πρόβες ήταν εμπλουτισμένες τόσο με θεατρικά παιχνίδια όσο και με μουσικές ασκήσεις ζεστάματος και προβολής της φωνής. Αρχικά οι συναντήσεις επικεντρώθηκαν στην ενδυνάμωση του αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια έγινε ανάγνωση του θεατρικού κειμένου και ακολούθησε ο διαμοιρασμός των ρόλων. Από τον Φεβρουάριο οι πρόβες συμπεριελάμβαναν ασκήσεις ζεστάματος φωνής και σώματος, παιχνίδια κίνησης και εξερεύνησης ρόλων, και επαναλήψεις στα λόγια του κειμένου και στα τραγούδια που συνόδευαν το έργο. Στις συναντήσεις ήταν συνήθως όλη η ομάδα των παιδιών, αν και έγιναν κάποιες μεμονωμένες για ενδυνάμωση των ειδικότερων ρόλων και καλύτερη εκμάθηση των κειμένων. Κατόπιν ομαδικής συζήτησης δόθηκε το όνομα “Ομπρέλα” ως όνομα της ομάδας, μέσα από καταιγισμό ιδεών των παιδιών που σχετιζόταν με το περιεχόμενο του έργου και του χαρακτήρα της ομάδας. Ένα μήνα πριν την παράσταση ξεκίνησε η ομάδα να δένει όλα τα στοιχεία που αποτέλεσαν τη μουσική παράσταση, δηλαδή χορογραφίες, τραγούδια, κείμενα, κινήσεις στο χώρο, σκηνικά, κοστούμια, και τα αντικείμενα. Λίγες εβδομάδες πριν την τελική παράσταση δημιουργήθηκε η αφίσα της μουσικοθεατρικής παράστασης από μητέρα παιδιού που συμμετείχε στην ομάδα (βλ. Παράρτημα Γ). Τελευταία εβδομάδα έγιναν οι πρόβες μαζί με τα ολοκληρωμένα σκηνικά, το μακιγιάζ, τον ήχο και τα φώτα στον χώρο που πραγματοποιήθηκε η μουσικοθεατρική παράσταση.

Το θεατρικό έργο που παρουσίασε η ομάδα ονομάζεται “Σημασία έχει να αγαπάς” σε σενάριο και σκηνοθεσία της ερευνήτριας. Το σενάριο είναι κατοχυρωμένο σε έγγραφο (βλ. Παράρτημα Γ) το οποίο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες και τους συντονιστές. Πρόκειται για ένα μουσικό παραμύθι όπου η ιστορία του διαδραματίζεται μέσα σε ένα δάσος. Το θέμα του αφορά τη φιλία, την διαφορετικότητα και την αγάπη. Τα ζώα και τα ονόματα αυτών επιλέχθηκαν συγκεκριμένα από μαθητές που συνεργάστηκε στο παρελθόν η ερευνήτρια. Το έργο ακόμη, πλαισιώνουν ορισμένα μουσικά αποσπάσματα, σε μουσική και στίχους της ερευνήτριας. Η εκμάθηση των τραγουδιών έγινε προφορικά βασισμένη στην άτυπη μορφή μάθησης. Στον σύνδεσμο που ακολουθεί υπάρχει η βιντεοσκόπηση της

Θεατρικής παράστασης που πραγματοποιήθηκε σε νησί των Δωδεκανήσων στις 1 και 2 Ιουνίου 2024.

https://youtu.be/9_JEYrnXTwo

5. Ανάλυση δεδομένων

5.1 Θεματική ανάλυση

Όπως προαναφέρθηκε, για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης και ερωτηματολογίων. Από την ανάλυση προέκυψαν οκτώ θεματικές κατηγορίες και αφορούν την κατανόηση της συμπερίληψης, την κατανόηση της αναπηρίας, τις προσδοκίες, την αποτελεσματικότητα της συντονίστριας, τη συναισθηματική εμπλοκή στη δράση, τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα, το θέατρο ως ατομικό και συλλογικό βίωμα και τη μάθηση-αλληλεπίδραση στο άτυπο πλαίσιο.

5.1.1 Η κατανόηση της συμπερίληψης

Φαίνεται πως η έννοια της συμπερίληψης για κάποιους συμμετέχοντες στη δράση ήταν ήδη γνωστή, ενώ για άλλους όχι. Από την άγνοια της σημασίας του όρου έως την ερμηνεία του ως ενσυναίσθηση, οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν πολλές και ποικίλες. Συγκεκριμένα, ένας συμμετέχων ανέφερε ότι τη συμπερίληψη τη βιώνει στη δουλειά του επιχειρώντας να μπει «στη θέση ατόμων τα οποία είναι διαφορετικά, σκέφτονται και πράττουν διαφορετικά» από αυτόν. Ένας άλλος διευρύνει ακόμα περισσότερο την έννοια της συμπερίληψης περιγράφοντάς την ως «στάση ζωής και όχι σαν διδακτικό εργαλείο».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των παιδιών συμμετεχόντων που βλέπουν την συμπερίληψη ως μία ολότητα, μία κατάσταση στην οποία βρίσκονται «όλα μαζί» και η οποία δύναται να οξύνει τις αισθήσεις τους, ταυτίζοντας με κάποιο τρόπο την συμπερίληψη με την αναπηρία. Επιχειρώντας να εξηγήσει την έννοια, ένα παιδί δήλωσε ότι αφορά κάποιον που «δεν βλέπει» αλλά «που μπορεί να νιώθει» ή ακόμη πως η συμπερίληψη λειτουργεί ως υποστηρικτικός εξοπλισμός για την αυτονομία των ατόμων με

αναπηρία, αναφέροντας πως «όταν κάποιος δεν βλέπει καλά, έχει μπαστούνάκι και τον βοηθάει να βλέπει καλά». Παρόλα αυτά, πολλά παιδιά συμμετέχοντες δήλωσαν το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω ενημέρωση της έννοιας

Εκτός όμως από τα παιδιά, κάποιες φορές η συμπερίληψη φαίνεται ότι παρερμηνεύεται και από τους ενήλικες. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός συμμετέχοντα που στη ροή του λόγου του διαχώρισε «τα παιδιά που χρήζουν συμπερίληψης και τα παιδιά που δεν χρήζουν». Σε αυτή τη φράση αποτυπώνεται μια περιορισμένη κατανόηση του όρου ως εκπαιδευτικής προσέγγισης που εφαρμόζεται για κάποιους με στόχο να ενταχθούν στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επεκτείνοντας το πλαίσιο, ένας συμμετέχοντας, αναφερόμενος στην έννοια της συμπερίληψης στον ψηφιακό χώρο, εστίασε στο πώς αυτή λειτουργεί μέσα από τους χρήστες που επικοινωνούν με άλλους χρήστες χωρίς να γνωρίζουν ποιος είναι ή πώς είναι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «μέσα από τα παιχνίδια δεν σε νοιάζει αυτό που βλέπεις, σε νοιάζει [...] η αλληλεπίδραση με αυτό το άτομο». Ακόμη, αναφέρει πως οι παίκτες, βρισκόμενοι πίσω από μία οθόνη και επικοινωνώντας με άλλους, «τους δίνει θάρρος πιστεύω να είναι πιο εύκολο να μιλήσουν κάποια στιγμή έξω σε έναν άνθρωπο από τη στιγμή που έχουν έρθει σε επαφή με πάρα πολλούς ανθρώπους μέσα από το ίντερνετ».

Απο τα λεγόμενα του συνδυάζεται η έννοια της συμπερίληψης με το συναισθηματικό υπόβαθρο του κάθε χρήστη, μέσα στο οποίο ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του όταν μπορεί και καλλιεργεί επικοινωνιακές δεξιότητες που θα του ήταν, πιθανόν, δυσκολότερο να τις αναπτύξει στον πραγματικό κόσμο.

Ενδιαφέρον σημείωσαν οι απόψεις ορισμένων παιδιών στο τέλος των συναντήσεων σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης. Αυτό που φάνηκε από τη δράση είναι ότι η συνεργασία τους μέσα στην ομάδα βοήθησε κάποια παιδιά να καταλάβουν καλύτερα τι σημαίνει το να συμπεριλαμβάνεται κάποιο άτομο σε ένα σύνολο. Συγκεκριμένα, είπαν για τη συμπερίληψη πως «στην ουσία είναι όλοι μια ομάδα και τους έχουμε όλους μέσα σε αυτή την ομάδα. Δεν αφήνουμε κανέναν έξω επειδή έχει μία αναπηρία ή επειδή είναι, έχει μια αρρώστια η σκέφτεται διαφορετικά από εμάς», συμπληρώνοντας ένα άλλο παιδί «ή έχει αυτισμό, όπως εγώ για παράδειγμα» κάνοντας το γνωστό στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και δίνοντας τους την ευκαιρία να καταλάβουν τον αυτισμό βιωματικά και όχι θεωρητικά. Ένα άλλο παιδί ανέφερε την συμπερίληψη ως «οικογένεια» ή ως «ομάδα».

Για τους συντελεστές από την άλλη, η δράση τούς εξοικείωσε περισσότερο με την έννοια της συμπερίληψης για την οποία δεν γνώριζαν οι περισσότεροι τι είναι πριν λάβουν μέρος στη δράση. Έτσι, προέκυψαν κάποιες έννοιες που αναφέρουν την συμπερίληψη ως «ένα διαρκώς ανοιχτό κύκλωμα ανταλλαγής», ή «σαν έναν εγκέφαλο όπου όλες οι συνάψεις λειτουργούν όταν πρέπει να λειτουργήσουν, χωρίς εμπόδια», αλλά και ως «η υγιής λειτουργία της κοινωνίας μας» που θα έπρεπε να θεωρείται «αυτονόητο», κάτι που «θα έπρεπε πάντα να είναι αλλά δεν υπάρχει». Ωστόσο, σχετικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αναφέρθηκε πως «σε αυτό που γινόταν δεν καταλάβαινες κάτι», αφήνοντας να εννοηθεί ότι δεν υπήρχε κάποιος διαχωρισμός στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης.

Τέθηκε ακόμη και ο παράγοντας των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων που συμμετέχουν σε μια ομάδα προκειμένου η εφαρμογή της συμπερίληψης να είναι πιο θεμιτή. Πιο συγκεκριμένα, ένας συμμετέχοντας υποστήριξε πως για την πιο «πετυχημένη» συμπερίληψη μιας ομάδας απαιτούνται «τεχνικές που πραγματικά αν δεν έχεις εξασκηθεί σε αυτό, αν δεν έχεις μάθει δεν είναι εύκολο να επινοήσεις πώς θα φέρεις αυτά τα άτομα μέσα σε αυτό».

5.1.2 Η σχέση με την αναπηρία και η κατανόησή της

Αυτό που παρατηρείται από την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες κυρίως συμμετέχοντες είναι πως η πλειοψηφία έχει επαφή με κάποιο άτομο με αναπηρία και γνωρίζουν τι είναι αναπηρία. Κάποιοι δεν είχαν στο παρελθόν σχετική εμπειρία, ωστόσο έδειξαν δεκτικότητα στην επαφή και την αλληλεπίδραση με οποιοδήποτε άτομο με αναπηρία, όπως διαπιστώνεται και από την φράση «δεν είχα επαφή άμεση, ωστόσο, είμαι πάρα πολύ κοντά σε όλο αυτό».

Η προσωπική επαφή με την αναπηρία προέκυψε ως επί τω πλείστον εμπειρικά και συνεργατικά. Για άλλους έγινε μέσα από κάποιο ατύχημα ενός κοντινού τους ατόμου, για άλλους μέσα από το θέατρο, και για άλλους εντός ενός ομαδικού πλαισίου. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση με άτομο που συμμετείχε σε θεατρική ομάδα έκανε μια συμμετέχουσα με τον καιρό να μην αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση μεταξύ τους και να αισθάνεται περισσότερη αφομοίωση και οικειότητα. Χαρακτηριστικά ανέφερε, «ε, εμείς στην ομάδα είχαμε ένα άτομο με αναπηρία. Συμμετείχε στις πρόβες κανονικά ε και από ένα σημείο και μετά ξαφνικά τελείωσ τα, όλο αυτό το δύσκολο πράγμα που περνάει, γιατί η

σχέση χτίζεται και νιώθεις μια οικειότητα». Η εμπειρία, ακόμη και η συνεργασία, προέκυψε και «με άτομα που βρίσκονται σε ένα φάσμα από βαριές περιπτώσεις σπαστικότητας μέχρι έγκλειστους σε φυλακές ή καταθλιπτικούς ή διάφορες άλλες ψυχωσικές διαταραχές».

Αντίστοιχα, υπήρξε αλληλεπίδραση και συνεργασία σε αθλητικό πλαίσιο. Μία συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην κοινή συμμετοχή παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, θεωρώντας αναγκαία την εξατομικευμένη προσέγγιση όταν πρόκειται για πολλά παιδιά προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αθλητικής δράσης. Πιο συγκεκριμένα, αφηγήθηκε ότι «και στα ΤΕΦΑΑ που είχαμε ένα μάθημα που έχει να κάνει για αυτά τα άτομα με αναπηρία, θέλει λίγο να είσαι από κοντά, λίγο να έχουνε μία αποκλειστικότητα σε αυτό το κομμάτι», επισημαίνοντας τη δυσκολία του συντονισμού μίας μεγάλης ομάδας.

Τα παιδιά συμμετέχοντες, μέσα από τη συζήτηση που προέκυψε, ανέφεραν αρκετά παραδείγματα μορφών αναπηρίας που γνωρίζουν ή έχουν συναντήσει στην καθημερινότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, κάποια παιδιά όρισαν την αναπηρία ως μειωμένη κινητικότητα λέγοντας πως «είναι κάποιοι άνθρωποι που δεν μπορούν να μετακινηθούν», «έχουν το καροτσάκι τους» ή να πρόκειται για άτομο που «να μη μπορεί να σηκωθεί ή να κάτσει». Την αναπηρία ακόμη την όρισαν ως την έλλειψη ακοής, καθώς πρόκειται για άτομα που «δεν μπορούν να ακούσουν», ως έλλειψη όρασης και ομιλίας, για άτομα δηλαδή που δεν μπορούν «ή να δουν ή να μιλήσουν» και μοιραζόμενο ένα παιδί την εμπειρία του ανέφερε πως «είχαμε δει ένα κοριτσάκι που δεν μπορούσε να μιλήσει και είχε καθίσει μαζί μου να παίξουμε και έλεγε ααααα». Άλλα παιδιά, μέσα από την εμπειρία τους μοιράστηκαν παραδείγματα που συνδυάζουν την αναπηρία με κάποιο ατύχημα, λέγοντας πως «είχαμε πάει σε μια παιδική χαρά και ήταν ένα κοριτσάκι που είχε σπάσει το πόδι του και είχε πατερίτσες..» και «ένα κοριτσάκι έκανε πατίνια,[...] και ε έπεσε και το χέρι της γύρισε, πήγε εδώ». Τέλος, μέσα από τα βιώματα και παραδείγματα ορισμένων παιδιών συνδυάστηκε η αναπηρία με μια ασθένεια αναφέροντας πως «πέρυσι στο σχολείο μας είχαμε ένα παιδάκι που πήγαινε στην έκτη δημοτικού, είχε ένα πρόβλημα. Είχε καρκίνο εε και από τη θεραπεία του καρκίνου δεν μπορούσε να μιλήσει καλά».

Αξίζει να σημειωθεί η εκτίμηση και ο θαυμασμός που προέκυψε προς τη μητέρα ενός συμμετέχοντα με αναπηρία. Μία εκ των συμμετεχόντων αφηγήθηκε ότι της «είχε κάνει εντύπωση το συγκεκριμένο παιδί γιατί η μαμά του ήθελε πάρα πολύ να τον τρέξει παντού». Μέσα από την δράση, φάνηκε πως καλλιεργήθηκε ένας σεβασμός για την

αφοσίωση της μητέρας να δώσει στο παιδί της τα ερεθίσματα που πιθανόν να συνεισφέρουν περαιτέρω στην εξέλιξή του ως άτομο και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Ως προς την κατανόηση της αναπηρίας, πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην «μοναδικότητα» που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους «έτσι κι αλλιώς» και πως «σίγουρα υπάρχει διαφορετικότητα στα παιδιά, υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, αλλά όμως υπάρχει κι άλλο ένα πολύ μεγάλο κομμάτι το οποίο μπορούμε να το ισορροπήσουμε». Ακόμη, φάνηκε πως η δράση προσέφερε μια νέα εμπειρία στην επαγγελματική καριέρα ενός συμμετέχοντα λέγοντας πως «και εγώ τώρα μέσα από αυτή τη δουλειά μαθαίνω τι θα πει ειδική αγωγή, τι σημαίνει ειδική αγωγή. Είναι μεγάλη υπόθεση».

5.1.3 Οι ατομικές και συλλογικές προσδοκίες

Οι προσδοκίες των συμμετεχόντων που προέκυψαν ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες. Για κάποιους οι προσδοκίες ήταν πιο μακροπρόθεσμες οι οποίες μιλούσαν για μία καθολική επίδραση της ομάδας σε άλλες πτυχές της κοινωνικής και καθημερινής ζωής των μελών της. Δεν εστίασαν στο αποτέλεσμα, αλλά στη δράση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Όπως ένας απάντησε, «σκέφτομαι ότι μετά από αυτό που θα γίνει όπως και αν γίνει, ό,τι κι αν γίνει, θα έχει ήδη δημιουργηθεί ένας πυρήνας ανθρώπων που ως ενήλικες μεθαύριο θα είναι διαφορετικοί, θα έχουν μια διαφορετική αντίληψη για τα πράγματα στη κοινωνία που θα ζουν... και νομίζω αυτό είναι το πιο σημαντικό». Ακόμη, η αγωνία και ο ενθουσιασμός της αλληλεπίδρασης δεν εστίασε μόνο στα παιδιά, αλλά και σε όλους τους συντελεστές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «θα ήθελα πάρα πολύ να δω τις αλληλεπιδράσεις [παιδιών και συντονιστών] μεταξύ τους. Αυτό έχει φοβερό ενδιαφέρον για μένα, να σου πω την αλήθεια».

Σε άλλους φάνηκε πως δεν υπήρχαν ατομικές επιθυμίες από την δράση, αλλά ανησυχούσαν για το πώς μπορεί να λειτουργήσει μια ποικιλόμορφη ομάδα προκειμένου να οδηγηθεί σε ένα αποτέλεσμα. Όπως αναφέρθηκε «προσδοκίες δεν έχω. Έχω μία αγωνία, να λειτουργήσει αυτό το κομμάτι[...] το δέσιμο της ομάδα, αλλά κυρίως για τη διαδικασία, ανυπομονώ δηλαδή να δω πώς χτίζεται μια ομάδα με διαφορές και γίνεται ένα πράγμα».

Άλλες σκέψεις που μοιράστηκαν οι συντονιστές ήταν γύρω από το συναισθηματικό πλαίσιο των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτό. Μέσα από τις φράσεις τους όπως «νομίζω ότι για αυτά τα παιδιά το κύριο είναι ότι θα τ' έχουνε προσπαθήσει και θα χουν

περάσει καλά. Κι άμα περάσουν καλά θα δεις και πόσο ωραίο θα βγει», «μ' αρέσει πάρα πολύ που βλέπω αυτό το πράγμα γενικά με τα παιδάκια, να συνεργάζονται έτσι, που βγάζουν τον πραγματικό τους εαυτό από μέσα, χωρίς καλούπια» και «μ' αρέσει τόσο πολύ, πραγματικά και είναι το μόνο που είμαι σίγουρη ότι θα το θυμάμαι και θα δεις ότι θα βγει πάρα πολύ ωραία θα το ευχαριστηθούνε», τονίζεται πως το σημαντικότερο σκέλος της δράσης είναι η προσπάθεια των παιδιών, η ψυχαγωγία, ο αυθορμητισμός και το να νιώσουν όμορφα μέσα από την μουσικοθεατρική σύμπραξη, κάτι το οποίο πιθανόν να οδηγήσει σε ένα όμορφο μουσικοθεατρικό αποτέλεσμα.

Οι προσδοκίες των παιδιών από την άλλη κινήθηκαν σε κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς. Πιο αναλυτικά, κάποια παιδιά έλαβαν μέρος για να κοινωνικοποιηθούν και να γνωριστούν καλύτερα σαν ομάδα, όπως αναφέρουν «να κάνω φίλους», και «να ενωθώ περισσότερο με άλλους ανθρώπους». Άλλα παιδιά εστίασαν στο κομμάτι της ψυχαγωγίας, λέγοντας πως αυτό που ήθελαν ήταν «να περάσουμε καλά, να κάνουμε αστεία, να γελάσουμε». Ακόμη αναφέρθηκε πως μέσα από την ομάδα είχαν την επιθυμία να εξελιχθούν προσωπικά μαθαίνοντας περισσότερα πράγματα, ενώ ένα άλλο παιδί έδειξε ενδιαφέρον για το τελικό αποτέλεσμα της παράστασης. Πολλές ακόμη ήταν και οι προσδοκίες που προέκυψαν γύρω από την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την ολική συμμετοχή στη δράση. Όπως ανέφερε ένα παιδί «αν κάνουμε την παράσταση, θέλω να, όχι ο ένας να είναι κατσούφης, να βαριέται, γιατί μετά δεν θα γίνει. Όλοι. Θέλω να είναι όλοι σε αυτό». Ακόμη, επιθυμία των συμμετεχόντων ήταν ο σεβασμός προς όλες τις απόψεις, ο διαμοιρασμός ιδεών και η ελευθερία έκφρασης από όλους, δηλαδή «να λέμε όλοι τις γνώμες μας και να μην υπάρχει κάποιος που να μην του αρέσει αυτό, δηλαδή να βάλουμε λίγο από όλες τις γνώμες». Για ένα παιδί φάνηκε πως η ομάδα αποτέλεσε τον κατάλληλο χώρο έκφρασης για να μοιραστεί το ταλέντο του και την αγάπη του για την ζωγραφική λέγοντας πως τον ενδιαφέρει «και η συνεργασία και η ομαδικότητα αλλά και από μένα βέβαια να έχω περισσότερη εξουσία και στην ζωγραφική».

5.1.4 Η ανταπόκριση της εμψυχώτριας

Αυτό που παρατηρείται από την ανάλυση είναι πως η εμψυχώτρια λειτούργησε αποτελεσματικά προς την ομάδα. Ορισμένα χαρακτηριστικά που χρησιμοποίησαν τα μέλη της ομάδας για να την περιγράψουν ήταν η ηρεμία, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός, η προετοιμασία και η οικειότητα. Ένας από τους συντελεστές ανέφερε «μου άρεσε πάρα

πολύ ο τρόπος που διαχειρίζεσαι την ομάδα, πάρα πολύ ωραία. Πολύ ήρεμη, πάρα πολύ ανεκτική, πάρα πολύ ωραία, μπράβο. Δηλαδή νομίζω πρέπει να το κάνεις αυτό. Να ασχοληθείς με αυτό το πράγμα».

Ένα άλλο παιδί σχετικά με την αλληλεπίδραση και την συνεργασία με τους συντελεστές ανέφερε στην εμψυχώτρια πως «η συνεργασία με σας κυρία, πολύ καλά, με τα παιδιά, τους θεωρώ πολύ καλούς φίλους». Με αυτή τη φράση φάνηκε ότι η συντονίστρια ενέπνευσε σιγουριά και αποτελεσματικότητα ως προς τον ρόλο της στα υπόλοιπα μέλη της συντονιστικής ομάδας. Επιπλέον, από τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκε ότι η εμψυχώτρια τους ακούει, τους βοηθά, τους σέβεται, τους θεωρεί σημαντικά μέλη της ομάδας και αισθάνονται άνετα μαζί της. Ακόμη, αισθάνθηκαν ότι το κλίμα που επικράτησε ήταν αρκετά οικείο και φιλικό δίνοντας τους το περιθώριο να εκφράζονται ελεύθερα και να μοιράζονται τις ιδέες τους. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα των κριτικών παρατηρητριών οι οποίες ανέφεραν πως «υπάρχει ροή στο έργο και είναι ωραίο που έχουν δικές τους ιδέες» και «προτείνουν, δίνουν ιδέες, υπάρχει μια ζωντάνια, ελευθερία, υπάρχει το κλίμα αυτό που τους αφήνει τα περιθώρια να προτείνουν, να δίνουν ιδέες».

5.1.5 Η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στο πεδίο

Αυτό που παρατηρείται από τη συμμετοχή στην δράση και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων είναι ότι η εμπλοκή τους συνοδεύεται από πολλά και νέα συναισθήματα σχετικά με το περιεχόμενο της μουσικοθεατρικής σύμπραξης. Η ενασχόληση στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χώρο «έχει αρκετή κούραση, αλλά έχει όμως μία ιδιαιτερότητα να ανακαλύπτεις πράγματα αποκαλύπτοντας και πτυχές του εαυτού σου» αναφέρει ένας εκ των συντελεστών, ο οποίος συμπληρώνει πως δράσεις σαν την παρούσα, παρά την κούραση και τις σκέψεις παραίτησης από αυτό, δίνει ευκαιρίες προσωπικής εξέλιξης και επιστροφής στην αρχική εκπαιδευτική αφετηρία.

Άλλα συναισθήματα που προέκυψαν είναι η αγωνία και η ανυπομονησία για το πώς μπορεί μια ποικιλόμορφη ομάδα να αλληλεπιδράσει και να λειτουργήσει συλλογικά, φτάνοντας σε ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι «ανυπομονώ δηλαδή να δω πώς χτίζεται μια ομάδα με διαφορές και γίνεται ένα πράγμα. Και να πάμε όλοι μαζί σε ένα αποτέλεσμα... που θα μας κάνει περήφανους όλους. Έχω μία αγωνία, να λειτουργήσει αυτό, το δέσιμο της ομάδας». Ακόμη, η συμπεριληπτική αυτή δράση φάνηκε να λειτούργησε ως μια μελλοντική και συναισθηματική ανάμνηση. Όπως χαρακτηριστικά

αναφέρθηκε, η δράση ήταν μια συνθήκη με άλλα λόγια η οποία, «μ' αρέσει τόσο πολύ και είναι το μόνο που είμαι σίγουρη ότι θα το θυμάμαι. Δεν ξέρω, μ' αγγίζουν πάρα πολύ αυτά και θα δεις ότι θα βγει πάρα πολύ ωραία».

Πολλά από τα παιδιά εξέφρασαν κάποια συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Φάνηκε από την ανάλυση πως η πλειοψηφία των παιδιών απόλαυσαν τη συμμετοχή τους σε αυτή την ομάδα. Ορισμένα παιδιά δήλωσαν πως «χαίρομαι γιατί κάνω κάτι διαφορετικό», «χαίρομαι που είμαι εδώ πέρα, μ' αρέσει πάρα πολύ», «νιώθω σούπερ». Ένα άλλο παιδί μοιράστηκε τη λαχτάρα και την ανυπομονησία για τις συναντήσεις της ομάδας λέγοντας «είναι η φάση που ξυπνάω και περιμένω να φτάσει το απόγευμα για να 'ρθω εδώ και η ώρα δεν περνάει με τίποτα». Ένα άλλο παιδί μοιράστηκε τη χαρά της συμμετοχικότητας, της ομαδικότητας και του αισθήματος του «ανήκειν» λέγοντας πως «είμαι χαρούμενη που θα συμμετέχω σε μια ομάδα με άλλα παιδιά, που θα είμαι σε μια ομάδα εε και θα είμαστε μαζί». Τέλος, ένα κορίτσι μοιράστηκε την προσδοκία της να υπάρξει μια συλλογικότητα στην δράση, δίνοντας έμφαση στη δύναμη και τη σιγουριά που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα σε μια ομάδα, λέγοντας «νιώθω ωραία επειδή είμαστε γενικά μια ομάδα και δεν γίνεται να πάει κάτι κακό σε μια ομάδα».

Η πλειοψηφία των παιδιών εξέφρασε πως προτιμούν να δουλεύουν και να παίζουν περισσότερο ομαδικά παρά ατομικά. Ακόμη, φαίνεται ότι ελάχιστες ήταν οι φορές που κάποιο άτομο ένιωθε άβολα ή αμήχανα όταν επρόκειτο να συνεργαστεί με κάποιο άτομο από την ομάδα που δεν το γνώριζε καλά. Επίσης, η πλειοψηφία δήλωσε πως ακόμη και μετά από αρκετές συναντήσεις και πρόβες, διατηρήθηκε η όρεξή τους για να έρχονται στις πρόβες. Γενικότερα, η πλειοψηφία δήλωσε πως νιώθει όμορφα όταν βρίσκεται σε αυτή την ομάδα και πως επιθυμούν να συμμετέχουν σε παρόμοιες μελλοντικές δράσεις.

Αυτό που παρατηρήθηκε προς το τέλος των συναντήσεων είναι πως τα παιδιά διατήρησαν το συναίσθημα της χαράς και του ενθουσιασμού που επικρατούσε και στην αρχή. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα δήλωσαν πως μέσα από αυτή την εμπειρία αισθάνθηκαν «χαρά», ήταν κάτι που «είχε πλάκα» και πως οι συναντήσεις τα απασχολούσαν εκτός σπιτιού και εκτός κινητού, βγάζοντας μάλιστα ένα κορίτσι από την πλήξη της καθημερινότητας της λέγοντας πως «πριν αρχίσουμε αυτή την ομάδα βαριόμουν πάρα πολύ και τώρα είμαι καλύτερα, περνάω καλά εδώ». Άλλα παιδιά τους «γέμιζε τη μέρα», και άλλο ανέφερε πως «ανυπομονούσα να έρθω όλη τη μέρα» και πως «σε κάθε πρόβα θα προσπαθούμε κάθε φορά [...] να κάνουμε αυτό που θέλω καλύτερα». Πολλά

ανέφεραν όπως και παραπάνω ότι ήταν μια καινούργια εμπειρία για αυτά και γνώρισαν νέους φίλους.

Όσο πλησίαζε η μέρα της παράστασης, φάνηκε ότι τα παιδιά άρχισαν να αισθάνονται «άγχος», «ανυπομονησία», ενθουσιασμό και ανησυχία για το πώς θα βγει το αποτέλεσμα. Ένα παιδί δήλωσε πως δεν έχει καθόλου άγχος, «θα πάμε να το κάνουμε, να πάμε να κάνουμε μία παράσταση και αυτό».

Σε προσωπικό επίπεδο, πολλά παιδιά δήλωσαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι από τους εαυτούς τους, ενώ άλλα πρόσθεσαν πως θα μπορούσαν και καλύτερα όσον αφορά την απόδοση του ρόλου που τους είχε δοθεί. Όπως ανέφεραν μερικά παιδιά «εγώ δεν είμαι τόσο, δηλαδή θα μπορούσα να δώσω, να προσπαθήσω κι άλλο για να πετύχω το ρόλο μου», «θα μπορούσα να κάνω καλύτερα», «στο κομμάτι με το κοράκι νιώθω ότι θα μπορούσα καλύτερα. Τα υπόλοιπα πιστεύω ότι το έχω». Ακόμη μέσα από αυτό φάνηκε να υπάρχει αυτογνωσία ως προς τις δυνατότητές τους αλλά και τις υποχρεώσεις τους στη δράση με κάποιες από τις φράσεις όπως «δεν παρακολουθώ κάποιες φορές το θεατρικό και ξεχνάω πού είμαστε και δεν ξέρω τι λέει» ή «η σκηνή με τους κυνηγούς, δεν νιώθω ότι μεταφέρω αρκετά το άγχος» να επιβεβαιώνουν τα ανάμεικτα συναισθήματά τους που απορρέουν από τη συμμετοχή τους.

Από την άλλη, για τους συντελεστές η δράση φάνηκε ότι ήταν μια εμπειρία, μέσα από την οποία βγήκαν πιο «ταπεινοί», «έρχονταν και έφευγαν χαρούμενοι», δήλωσαν «συγκινημένοι» και λειτούργησαν με «προθυμία» και αίσθημα «συνειδητής υπευθυνότητας». Οι λέξεις που χρησιμοποίησαν για να περιγράψουν την δράση χρωματίστηκαν από το αίσθημα συλλογικότητας, το αίσθημα ευθύνης, το αίσθημα πληρότητας, το αίσθημα μίας ενσυνειδητής δράσης, αλλά και μία επιφυλακτικότητα ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ενώ ένας από τους συντελεστές δήλωσε ότι ερχόταν «πιο συνειδητά, βλέπεις πλέον κάποια πράγματα, στο πώς κρίνουμε και παίρνουμε κάποιες αποφάσεις. Αυτό εμένα προσωπικά με έκανε να μην το κάνω τόσο ασυνείδητα», ένας άλλος εξέφρασε «επιφυλακτικότητα στο πόσο έμπειρο θεωρείς τον εαυτό σου από όποια δουλειά και αν είσαι σε σχέση με αυτό το πράγμα».

Αυτή η διάσταση ίσως να οφείλεται στην διαφορετική εμπειρία τους είτε στο χώρο του θεάτρου, είτε στο χώρο της ειδικής αγωγής, ίσως όμως και στα χρόνια προϋπηρεσίας τους σε αυτό το πεδίο. Η ανάγκη των παιδιών να γίνουν όλοι κομμάτι και μέρος της ομάδας τονίστηκε στη φράση, «όντας θεατής ας πούμε και προσπαθώντας λίγο να κατευθύνεις,

αμέσως σε παίρνουν για δικό τους, ξέρεις ότι ανήκεις στην δικιά τους την ομάδα». Τέλος, φάνηκε πως η δράση έκανε τους συντελεστές πιο «πλούσιους» βλέποντας τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να συνυπάρχουν ομαλά σε ένα κοινωνικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα, παρά τις διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες τους, κατάφεραν και έχτισαν μία γερή συνεργασία.

5.1.6 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα

Ένα από τα σημαντικά και αναπόφευκτα στοιχεία μιας ομάδας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που χτίζονται μεταξύ των μελών που την αποτελούν. Από τα δεδομένα προκύπτει πως σχεδόν η πλειοψηφία των παιδιών συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις, αθλήματα ή ομάδες θεάτρου, δείχνοντας πως είναι εξοικειωμένα με δεξιότητες συνεργασίας και συνύπαρξης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως νιώθουν άνετα όταν πρόκειται να συνεργαστούν για κάτι, νιώθουν σημαντικοί στην ομάδα και όσο περνάει ο καιρός αισθάνονται πιο άνετα, νιώθουν την ομάδα πιο δεμένη και όχι τα μέλη της αποκομμένα το ένα από το άλλο. Η διαφορά ηλικίας φαίνεται να είναι κάτι που δεν τους επηρεάζει, γιατί τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν πως «τους βλέπουν όλους το ίδιο» και πως «δεν με πειράζει αν είμαι μικρότερη ή μεγαλύτερη».

Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να έχτισαν μία γερή σχέση με τουλάχιστον ένα άλλο παιδί της ομάδας, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται άβολα ως μέλη της ομάδας πέρα από ένα παιδί. Νιώθουν με τον καιρό τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πιο κοντα σε αυτούς και όταν υπάρχει κάποιο μέλος να είναι μόνο του ή να υπάρχει κάποιο θέμα, θα πάνε εύκολα να μιλήσουν και στο ίδιο το άτομο, αλλά και τα ίδια να μοιραστούν κάτι που τους προβληματίζει στην εμψυχώτρια ή στους συντελεστές, αν το κρίνουν αναγκαίο.

Στην πορεία των συναντήσεων φάνηκε ότι τα παιδιά άρχισαν να λειτουργούν περισσότερο ομαδικά παρά ατομικά και να υπάρχει μεγαλύτερη οικειότητα. Η αλληλεπίδραση των παιδιών «θυμίζει τάξη» όπως επισημαίνει η μία κριτική παρατηρήτρια αναφέροντας πως «είναι ωραίο και σημαντικό που κάθονται χαλαρά ο ένας δίπλα στον άλλον, είναι κάτι μεϊκτό». Εξίσου σημαντικό είναι πως δεν υπάρχει η αμηχανία που υπήρχε στην αρχή ως προς το διαφορετικό, είναι «σαν να το έχουν συνηθίσει, να έχουν οικειοποιηθεί έναν διαφορετικό τρόπο ομιλίας». Ωστόσο, παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση μεν, αλλά μέσα από κάποια φίλτρα διαχωρισμού, σημειώνοντας μια μεγαλύτερη προσπάθεια από τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά

τυπικής ανάπτυξης. Υπάρχει μια σημαντική και θετική ανταπόκριση σε αυτή τη κίνηση, αλλά πιθανόν όχι διατήρηση. Όπως αναφέρθηκε,

τα παιδιά μιλάνε, ανταποκρίνονται, υπάρχει γενικά σεβασμός, αλλά και αμηχανία. Τα παιδιά θα το κάνουν επειδή πρέπει να το κάνουν, γενικότερα τα παιδιά κάνουν κλίκες, δεν είναι εύκολο να τους συμπεριλάβουν. Όπως και με τους ενήλικες, οι περισσότεροι ασχολούνται με τα άτομα που νιώθουν άνετα, χωρίς να υπάρχει μια ανοιχτότητα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως «υπάρχει αυτό που λειτουργεί πολύ καλά, ότι νοιάζεται ο ένας τον άλλο και φροντίζει ας πούμε να μην εκτεθεί να τον προστατεύσει» και πως «σου δίνουν να καταλάβεις ότι πραγματικά σε αγαπάνε, ότι θέλουν να το κάνουν αυτό, αυτές οι αγκαλιές, όλα αυτά» και πως «όλα είναι πολύ μεταξύ τους υποστηρικτικά». Αυτές οι φράσεις περιέγραψαν το πώς τα παιδιά λειτούργησαν αρμονικά μέσα στην ομάδα, καλλιεργώντας σε έναν βαθμό την συναισθηματική τους νοημοσύνη νοιαζόμενα το ένα για το άλλο, γεγονός που για κάποιους θεωρήθηκε στην αρχή αδύνατο, λέγοντας πως «δεν περίμενα να λειτουργήσει εύκολα αυτή η ομάδα, γενικής και ειδικής μαζί». Η λειτουργία όμως της ομάδας τους διέψευσε. Μέσα από αυτή την συνεργασία, προέκυψαν πολλά ταλέντα των παιδιών, αλλά και αναδύθηκε η αυθεντικότητά τους στον ρόλο που είχαν αναλάβει.

Φάνηκε ότι υπάρχει περισσότερη δυσκολία στην συνεργασία ομοειδών ομάδων, παρά ετερόκλητων. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί «είναι πιο εύκολο ένα παιδί τυπικής να βρει να κουμπώσει με ένα άλλο παιδί που έχει τις ιδιαιτερότητες, γιατί οι αρμοδιότητες τους είναι σε πολύ σαφές πλαίσιο τοποθετημένες». Το ζητούμενο ωστόσο της δράσης επιδιώχθηκε να είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν την αποδοχή, την κατανόηση και να πάρουν το δίδαγμα του «να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουν τη συμμαθήτριά τους ή τον συμμαθητή του σαν ανταγωνιστή τους και να τον δουν σαν συνεργάτη».

Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και τους συντελεστές φάνηκε να λειτούργησε ως μια ευρύτερη συνεργασία μεταξύ συντελεστών και εκτός του πλαισίου της δράσης. Μέσα από τις δράσεις γεννήθηκαν νέες γνωριμίες μεταξύ συντελεστών οι οποίες εξελίχθηκαν σε καλλιτεχνική συνεργασία στο πλαίσιο άλλης θεατρικής παράστασης. Υπήρξε χαρά κατά την συνύπαρξη των συντελεστών και σεβασμός, όπως συμπλήρωσε χαρακτηριστικά μια συμμετέχουσα «πραγματικά νιώθω σεβασμό και θαυμασμό για όλους σας». Αυτό

αποδεικνύει την δημιουργία νέων σχέσεων και δημιουργικών συνεργασιών που μπορεί να προκύψουν από μια δράση στην κοινότητα. Οι σχέσεις που υπήρχαν αλλά και που δημιουργήθηκαν συνεργάστηκαν σε ένα υγιές και ομαλό πλαίσιο, προσφέροντας ανατροφοδότηση ο ένας-η μία στον άλλον-άλλη και κατανοώντας ένα θεατρικό έργο από διαφορετική «οπτική γωνία».

Ακόμη και για τα παιδιά, κατά το πέρας της δράσης, φάνηκε πως η μεταξύ τους συνεργασία ήταν «καλή» και «ωραία» όπως ανέφεραν μερικά από αυτά. Όπως ανέφεραν τα περισσότερα, μέσα στην ομάδα «μοιραζόμαστε πράγματα, μαθαίνουμε, γνωρίζουμε και ανθρώπους που δεν ξέρουμε». Η δράση λειτούργησε θετικά ως προς την κοινωνικοποίηση τους και φάνηκε πως δεν τους δυσκόλεψε κάτι στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η δυσκολία τους επικεντρώθηκε περισσότερο σε πρακτικά ζητήματα, όπως το να θυμηθούν τα λόγια τους, αν θα τραγουδήσουν σωστά το τραγούδι ή αν αποδοθεί σωστά ο ρόλος τους. Ένα κορίτσι ανέφερε πως «συνεργαζόμαστε τόσο καλά που βγαίνει ένα πάρα πολύ ωραίο έργο και ακόμα και άλλες παραστάσεις που έχω δει, έχω παίξει σε αυτές, δεν είναι τόσο ωραίες όσο αυτές» και πως «ένιωθα ότι περνάμε καλά, όλα αυτά που κάνουμε είναι αστεία και νιώθω χαρούμενη».

Μεγάλη εντύπωση ακόμη προκάλεσε η σωματική επαφή που αναπτύχθηκε στις συναντήσεις κυρίως μέσα από τις αγκαλιές. Όπως αναφέρθηκε, «οι αγκαλιές μου έμειναν, δηλαδή πολύ αγκαλιά, και πολύ αβίαστα, πολύ αυτό και έτσι όποτε μου ρθει». Τα παιδιά φάνηκε να εκφράζουν την αγάπη τους, την εκτίμηση τους και την ανάγκη συμμετοχής σε αυτό μέσα από τις αγκαλιές. Υπήρχε με άλλα λόγια μια «καθαρότητα» όπως συμπλήρωσε μια ακόμη συμμετέχουσα «η καθαρότητα της κατάστασης».

5.1.7 Το θέατρο ως ατομικό και συλλογικό βίωμα

Ήταν εμφανής η αγάπη των εμπλεκόμενων συντελεστών για το θέατρο. Οι περισσότεροι ασχολούνται ερασιτεχνικά με αυτό σαν σκηνοθέτες, ενδυματολόγοι, σκηνογράφοι, ηθοποιοί και τεχνικοί. Πολλά από τα παιδιά επίσης έχουν βιώματα και εμπειρίες από θεατρικές παραστάσεις, με ορισμένα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτές είτε ως ηθοποιοί είτε ως θεατές ερασιτεχνικών ή επαγγελματικών θεατρικών παραγωγών.

Από την ανάλυση φάνηκε πως το θέατρο λειτούργησε ως μέσο απόδρασης από την ρουτίνα, αλλά και ως μέσο κοινωνικοποίησης και ομαδικότητας. Δραστηριότητες όπως ο

αθλητισμός και κυρίως ο πρωταθλητισμός απαιτούν αφοσίωση και πειθαρχία και όπως χαρακτηριστικά μοιράστηκε μία από τις συντονίστριες,

είναι και ένα σοκ για τα άτομα που κάνουν πάρα πολλά χρόνια πρωταθλητισμό να σταματήσουν όλο αυτό το πράγμα. Οπότε θέλεις μια άλλη διέξοδο, κάπου να πιαστείς για να το σταματήσεις. Ε, εγώ πιάστηκα από το θέατρο.

Το θέατρο επίσης είναι ένα πεδίο που πειραματίστηκαν με νέες δεξιότητες άτομα που θέλουν να ασχοληθούν με αυτό. Όπως μοιράστηκε μια άλλη συμμετέχουσα, «δεν ήξερα τίποτα από θέατρο. Γιατί όχι μόνο ξεκίνησα, έκανα και ένα πολύ δύσκολο έργο για αρχή. Ε έμαθα ραπτομηχανή, έμαθα να ράβω, έκανα πατρόν, μόνο και μόνο για αυτό. Με αφορμή αυτό».

Αντίστοιχα, το συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο λειτούργησε ως μέσο άρσης προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Περιγράφηκε ως ένας χώρος στον οποίο τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, με αυθορμητισμό και χωρίς φίλτρα, όπως προκύπτει και από τα λόγια ενός συμμετέχοντα «μέσα από το θέατρο όμως, είναι πολύ όμορφο γιατί βγάζεις τον αληθινό κόσμο των παιδιών που δεν χωράνε μέσα σε κριτικές και όλα αυτά τα πράγματα. Και αυτό είναι πάρα πολύ ωραίο». Με λίγα λόγια, το θέατρο μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο για όλους, χωρίς διακρίσεις, δίνοντας ευκαιρίες σε όσους συμμετέχουν σε αυτό να γνωρίσουν άλλους ανθρώπους, να τους κατανοήσουν και κατ'επέκταση να σεβαστούν την μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του καθενός.

Ακόμη, η εμπειρία και η επαφή νέων ανθρώπων με το θέατρο φαίνεται πως έδωσε ερεθίσματα και κίνητρα για να ασχοληθούν μελλοντικά με αυτό ή να αποτελέσει καλλιτεχνικό σημείο αναφοράς. Όπως διαπιστώνεται, μέσα από τη δράση «αυτό χαράζει τώρα, αυτό που κάνουν τώρα τα παιδιά αυτά, θα είναι για όλη τους τη ζωή σημείο αναφοράς». Μία συμμετέχουσα μοιράστηκε πως παλιά στο νησί υπήρχε μια παιδική και εφηβική θεατρική σκηνή και πως «αυτή η ομάδα ξεκίνησε από το δημοτικό και πήγε μέχρι το λύκειο και τώρα τα πιτσιρικάκια αυτά, έχουν γίνει όλοι καλλιτέχνες». Με αφορμή αυτό προτάθηκε να θεσμοθετηθεί μια θεατρική ομάδα όπως αυτή μέσα στην οποία «να δουλεύουν άνθρωποι που έχουν μεράκι και έχουν προτάσεις, να δουλεύουν με αυτά τα παιδιά σαν βάση, σαν υλικό».

5.1.8 Μάθηση και αλληλεπίδραση στο άτυπο πλαίσιο

Φάνηκε πως η δράση πρόσφερε στους συμμετέχοντες μια διαφορετική εμπειρία σχετική με τη λειτουργία εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε πως το πλαίσιο μάθησης εκτός σχολικής μονάδας και η μάθηση στην κοινότητα λειτουργούν πιο δημιουργικά και παραγωγικά για τα παιδιά. Όπως αναφέρθηκε «έξω από το πολύ αυστηρό χωροχρονικό πλαίσιο ενός δημόσιου σχολείου μπορεί να γίνουν θαύματα, μπορεί να γίνουν πράγματα που δεν τα περιμένουμε, διαπιστώσεις που μας φαίνονται πρωτόγνωρες, αλλά είναι έτσι». Τα παιδιά σε μια τέτοια συνθήκη εκφράζονται με τον δικό τους τρόπο, είναι ο «χώρος τους» χωρίς κανόνες τυπικού πλαισίου και μέσα σε αυτόν «διαμορφώνουν και άλλες σχέσεις». Ένα από τα παιδιά της ομάδας ανέφερε πως στον αθλητισμό που συμμετείχε μικρός «μάλλον θα σας απογοήτευσα», ενώ για την θεατρική ομάδα στην οποία ήταν μέλος συμπλήρωσε πως «εδώ δεν θα σας απογοητεύσω» δείχνοντας την ματαιώση που ένιωθε όταν απασχολούνταν σε ένα συστηματικό πλαίσιο με κανόνες όπως ο αθλητισμός και από την άλλη, της αυτοπεποίθησης του όταν βρισκόταν εκτός αυτού του πλαισίου, όπως το θέατρο στην κοινότητα. Η έκφραση αυτού του παιδιού προκάλεσε μεγάλο προβληματισμό σε μια συμμετέχουσα η οποία μοιράστηκε πως «εμένα αυτή η ατάκα μου είχε μείνει και πήγα σπίτι και συνέχισα να το σκέφτομαι δηλαδή, ήταν πολύ έντονο».

Παρατηρήθηκε ακόμη πως τα παιδιά ήταν πρόθυμα και συμμετείχαν με πολύ όρεξη στη δράση «επειδή δεν ήταν στο πλαίσιο των κανόνων» και συμμετείχαν σε αυτό «αυτοί που πραγματικά θέλουν να το κάνουν, δεν το κάνουν με το ζόρι», όπως επισημάνθηκε. Αυτό έδειξε ότι η δράση αποτέλεσε χώρο ελεύθερης βούλησης και ανοιχτής συμμετοχής χωρίς δεσμεύσεις, επιβεβαιώνοντας την προσωπική ευελιξία που πιθανόν προσφέρει μια κοινοτική δράση. Ένας από τους συμμετέχοντες μοιράστηκε μια εμπειρία του στις φυλακές, στην οποία η αυτόβουλη συμμετοχή ήταν χαρακτηριστική και «έρχονταν όσοι θέλανε και αυτά που κάνανε τα κάνανε τόσο ωραία και τόσο αρκούραστα». Από αυτό γίνεται κατανοητό πως μέσα σε ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης και αλληλεπίδρασης οι συμμετέχοντες οικειοθελώς καλλιεργούν και βελτιώνουν ευκολότερα την παραγωγικότητα και δημιουργικότητα τους. Ακόμη, η δάση πρόσφερε το δίδαγμα ότι η συστηματική λειτουργία του σχολείου είναι δυσλειτουργική και πως μπορεί το σχολείο να κάνει «περισσότερα προγράμματα που να σπάνε αυτό το δασκαλοκεντρικό πλαίσιο».

Αυτό που παρατηρήθηκε ακόμη από τη δράση είναι ότι οι σχέσεις και η συνεργασία των παιδιών και συντελεστών λειτούργησαν όμορφα και αβίαστα στο άτυπο πλαίσιο μάθησης. Συνεργάστηκαν «τόσοι πολλοί και τόσο άσχετοι για ένα πράγμα» που ένας συμμετέχοντας μοιράστηκε ότι «προσωπικά μου κανε εντύπωση». Ο λόγος της ομαλής τους συνεργασίας πιθανόν οφείλεται στο άτυπο πλαίσιο αλληλεπίδρασης το οποίο δεν βασίστηκε στους υποχρεωτικούς κανόνες ενός σχολείου που τους αναγκάζει κάποιες φορές να συνεργαστούν για να βγάλουν ένα τελικό αποτέλεσμα αναφέροντας πως «είναι ένα πολύ δύσκολο ζητούμενο η συνεργασία, η ουσιαστική συνεργασία μέσα στο σχολείο». Έτσι, φάνηκε πως η ομάδα και ο τρόπος συνεργασίας τους αποτέλεσε μια «κοινότητα μάθησης», έναν άλλο χώρο, καλλιέργειας και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων που προσέφεραν και αντάλλαξαν τις ιδέες τους, τις γνώσεις τους και την όρεξη τους για τη δράση.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση τόσο της εμπειρίας των συμμετεχόντων και των συντελεστών που έλαβαν μέρος σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο όσο και στο πώς έχει συμβάλλει αυτή η δράση στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Με αφετηρία την ανάγκη εξοικείωσης των μελών της ομάδας με τις έννοιες της συμπερίληψης, της ομαδικότητας και της αλληλοσυνεργασίας, αυτή η μελέτη έρχεται να διερευνήσει το πεδίο των συμπεριληπτικών καλλιτεχνικών ομάδων και να ρίξει φως στην κατανόηση της συμπεριληπτικής μουσικοθεατρικής σύμπραξης στην κοινότητα.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε πως όλοι οι συμμετέχοντες, παιδιά και ενήλικες, περιέγραψαν λεκτικά την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στη δράση με άνεση και χωρίς ενδοιασμούς. Το προσωπικό τους βιώμα από τη μουσικοθεατρική σύμπραξη εκφράστηκε με πολλούς τρόπους, πολλά συναισθήματα, προβληματισμούς και δημιουργικές μελλοντικές σκέψεις. Για τα παιδιά φάνηκε πως η δράση αυτή τους προκάλεσε μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό και ήταν μια πρωτότυπη και πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτά. Δεν δίστασαν να δείξουν την χαρά τους τόσο για τη συμμετοχή τους σε μια θεατρική παράσταση όσο και για την συνεργασία τους με άτομα που δεν γνώριζαν. Φάνηκε ότι προτίμησαν να αλληλεπιδρούν περισσότερο ομαδικά παρά ατομικά και η συμμετοχή τους στις ομαδικές δράσεις ήταν καθολική, χωρίς ελλείψεις. Φαίνεται ότι το θέατρο που περιλαμβάνει παιχνίδια, ασκήσεις γνωριμιών και ζεστάματος,

δραστηριότητες σε κύκλο κ.ά., μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να διατηρούν την προσοχή τους, να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον και να λειτουργούν ως ομάδα, δημιουργώντας ένα αίσθημα ασφάλειας, χωρίς αντιπερισπασμούς, προωθώντας τη συνεργασία, όπως φαίνεται και στη βιβλιογραφία (Glass et al., 2013). Ακόμη υπογραμμίζει τη δύναμη της ομάδας και της συνεργασίας μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια που επιτρέπουν την άμεση επικοινωνία σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (Παπαδοπούλου & Ψαθά, 2020).

Για κάποια παιδιά, φάνηκε πως το θέατρο τους έδωσε τα ερεθίσματα να σκεφτούν το ενδεχόμενο να ασχοληθούν μελλοντικά με αυτό, εκφράζοντας την επιθυμία τους να γίνουν ηθοποιοί όταν μεγαλώσουν. Άλλα παιδιά, επηρεασμένα από την συγγραφή του σεναρίου της συντονίστριας, δήλωσαν στην ομάδα πως γράφουν και αυτά ένα δικό τους παραμύθι με θέμα τη διαφορετικότητα. Ακόμη, η δράση αυτή φάνηκε ότι δημιούργησε έναν χώρο όπου τα μέλη της ένιωθαν σημαντικά και μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους για οτιδήποτε τους απασχολούσε. Ήταν μια δράση που τους παρείχε την ευκαιρία να βγαίνουν από την πλήξη της καθημερινότητας τους, αλλά και από την συχνή επαφή τους με την τεχνολογία. Η σχέση τους με την εμψυχώτρια ήταν άνετη, ευχάριστη, ανοιχτή για συζητήσεις και προβληματισμούς και επικρατούσε κλίμα εμπιστοσύνης. Η συντονίστρια, μέσα από το ρόλο της, φάνηκε να βοήθησε όλα τα μέλη της ομάδας να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία, όπως αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Fisek, 2019).

Πολλά παιδιά ακόμη ένιωσαν ότι λειτουργούν σαν ηθοποιοί, παρά σαν απλοί συμμετέχοντες, γεγονός που υποστηρίζουν και οι Gjærum & Rasmussen (2010), σχετικά με το ότι η συμμετοχή σε θεατρική ομάδα αναπτύσσει μια διαφορετική αυτοαντίληψη, αυτής του ηθοποιού. Αυτό έκανε τους συντελεστές να δηλώσουν πως δεν αντιλήφθηκαν τον διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης τόσο στις συναντήσεις, όσο και κατά τη διάρκεια της παράστασης. Κάτι αντίστοιχο δήλωσαν και μερικοί θεατές από το κοινό που παρακολούθησε την μουσική παράσταση. Τα παιδιά, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, ένιωσαν την αυτοεκτίμηση τους αναγνωρισμένη χωρίς κοινωνικό στιγματισμό, ιδιαίτερα όταν βρίσκονταν επί σκηνής (Gjærum, 2004).

Για τους συντελεστές φάνηκε αυτή η αλληλεπίδραση να τους γέννησε συναισθήματα συγκίνησης, ταπεινότητας, συνειδητοποίησης και αυτοπροσδιορισμού του ρόλου τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η σύμπραξη αυτή

λειτουργήσε ως μια συνεργατική πρακτική κατά την οποία αναπτύχθηκαν η δημιουργικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής ιδεών και της ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (Kramer & Fask, 2017). Ακόμη, φάνηκε ότι η δράση τους άφησε πολλά συναισθήματα ενθουσιασμού και θαυμασμού. Στην αρχή υπήρχε αγωνία και ανυπομονησία για το πώς μπορεί να λειτουργήσει μια ποικιλόμορφη ομάδα, αλλά και ένας προβληματισμός για το πώς αυτή η δράση θα χαραχθεί στη μνήμη των παιδιών, αλλά και των ίδιων. Η χαρά τους βασίστηκε στην αλληλεπίδραση των παιδιών, βλέποντας τα να έρχονται χαρούμενα στις πρόβες, να αγκαλιάζονται και να τους αγκαλιάζουν και να δείχνουν την έντονη επιθυμία τους να βρίσκονται εκεί. Ακόμη, τους έκανε να συνειδητοποιήσουν το πόσο πιο άνετα και δημιουργικά μπορούν να αλληλεπιδράσουν σε ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης, να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους. Όπως διαπιστώνεται άλλωστε και από τον Αγγελίδη (2019), η διδασκαλία και η αλληλεπίδραση σε άτυπα περιβάλλοντα δύναται να συνεισφέρει σημαντικά προς την παροχή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για κάποιους συμμετέχοντες φάνηκε πως η δράση τους έκανε να αναθεωρήσουν τον ρόλο τους ως δάσκαλοι στα χρόνια εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, σε κάποιους να τους γεμίσει με πλούσια συναισθήματα βλέποντας τα παιδιά να αναπτύσσουν μια όμορφη συνεργασία και κάποιους να τους κάνει πιο συνειδητοποιημένους και ταπεινούς ως προς την κρίση τους στο κοινωνικό τους περίγυρο.

Ακόμη, μέσα από τη δράση ήρθαν σε επαφή με την έννοια της συμπερίληψης και τον χώρο της ειδικής αγωγής, έδωσαν έναν δικό τους ορισμό μέσα από το προσωπικό τους βίωμα και τους έκανε να συνειδητοποιήσουν πώς η ουσιαστική παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο (Ainscow & Miles, 2009) και πως η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι μεν δύσκολο εγχείρημα, αλλά απόλυτα σημαντικό (UNESCO, 2023). Παρόλα αυτά συμφώνησαν πως μια συμπεριληπτική καλλιτεχνική δράση πρέπει να ξεφεύγει από το δασκαλοκεντρικό πλαίσιο και να εστιάζει περισσότερο στα ίδια τα παιδιά, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Όπως επισημαίνουν και οι Le Roux et al. (2021), η συμπερίληψη πρέπει να είναι ανθρωποκεντρική και τα άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους να έχουν τη δυνατότητα να χτίσουν τη δική τους ταυτότητα, να αποκτήσουν δεξιότητες και αυτοπεποίθηση και να βιώσουν την κοινωνική συμμετοχή.

Αξίζει να σημειωθεί πως για τους συμμετέχοντες κάποια στιγμή σταμάτησε να υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Φάνηκε πως η αναπηρία ορισμένων μελών μέσα από την συχνή επαφή και τριβή άρχισε να γίνεται αόρατη και να λειτουργούν όλα τα μέλη ισότιμα. Οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες ορισμένων συμμετεχόντων φάνηκε να μην επηρέασε τα υπόλοιπα μέλη στην αλληλεπίδρασή τους. Τα παιδιά, αλλά και οι συντελεστές, εξοικειώθηκαν βιωματικά με την έννοια της αναπηρίας, και ειδικότερα του αυτισμού, και την αποδέχτηκαν σε βάθος. Όπως επισημαίνεται και από τους Kramer και Fask (2017), το συμπεριληπτικό θέατρο αποτελεί μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν. Η παραγωγική συνεργασία δεν είναι απλώς η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου μιας ποικιλόμορφης ομάδας, αλλά η διαρκής ανάπτυξη μιας κοινότητας που σέβεται και αναγνωρίζει την πολυμορφία όλων των μελών της. Τα μέλη της ομάδας φάνηκε ότι βίωσαν το αίσθημα του ανήκειν, αλλά και της προσφοράς, δηλώνοντας στην ερευνήτρια πως κατάφερε ένα δικό της κομμάτι να το κάνει κομμάτι όλων, δίνοντας τον χώρο και τον χρόνο σε όσους συμμετείχαν σε αυτό να προσθέσουν το προσωπικό και καλλιτεχνικό τους στοιχείο.

Καταλήγοντας, φάνηκε πως αυτή η δράση δημιούργησε μια «κοινότητα μάθησης» για όσους συμμετείχαν σε αυτό, δίνοντας της το χαρακτήρα ενός κοινοτικού θεάτρου. Σε αυτή τη συμπεριληπτική ομάδα αντανακλάται η πολυφωνία της κοινότητας (Kramer & Fask, 2017), και υπογραμμίζεται η σημασία και η αποτελεσματικότητα του κοινοτικού θεάτρου ως εργαλείου για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής (Pufahl et al., 2021).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αυτό που διαπιστώθηκε είναι πως στις πρώτες συναντήσεις υπήρχε μια αμηχανία στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ορισμένων παιδιών μεταξύ τους. Κάποια άτομα γνωριζόντουσαν και πριν τις συναντήσεις, στοιχείο εμφανές από την οικειότητα και την άνεση μεταξύ αυτών, ωστόσο η γνωριμία με τα υπόλοιπα μέλη έγινε πολύ ομαλά και η προσαρμογή τους ήταν άμεση και χωρίς δυσκολία. Υπήρξε ακόμη στις αρχές, ο διαχωρισμός στις παρέες με εμφανή τη διαφορά μεταξύ παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και γεννήθηκε ο προβληματισμός σχετικά με το αν υπήρχε ουσιώδης αλληλεπίδραση ή αν η συνεργασία γινόταν από ανεκτικότητα. Ωστόσο, όσο περνούσε ο καιρός και προς τις τελευταίες συναντήσεις, ο προβληματισμός διαψεύθηκε, γιατί τα παιδιά λειτούργησαν πολύ συνεργατικά για να βγάλουν το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Δεν υπήρξαν συγκρούσεις, ούτε κάποια δυσκολία στη μεταξύ τους συνεργασία. Η δυσκολία των παιδιών υπήρξε κυρίως σε

πρακτικά ζητήματα, όπως την απόδοση του ρόλου τους ή αν θα θυμηθούν να πουν τα λόγια τους σωστά. Τα παιδιά συνεργάστηκαν σε πολύ λειτουργικό επίπεδο και στις πρόβες, πάνω στην σκηνή την ώρα της παράστασης, αλλά και πίσω από αυτήν. Φάνηκε ότι η ομαδική δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης με τη σύμπραξη διαφόρων τεχνών επέτρεψε στους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, να ξεπεράσουν την αποξένωση και την αμηχανία και να βελτιώσουν τις εκτελεστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας την αίσθηση του ανήκειν (Marie & Bailey, 2022).

Ακόμη, μέσα από τις συναντήσεις τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, κοινωνικότητας, αλληλοσεβασμού και υποστήριξης. Ενίσχυσαν την αυτονομία τους ως προς τους ρόλους τους, ενώ παράλληλα έπαιρναν πρωτοβουλίες και ενίσχυσαν τα επίπεδα συνεργασίας με τους συντελεστές πίσω από τη σκηνή. Συνεργάστηκαν με ωριμότητα και συνειδητότητα, γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν την ώρα της παράστασης, κάνοντας την επιτέλεση του έργου πολύ πιο εύκολη και ευχάριστη. Ακόμη, ένιωσαν ελεύθερα να πουν τις απόψεις τους και τη γνώμη τους για ιδέες που αφορούσαν το έργο και την ομάδα, προσφέροντας το δικό τους προσωπικό στοιχείο στη δράση.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι η συνεργασία των παιδιών επεκτάθηκε και σε άλλο πλαίσιο εκτός θεάτρου. Προέκυψαν νέες γνωριμίες και μεταξύ των γονέων των παιδιών, πραγματοποιώντας συναντήσεις και σε άλλους χώρους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την συμπερίληψη των παιδιών αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες ορισμένων που παρουσίαζαν δυσκολία. Ακόμη, νέα συνεργασία προέκυψε και μεταξύ των συντελεστών, αφού προηγήθηκε ο σεβασμός και η εκτίμηση προς το έργο του καθενός και της καθεμιάς.

Διαπιστώθηκε πως κάποια παιδιά ένιωθαν περισσότερο εσωστρέφεια και αμηχανία στις πρώτες συναντήσεις, ωστόσο με τον καιρό, οι αναστολές υπέκυψαν και τα άτομα επιδίωκαν περισσότερο την επαφή, λεκτική, μη λεκτική ή και σωματική. Προέκυψαν νέες φιλίες μεταξύ τους, γνώρισαν και συζήτησαν για τα ενδιαφέροντά τους και διαχειρίστηκαν καταστάσεις που τους προκάλεσαν αμηχανία και προβληματισμό με ήρεμο και υποστηρικτικό τρόπο επικοινωνώντας τις σκέψεις τους στους συντονιστές της ομάδας. Μέσα από την δράση φάνηκε ότι απέκτησαν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων και δυσκολιών (Bailey, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών στις ομαδικές δραστηριότητες, τα άτομα μη τυπικής ανάπτυξης έδειχναν να απολαμβάνουν και να συμμετέχουν πιο ενεργά σε μια δραστηριότητα ή στον ρόλο που τους είχε δοθεί από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Έχοντας προσεγγίσει την ομάδα χωρίς προσδοκίες ή ενδοιασμούς για αυτό που κάνουν, συμμετείχαν επειδή τους χαροποιούσε, χωρίς το άγχος της απόδοσης ή της επίδοσης. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από την άλλη εξέφρασαν περισσότερο άγχος όσο πλησίαζε ο καιρός της παράστασης και είχαν περισσότερες προσδοκίες από τον εαυτό τους. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία δήλωσε μεγάλο ενθουσιασμό και εκτίμηση προς την τελική τους προσπάθεια και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα που κατάφεραν και έφεραν εις πέρας, τους γέμισε με πολλά συναισθήματα και σκέψεις που τις εξέφρασαν πάνω στη σκηνή. Τέλος, η δράση μάλλον αποτελεί σημείο αφετηρίας για όλους τους συμμετέχοντες στο να διατηρηθεί η ομάδα, να συνεχιστεί η συνεργασία τους χωρίς να αλλοιωθεί ο χαρακτήρα της και να πραγματοποιηθούν και άλλες δράσεις και παραστάσεις στο μέλλον.

6.1 Αναστοχαστικές σκέψεις και προτάσεις προέκτασης για εξέλιξη της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν πως η σύμπλευση συμμετεχόντων με διαφορετικό μαθησιακό και κοινωνικό υπόβαθρο ο καθένας και η καθεμία, οδήγησε σε ένα τελικό προϊόν, μια επιτέλεση, μέσω μιας διαδικασίας άτυπων μορφών μάθησης, καθολικού σχεδιασμού και γνώσης, γεννώντας ανεξίτηλες αναμνήσεις και στιγμές στους συμμετέχοντες. Δεδομένου αυτού, παρατίθενται ορισμένες προτάσεις και πρακτικές που δύναται να εμπλουτίσουν περαιτέρω το περιεχόμενο συμπεριληπτικών και κοινοτικών δράσεων.

Προτείνεται οι καινοτόμες πρακτικές και τα θεατρικά ή μουσικά παιχνίδια βασισμένα στον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης να εφαρμόζονται και να αξιοποιούνται περισσότερο, ώστε να είναι προσβάσιμα από όλα τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό χωρίς την ανάγκη προσαρμογής ή εξειδίκευσης (Bailey, 2014). Ακόμη, μουσικές, θεατρικές ή κινησιολογικές δραστηριότητες είναι καλό να εμπλουτίζονται με το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού σε ένα ανοιχτό πλαίσιο, χωρίς την υποχρεωτική επιτέλεση ενός θεατρικού έργου ή παράστασης σε ορισμένο χρονικό πλαίσιο και περιθώριο.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη διερεύνηση του βιώματος του κοινού που παρακολουθεί μια συμπεριληπτική θεατρική παράσταση. Συγκεκριμένα, θα έχει ενδιαφέρον να εστιάσει στο πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό, πώς το βιώνουν ως θεατές, αλλά και τον αντίκτυπο που έχει στην καθημερινότητά τους.

Ως προς το πλαίσιο, δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να έχουν διερευνήσει τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε άτυπα περιβάλλοντα και αφορά στη βοήθεια και υποστήριξη ορισμένων παραγόντων στη συμμετοχή ποικιλόμορφων ομάδων ατόμων, σε αντίθεση με τη μάθηση και αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται στο τυπικό πλαίσιο (Αγγελίδης, 2019). Έτσι, θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση σε περιβάλλοντα εκτός του τυπικού και παραδοσιακού χώρου της εκπαίδευσης και να εξεταστεί το πώς θα είναι δυνατή αυτού του είδους η διδασκαλία, ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους συμμετέχοντες. Ακόμη, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη περαιτέρω έρευνας και πρωτοβουλίας στον τομέα του κοινοτικού θεάτρου και η χρήση του ως εργαλείου κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης, όπως προτείνεται και στη βιβλιογραφία (Pufahl et al., 2021).

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Διάδραση.*
- Αγγελίδης Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Διάδραση.*
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* University of Manchester.
- Akbarova, M., Tursunova, G., & Abdunazarov, Z. (2020). Pedagogical approaches to the formation of musical literacy of students in the SYTEM of higher education. *European Journal of Arts*, 1, 125–128. <https://doi.org/10.29013/eja-20-1-125-128>
- Andrews, T. (2016, August 31). What is Music Theatre Actually? (A Theory of Musical Performance), *The biting point*, <https://thebitingpoint.wordpress.com/2016/08/31/what-is-music-theatreactually-a-theory-of-musical-performance/>
- Armstrong, D. (Host). (2020, April). *George M. Cohan & The Immigrants That Invented Broadway* [Audio podcast, episode 1]. In Broadway Nation. <https://www.broadway-nation.com/episode-1-george-m-cohan-the-immigrants-that-invented-broadway/>
- Asante, E. (2022). From Theory to Practice: The Process of Participatory Theatre in Community Development. *Journal of Social Science Studies*, 9(1), 14. <https://doi.org/10.5296/jsss.v9i1.19467>
- Atkinson, A. B., & Marlier, E. . (2010). *Analysing and measuring social inclusion in a global context*. United Nations.
- Bailey, S. (2014). Leveling the playing field in the classroom through embodied teaching and theatre. *Keynote presentation, American Alliance for Theatre in Education's Washington State Theatre in Our Schools Conference: The Common Core and Inclusive Education*. March 29, 2014, Seattle, WA. <https://krex.k-state.edu/server/api/core/bitstreams/d4139579-4f7b-4294-bbda-aa331eeb9ef8/content>
- Baston, K. (2008). *Scoring performance: the function of music in contemporary theatre and circus* [PhD Dissertation Thesis, La Trobe University], Australia. <https://doi.org/10.26181/21856038.v1>
- Bauer, M., & Peyser, E. R. (1925). *How Music Grew*. G.P. Putnam's.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge.
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Γνωσιακή επιστήμη – Η νέα επιστήμη του νου*. Gutenberg.
- Braverman, D. (2012). *Inclusive Theatre for Young Audiences*. TYA-UK.

- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage.
- Γιαννέλος, Α. & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL): Πεδία, Εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(2), 127-144.
- Cohen-Cruz, J. (2005). *Local Acts*. Rutgers University Press.
- Council of Europe Disability Strategy (2017-2023). *Human rights: A reality for all*. Retrieved January 1, 2020, from <https://rm.coe.int/16806fe7d4>
- Darrow, A.A. (2010). Music education for all: Employing the principles of universal design to educational practice. *General Music Today*, 24(1), 43–45. <https://doi.org/10.1177/1048371310376901>
- Dunbar, Z. (2012). Music Theatre and musical theatre. *The Cambridge Companion to Theatre History*, 197–209. <https://doi.org/10.1017/cc09781139019651.017>
- Department of Education (2008). *Higher Education Opportunity Act*. Public Law 110-315, United States.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>
- Fisek, E. (2019). *Theatre and Community*. Bloomsbury Publishing.
- Fuelberth, R., & Todd, C. (2017). “I Dream a World”: Inclusivity in Choral Music Education. *Music Educators Journal*, 104(2), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0027432117735875>
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2010). The achievements of Disability Art: A Study of Inclusive Theatre, inclusive research, and extraordinary actors. *Youth Theatre Journal*, 24(2), 99–110. <https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518909>
- Gjærum, R. G. (2004). *An Unusual Aesthetics: The Significance of Aesthetic Experiences for the Unusual Person*. Published doctoral dissertation, University of Trondheim, Trondheim, Norway.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). Universal Design for learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98–119. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw>
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. (2016). *Universal Design for Learning*. Cast Professional Publishing.

Grönvik, L. (2007). Definitions of disability in Social Sciences: Methodological perspectives. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertation from the Faculty of Social Science*, 29.

Howard, J. (2003). Universal Design for Learning: An essential concept for teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19, 113-118.

Jarus, T., Krupa, T., Mayer, Y., Battalova, A., Bulk, L., Lee, M., Nimmon, L., & Roberts, E. (2022). Negotiating legitimacy and belonging: Disabled students' and practitioners' experience. *Medical Education*, 57(6). <https://doi.org/10.1111/medu.15002>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Α. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί;. Στο 1ο Διεθνές Συνέδριο *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. Θεσσαλονίκη

Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123(123), 444–449. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1443>

Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την αναπηρία και παιδαγωγική της ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226>

Κατσαρίδου, Μ. & Vio, K. (2023, June 28). *Κοινωνικό θέατρο: Θέατρο της κοινότητας και θέατρο του καταπιεσμένου (Day one in Europe)*. Συν-Κοινώ Coop. https://synkoino-coop.gr/2023/06/28/koinoniko-theatro-theatro-tis-koinotitas-theatro-tou-katapiesmenou/#_ftn1

Kenrick, J. (2008). *Musical theatre*. Continuum.

Kenrick, J. (2010). *Musical theatre: a history*. Continuum.

Kenrick, J. (2017). *Musical theatre*. Bloomsbury Publishing.

Kramer, L. A., & Fask, J. F. (2017). *Creative collaborations through inclusive theatre and community based learning: students in transition*. Palgrave Macmillan.

le Roux, M., Kathard, H., & Lorenzo, T. (2021). Creating inclusive Performing Arts practices for development of youth with disabilities: A critical ethnographic study. *African Journal of Disability*, 10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v10i0.753>

Logie, C. H., Dias, L. V., Jenkinson, J., Newman, P. A., MacKenzie, R. K., Mothopeng, T., Madau, V., Ranotsi, A., Nhlengethwa, W., & Baral, S. D. (2018). Exploring the potential of participatory theatre to reduce stigma and promote health equity for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) people in Swaziland and Lesotho. *Health Education & Behavior*, 46(1), 146–156. <https://doi.org/10.1177/1090198118760682>

Mackintosh, L. P. (2006). Flash and smoke: The importance of spectacle and music in theatre. *Ágora*, 15(2006), 19.

Μανδέλλου, Μ. Α., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2015). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 2015(2), 789. <https://doi.org/10.12681/edusc.153>

Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112–139. <https://doi.org/10.1177/0305735690182002>

Marie, T., & Bailey, S. (2022). Creating an inclusive community in your school through Barrier-Free Theatre. *Arts Education Policy Review*, 124(4). <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070888>

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Oliver, O. (Ed.). (1990). *The Politics of Disablement* (Θ. Μπεκερίδου, Μτφ.). Επίκεντρο.

Παναγιώτου, Ν. (2020). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης του όρου*. Ανοικτή Βιβλιοθήκη. <https://www.openbook.gr/symperiliptiki-ekpaideysi/>

Παπαχριστόπουλος, Ν. (2013). Υγεία-Πρόνοια και αναπηρία. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. <http://hdl.handle.net/10795/1617>

Paradouroulou, A., & Psatha, F.F. (2020). Το θέατρο, η διδασκαλία και η εκμάθηση των ξένων γλωσσών: μια διδακτική προσέγγιση για ένα συμπεριληπτικό σχολείο. *Πρακτικά Συνεδρίου “Το σχολείο της συμπερίληψης. Πραγματικότητα και Προοπτικές*, Β, 723-735.

Parncutt, R., & McPherson, G. E. (2002). *The science and psychology of music performance : creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.

Pickering, K., & Henson, D. (2021). *A teacher’s guide to musical theatre*. Bloomsbury Publishing Plc.

Prendergast, M. (2011). Utopian performatives and the social imaginary: Toward a new philosophy of Drama/Theater Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 45(1), 58-73. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.45.1.0058>

Pufahl, J., Rawat, S., Chaudary, J., & Shiff, N. J. (2021). Even mists have silver linings: Promoting LGBTQ+ acceptance and solidarity through community-based theatre in India. *Public Health*, 194, 252–259. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.02.027>

Ray, C. E. (2017). "On your feet!": Addressing ableism in Theatre of the Oppressed facilitation. *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal*, 2(1), 6.

Ρίβιου, Κ., Κουρουπέτρογλου, Γ., & Οικονομίδης, Ν. (2015). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων με βάση τις αρχές της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση. *Πρακτικά Συνεδρίου: Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική, 2015. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ)*

Salzman, E., & Dézsy, T. (2008). *The new music theater: seeing the voice, hearing the body*. Oxford University Press.

Schechner, R. (1973). *Drama, Script, Theatre, and Performance*. The MIT Project.

Sosniak, L. A. (1985). The nature of change in successful learning. *Teachers College Record*, 88, 520-535.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. <http://hdl.handle.net/10795/1607>

Stange, W. (2013). Realizing Inclusion in the Arts. *Convention: Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy (MDSI)*, 89, 31-33.

Στασινός Δ. Π., (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. *Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο- Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Παπαζήση.

Sun, B. (2022). Emotional analysis and personalized recommendation analysis in music performance. *Scientific Programming*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/9548486>

Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, (6), 209-238. <https://doi.org/10.12681/dial.23328>

Τσιώλης Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *Word conference on special needs education: Access and Quality*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2020). *Inclusion and education* | Global Education Monitoring Report. [www.unesco.org. https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion](https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion)

- UNESCO (2021). *ATI and disability rights*. Unesco.org. <https://www.unesco.org/reports/access-to-information/2021/en/ati-disability>
- UNESCO (2023). *What You Need to Know about Inclusion in Education*. www.unesco.org. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- United Nations. (2006, December 12). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Valdes, D. (2023, May 25). *A Brief History of Musical Theater*. Berklee Online Take Note. <https://online.berklee.edu/takenote/a-brief-history-of-musical-theater/>
- Whitfield, M., & Fels, D. I. (2013). Inclusive Design, Audio Description and Diversity of Theatre Experiences. *The Design Journal*, 16(2), 219–238. <https://doi.org/10.2752/175630613x13584367984983>
- Wooster, R. (2009). Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 79–90. <https://doi.org/10.1080/13569780802655814>
- Χαλκιαδάκη, Μ., & Ακογιούννογλου, Μ. (2019). Η συμβολή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση στην ισότιμη συμμετοχή παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ στο μάθημα της μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 452–464). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία



ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. Μουσική Παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα

Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στο πλαίσιο ενός συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου στην κοινότητα

Επιβλέπουσα/ων Καθηγήτρια/της: Μίτση Ακογιούνουγλου

Ερευνήτρια/νητής: Κεραμιδιώτη Παρασκευή (email: pkeramidioti@gmail.com , τηλ. 6984760665)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός και αναγκαιότητα της δράσης είναι να εξοικειωθεί η κοινότητα με την έννοια της συμπεριληπτικής στην πράξη, να την κατανοήσει σε βάθος προκειμένου η κοινότητα και η εκπαίδευση συμπεριλαμβανόμενης και της μουσικής εκπαίδευσης να οδεύει προς μια ισότιμη προς όλους συνύπαρξη. Με αυτή την αφετηρία θα δημιουργηθεί μία ομάδα συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου, όπου μέσα από την σύμπραξη των τεχνών και τις δεξιότητες που ενισχύει η συμμετοχή σε ένα μουσικό θέατρο, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες θα μοιραστούν τις εμπειρίες και τα βιώματα τους.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μελετηθούν είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το υποκειμενικό βίωμα των συμμετεχόντων που συμμετέχουν σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο;
- Ποια η συμβολή της συμμετοχής στο συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων;

2. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες θα λάβουν μέρος σε μία συνέντευξη, μισής έως μιας ώρας περίπου τις πρώτες μέρες της συνάντησης μας . Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και το ψηφιακό αρχείο ήχου θα βρίσκεται στην κατοχή της ερευνήτριας. Τμήματα των συνομιλιών πιθανόν να χρησιμοποιηθούν στην παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος καθώς και στην εργασία που θα παραδοθεί. Στην πρώτη συνάντηση, θα πραγματοποιηθεί συζήτηση γύρω από θέματα που αφορούν τους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους από τη παρούσα δράση. Ακόμη, θα συζητηθεί το έργο που θα δουλευτεί και θα παρουσιαστεί, καθώς και θέματα σχετικά με τις έννοιες της ποικιλομορφίας, της αποδοχής και της συμπεριληπτικής. Στο τέλος των συναντήσεων θα πραγματοποιηθεί πάλι μια ημιδομημένη συνέντευξη με κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά αλλά και ομαδικά (ομάδα εστίασης) σχετικά με την εμπειρία και τα συναισθήματα που απέκτησε κάθε μέλος της ομάδας από τη συμμετοχή του σε μια συμπεριληπτική μουσικοθεατρική ομάδα.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος που να συνοδεύει τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων θα γίνει μέσω συνεντεύξεων και συζητήσεων ανοιχτού τύπου καθώς και καταγραφής προσωπικών σημειώσεων και συναισθημάτων σχετικά με την πορεία και την εξέλιξη της διαδικασίας.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με την συμμετοχή σας θα βοηθήσετε στην περαιτέρω κατανόηση του φαινομένου υπό μελέτη, ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της συμπερίληψης, να την κατανοήσουν σε βάθος βιώνοντας την και συνυπάρχοντας με αυτή. Οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από αυτό, να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους, να συνεργάζονται για να καταλήξουν σε ένα κοινό σκοπό, να γίνουν δημιουργικοί και να αισθανθούν την έννοια του «ανήκειν».

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με ψευδώνυμο, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναίνεσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Συναίνεση για ηχογράφηση

Ζητείται η συναίνεσή σας για την ηχογράφηση/ μαγνητοσκόπηση και φωτογράφιση των παιδιών στις συναντήσεις μας με σκοπό την διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

9. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Με την υπογραφή μου, συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
συμμετέχοντος/ουσας

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή
ερευνητή/τριας

Έγγραφο αίτησης συνεργασίας προς το Ε.Ε.Ε.Κ

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩ

Τηλ. _____
Τηλ. και fax _____
mail@_____

Κως, /11/2023

Προς: Διεύθυνση σχολικής μονάδας Ε.Ε.Ε.Κ Δήμου Κω

ΘΕΜΑ: Αίτημα για συμμετοχή σε συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού «Μουσική Παιδαγωγική στο Σχολείο και στην Κοινότητα» του Ιονίου Πανεπιστημίου

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το 4^ο Δημοτικό Σχολείο σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής κα Κεραμιδιώτη Παρασκευή επιθυμεί να δημιουργήσει μια συμπεριληπτική ομάδα μουσικού θεάτρου. Η δράση αυτή γίνεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής έρευνας της προαναφερθείσας εκπαιδευτικού που πραγματοποιείται στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, στο ΠΜΣ «Μουσική Παιδαγωγική στο σχολείο και την κοινότητα» με θέμα «Διερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα συμπεριληπτικό μουσικό θέατρο: μια μελέτη περίπτωσης». Σκοπός και αναγκαιότητα της δράσης είναι να εξοικειωθεί η κοινότητα με την έννοια της συμπεριληψής στην πράξη, να την κατανοήσει σε βάθος προκειμένου η κοινότητα και η εκπαίδευση συμπεριλαμβανόμενης και της μουσικής εκπαίδευσης να οδεύει προς μια ισότιμη προς όλους συνύπαρξη. Με αυτή την αφετηρία θα δημιουργηθεί μία ομάδα συμπεριληπτικού μουσικού θεάτρου, όπου μέσα από την σύμπραξη των τεχνών και τις δεξιότητες που ενισχύει η συμμετοχή σε ένα μουσικό θέατρο, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες θα μοιραστούν τις εμπειρίες και τα βιώματα τους.

Οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να εργαστούν ομαδικά, λεκτικά, μουσικά, υποκριτικά, και μη λεκτικά, και να επικοινωνήσουν διαπροσωπικά και συλλογικά. Ακόμη, η δράση αυτή θα αποτελέσει μια ωραία ευκαιρία για τα παιδιά να εμπλακούν σε μία δημιουργική και παραγωγική διαδικασία εκτός σχολικού πλαισίου.

Αρχικά, θα γίνει πρόσκληση σε παιδιά και από τα δύο σχολεία ώστε να δημιουργηθεί μία συμπεριληπτική ομάδα που θα προκύψει από τη συνεργασία των δύο σχολείων. Η δράση θα καθοδηγείται από τον Διευθυντή του σχολείου και την υπεύθυνη εκπαιδευτικό, η οποία θα βοηθήσει στην υλοποίηση της δράσης με σκοπό την προετοιμασία παράστασης που θα πραγματοποιηθεί στο ευρύ κοινό σε κατάλληλο χώρο που θα οριστεί.

Οι πρόβες θα πραγματοποιηθούν στο χώρο του σχολείου μας και στο χώρο του θεάτρου-πολυχώρου «Σφαγείο».

Η συμμετοχή και η συνεργασία σας κρίνεται σημαντική και απαραίτητη διότι με αυτήν επικουρείτε ώστε να αναδειχθεί η ποικιλομορφία και η συμπερίληψη στη καθημερινότητα των παιδιών. Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης είναι να μελετηθεί η σχέση των ατόμων που συμμετέχουν σε ένα καλλιτεχνικό δρώμενο ανοιχτό προς όλους και για όλους. Μέσα από αυτό, οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την έννοια της συμπερίληψης και της ποικιλομορφίας και να αποκτήσουν την αίσθηση της δημιουργικότητας, της παραγωγικότητας, της συνεργασίας και της αίσθησης του «ανήκειν».

Επιθυμούμε επομένως, να μοφραστείτε την κοινοτική αυτή δράση με τους μαθητές σας κάνοντας ένα ανοιχτό κάλεσμα προς όποια, όποιον, όποιους πιθανόν να ενδιαφέρονται από το σχολείο σας. Θα αναμένουμε τα αποτελέσματα αυτής της πρόσκλησης και θα χαρούμε να συνεργαστούμε με όσα παιδιά το επιθυμούν. Είμαστε διαθέσιμοι για οποιαδήποτε επικοινωνία και συνεργασία!

Με εκτίμηση,

Ο διευθυντής, κος

Η εκπαιδευτικός, κα Κεραμιδώτη Παρασκευή

Κείμενο ανοιχτού καλέσματος συμμετοχής στην κοινότητα

Η συμπερίληψη στη πράξη

Σου αρέσει η μουσική; Ο χορός; Το θέατρο;

Θέλεις να γνωρίσεις άλλους ανθρώπους και να μοιραστείτε μαζί
όμορφες στιγμές;

Θα σε ενδιέφερε να μοιραστείς τη χαρά και τη φαντασία σου μέσα
από την τέχνη;

Τότε δεν μένει κάτι άλλο από το να δηλώσεις συμμετοχή στη νέα
συμπεριληπτική ομάδα που θα δημιουργηθεί στο νησί μας. Είναι μια
ομάδα μουσικού θεάτρου όπου μέσα από συζήτηση, παιχνίδι και
τραγούδια, θα ανακαλύψουμε τους εαυτούς μας, θα ταξιδέψουμε σε
άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες, θα γνωρίσουμε διαφορετικές
συνήθειες και θα αγκαλιάσουμε τη μοναδικότητα του κάθε σώματος με
σκοπό τη συνδημιουργία!

Οι πρόβες θα γίνονται στο δημοτικό σχολείο Κω και στο θέατρο-
πολυχώρο «Σφαγείο»

Ελάτε να γνωριστούμε και να συζητήσουμε για το έργο, για την ομάδα,
για τις ιδέες και τις προσδοκίες σας μέσα από αυτό και να μοιραστούμε
όλοι-ες-α μαζί τη μαγεία ενός μουσικού θεάτρου!

Η ομάδα είναι ανοιχτή προς όλους/ες/α, απευθύνεται σε παιδιά και
ενήλικες είναι έτοιμη να σε υποδεχτεί με πολλή χαρά!

Με εκτίμηση,

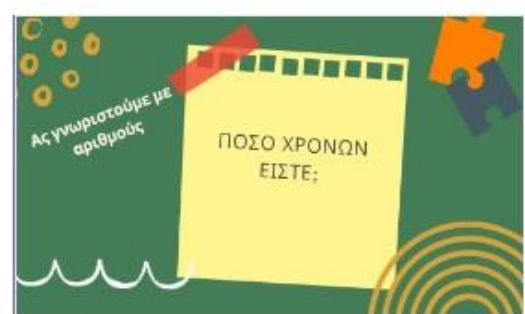
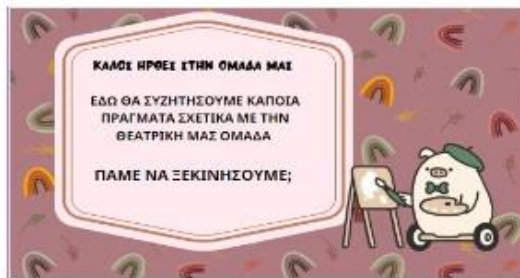
Η εκπαιδευτικός, Κεραμιδιώτη Παρασκευή και η Διεύθ/ση του
Δημοτικού σχολείου Κω

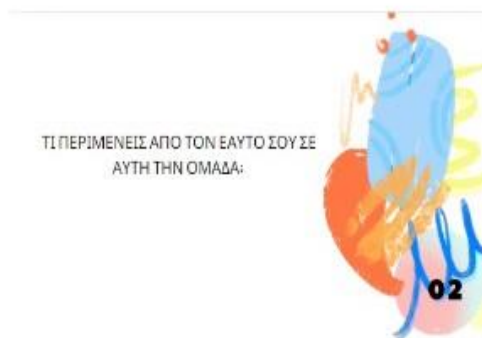
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Βασικές ερωτήσεις συνέντευξης συντελεστών

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (πρώτη συνάντηση)

1. Πείτε μας λίγα πράγματα για εσάς;
2. Είχες ποτέ κάποια επαφή ή εμπειρία στο χώρο των τεχνών; Αν ναι, ανάφερε μας κάποια παραδείγματα
3. Για ποιο λόγο βρίσκεσαι εδώ;
4. Τι περιμένεις από τον εαυτό σου (ατομικές προσδοκίες);
5. Έχεις δουλέψει ξανά σε ομαδικό πλαίσιο ;
6. Έχεις παρουσιάσει ξανά κάτι σε κοινό; Πως σε κάνει αυτό να νιώθεις;
7. Γνωρίζεις τι θα πει αναπηρία;
8. Είχες ποτέ επαφή με κάποιο άτομο με αναπηρία;
9. Τι σημαίνει για σένα η λέξη «αποδοχή» και τι «συμπερίληψη»; Τις γνωρίζεις σαν έννοιες;
- 10.Θα σε ενδιέφερε να μάθεις για αυτές;
11. Έχεις κάποιο σχετικό παράδειγμα από την καθημερινότητα σου να αναφέρεις;
- 12.Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να το μοιραστείς μαζί μας;

Ερωτήσεις της ομάδας εστίασης των συμμετεχόντων παιδιών μέσω παρουσίασης ppt





Ατομικά ερωτηματολόγια συμμετεχόντων

ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	Ναι	Μερικές φορές	Όχι
Πηγαίνω συχνά στις πρόβες			
Συμμετέχω στα θεατρικά παιχνίδια			
Μου αρέσουν οι θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται στην αρχή της πρόβας			
Προτιμώ να παίζω μόνος- μόνη παρά με τους άλλους			
Προτιμώ να συμμετέχω περισσότερο σε ομάδα παρά μόνος-μόνη			
Νιώθω άνετα με τους άλλους όταν πρόκειται να συνεργαστούμε;			
Νιώθω ότι συμμετέχω αρκετά σε ένα ομαδικό παιχνίδι;			
Νιώθω ότι δεν μου δίνει κανείς σημασία στα ομαδικά παιχνίδια			
Νιώθω σημαντικός- η στην ομάδα			
Όταν μιλάω, τα υπόλοιπα άτομα νιώθω ότι δε με ακούνε			
Νιώθω αμηχανία όταν βρίσκομαι με αυτή την ομάδα			
Νιώθω όμορφα όταν είμαι με αυτή την ομάδα			
Η συντονίστρια			
Η συντονίστρια μου με ακούει προσεκτικά όταν μιλώ.			
Με βοηθά όταν χρειάζομαι βοήθεια.			
Με σέβεται.			
Πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.			
Η συντονίστρια μου κάνει διασκεδαστικό το να είμαι σε αυτήν την τάξη.			
Η συντονίστρια έρχεται προετοιμασμένη με το κατάλληλο υλικό σε κάθε συνάντηση			
Δυσκολεύομαι να καταλάβω αυτά που μου ζητάει.			
Αισθάνομαι άνετα μαζί της			
Η συντονίστρια μου ζητά να συμμετέχω ενώ εγώ μπορεί να μη θέλω			
Η ομάδα μου			
Περνάω όμορφα με τα άτομα σε αυτήν την ομάδα.			
Υπάρχει ένα άτομο στις συναντήσεις που νιώθω άνετα να μιλήσω μαζί του			

Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου			
Κάνω φασαρία ή ενοχλώ τους υπόλοιπους την ώρα της πρόβας			
Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.			
Υπάρχει κάποιο άτομο στην ομάδα που με κάνει να νιώθω άβολα			
Υπάρχει κάποιο άτομο στην ομάδα που με κάνει να νιώθω άνετα			
Νιώθω ότι η ομάδα που συμμετέχω είναι δεμένη			
Νιώθω ότι χρειάζεται περισσότερο δέσιμο μεταξύ μας και οικειότητα			

Κύκλωσε το emoji που νιώθεις ότι σε εκφράζει περισσότερο σε κάθε περίπτωση

1. Όταν έρχεται η μέρα της συνάντησης μας, νιώθω...



Τέλεια!

Δεν θέλω

Δεν μου αρέσει

Ωραία

Βαρετά

Άβολα

2. Όταν κάνουμε τις ομαδικές ασκήσεις, νιώθω...



3. Όταν κάνουμε τις ατομικές ασκήσεις, νιώθω...



4. Όταν πρέπει να συνεργαστώ με άτομο που δεν γνωρίζω τόσο καλά, νιώθω...



5. Όταν διαβάζω τα λόγια μου, νιώθω...



6. Όταν μαθαίνω τα λόγια μου, νιώθω...



7. Όταν είμαι πάνω στη σκηνή, νιώθω...



8. Όταν δεν είμαι πάνω στη σκηνή, νιώθω...



ΑΤΟΜΙΚΑ

Όσο περνάει ο καιρός και έχω περισσότερες συναντήσεις με την ομάδα, νιώθω:

- A. Κούραση
- B. Μου φαίνεται το ίδιο με τις συναντήσεις στην αρχή
- Γ. Ανυπομονώ κάθε φορά
- Δ. Δεν με ενδιαφέρει
- E. Μαθαίνω κάτι καινούργιο κάθε φορά
- E. Άλλο _____

Η ιδέα του να παίξω στην παράσταση:

- A. Με εντυπωσιάζει
- B. Με ξεκουράζει - χαλαρώνει
- B. Με αγχώνει
- Γ. Με τρομάζει
- Δ. Το βρίσκω εξαιρετικό
- E. Ανυπομονώ
- ΣΤ. Δεν με ενδιαφέρει
- Άλλο _____

Αν δω κάποιο άτομο να κάθεται μόνο του στην ομάδα, θα πάω εύκολα να του μιλήσω;

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές
- Δεν με ενδιαφέρει

Αν κάτι με ενοχλεί και θέλω να το συζητήσω, θα πάω να το πω στην συντονίστρια ή σε κάποιον άλλον συντελεστή – στρία της ομάδας;

Ναι

Όχι

Δεν με ενδιαφέρει

Ίσως

Δεν νιώθω ακόμη άνετα

Άλλο _____

ΟΜΑΔΙΚΑ

Σε κάθε συνάντηση μας νιώθω τα άλλα παιδιά πιο κοντά σε μένα και νιώθω πιο άνετα

Ναι

Όχι

Κάποιες φορές

Δεν με ενδιαφέρει

Δεν το έχω σκεφτεί

Άλλο _____

Μετά από τόσες συναντήσεις νιώθω ακόμη αποκομμένος- η από την υπόλοιπη ομάδα

Ναι

Όχι

Μερικές φορές

Άλλο _____

Νιώθω ότι δεν ταιριάζω ηλικιακά με κάποια άτομα από την ομάδα

Ναι

Όχι

Μερικές φορές

Δεν με ενδιαφέρει

Τους βλέπω όλους το ίδιο

Άλλο _____

Έχει ειπωθεί κάποιο σχόλιο στην ομάδα που να σε έκανε να νιώσεις όμορφα;

Ναι

Αν ναι, τι είδους σχόλιο; _____

Όχι

Δεν με ενδιαφέρει

Δεν θυμάμαι

Έχει ειπωθεί κάποιο σχόλιο που να σε έκανε να νιώσεις άβολα;

Ναι

Αν ναι, τι ήταν αυτό που σε πείραξε; _____

Όχι

Δεν με ενδιαφέρει

Δεν θυμάμαι

Θα ήθελα να συνεχίσω να είμαι σε αυτή την ομάδα

Ναι

Όχι

Δεν με ενδιαφέρει

Άλλο: _____

Τελικές ερωτήσεις ομάδας εστίασης συντελεστών και παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

1. Πώς θα περιγράφατε την εμπειρία σας σε αυτή τη δράση;
2. Θα θέλατε να αναφέρετε ή να περιγράψετε μερικά από τα συναισθήματα που βιώσατε στη διάρκεια των συναντήσεων;
3. Πως θα περιγράφατε την αλληλεπίδραση σας με τα παιδιά;
4. Θυμάστε να μου διηγηθείτε κάποιο περιστατικό που σας έκανε εντύπωση;
5. Υπήρξε κάτι που να σας δυσκόλεψε ή να σας έφερε σε δύσκολη θέση;
6. Υπήρξε κάτι που σας άγχωσε;
7. Υπήρξε κάτι που να σας χαροπούσε;
8. Υπήρξε κάτι που δεν σας άρεσε καθόλου;
9. Η παρουσία των άλλων συντελεστών στο χώρο, τι συναισθήματα σας δημιούργησε;
10. Πως θα περιγράφατε τη σχέση σας με τα άτομα που συνεργαστήκατε;
11. Όσο πλησιάζουν οι μέρες για την παράσταση, πως νιώθετε;
12. Μέσα από τη δράση, πως ανταλαμβάνετε τελικά τη συμπεριληψη;
13. Είστε ικανοποιημένος-η από τον εαυτό σας;
14. Πως αισθάνεστε που υπήρξατε μέλος αυτής της ομάδας;
15. Θα το ξανακάνατε αν σας δινόταν η ευκαιρία;
16. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάζαμε;
17. Θα θέλατε να μοιραστείτε κάτι ακόμα μαζί μας;
18. Αν είχατε να προτείνετε κάτι για σχετική μελλοντική δράση, τι θα ήταν αυτό; (οργάνωση, θέμα, μέρος κλπ)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αφίσα της μουσικοθεατρικής παράστασης



Παράρτημα Δ- Μουσικό παραμύθι

Μουσικό παραμύθι: «Σημασία έχει ν' αγαπάς»

© 2024 Κεραμιδιώτη Παρασκευή

ALL RIGHTS RESERVED

Απαγορεύεται η δημοσίευση και η ολική ή μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή ή αναδημοσίευση κατά παράφραση ή διασκευή του υλικού αυτής της έκδοσης και η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή (φωτοτυπία, ηλεκτρονική ή μηχανική αναπαραγωγή, καταγραφή σε ηλεκτρονικό σύστημα ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο), σύμφωνα με το νόμο 2121/93 και τους λοιπούς κανόνες Δικαίου περί Πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα.

Επιπλέον, το παρόν έργο προστατεύεται από τον Οργανισμό Πνευματικής Ιδιοκτησίας με αριθμό 5729 και η χρήση, διασκευή, τροποποίηση και αντιγραφή του έργου πραγματοποιείται με άδεια από την δικαιούχο.



Συγγραφή-Μελοποίηση-Σκηνοθεσία: Κεραμιδιώτη Παρασκευή

Κως, 2024

Ηθοποιοί: Άγγελος Κ., Βασίλης Δ., Δημήτρης Γ., Εύα Σ., Ιωάννα Β., Κατερίνα Γ., Κατερίνα Π., Κωνσταντίνα Κ., Λουκρητία Τ., Μαριλένα Μ., Μιχαέλα Κ., Μανώλης Κ., Μιχάλης Κ., Σεβαστιάνα Π., Φώτης Γ.

Συντελεστές:

Σκηνοθετική και κινησιολογική καθοδήγηση: Διονυσία Κασίου, Αρχοντία Χατζιλάου

Μουσική υπόκρουση και επιμέλεια κομματιών: Αγκιναρασταχάκης Κωνσταντίνος

Σκηνικά – κοστούμια: Βαρβάρα Παμπρή

Τεχνική υποστήριξη- Ήχος- Στήσιμο σκηνικών: Γιώργος Τσινίκος

Βοηθοί φροντιστηρίου- make up: Βασιλική Μητού, Γεωργία Τζιώτη, Έλενα Κικίδου

Βιντεοσκόπηση: Άγις Οικονομόπουλος

Χώρος διεξαγωγής: Θέατρο- Πολυχώρος «Σφαγείο»

«Σημασία έχει ν' αγαπάς»

[Μουσική υπόκρουση στο πιάνο]

(Γονείς καθισμένοι στον καναπέ του σαλονιού τους. Ο μπαμπάς διαβάζει κάτι αφοσιωμένος στο τάμπλετ και η μαμά διαβάζει βιβλίο. Γυρνά το παιδί από το σχολείο και έρχεται τρέχοντας στους γονείς του.)

ΠΑΙΔΙ- Μαμά, μπαμπά. Γρήγορα, ανοίξτε την τηλεόραση, ξεκίνησε η εκπομπή, θα χάσω την εισαγωγή.

MAMA- Ποια εκπομπή αγάπη μου; Μόλις γύρισες από το σχολείο, δεν έχεις να κάνεις πρώτα τις υποχρεώσεις σου;

ΜΠΑΜΠΑΣ- Καλησπέρα και σε σένα παιδί μου...

ΠΑΙΔΙ- Βασικά καλησπέρα σας! Δεύτερον, γίνεται να διαβάσω αφού τελειώσει η εκπομπή; Σας παρακαλώ, ανοίξτε την τηλεόραση, δεν θέλω να χάσω το παιδικό.

MAMA- Σύμφωνα, αλλά με το που τελειώσει θα πας στο δωμάτιό σου, εντάξει;

ΠΑΙΔΙ- Εντάξει!

(Μπαμπάς πιάνει το τηλεκοντρόλ και ανοίγει την τηλεόραση)

ΜΠΑΜΠΑΣ- Τι θέμα είναι το σημερινό;

ΠΑΙΔΙ- Κάτι που περιμένω πολύ καιρό... καθίστε και απολαύστε!

(Το παιδί κάθεται μαζί τους ανάμεσα στον μπαμπά και στην μαμά και βάζουν την εκπομπή στη τηλεόραση)

(Εισέρχεται η αφηγήτρια σε στυλ ρεπόρτερ μαζί με ένα κάμεραμαν κρατώντας στον ώμο του μια βιντεοκάμερα)

ΡΕΠΟΡΤΕΡ- Καλησπέρα σας ή καλημέρα σας, ανάλογα σε ποια ήπειρο βρίσκεστε και μας ακούτε ή μας βλέπετε αυτή τη στιγμή από την τηλεόραση σας. Μαζί μας σήμερα είναι καλεσμένοι οι μικροί μας φίλοι (δείχνει τα παιδιά που κάθονται στις σκάλες), οι οποίοι είναι έτοιμοι και ανυπομονούν να μοιραστούν μαζί σας την όμορφη ιστορία που έχουν δημιουργήσει αποκλειστικά για εσάς φίλες και φίλοι. Η σημερινή εκπομπή έχει τίτλο «Οι περιπέτειες της Λούνι» και θα σας ταξιδέψει στα όμορφα μονοπάτια ενός μουσικού δάσους. Άννα, ο λόγος σε εσένα.

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ 1- Σε ευχαριστώ πολύ Τζέσικα. Χαίρεται αγαπημένοι μας φίλοι. Είστε πολύ τυχεροί που βρεθήκατε σε αυτή τη περιοχή γιατί θα έχετε τη τιμή να γνωρίσετε την ιστορία και την περιπέτεια της φίλης μας της Λούνι, τη μικρή αρκουδίτσα που....

ΠΑΙΔΙ1- Ει, σσςς, μη τα πεις όλα από τώρα, άσε και κάτι για τη συνέχεια...

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ 1- Έχεις δίκιο, έχεις δίκιο, με συγχωρείς, παρασύρθηκα.. (ξεροβήχει) που είχαμε μείνει; Λοιπόν, α ναι, πάμε να ξεκινήσουμε...

[Μουσική υπόκρουση]

ΑΦ1- Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα απέραντο μαγευτικό δάσος...

ΠΑΙΔΙ1 -Εεεε, για μια στιγμή, τι μια φορά και έναν καιρό; Δυο φορές και τρεις καιρούς είναι το σωστό

ΑΦ1- Μα, όλα τα παραμύθια έτσι ξεκινάνε...

ΠΑΙΔΙ 2- Αααα, αυτό είναι διαφορετικό παραμύθι από όλα τα άλλα. Είναι το δικό μας παραμύθι, οπότε εμείς θα βάλουμε ό,τι θέλουμε.

ΑΦ1- Ωραία λοιπόν, σας ακούω, πώς θα το ξεκινήσουμε;

ΠΑΙΔΙΑ μαζί: ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΤΡΕΙΣ ΚΑΙΡΟΥΣ...

ΑΦ1- Ωραία λοιπόν, δυο φορές και τρεις καιρούς σε ένα απέραντο μαγευτικό δάσος, υπήρχε μια όμορφη σπηλιά μέσα σε έναν ψηλό βράχο που έβλεπε όλη τη περιοχή. Η θέα από εκεί ήταν μοναδική, έβλεπες το καταπράσινο χρώμα των δέντρων, το απέραντο γαλάζιο του ουρανού που τα σύννεφα έμοιαζαν να χορεύουν στις αποχρώσεις του...

ΠΑΙΔΙ 3- Εε, τι θα γίνει, θα μπούμε στη βασική ιστορία επιτέλους; Ήρθαμε για να πούμε παραμύθι, όχι να ζωγραφίσουμε...

ΑΦ1- Εντάξει, εντάξει...Εκεί πέρα που λέτε φίλοι μας, ζούσε μια όμορφη οικογένεια αρκούδων. Ο μπαμπάς Μίμης, η μαμά Ρία και τα τρία μικρά αρκουδάκια.

ΠΑΙΔΙ 3- Σαν κάτι να μου θυμίζει εμένα αυτό..

ΠΑΙΔΙ 1- Ναι, τα τρία μικρά κατσικάκια

ΠΑΙΔΙ 2- Όχι, εκείνα ήταν 7

ΠΑΙΔΙ 1- Όχι, 7 ήταν οι νάνοι, μπερδεύεστε

ΑΦ1- Ννναι...μμάλιστα, σας αφήνω εσάς να βρείτε ποια ζώα ήταν και εγώ συνεχίζω την ιστορία μας. Η οικογένεια που λέτε, ήταν πάρα πολύ δεμένη και τα μέλη της ήταν πάρα πολύ αγαπημένα το ένα με το άλλο. Ο μπαμπάς κάθε μέρα τους ετοίμαζε το πλούσιο πρωινό τους και η μαμά τους έδειχνε ασκήσεις για να γίνουν καλύτεροι κυνηγοί. Κοντά τους ζούσαν και άλλα ζώα, όπως η οικογένεια του κ. Τζέισον με τα σκιουράκια, η κ. Μάιλι με τα σπουργίτια της και λίγο παραπέρα ο κ. Τάκης με τα αγριογούρουνα του.

ΠΑΙΔΙ 1- ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙΑΑΑΑΑ

ΑΦ1- Ορίστε;

ΠΑΙΔΙ1- Γουρουνάκια ήταν τα ζωάκια. Τα 3 γουρουνάκια.

ΑΦ1- Μπράβο παιδιά, το πετύχατε! Τώρα νομίζω μπορούμε να συνεχίσουμε την ιστορία μας χωρίς διακοπές..

ΠΑΙΔΙ3- Τι; Δεν θα πάμε διακοπές φέτος το καλοκαίρι; Η μαμά μου είπε ότι μπορεί να πάμε στη Ρόδο φέτος

ΠΑΙΔΙ1- Και εμένα μου είπε ότι θα πάμε κάπου στο εξωτερικό

ΑΦ1- Ε παιδιά, συγγνώμη, νομίζω ότι έχουμε λίγο μπερδευτεί. Διακοπή σημαίνει και «σταματάω»

ΠΑΙΔΙ 2- Όπως η διακοπή ρεύματος, σωστά;

ΑΦ1- Σωστά. Ελπίζω πάντως να πάτε διακοπές φέτος το καλοκαίρι, τώρα όμως βρισκόμαστε σε αυτό το όμορφο μέρος και είμαστε έτοιμοι να συνεχίσουμε την ιστορία μας. Φύγαμε;

ΠΑΙΔΙΑ μαζί- Ναιiiiiii

ΠΑΥΣΗ – Μουσική

ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ 2- Κάθε πρωί, η Λούνι με τα αδέρφια της, αφού τρώγανε το πρωινό τους γέμιζαν με ενέργεια και ξεκινούσαν τη βόλτα τους μέσα στο δάσος

με τη μητέρα τους. Τα λόγια της μητέρας τους τρύπωναν καλά μέσα στα αυτιά τους και έπρεπε να είναι πολύ προσεκτικοί.

MAMA ΑΡΚΟΥΔΑ- Η φύση είναι η μαμά μας και μας προσφέρει τα φαγητά μας, γι' αυτό και εμείς σαν άγριοι κυνηγοί ψάχνουμε να βρούμε τη δική μας τη τροφή.

ΑΦ 2- Κάθε φορά που άκουγε τα λόγια της μητέρας της, η Λούνι δίσταζε να τα επαναλάβει γιατί μέσα της δεν ένιωθε τόσο άγρια όπως περιέγραφε η μητέρα της. Ούτε κυνηγός ένιωθε. Όλα τα ζώα που έχει δει τα θεωρεί φίλους της και προτιμά να μιλάει και να παίζει μαζί τους παρά να τα κυνηγάει για να τα φάει.

ΑΦ 3- Προχωρούσαν αρκετή ώρα, ώσπου έφτασαν κοντά σε ένα ποταμάκι. Εκεί η μητέρα τους ανακοίνωσε ότι ήρθε η στιγμή το κάθε ένα αρκουδάκι να πάρει το δρόμο του και να γίνουν κυρίαρχοι των εαυτών τους.

MAMA ΑΡΚΟΥΔΑ- Είστε πια ελεύθερα να ζήσετε στη φύση και το καθένα σας να ορίσει τη ζωή του πώς θα ζήσει. Να κυνηγάτε έξυπνα και να προσέχετε τον εαυτό σας και εμείς πάντα να ξέρετε, θα είμαστε στο πλευρό σας».

ΑΦ2- Αυτά ήταν τα λόγια της Ρίας και φίλησε στοργικά ένα ένα το κάθε αρκουδάκι. Πρώτα τον Φίλιπ, μετά την Άννα και τέλος τη Λούνι, ψιθυρίζοντας της...

MAMA ΑΡΚΟΥΔΑ- Να προσέχεις, να πιστέψεις στον εαυτό σου και θα τα καταφέρεις.

ΑΦ3- Αγκαλιάστηκαν όλοι μαζί για μια ακόμη φορά και το κάθε αρκουδάκι ακολούθησε το δρόμο του. Με αυτά τα λόγια στο μυαλό και με έναν μεγάλο προβληματισμό ξεκίνησε η Λούνι τη περιπέτεια της μέσα στο δάσος. Καθόλου δεν συμφωνούσε με τα λόγια της μητέρας της σχετικά με το κυνήγι, όσο και αν την αγαπούσε. Κάτι βαθιά μέσα της δεν μπορούσε να δεχτεί καμία λέξη από τα λεγόμενα της.

ΛΟΥΝΙ- Γιατί πρέπει να είμαι άγρια; Γιατί πρέπει να με φοβούνται; Δεν θέλω να με φοβούνται. Θέλω να είμαι φίλη με όλα τα ζώα. Και αν πεινάσω μπορώ να φάω χόρτα, φρούτα, καρπούς....γκρρρρ...ωχ, το στομάχι μου. Ας κάτω κάτω από αυτό το δέντρο για λίγο να ξεκουραστώ και να φάω λίγο από τους καρπούς του.

ΑΦ 2- Καθώς πλησίασε το δέντρο η Λούνι, είδε να στέκεται σαστισμένο μπροστά της ένα κουνέλι. Μόλις την είδε το κουνέλι έβγαλε μια κραυγή [αααααααα] και το έβαλε στα πόδια.

(Αφήγηση και μίμηση)

ΑΦ 1- Η Λούνι ένιωσε πολύ άσχημα που το τρόμαξε και άρχισε να τρέχει πίσω του για να του ζητήσει συγγνώμη για την ταραχή που του προκάλεσε. Εκείνο όμως πανικοβλήθηκε ακόμη παραπάνω και έτρεξε ακόμη πιο γρήγορα ώσπου χάθηκε εντελώς από τα μάτια της Λούνι.

ΑΦ 2-Στεναχωρημένη η Λούνι, ξάπλωσε μέσα σε μια σπηλιά που βρέθηκε στο δρόμο της και αποκοιμήθηκε από τον ήχο της βροχής που μόλις είχε ξεκινήσει. [ήχος βροχής]

ΑΦ 3- Το επόμενο πρωί, η Λούνι ξύπνησε από διάφορες φωνές ζώων και μουσικές που ερχόντουσαν από το βάθος του δάσους. «Πρέπει κάτι να γιορτάζουν» είπε και ενθουσιασμένη ξεκίνησε και ακολούθησε τους ήχους.

ΑΦ 1- Πλησιάζοντας στο μέρος όπου ακουγόταν η μουσική και οι χαρούμενες φωνές και τα τραγούδια, αντίκρυσε κάτι πολύ όμορφο. Ένα ελάφι, ένας σκίουρος, ένα ρακούν, μία αλεπού και ένας ασβός χορεύανε όλοι μαζί γύρω από μια φωτιά και τραγουδούσανε εύθυμα τραγούδια. Ο σκίουρος έπαιζε τύμπανο, το ρακούν και ο ασβός τρομπέτα, το ελάφι τις μαράκες και η αλεπού χόρευε το χορό της κοιλιάς.

(Κάθε παιδί είναι ήδη κρυμμένο πίσω από κάθε βράχο ή δέντρο και με κάθε όνομα ζώου πετάγεται και σηκώνεται κρατώντας στο χέρι χάρτινα χειροποίητα μουσικά όργανα και ένα - ένα έρχονται στη μέση και σχηματίζουν έναν κύκλο)

« ΕΕΕ ΟΟ τραγουδάμε όλοι μαζί

Εεε οοο είμαστε φίλοι καλοί

Εεεε οοο άμα θες έλα κι εσύ

Εεεε οοο για να αρχίσει η γιορτή»

ΛΟΥΝΙ- Τι όμορφα που τραγουδάνε και χορεύουν όλοι μαζί! Είναι τέλειο, θα πάω κι εγώ να τραγουδήσω μαζί τους!

ΑΦ 2- Επάνω στον ενθουσιασμό της λοιπόν έτρεξε προς την μεριά των ζώων αλλά εκείνα με το που την είδαν από μακριά να πλησιάζει άρχισαν να πανικοβάλλονται και να φωνάζουν δυνατά «Βοήθειααα».

ΑΦ 1- Τρέχανε αριστερά, τρέχανε δεξιά, άλλα σκαρφάλωσαν πάνω στο δέντρο προσπαθώντας να γλιτώσουν από τη συμφορά τους. Αλλά μόνο συμφορά δεν ήταν. Η Λούνι ήθελε απλά να τους γνωρίσει και να τραγουδήσει μαζί τους. Αφού σταμάτησε να περπατάει, στάθηκε κοντά στη φωτιά και κοίταξε γύρω της το περιβάλλον. Σκορπισμένα φαγητά πέρα δώθε, ξεχαρβαλωμένες κιθάρες, σπασμένα μουσικά όργανα...

ΡΑΚΟΥΝ- Φύγε, δεν βλέπεις τι έκανες, κατέστρεψες μια τόσο όμορφη γιορτή που στήσαμε με τόσο αγάπη και όρεξη (μέσα σε σκουπίδια).

ΑΣΒΟΣ - Ναι, και όλα αυτά για να μας φας, δεν είναι το σωστό μέρος εδώ για να κυνηγήσεις» (καθισμένος πάνω στο δέντρο).

ΛΟΥΝΙ- Μα εγώ δεν θέλω να σας φάω.

ΣΚΙΟΥΡΟΣ- Χαχα, ας γελάσουμε. Ένα από τα πιο άγρια ζώα του δάσους μόλις μας είπε ψέματα για να μας ξεγελάσει και να μας καταβροχθίσει.

ΕΛΑΦΙ- Είναι ένα κακόβουλο ζώο που το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να τρώει άλλα ζώα και να καταστρέφει όμορφα πράγματα. Ορίστε, τι κατάφερες τώρα; Μου λες;

ΛΟΥΝΙ- Όχι, σταθείτε.. εγώ δεν...

ΑΦ 3- Και πριν προλάβει να ολοκληρώσει τα λόγια της, τα ζώα είχαν ήδη φύγει τρομοκρατημένα και απογοητευμένα που καταστράφηκε η γιορτή τους.

ΑΦ 1- Η Λούνι έμεινε μόνη της δίπλα στην αναμμένη φωτιά, αλλά δυστυχώς η φωτιά της δεν έφτανε για να ζεστάνει τη καρδιά της και το πόνο που ένιωσε εκείνη τη στιγμή.

Δάκρυα άρχισαν να κυλάνε από τα μάτια της και προσπάθησε με τρεμάμενη φωνή να ηρεμήσει:

[Μουσική υπόκρουση πιάνου:]

«Δεν είμαι εγώ αυτό που λες
Τη καρδιά μου έλα αν θες και δες
Στο δάσος όπου κι αν γυρνώ
Φοβισμένα μάτια συναντώ
Μα δεν έχω σε ποιον να το πω
Πως δεν είμαι ζώο άγριο
Μα γεννήθηκα για ν' αγαπώ και δεν θέλω καν να κυνηγώ
Δεν φταίω που είμαι...διαφορετικό...»

[Κλάμα]

ΚΟΡΑΚΙ- Μιεεεεχ... σαχλαμάρες.... Ξέρεις πόσα τραγούδια έχω πει εγώ χρυσό μου; Μα για κάποιο λόγο όσοι με βλέπουν και ακόμα χειρότερα, όσοι με ακούν, εξαφανίζονται σε κλάσματα δευτερολέπτου.

ΑΦ 2 - Η Λούνι τρόμαξε από τον ήχο της φωνής που ακούστηκε και σηκώθηκε να δει από που προερχόταν. Σήκωσε το κεφάλι της και αντίκρυσε ένα κατάμαυρο κοράκι.

ΛΟΥΝΙ- Γ γ γ γ γειααα (διστακτικά), είμαι η Λούνι.

ΚΟΡΑΚΙ- Αλέξιος

ΛΟΥΝΙ- Και πώς βρέθηκες εδώ; Τι κάνεις εδώ;

(Ο Αλέξιος με βλέμμα περήφανο και όρθια κορμοστασιά, ξεκινά να τραγουδά. Τρία παιδιά ντυμένα κοράκια τον περικυκλώνουν και γίνονται ο χορός του συνοδεύοντας το τραγούδι- Ρυθμός χιπ χοπ σε καχόν)

«Είμαι κοράκι, με φωνή τρομακτική

Δεν τραγουδάω πλέον, κάθομαι στο κλαδί

Κρα κρα κρα κρα κρα

Όταν μ' ακούνε, φεύγουνε μακριά,

Ή ακόμη χειρότερα, κλείνουνε τ' αυτιά

Κρα κρα κρα κρα κρα

Κάποτε ερμήνευα Σακελλαρίδη, Verdi (εναλλ. Κάποτε ερμήνευα στο Μέγαρο τον Verdi)

Τώρα ουδείς με ακούει, μήτε και με βλέπει

Κρα κρα κρα κρα κρα

Άσχημο πουλί με κορακίσια φωνή

Δεν περνάει στου music show το επόμενο σκαλί

Κρα κρα κρα κρα κρα

Το επόμενο σκαλί

ΑΛΕΞΙΟΣ- Γειά σου κορίτσι, μην ανησυχείς, είδα τι συνέβη μόλις και πίστεψε με, σε καταλαβαίνω απόλυτα

ΛΟΥΝΙ- Τι εννοείς με καταλαβαίνεις; Σε φοβούνται κι εσένα;

ΑΛΕΞΙΟΣ- Αμέ, η αλήθεια είναι ότι δεν με πολυσυμπαθούν ιδιαίτερα, τους φαίνομαι απόμακρος. Με έχουν συνδέσει με κακούς μύθους και τα ζώα με φοβούνται. Αλλά κι εμένα μου αρέσει να τραγουδάω, αλλά μια μέρα που το προσπάθησα, ένα αηδόνι μου πέταξε μια πέτρα στη κεφάλια και από τότε δεν ξανατραγούδησα.

ΛΟΥΝΙ- Όχι, δεν είναι σωστό να μην ακολουθήσεις αυτό που αγαπάς, πρέπει να ξεκινήσεις να τραγουδάς ξανά. Άλλωστε έχω ακούσει ότι είσαι πολύ έξυπνο ζώο, μου το έχει πει η μαμά μου στα παραμύθια που μας διάβαζε.

ΑΛΕΞΙΟΣ- Αλήθεια το πιστεύεις αυτό για μένα; (συγκινημένο)

ΛΟΥΝΙ- Φυσικά και το πιστεύω!

ΑΛΕΞΙΟΣ- Σε ευχαριστώ καλή μου αρκούδα, νομίζω ότι μου έδωσες έμπνευση αυτή τη στιγμή να γράψω ένα τραγούδι και να το τραγουδήσω.

ΛΟΥΝΙ- Να το τραγουδήσεις με όλη σου τη καρδιά φίλε μου και να έρθεις κάποια μέρα να μου το τραγουδήσεις κι εμένα.

ΑΛΕΞΙΟΣ- Εις το επανιδείν φίλη μου!

ΛΟΥΝΙ- Φίλη μου.... (ψιθυρίζει χαρούμενα)

ΠΑΥΣΗ- Μουσική

ΑΦ 1- Στο μεταξύ ο καιρός περνούσε και περνούσαν οι εποχές. Είχαν αρχίσει να πέφτουν τα πρώτα χιόνια και ως γνωστό οι αρκούδες όλο το χειμώνα κοιμούνται. Ήρθε ο καιρός και για τη Λούνι να βρει και να σκάψει το μέρος που θα κοιμότανε, αν και της ήταν πολύ δύσκολο να το πετύχει.

ΑΦ 2- Δεν της άρεσε καθόλου να κοιμάται τόσο καιρό, ήθελε συνεχώς να ανακαλύπτει πράγματα.

ΑΦ3- Αφού κατάφερε και βρήκε ένα μέρος ιδανικό για το σκοπό της, ξάπλωσε στη σπηλιά και προσπάθησε να κοιμηθεί.

ΑΦ 1- Ένας ήχος όμως, ακούστηκε από το βάθος της σπηλιάς, σαν ένα μουρμουρητό ή μάλλον... σαν κάποιος να μουρμούριζε μια μελωδία. Σηκώθηκε και πλησίασε για να δει τι είναι. Τότε, αντίκρυσε ένα φίδι κουρνιασμένο στη γωνία με κλειστά τα μάτια του, να σιγοτραγουδάει μια μελωδία.

ΑΦ 3- Η Λούνι δεν ήθελε να το διακόψει και περίμενε το φίδι να τελειώσει τη μελωδία του. Μόλις το φίδι τελείωσε και άνοιξε τα μάτια του σάστισε που είδε τη Λούνι μπροστά του και αναπήδησε.

ΦΙΔΙ- Σε παρακαλώ, μη μου κάνεις κακό. Είμαι απλά ένα φιδάκι που ήρθα να ζεσταθώ και αναπολώ τον παλιό καλό καιρό που μπορούσα και έπαιζα μουσική.

ΛΟΥΝΙ- Δεν πρόκειται να σε πειράξω, κι εγώ για αυτό το λόγο ήρθα εδώ, άλλωστε. Πως σε λένε;

ΦΙΔΙ -Τζέισον, εσένα;

ΛΟΥΝΙ -Λούνι.

ΦΙΔΙ -Εσύ δε θα έπρεπε να κοιμάσαι; Τι σου συμβαίνει;

ΛΟΥΝΙ- Δεν μπορώ να κοιμηθώ. Ούτε και να κυνηγήσω. Ούτε και να αγριέψω. Όλοι με φοβούνται γιατί νομίζουν ότι είμαι άγρια και θέλω να τους κάνω κακό, ενώ εμένα το μόνο που μου αρέσει είναι να κάνω φίλους και να τραγουδάμε όλοι μαζί. Εσύ πώς βρέθηκες εδώ;

ΦΙΔΙ - Αααα, πονεμένη ιστορία. Εγώ καλή μου, ήμουν κάποτε μαέστρος και με την μακριά μου ουρά διηύθυνα την ορχήστρα του δάσους.

ΛΟΥΝΙ- Την ορχήστρα του δάσους;

[Μουσική- 2 cellos- whole lotta love vs. Beethoven 5th Symphony]

(4 παιδιά κρατώντας χάρτινα μουσικά όργανα σε σχήμα τσέλου, βιόλας, βιολιού και κοντραμπάσσο στέκονται στην άλλη πλευρά της σκηνής και ξεκινάνε να κουνάνε τα δοξάρια όταν ακούγεται η μουσική. Ο Τζέισον τους πλησιάζει και αρχίζει να τους διευθύνει με την ουρά του μέχρι το κλασσικό σημείο και όταν μπαίνει το ροκ κομμάτι, λέει τα εξής:)

«Κάποτε διηύθυνα ορχήστρες μεγάλες

Με τον Παβαρότι και με Μαρίες Κάλες

Είχα πρόσκληση για φιλαρμονική Βιέννης

Αλλά όταν με είδαν, μου είπαν: φίλε δεν βγαίνεις

Αααααααα- τα παράτησα πιααα

(ΟΡΧΗΣΤΡΑ) Τα παράτησε πια Χ2

(ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ) ΤΑ ΠΑΡΑΤΗΣΑ ΠΙΑ»

ΤΖΕΙΣΟΝ- Πάντα αγαπούσα και ακόμη αγαπώ τη μουσική. Πολλά ζώα όμως δεν αγαπούν δυστυχώς τα φίδια. «Ποιος έχει ξαναδεί φίδι μαέστρο;» έλεγαν υποτιμητικά, «τα φίδια είναι σιχαμερά, είναι να μένουν κρυμμένα, να μη τα βλέπουν τα παιδιά μας και τρομάζουν», έλεγαν άλλα ζώα. Ωσπου αποφάσισα να μη το ξανακάνω.

ΛΟΥΝΙ- Κάνεις λάθος, αν είναι αυτό που πραγματικά αγαπάς, τότε πρέπει να το κυνηγήσεις» είπε η Λούνι. Θα σε βοηθήσω να ξαναφτιάξεις την ορχήστρα που πάντα ήθελες.

ΤΖΕΙΣΟΝ -Και πώς θα το καταφέρουμε αυτό;

ΛΟΥΝΙ -Αυτό άστο πάνω μου

(Όσοι ώρα μιλάνε οι αφηγήτριες τα παιδιά εμφανίζονται στη σκηνή και κάνουν παντομίμα αυτά που λένε)

ΑΦ 1- Έτσι, ξεκίνησαν να μαζεύουν ότι ειδών φύλλα έβρισκαν στο δάσος και πάνω τους σχεδίασαν και έγραψαν ανακοίνωση ότι:

ΛΟΥΝΙ & ΦΙΔΙ- «Ζητούνται ζώα που αγαπούν τη μουσική να ενώσουν τις φωνές τους»

ΑΦ 2- Έστειλαν πρόσκληση και στον Αλέξιο το κοράκι και του ζήτησαν αν ενδιαφέρεται να τραγουδήσει μαζί τους.

(Φωνή ακούγεται από το βάθος)

ΑΛΕΞΙΟΣ – Γράμμα από τη Λούνι; Φωνές του δάσους ενωμένες, ποτέ νικημένες; Θα ξανατραγουδήσω ξανά; ΚΡΑ ΚΡΑ, ΤΙ ΧΑΡΑ

ΑΦ 3- Μέσα σε μία μόλις εβδομάδα, είχαν δηλώσει συμμετοχή πολλά ζώα και το σχέδιο πήγαινε πολύ καλά. Οι δύο φίλοι ήταν πολύ χαρούμενοι και ενθουσιασμένοι. Οι συμμετέχοντες όμως δεν γνώριζαν ποιος θα αναλάμβανε την χορωδία και την ορχήστρα. Θα ήταν έκπληξη και τα ζώα είχαν ενθουσιαστεί!

[ΠΑΥΣΗ- Μουσική]

ΑΦ 1- Έτσι λοιπόν, τα ζώα συγκεντρώθηκαν όλα στο κέντρο του δάσους για να γνωριστούν και να παίξουν μουσική. Μόλις είχαν ξεκινήσει και η Λούνι με τον Τζέισον να πάνε για να τους συναντήσουν.

ΑΦ 2- Καθώς προχωρούσαν όμως προς το κέντρο, η Λούνι εντόπισε ύποπτες πατημασιές στο έδαφος που δεν έμοιαζαν με ζώου.

(Γρήγοροι και ρυθμικοί βηματισμοί σε body percussion από τις αφηγήτριες καθώς ξεκινούν να αναφέρονται στους κυνηγούς)

ΑΦ 1,2,3 ΜΑΖΙ- Αμέσως κοιτάχτηκαν και κατάλαβαν ότι ήταν κυνηγοί και τα βήματά τους κατευθύνονταν προς τη μεριά των ζώων.

(Οι 3 αφηγήτριες ξεκινάνε να χτυπάνε ρυθμικά τα πόδια και τα χέρια τους τραγουδώντας)

«Κυνηγός – Σκοπός- Σίγουρα δεν είναι φιλικός

Σκοπός – Κυνηγός- όπλο πίσω και μαχαίρι εμπρός

Σκοπός – Σοβαρός- τα ζώα να χτυπήσουν ολοσχερώς

ΣΚΟΠΟΣ»

ΛΟΥΝΙ - Πρέπει να κάνουμε γρήγορα, πρέπει να φτάσουμε νωρίτερα πριν τους φτάσουν. Πρέπει να τους σώσουμε

ΤΖΕΙΣΟΝ – Φύγαμε!

ΑΛΕΞΙΟΣ – Να μαι κι εγώ, σίγουρα θα τους διώξει η κορακίσια μου φωνή

(Αφήγηση και μίμηση μαζί)

ΑΦ 3- Έφυγαν όσο πιο γρήγορα μπορούσαν ακολουθώντας τα βήματα. Οι κυνηγοί είχαν σχεδόν φτάσει πολύ κοντά στα ζώα και ετοίμαζαν τις παγίδες και τα όπλα τους για να τα παγιδεύσουν.

ΑΦ 2- Τότε ο Αλέξιος άρχισε να φωνάζει δυνατά (ΚΡΑ ΚΡΑ ΚΡΑ), η Λούνι έτρεξε με όλη της τη δύναμη και έριξε κάτω το όπλο από τα χέρια του ενός κυνηγού και εκείνος τρομαγμένος άρχισε να φωνάζει.

ΑΦ 3- Ο δεύτερος κυνηγός προσπάθησε να πιάσει τη Λούνι και εκείνη τη στιγμή ο Τζέισον χώθηκε ανάμεσα στα πόδια και ο κυνηγός στραβοπάτησε και έπεσε κάτω.

ΑΦ 1- Τα υπόλοιπα ζώα τρομαγμένα έτρεξαν να δούνε τι συνέβη. Μόλις είδαν τους δύο κυνηγούς πεσμένους κάτω έτρεξαν θυμωμένα κατά πάνω τους και εκείνοι από το φόβο τους μάζεψαν ό,τι πρόλαβαν και το έβαλαν στα πόδια.

ΑΦ 2- Τα ζώα αγκαλιάστηκαν όλα μαζί και ευχαρίστησαν ιδιαίτερα τη Λούνι και τον Τζέισον που τους έσωσαν!

ΡΑΚΟΥΝ- Σας ευχαριστούμε τόσο πολύ, αν δεν ήσασταν εσείς, δεν θέλουμε να ξέρουμε τι θα μπορούσε να συμβεί. Μας σώσατε και σας αξίζει ένα μεγάλο συγνώμη από μεριάς μας που σας φερθήκαμε με αυτό το τρόπο.

ΕΛΑΦΙ- Αλλά λύστε μας και μια απορία. Πώς βρεθήκατε εδώ;

ΛΟΥΝΙ - Ε, εμείς σας καλέσαμε γιατί θέλουμε να ξαναγίνουμε όλοι μια μεγάλη, όμορφη μουσική παρέα με μαέστρο τον αγαπημένο μας Τζέισον και τενόρο τον Αλέξιο.

Τα ζώα εντυπωσιάστηκαν για μια ακόμη φορά και ζητωκραύγασαν δυνατά «ΖΗΤΩΩΩΩ».

ΣΚΙΟΥΡΟΣ- Πρέπει να γιορτάσουμε αυτή τη χαρά και να αφήσουμε πίσω όλα τα παλιά.

ΑΦ 1- Και έτσι, η Λούνι, ο Τζέισον και όλα τα ζώα έγιναν μια όμορφη παρέα και ήχοι χαράς και νότες σκόρπισαν στον ουρανό. Όλοι μαζί αγαπημένοι τραγουδούσαν.

«Τι είσαι εσύ; Τι είμαι εγώ;

Σημασία έχει να σε σεβαστώ.

Φίλοι να γίνουμε αγαπημένοι

Και να μείνουμε ενωμένοι

Δεν έχει σημασία αν είσαι ψηλός,

μικρός και διαφορετικός

Αν η γούνα σου είναι καφέ

Κίτρινη και άσπρη ή και μπλε

Σημασία έχει να αγαπάς

Κάθε πλάσμα να το εκτιμάς

Γέλιο και χαρά παντού να σκορπάς

Σημασία έχει να αγαπάας!!

ΠΑΥΣΗ- black out- Μουσική

(Σκηνή με παιδί και γονείς)

ΜΠΑΜΠΑΣ- Πολύ ωραία η ιστορία αγόρι μου, αλλά τώρα που τελείωσε νομίζω ήρθε η ώρα να ολοκληρώσεις κι εσύ τις υποχρεώσεις σου..

ΠΑΙΔΙ- Ω, έλα τώρα μπαμπά, θα διαβάσω πιο μετά..

ΜΑΜΑ- Όχι, Άλεξ, πρέπει να ολοκληρώσεις τα μαθήματά σου γιατί έχεις κι άλλες δραστηριότητες μετά, πρέπει να προλάβουμε...

ΠΑΙΔΙ- Μα μαμά, μπαμπά, (απευθύνεται στο κοινό) - γονείς... Σημασία δεν έχει αυτό..

ΜΠΑΜΠΑΣ- Τι εννοείς παιδί μου;

(Ένα- ένα το κάθε παιδί βγαίνει στη σκηνή παίρνει τη θέση του στο χώρο λέγοντας τα εξής)

ΠΑΙΔΙ1- Σ' έναν κόσμο που όλο και περισσότερο παράγει αλλά δεν προσφέρει

ΠΑΙΔΙ2- Που κλείνει μάτια και αφτιά και δεν ακούει

ΠΑΙΔΙ3- Σημασία έχει... να μείνεις άνθρωπος, παιδί...

ΠΑΙΔΙ 4- Σημασία έχει...

ΠΑΙΔΙ 5- Ν' ακούς

ΠΑΙΔΙ 6- Να νοιάζεσαι

ΠΑΙΔΙ 7- Να νιώθεις

ΠΑΙΔΙ 8- Να ενδιαφέρεσαι

ΠΑΙΔΙ 9- Να σκέφτεσαι

ΠΑΙΔΙ 10- Να αποδέχεσαι

ΓΟΝΕΙΣ- Να, να, να, να... τελικά τι έχει σημασία; Μας μπερδεύεις

ΟΛΟΙ- Σημασία έχει ν' αγαπάς!

ΤΕΛΟΣ

