

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Η Προσέγγιση της Διαφορετικότητας μέσα από τη Θεατρική  
Αγωγή**

**Χριστίνα Παπίρη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

**Μάιος 2016**



# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Η Προσέγγιση της Διαφορετικότητας μέσα από τη Θεατρική  
Αγωγή**

**Χριστίνα Παπίρη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2016**



## Περίληψη

Η παρούσα διατριβή πραγματεύεται την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από το θέατρο και συγκεκριμένα τη διερευνητική δραματοποίηση. Στο θεωρητικό μέρος, μέσα από την ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, υιοθετείται εντέλει η θέση που ορίζει ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή Αγωγή τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο. Το πρακτικό μέρος αποτελείται από εκπαιδευτική παρέμβαση, για τον σχεδιασμό της οποίας παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη οι δύο από τις τέσσερις προσεγγίσεις του Banks, δηλαδή η *προσέγγιση του μετασχηματισμού και η προσέγγιση της απόφασης και της κοινωνικής δράσης*. Στις προσεγγίσεις αυτές, τα παιδιά κλήθηκαν να μελετήσουν τη διαφορετικότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, καθώς και να προτείνουν δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση άλλων.

Ως μεθοδολογία για τη διερεύνηση του βασικού αλλά και των επιμέρους ερωτημάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης και συγκεκριμένα η χειραφετητική μορφή της, γιατί μέσα από αυτή αναπτύσσεται η κριτική κατανόηση σε δράσεις κοινωνικού περιεχομένου. Μέσα από τη σπειροειδή διαδικασία της έρευνας δράσης και το μοντέλο της McNiff, που επιτρέπει τη διερεύνηση και άλλων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τη μελέτη του βασικού θέματος, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απαντήθηκαν μέσα από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιελάμβανε εννέα ογδοντάλεπτες συναντήσεις με εννέα μαθητές ηλικίας οκτώ με εννέα χρόνων. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν έξι διαφορετικές ιστορίες, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του θεάτρου και τις τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης και μέσα από αυτές κατέθεσαν τις απόψεις τους και τις στάσεις τους γύρω από την έννοια της διαφορετικότητας. Παράλληλα με τη διαφορετικότητα μελετήθηκαν και θέματα όπως η αποδοχή, η ενδυνάμωση, η προφορική και γραπτή έκφραση, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός. Τέλος, η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση εκδήλωσης με θέμα τη διαφορετικότητα, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς ως κοινωνική δράση.

## Summary

This thesis deals with the concept of diversity through theater particularly through inquiry drama. In the theoretical part, through the analysis of multiculturalism and interculturalism, finally adopted the position that defines Intercultural Education in how the educational system is facing multiculturalism in school. The practical part consists of educational intervention, for the design of which were considered two of the four approaches that James Banks suggests, namely the transformation approach and the decision approach and social action. In these approaches, the children were invited to study diversity through different angles and draw their own conclusions, and also propose activities to sensitize others.

As a methodology for investigating the basic and individual questions of educational intervention, it was used the action research specifically the emancipatory form, because through this, critical understanding develops in social content actions. Through the spiral process of action research and the McNiff model, which allows the investigation of other issues that arise through the study of the main theme, raised research questions, which were answered through the collection and processing of data received over during the educational intervention.

The educational intervention consisted of nine meetings with nine students age of eight to nine years. The children were treated to six different stories, using elements of theater and theatrical techniques of inquiry drama and through them gave their views and attitudes around the concept of diversity. Alongside diversity studied issues such as acceptance, empowerment, oral and written expression, teamwork, solidarity and respect. Finally, the intervention was completed with the launch event on diversity, which will be held at the end of the school year as a social activity.

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμησή μου και να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Μάρθα Κατσαρίδου, για τη γεμάτη με υπομονή καθοδήγησή της σε αυτό το συναρπαστικό για μένα ταξίδι. Μέσα από τις κατάλληλες υποδείξεις της και τη μεθοδικότητά της κατάφερα να φέρω εις πέρας τη μεταπτυχιακή μου διατριβή και να νιώσω περήφανη για το αποτέλεσμα της. Ευχαριστίες οφείλω και στους διδάσκοντες των θεματικών ενοτήτων του μεταπτυχιακού μου για διαφορετικούς λόγους στον καθένα. Πρώτιστα στον κύριο Χριστάκη Χριστοφή, ο οποίος εκτός από εξαιρετικός διδάσκων είναι και καταπληκτικός άνθρωπος, αφού έκανε πράξη σε προσωπικό επίπεδο τη φράση που συνήθως μας έλεγε: «Όποτε με χρειαστείτε θα είμαι εδώ για σας». Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κωνσταντίνα Ζηροπούλου, η οποία με έκανε να αγαπήσω την ιστορία του θεάτρου, μεταδίδοντάς μου το δικό της ενθουσιασμό γι' αυτό. Τέλος, ευχαριστίες αξίζουν προς την καθηγήτριά μου κυρία Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση αλλά και τον κύριο Θεόδωρο Γραμματά για τα όσα μου έχουν διδάξει για τη θεατρική αγωγή. Τα βιωματικά εργαστήρια που εφαρμόσαμε στο μάθημά της κυρία Ρεπούση, με προέτρεψαν στη διατριβή να ασχοληθώ με την έρευνα δράσης και όχι με βιβλιογραφική έρευνα.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στη συνάδελφο και φίλη μου Μαρία Τιμοθέου Μάμα, η οποία με βοήθησε ποικιλοτρόπως σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην τάξη. Χαίρομαι που μοιραζόμαστε τις ίδιες ανησυχίες για τα παιδιά και ενδιαφερόμαστε κατά πολύ, πέραν από την ανάπτυξη των πυρηνικών γνώσεων των παιδιών και για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Πέτρο Κουτσόφτα, τη μητέρα μου Μαρία Παπίρη και τα πεθερικά μου Ιωάννη και Μαρία Κουτσόφτα για τις ατελείωτες ώρες βοήθειας που μου πρόσφεραν, ώστε να καταφέρω να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό μου.

Η αφιέρωση της διατριβής δεν θα μπορούσε να αφορούσε κανέναν άλλο εκτός από τις δύο μεγάλες αγάπες της ζωή μου, τα παιδιά μου Μάρσια και Ιωάννη Κουτσόφτα.

# Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Πολυπολιτισμική ή Διαπολιτισμική Αγωγή; .....</b>	<b>3</b>
2.1 Ορισμοί και αρχές.....	3
2.2 Προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	6
2.3 Εφαρμογή διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο .....	8
<b>3. Θέατρο και Εκπαίδευση .....</b>	<b>10</b>
3.1 Διερευνητική δραματοποίηση και storydrama.....	12
3.2 Σχεδιασμός διερευνητικής δραματοποίησης.....	14
3.3 Τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν.....	16
<b>4. Θέατρο και διαπολιτισμικότητα .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Η ερευνητική μέθοδος: Η έρευνα δράσης .....</b>	<b>26</b>
5.1 Εισαγωγή.....	26
5.2 Η μορφή και το μοντέλο της έρευνας δράσης που επιλέχθηκε.....	29
5.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν .....	31
<b>6. Περιγραφή Εκπαιδευτικής Παρέμβασης.....</b>	<b>36</b>
6.1 Περιγραφή ομάδας στόχου .....	36
6.2 Παρατηρήσεις πριν το σχεδιασμό της παρέμβασης .....	37
6.3 Οι δύο πρώτες συναντήσεις.....	38
6.4 Διερευνητική δραματοποίηση ιστοριών.....	41
6.4.1 1η ιστορία: Το κάτι άλλο.....	42
6.4.2 2η ιστορία: Ο τίγρης και η διαφορετικότητα .....	43
6.4.3 3η ιστορία: Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού .....	45
6.4.4 4η ιστορία: Ο Τρυφερούλης μικροφτερούλης .....	47
6.4.5 5η ιστορία: Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία.....	49
6.4.6 6η ιστορία: Το μικρό χωριό όπου τα παιδιά δεν χαμογελούσαν ποτέ.....	52
6.4.7 Η τελευταία συνάντηση .....	54
6.5 Μετά το πέρας των συναντήσεων .....	56
<b>7. Επίλογος .....</b>	<b>57</b>



## **Παραρτήματα**

<b>A. Τεχνικές δραματοποίησης.....</b>	<b>63</b>
<b>B. Περιγραφή ομάδας στόχου.....</b>	<b>70</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>73</b>



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Εδώ και πολλά χρόνια, τα περιστατικά ρατσισμού και μη αποδοχής μεταξύ των παιδιών στα σχολεία και γενικότερα στην κοινωνία φαίνεται να πληθαίνουν, εμποδίζοντας τις αρμονικές σχέσεις και την ειρηνική συνύπαρξη. Η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι από τις σημαντικότερες αξίες που προάγουν την αειφορία, αφού μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ανθρώπων ως ίσων και στη συνεργασία μεταξύ τους για μια ζωή χωρίς συγκρούσεις και πολέμους. Οι πιο πάνω διαπιστώσεις έδωσαν το έναυσμα για το περιεχόμενο της παρούσας διατριβής, η οποία έχει ως στόχο τη μελέτη της χρήσης του θεάτρου ως μέσου αλλαγής συμπεριφορών και στάσεων, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποδοχής του άλλου ως ίσου.

Τις πιο πάνω σκέψεις ήρθε να ενισχύσει ο στόχος υπό έμφαση που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου προς τα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης κατά τη φετινή σχολική χρονιά. Ο στόχος αυτός αναφέρεται στην «ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και προώθηση της ισότητας και του σεβασμού, στο πλαίσιο της εκστρατείας κατά της ρητορικής μίσους του Συμβουλίου της Ευρώπης», τονίζοντας ιδιαίτερα πως το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να λειτουργήσει ως μηχανισμός κοινωνικής ενσωμάτωσης παιδιών κάθε είδους διαφορετικότητας<sup>1</sup>.

Για την προώθηση του πιο πάνω στόχου το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εισηγείται τη χρήση βιωματικών εργαστηρίων, ώστε να μελετηθούν οι κοινωνικές

---

<sup>1</sup><http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933a> σελ. 3: διαπεράστηκε στις 5/10/2015.

παράμετροι της διαφορετικότητας<sup>2</sup>. Μία εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στη θεατροπαιδαγωγική, με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλη μέθοδος για να βιώσουν τα παιδιά έννοιες όπως διαπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, σεβασμός προς τον «άλλον», αυτοεκτίμηση, ενδυνάμωση, ενσυναίσθηση. Βασική επιδίωξη της διατριβής είναι η σύνδεση του θεάτρου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: μετά από προβληματισμό διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καλείται να απαντήσει μία εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε μαθητές τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που τέθηκαν και την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η χειραφετητική έρευνα δράσης. Το θεατρικό μοντέλο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διατριβή είναι η διερευνητική δραματοποίηση μέσω εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων (storydrama) ως μέσο αλλαγής στάσεων των παιδιών προς το διαφορετικό. Οι εικονογραφημένες ιστορίες μπορούν να έχουν μεγάλη επίδραση σε παιδιά μικρής ηλικίας, γεγονός που αποτέλεσε και το βασικό λόγο για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος.

---

<sup>2</sup><http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933b> σελ. 9: διαπεράστηκε στις 5/10/2015.

# Κεφάλαιο 2

## Πολυπολιτισμική ή Διαπολιτισμική Αγωγή;

### 2.1 Ορισμοί και αρχές

Οι μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης ερχόμενοι στο σχολείο φέρουν μαζί τους στερεοτυπικές απόψεις και στάσεις, οι οποίες προωθούνται σε αυτούς μέσω της οικογένειας, της θρησκείας, των Μ.Μ.Ε και του κοινωνικού περιγυρου. Όπως αναφέρει η Άλκηστη Κοντογιάννη, πολλές φορές εκλαμβάνεται ως απειλή για την κοινωνία το άγνωστο και το ανοίκειο, γι' αυτό και προκαλείται φόβος και τα πάντα αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη ή ακόμα και με άρνηση<sup>3</sup>. Σύμφωνα με τον Γιώργο Τσιάκαλο, μαθητές αυτής της ηλικίας δημιουργούν κατηγοριοποιήσεις σύμφωνα με τα κοινά και μη, εξωτερικά συνήθως, χαρακτηριστικά τους με τους άλλους. Αισθάνονται ασφαλείς μόνο όταν λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες και συνήθειες. Οι «άλλοι» μπορεί γι' αυτούς να αποτελούν θετικό πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση (συνήθως όταν οι «άλλοι» έχουν κάνει κάποια επιτεύγματα) ή να τους δημιουργούν δυσάρεστα και πολλές φορές εχθρικά συναισθήματα<sup>4</sup>. Γι' αυτό λοιπόν υπάρχει η ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν, να αλληλεπιδράσουν, να στοχαστούν και να πάρουν τις σωστές αποφάσεις ως προς το «άλλο», το «ξένο», το «ανοίκειο», το «διαφορετικό». Τον ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει η πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως συνήθως αναφέρεται.

---

<sup>3</sup>Α. Κοντογιάννη 2008: 90.

<sup>4</sup>Γ. Τσιάκαλος 2011: 109, 122, 131.

Καθώς κοινή συνισταμένη των πιο πάνω όρων είναι ο πολιτισμός, για την ανάλυσή τους προαπαιτούμενη θεωρείται η επεξήγηση του πολιτισμού ως έννοιας. Κατά τον James Banks, πολιτισμός είναι ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας, όχι μόνο μέσα από τις υλικές πτυχές της ομαδικής ζωής, αλλά και μέσα από τις άυλες, συμβολικές και ιδεοκρατικές πτυχές του πολιτισμού, όπως είναι τα σύμβολα και οι αξίες<sup>5</sup>.

Για αρκετούς επιστήμονες, η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα θεωρούνται όροι ταυτόσημοι, με κοινό σκοπό, στόχους και ιδεολογία. Για άλλους επιστήμονες η διαπολιτισμικότητα προχωρά ένα βήμα πέρα από την πολυπολιτισμικότητα, αφού προσθέτει στους στόχους της την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη δράση για αλλαγή. Σύμφωνα με τις Ελένη Κανακίδου και Βούλα Παπαγιάννη «πολυπολιτισμός» είναι η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και «διαπολιτισμός» είναι οι σχέσεις και οι συσχετισμοί που δημιουργούνται μεταξύ των πολιτισμών μέσα από αλληλεπίδραση, αλληλεγγύη και αμοιβαιότητα<sup>6</sup>.

Είναι αρκετά σημαντική η ανάλυση και των δύο πιο πάνω εννοιών, αφού στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε ο συνδυασμός τους ως εξής: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή Αγωγή είναι ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις, θέση την οποία αναφέρει η Σούλα Μητακίδου στην εισαγωγή του βιβλίου της Elisabeth Coelho<sup>7</sup>.

Η πολυπολιτισμικότητα, ως μια αντικειμενική πραγματικότητα, αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτικών ή πολιτισμικών ομάδων σε μια χώρα-κράτος. Οι ομάδες αυτές συνήθως διαφέρουν στην ιστορία, το πλήθος, την κοινωνική θέση, τη δύναμη, τον πολιτισμό και την εθνική/φυλετική καταγωγή<sup>8</sup>. Σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία και να βελτιώσουν τον εαυτό τους σε όλους τους τομείς της ύπαρξής τους, μέσα από την επαφή με στοιχεία και ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συνεπάγεται την εξέταση και την αντιμετώπιση των επιβλαβών συνεπειών των διαφορετικών πολιτισμών, που περιορίζουν την εκπαίδευση των ατόμων που θεωρούνται συστηματικά ως «οι άλλοι», «οι λιγότεροι» ή «οι αποκλίνοντες» από τις

---

<sup>5</sup>J. A. Banks 2004: 96-97, 100.

<sup>6</sup> Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη 1998: 21.

<sup>7</sup> Σ. Μητακίδου στο Ε. Coelho 2007: 19.

<sup>8</sup>Eldering 1996: 315.

επικρατούσες νόρμες<sup>9</sup>. Συμπερασματικά, μέσω της πολυπολιτισμικής αγωγής οι μαθητές διατηρούν τους δεσμούς τους με την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα και ταυτόχρονα αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες για να συμμετάσχουν σε ένα ευρύτερο πολιτισμό<sup>10</sup>.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή οι Κανακίδου και Παπαγιάννη αναφέρουν πως είναι ένα εξισορροπητικό κίνημα μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, που δημιουργούνται μέσα από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική τους ταυτότητα. Ως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν νοούνται μόνο οι εθνικές γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά και οι διαφορές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και στρωμάτων μέσα σε ίδιο εθνικό πλαίσιο<sup>11</sup>. Για παράδειγμα μπορεί να είναι ιδιαιτερότητες λόγω φύλου, ηλικίας, προτιμήσεων, αναπηρίας και διαφορετικών εξωτερικών χαρακτηριστικών, όπως βάρος, ύψος, χρώμα. Η Coelho επίσης, χρησιμοποιώντας τον όρο αντιρατσιστική εκπαίδευση, υπερθεματίζει την πιο πάνω άποψη λέγοντας πως η εκπαίδευση αυτή είναι για όλα τα παιδιά, είτε ανήκουν σε πολιτισμική πλειοψηφία, είτε σε μια ομάδα μειοψηφίας και είτε πηγαινούν σε ένα πολυπολιτισμικό ή όχι σχολείο<sup>12</sup>. Σύμφωνα με τη Μάρθα Κατσαρίδου, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους και δεν πρέπει να θεωρείται ως μελέτη των «Άλλων», γιατί αυτόματα περιθωριοποιείται και δεν μπορεί να ενταχθεί στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα<sup>13</sup>.

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως αρχές της την αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβόλων, που κατέχουν οι άνθρωποι για να μπορούν να προσδιορίζονται σε σχέση με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Επίσης αναγνωρίζεται ως αγωγή στην ελευθερία, ελευθερία στις προκαταλήψεις, ελευθερία στην εξερεύνηση άλλων τρόπων ζωής και προοπτικών και ελευθερία για τον καθορισμό των ατομικών επιλογών<sup>14</sup>. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη συνοψίζουν τον χαρακτήρα της διαπολιτισμικής αγωγής σε τέσσερις άξονες-στόχους: στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών και στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων, στην αλληλεγγύη μεταξύ τους, στον σεβασμό των

---

<sup>9</sup> Arnove 2010: 430.

<sup>10</sup> J. A. Banks 2004: 141.

<sup>11</sup> Κανακίδου και Παπαγιάννη 1998: 14-15.

<sup>12</sup> E. Coelho 2007: 483.

<sup>13</sup> M. Κατσαρίδου 2011: 97.

<sup>14</sup> Άλκηστις 2008: 100, 102.

άλλων πολιτισμών, ως ισότιμων και στην ειρήνη μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών<sup>15</sup>. Η Coelho επιπρόσθετα αναφέρει πως στόχοι είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και το αίσθημα του δικαίου μεταξύ των παιδιών, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση θετικών και μη- στερεοτυπικών αντιλήψεων, με την αλληλεπίδραση με άτομα που «διαφέρουν» και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης για αναγνώριση και εντοπισμό της αδικίας<sup>16</sup>.

## 2.2 Προσεγγίσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Banks εντοπίζει τέσσερις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως μεθόδους ενσωμάτωσης του πολιτισμικού περιεχομένου στο σχολείο<sup>17</sup>. Μεταξύ των τεσσάρων αυτών προσεγγίσεων υπάρχει μια διαβάθμιση, ξεκινώντας από τις πιο απλές και καταλήγοντας στις πιο σύνθετες. Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στις δύο τελευταίες προσεγγίσεις που αναφέρει ο Banks.

Η πρώτη προσέγγιση ονομάζεται *προσέγγιση των συνεισφορών* και περιορίζεται μόνο σε επετείους και εορτές, στις οποίες παρουσιάζονται επιφανειακά πολιτισμικά στοιχεία. Συνήθως δίνεται περισσότερη έμφαση στους εθνικούς εορτασμούς της κυρίαρχης κουλτούρας με αποτέλεσμα να υποβαθμίζονται και να θεωρούνται ασήμαντες οι πρώτες εκδηλώσεις<sup>18</sup>.

Κατά παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και η *προσθετική προσέγγιση*, στην οποία εκτός από τις εορτές συμπεριλαμβάνονται πολιτισμικό περιεχόμενο, καθώς και έννοιες και θέματα, χωρίς όμως επεξεργασία ή κριτική αντιμετώπιση. Συνήθως το πολιτισμικό περιεχόμενο που επιλέγεται για τις δύο πιο πάνω προσεγγίσεις είναι σύμφωνο με τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας, ώστε να μην προκαλεί αλλαγές και διαμορφώσεις στο υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών.

Η τρίτη προσέγγιση, η *προσέγγιση του μετασχηματισμού* διαφέρει σημαντικά από τις δύο προηγούμενες. Επιτρέπει την αλλαγή των σταθερών δεδομένων και ιδεών του

---

<sup>15</sup> Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη 1998: 45.

<sup>16</sup> E. Coelho 2007: 493.

<sup>17</sup> J. A. Banks 2004: 61.

<sup>18</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 97.



προγράμματος σπουδών, αφήνοντας τους μαθητές να βλέπουν τις έννοιες, τα θέματα και τα προβλήματα που παρουσιάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μέσα από την προσέγγιση αυτή οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γεγονότα, ανθρώπους και έννοιες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και μπορούν να κρίνουν και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, αναλύοντας από όλες τις πλευρές τα δεδομένα που έχουν μπροστά τους.

*Η προσέγγιση της απόφασης και της κοινωνικής δράσης είναι η τέταρτη προσέγγιση, η οποία αναπτύσσει το μετασχηματιστικό αναλυτικό πρόγραμμα, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν εργασίες και να δράσουν μέσα από προσωπικές, κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τα ζητήματα που μελετούν<sup>19</sup>. Η τελευταία αυτή προσέγγιση είναι που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν καταστάσεις ανισότητας, καταπίεσης και προκατάληψης.*

Μέσα από τη χρήση των δύο τελευταίων προσεγγίσεων η παρούσα έρευνα στοχεύει κυρίως στην αφύπνιση των μαθητών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά στην έννοια της διαπολιτισμικότητας και να νιώσουν ικανοί, μέσα από τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη, να πάρουν αποφάσεις για αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς ως προς το «άλλο». Για την επίτευξη του πιο πάνω στόχου σημαντική είναι η ενδυνάμωση των μαθητών. Η ενδυνάμωση δεν είναι εγγενής δεξιότητα, η οποία μπορεί να αποκτηθεί αυτόματα κατά τη διάρκεια της ζωής, αλλά προκύπτει από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης, δεν μοιάζει ούτε λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις<sup>20</sup>. Ενδυνάμωση, σύμφωνα με την Κοντογιάννη, είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η θετική αυτοεικόνα και η ικανότητα αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου<sup>21</sup>. Η διαπολιτισμική ενδυνάμωση περιέχει τη γνώση, τις δεξιότητες, την ηθική, το θάρρος και τις πεποιθήσεις που απαιτούνται για την προώθηση της πολιτισμικής και εθνικής πολυμορφίας<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup>J. A. Banks 2004: 61-64.

<sup>20</sup>G. Gay and M. S. Hanley 1999: 364.

<sup>21</sup>Άλκηστις 2008: 103.

<sup>22</sup>G. Gay and M. S. Hanley 1999: 364.

## 2.3 Εφαρμογή διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο

Ένας από τους κύριους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του ΥΠΠ της Κύπρου είναι η διαμόρφωση εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας αυτόνομα και με αυτοπεποίθηση<sup>23</sup> παράλληλα με το σεβασμό των διαφορετικών χαρακτηριστικών της ταυτότητας των άλλων. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν υπάρχει ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο, γιατί εκφράζεται μέσα από ένα ενιαίο εκπαιδευτικό έργο και προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως.

Στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ<sup>24</sup> υπάρχει ως ξεχωριστή ενότητα η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και μέσα από αυτή προτείνονται δράσεις και εφαρμογές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα σχολεία είτε ως μάθημα είτε ως εκδήλωση προς το κοινό. Στόχος είναι η αλληλοαποδοχή, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών, όπως επίσης και η ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διαπολιτισμική αγωγή επίσης μπορεί να προσεγγιστεί σε πλαίσιο σχολικής τάξης μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της Αγωγής Υγείας, αφού μία από τις ενότητες που ασχολείται είναι η δημιουργία και βελτίωση του κοινωνικού εαυτού, θέτοντας ως ένα από τους στόχους της ενότητας την αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας<sup>25</sup>. Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να αποφασίσει ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει την κάθε ενότητα της Αγωγής Υγείας, οργανώνοντας τα μαθήματά του με τρόπο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του.

Συμπερασματικά, μέσα από τη δημιουργία ενός κατάλληλου προγράμματος για την κάθε σχολική μονάδα, το οποίο θα λειτουργεί σε συνεργασία και αρμονία με το υφιστάμενο πρόγραμμα, επιτυγχάνεται η παροχή δυνατότητας σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες και να έχουν τη στήριξη και τη

---

<sup>23</sup> [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf), σελ. 5 διαπεράστηκε στις 9/6/2016.

<sup>24</sup> <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/> διαπεράστηκε στις 9/6/2016.

<sup>25</sup> [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf), σελ. 416 διαπεράστηκε στις 9/6/2016.

συνεργασία του σχολείου και κατ' επέκταση του κράτους στην αναζήτηση και ολοκλήρωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας<sup>26</sup>.

Πρώτιστη έγνοια του σχολείου, για να μπορέσει να επιτελέσει τις τροποποιήσεις που χρειάζονται στο πρόγραμμα και στον τρόπο διδασκαλίας, είναι να ενδιαφερθεί για την ατομική ταυτότητα του κάθε μαθητή, η οποία παραπέμπει στη μοναδικότητά του. Ατομική ταυτότητα είναι όλα τα στοιχεία που αποτελούν την οντότητα του μαθητή όπως η κοινωνική, η εθνική, η πολιτισμική και η θρησκευτική ταυτότητα<sup>27</sup>. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου είναι απαραίτητο συστατικό για την κοινωνικοποίησή του. Μέσα από τη διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας, το άτομο αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το περιβάλλον του, οργανώνεται και επικοινωνεί. Μέσα από τη διαμόρφωση της ομαδικής του ταυτότητας, για παράδειγμα γλώσσα, θρησκεία, φύλο, μπορεί να εκτιμήσει, να συγκρίνει άλλα άτομα σε σχέση με τον εαυτό του και να μπορέσει να ολοκληρώσει την ατομική του ταυτότητα<sup>28</sup>.

Στόχος είναι να προαχθεί μια νέα εκπαιδευτική πολιτική που να βασίζεται στη δικαιοσύνη, τον σεβασμό, την ισότητα και τη δημοκρατία με παιδιά αυτοπειθαρχημένα και ελεύθερα από προκαταλήψεις και στάσεις της κυρίαρχης εξουσίας, αλλά και με την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή, της κατανόησης των συναισθημάτων και των καταστάσεων στις οποίες βρίσκονται οι άλλοι<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Άλκηστις 2008: 100-101.

<sup>27</sup> Άλκηστις 2008: 97.

<sup>28</sup> Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη 1998: 28.

<sup>29</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 99.

# Κεφάλαιο 3

## Θέατρο και Εκπαίδευση

Το θέατρο, ως έννοια, χαρακτηρίζεται από πολυσημία και κάποιες από τις σημασίες που μπορεί να πάρει είναι ο θεατρικός χώρος, η θεατρική παράσταση, η κατάσταση ή τέλος το δραματικό κείμενο<sup>30</sup>.

Στον χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται επίσης ο ορισμός «θεατρική αγωγή»<sup>31</sup>. Η ‘αγωγή’ σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη είναι συνώνυμο με τη ‘διαπαιδαγώγηση’, η οποία αφορά τη «διαμόρφωση και διάπλαση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς (κάποιου) μέσω παιδευτικών μεθόδων»<sup>32</sup>. Το σχολείο αποτελεί μία από τις ομάδες (άλλες μπορεί να είναι η οικογένεια, η πολιτεία, η εκκλησία), που μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν μέσα από τη σωματική, πνευματική, κοινωνική, ηθική και αισθητική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους να νιώσουν έτοιμα να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο που ζουν.

Οι εκπαιδευτικοί, ως λειτουργοί του σχολείου, βασιζόμενοι στα προγράμματα σπουδών και στους στόχους τους και διαμέσου της επαγγελματικής τους κατάρτισης, της εμπειρίας και της ευαισθησίας τους, χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές για να επιτύχουν τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους<sup>33</sup>. Μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν είναι και το θέατρο, λόγω της τεράστιας δύναμης που ενέχει.

---

<sup>30</sup> Θ. Γραμματάς 2005: 18-22.

<sup>31</sup> [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/analytika\\_programmata/theatriki\\_agogi.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/theatriki_agogi.pdf): διαπεράστηκε στις 2/10/2015.

<sup>32</sup> Γ. Μπαμπινιώτης 2002: 490.

<sup>33</sup> Θ. Γραμματάς 2001: 84 και Θ. Γραμματάς 2005: 125.

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελείται από ένα οργανωμένο και ιεραρχημένο σύνολο αρχών, αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών και εννοιών, το οποίο προάγει, καλλιεργεί και διαμορφώνει τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των παιδιών, τους ευαισθητοποιεί σε θέματα Τέχνης και πολιτισμού και διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών<sup>34</sup>. Αποτελεί μορφοπαιδευτικό επικοινωνιακό σύστημα, το οποίο ασχολείται με την εκάστοτε υπάρχουσα πραγματικότητα και μπορεί να τη σχολιάσει, να την κρίνει, αλλά και να παρέμβει με τρόπο που να διαμορφώνει τις συνειδήσεις των μαθητών, είτε αυτοί λειτουργούν ως θεατές είτε ως συμμετέχοντες. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της δυναμικής της εικόνας, του ζωντανού παραδείγματος και της βιωματικής μέθεξης των μαθητών στα σκηνικά δρώμενα, καθώς αυτά γίνονται με τρόπο αμφίδρομο και διαδραστικό<sup>35</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, η θεατρική αγωγή επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν, μέσω θεατρικών συμβάσεων και τεχνικών, «αναλογίες ζωής», ώστε να μπορέσουν να τις βιώσουν και να τις ερμηνεύσουν μέσα από ενσυναίσθηση και κριτικό στοχασμό και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν για την κατανόηση της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας<sup>36</sup>. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μέσω της θεατρικής αγωγής μαθαίνουν να εργάζονται σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, χρησιμοποιούν με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση τον προφορικό και γραπτό λόγο, μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από το λόγο και την κίνηση και να επικοινωνούν μεταξύ τους<sup>37</sup>. Μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία καταφέρνουν να ξεπεράσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να δεχτούν καινούριες εμπειρίες και γνώσεις που ενισχύουν το «οικείο», αλλά παράλληλα κατανοούν και αποδέχονται και το «άλλο», με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν αξιακά πρότυπα και τρόποι συμπεριφοράς που συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας ομοιογενούς πολιτισμικής ομάδας<sup>38</sup>.

Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλές μορφές όπως είναι το σχολικό θέατρο ή σχολική παράσταση όπως συνήθως λέγεται, το θεατρικό παιχνίδι, το

---

<sup>34</sup> Θ. Γραμματάς 2014: 77.

<sup>35</sup> Θ. Γραμματάς 2014: 47.

<sup>36</sup> [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/analytika\\_programmata/theatriki\\_agogi.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/theatriki_agogi.pdf): διαπεράστηκε στις 2/10/2015.

<sup>37</sup> [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/analytika\\_programmata/theatriki\\_agogi.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/theatriki_agogi.pdf): διαπεράστηκε στις 2/10/2015.

<sup>38</sup> Θ. Γραμματάς 2014: 69-70.

θέατρο σκιών, η παντομίμα και το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση και η διερευνητική δραματοποίηση ή εκπαιδευτικό δράμα.

### 3.1 Διερευνητική δραματοποίηση και storydrama

Το θεατρικό μοντέλο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διατριβή είναι η διερευνητική δραματοποίηση μέσω ιστοριών (storydrama) ως μέσο αλλαγής στάσεων των παιδιών προς το διαφορετικό.

Η διερευνητική δραματοποίηση<sup>39</sup> ή αλλιώς εκπαιδευτικό δράμα<sup>40</sup> όπως ονομάζεται, είναι η βιωματική διερεύνηση της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από τη σύμβαση του ρόλου<sup>41</sup>. Σκοπός της είναι η μάθηση μέσα από την κατανόηση του εαυτού μας και της θέσης του ανθρώπου στον κόσμο<sup>42</sup>.

Οι λόγοι που επιλέχθηκε η πιο πάνω θεατρική μορφή για την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι οι στόχοι που επιτελεί. Αρχικά, η διερευνητική δραματοποίηση δίνει έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές και τους κώδικες του δράματος χρησιμοποιούν τη φαντασία και το συναίσθημά τους για να ερμηνεύσουν καταστάσεις συνδέοντάς τες με γεγονότα από προσωπικές τους εμπειρίες<sup>43</sup>. Έτσι μετέχοντας, με την υπόδυση ρόλων, σε καταστάσεις της προσωπικής τους πραγματικότητας, βιωμένες στην ασφάλεια ενός φανταστικού κόσμου, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν όλα τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, λόγος, φωνή), τις ψυχοπνευματικές τους δυνατότητες (παρατηρητικότητα, συγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, φαντασία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), αλλά και να απελευθερώσουν και να ενδυναμώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο αποκτώντας αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση<sup>44</sup>. Επίσης, καλλιεργείται η διαπολιτισμική και κοινωνική συνείδηση, γιατί τα παιδιά μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης έρχονται σε επαφή με το «άλλο», το διαφορετικό, που για να το αποδεχτούν καλούνται πρώτα να το κατανοήσουν, αλλά και

---

<sup>39</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α.

<sup>40</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007.

<sup>41</sup> Ε. Κυριακοπούλου και Μ. Λάζαρη 2010: 5.

<sup>42</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 19.

<sup>43</sup> Ε. Κυριακοπούλου και Μ. Λάζαρη 2010: 6.

<sup>44</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 21.

να δουν τον εαυτό τους μέσα από τις σχέσεις τους με αυτό<sup>45</sup>. Τέλος, ως συλλογική διαδικασία, η διερευνητική δραματοποίηση προάγει την ομαδικότητα, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης, αξίες σημαντικές για την αρμονική συνύπαρξη σε μία σχολική τάξη και κατ' επέκταση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία<sup>46</sup>.

Υπάρχουν δύο μορφές διερευνητικής δραματοποίησης. Η πρώτη είναι η διερεύνηση με απουσία οποιουδήποτε αφηγηματικού ή θεατρικού κειμένου, στην οποία τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν ένα πρωτογενές κείμενο μέσα από ένα κίνητρο-ερέθισμα που υπαινίσσεται κάποιο δραματικό περιβάλλον. Η δεύτερη μορφή, στην οποία στηρίχτηκε και η παρούσα διατριβή, είναι η διερεύνηση με την παρουσία προϋπάρχοντος κειμένου. Σε αυτή τη μορφή τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν το κείμενο μόνο ως αφορμή, αλλά παραμένουν στην ιστορία του και με τις κατάλληλες τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής διεισδύουν στο «κορμί» του και διερευνούν τις καταστάσεις που παρουσιάζονται αναζητώντας και προτείνοντας λύσεις από τη δική τους σκοπιά<sup>47</sup>.

Μορφές έργων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης είναι λογοτεχνικά έργα, θεατρικές παραστάσεις, καλλιτεχνικά θεάματα, τραγούδια ή και κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές ταινίες. Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν εικονογραφημένα βιβλία, λόγω της επίδρασης που μπορούν να έχουν σε παιδιά μικρής ηλικίας. Στην αγγλική ορολογία ονομάζεται ως *storydrama*<sup>48</sup> και στην παρούσα διατριβή θα αναφέρεται ως δράμα με τη χρήση ιστοριών. Σύμφωνα με τους Bob Barton και David Booth οι ιστορίες είναι σημαντικές για όλους τους ανθρώπους, αφού μπορούν να διαμορφώσουν τη ζωή και την κουλτούρα τους. Μέσω των ιστοριών ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με άλλες όψεις και θέματα της ζωής, που προκαλούν ανάδυση ερωτημάτων και προσπάθεια επεξήγησής τους<sup>49</sup>.

Όσον αφορά στα παιδιά, οι ίδιοι αναφέρουν πως αυτά έρχονται σε επαφή με ιστορίες πολύ πριν έρθουν στο σχολείο και τους αρέσουν πολύ γιατί έχουν πάντα μια βαθιά συμβολική κατανόηση της πραγματικότητας, η οποία επιδρά στη συνείδησή τους, όπως

---

<sup>45</sup> Ε. Κυριακοπούλου και Μ. Λάζαρη 2010: 6.

<sup>46</sup> S. M. Nespeca and J. B. Reeve 2003: 28.

<sup>47</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 123-124.

<sup>48</sup> B. Barton and D. Booth 1990 και D. Booth 2005.

<sup>49</sup> B. Barton and D. Booth 1990: 12.

ένα όνειρο<sup>50</sup>. Οι ιστορίες επιτρέπουν στα παιδιά να διεισδύσουν σε άλλους κόσμους, αυτούς των συγγραφέων και να τους συγκρίνουν με τον δικό τους, να επαναξιολογήσουν τα συναισθήματά τους και να συμβιβαστούν με παλιές τους εμπειρίες, να μπουν στη ζωή άλλων μέσω της σύμβασης του ρόλου και να προβλέψουν, να αποφασίσουν, να βιώσουν γινόμενοι έτσι ταυτόχρονα συμμετέχοντες και θεατές<sup>51</sup>.

Ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί μια ιστορία μόνο για απλή ανάγνωση στην τάξη, αλλά μέσω των στοιχείων του δράματος και τις τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης διεισδύει μαζί με τα παιδιά σε αυτή, δημιουργώντας μια καινούρια ιστορία βασισμένη στην ιστορία που διαβάστηκε και στις πραγματικές ιστορίες των παιδιών που αναδύονται αυθόρμητα μέσα από την υπόδυση των ρόλων τους. Σύμφωνα με τον Booth, το δράμα μέσω ιστοριών είναι μια διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια καινούρια ιστορία που τους ανήκει πλέον<sup>52</sup>.

### 3.2 Σχεδιασμός διερευνητικής δραματοποίησης

Ένα εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης χρειάζεται να πληροί κάποιες προϋποθέσεις: σεβασμός στα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των συμμετεχόντων, επιλογή ελεγχόμενων και αποτελεσματικών τεχνικών και ιστοριών που θα χρησιμοποιηθούν και τέλος επίτευξη των στόχων που τέθηκαν<sup>53</sup>. Στην παρούσα διατριβή για τον σχεδιασμό όλων των συναντήσεων επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν δομικά στοιχεία που προτείνουν ο Σίμος Παπαδόπουλος<sup>54</sup> και οι Αύρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου<sup>55</sup>.

Αρχικά, επιλέχθηκε το θέμα και η στοχοθεσία και μετά ακολούθησε η επιλογή των ιστοριών. Οι ιστορίες επιλέχθηκαν με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να απευθύνονται στην ηλικία των παιδιών και να σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Ως προς το περιεχόμενό τους, σημαντικό ήταν να περιέχουν δράση, δυνατό διάλογο,

---

<sup>50</sup>B. Barton and D. Booth 1990: 22.

<sup>51</sup>B. Barton and D. Booth 1990: 18.

<sup>52</sup>D. Booth 2005: 13.

<sup>53</sup>J. Neelands and T. Goode 2000: 98.

<sup>54</sup>Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 125-134.

<sup>55</sup>A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 55-75.



σύγκρουση και αντιφατικούς χαρακτήρες, ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί εύκολα δραματική ένταση<sup>56</sup>.

Κάθε ιστορία άρχιζε και ολοκληρωνόταν σε μία συνάντηση και κάθε φορά εφαρμόζονταν οι ίδιες φάσεις ανάπτυξης. Κατά την πρώτη φάση, ονομαζόμενη ως «Ενεργοποίηση και Δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας» εφαρμόζονταν παιχνίδια ή και ασκήσεις ή και τεχνικές, οι οποίες είχαν ως στόχο να κινητοποιήσουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Στη δεύτερη φάση, «Δημιουργία προκείμενου», τα παιδιά εισέρχονταν στον μυθοπλαστικό χώρο και χρόνο της ιστορίας με τη χρήση τεχνικών που στόχο είχαν να προϊδεάσουν τα παιδιά ως προς το εστιακό κέντρο της ιστορίας. Προκείμενο σύμφωνα με την Ο' Neill<sup>57</sup>, είναι το κέντρο μιας ιστορίας που θα αποτελέσει τη βάση, από την οποία θα δημιουργηθεί το κείμενο του δράματος. Έτσι μέσω της δημιουργίας του προκείμενου καθοριζόταν το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργούσε το δράμα, το οποίο περιλάμβανε το γεγονός που συνέβη, τον χώρο, τον χρόνο και τους ρόλους ή τον πρωταγωνιστικό ρόλο<sup>58</sup>.

Η τρίτη φάση που ήταν και η μεγαλύτερη σε διάρκεια ήταν η «Ανάπτυξη της πλοκής», κατά την οποία γινόταν η αφήγηση της ιστορίας μέχρι ενός σημείου και ακολούθως με τεχνικές επαναφοράς της αφήγησης δομούνταν η ιστορία σε επεισόδια. Μπορούσε να δημιουργηθεί ένα επεισόδιο για εξέλιξη της ιστορίας, αλλά κυρίως τα επεισόδια που επιλέγονταν ήταν οι πιο δυνατές στιγμές της ιστορίας, γιατί αυτό που ενδιέφερε περισσότερο ήταν η διερεύνηση της διαφορετικότητας μέσα από τα γεγονότα, με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση, την ενδυνάμωση και την αλλαγή των ίδιων των μαθητών<sup>59</sup>.

Τέλος, ως τέταρτη φάση καθορίστηκε η «Αξιολόγηση-Στοχασμός» αναγκαίο στάδιο για την ολοκλήρωση της διερευνητικής δραματοποίησης. Μέσα από αυτή τη φάση γινόταν ένας απολογισμός, μια στοχαστική αξιολόγηση των παιδιών και της εκπαιδευτικού για το τι γνώση πήραν, τι συναισθήματα ένιωσαν, τι δυσκολίες αντιμετώπισαν και τι αποφάσεις

---

<sup>56</sup>S. M. Nespeca and J. B. Reeve 2003: 28.

<sup>57</sup>C. O'Neill 1995: 19.

<sup>58</sup>A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 57.

<sup>59</sup>A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 68.

πήραν<sup>60</sup>. Επίσης, συνέδεαν τα γεγονότα και τον μυθοπλαστικό κόσμο της ιστορίας με τον πραγματικό δικό τους κόσμο ανακαλύπτοντας συσχετισμούς και μηνύματα. Φυσικά ο στοχασμός είναι μια διαδικασία, με την οποία συμφωνεί και η έρευνα δράσης και ήταν παρούσα κατά τη διάρκεια ολόκληρης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αφού μέσω αυτού προχωρούσε η δράση και η αλλαγή.

Για την εφαρμογή ενός εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης χρησιμοποιούνται στοιχεία από το θέατρο, όπως ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα.

Τα παιδιά καλούνται μέσα από τη χρήση των στοιχείων του θεάτρου αλλά και των τεχνικών της δραματοποίησης, που παρουσιάζονται πιο κάτω, να δράσουν και να επεξεργαστούν τα νοήματα που εμφανίζονται, ώστε να προχωρήσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος<sup>61</sup>.

### 3.3 Τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν

Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία υπάρχει καταγεγραμμένη πληθώρα τεχνικών δραματοποίησης. Οι Jonathan Neelands και Tony Goode τοποθετούν τις τεχνικές αυτές σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη χρήση τους<sup>62</sup>. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι α) οι τεχνικές που αφορούν το χτίσιμο του δραματικού πλαισίου (context-building), β) οι τεχνικές που εξυπηρετούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας δηλαδή την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative), γ) οι τεχνικές για τη δημιουργία συμβόλων ή αναπαραστάσεων (Poetic) και δ) οι τεχνικές στοχασμού και κριτικής σκέψης αναφορικά με την εμπειρία του δράματος (Reflective). Σύμφωνα με την Κατσαρίδου, τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες δεν είναι αυστηρά και επαφίεται στον εκπαιδευτικό το τι επιλογές τεχνικών θα κάνει και σε ποια κατηγορία θα τις εντάξει σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες<sup>63</sup>. Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη η ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα

---

<sup>60</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 134-135.

<sup>61</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 63.

<sup>62</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 114.

<sup>63</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 64.

και οι εμπειρίες τους, η δυναμική της ομάδας και η προηγούμενή τους εμπειρία με το θέατρο.

Πιο συγκεκριμένα οι τεχνικές δραματοποίησης<sup>64</sup> που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ανά κατηγορία είναι οι εξής:

A) Τεχνικές οριοθέτησης του δραματικού πλαισίου:

Οι *παγωμένες εικόνες* (still image, frozen picture, tableau), τεχνική του θεάτρου εικόνας του Augusto Boal<sup>65</sup>, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές για διερεύνηση ενός θέματος. Ο *κύκλος της ζωής*<sup>66</sup>, μέσω του οποίου περιγράφονται στοιχεία της ζωής ενός χαρακτήρα. Η τεχνική *συλλογικός χαρακτήρας*<sup>67</sup>, κατά την οποία τα παιδιά υποδύονται όλα μαζί ένα ρόλο. Το *περίγραμμα του χαρακτήρα*<sup>68</sup> πρόκειται για τεχνική σε χαρτί που καταγράφονται συναισθήματα ή και σκέψεις που αφορούν ένα χαρακτήρα. Μέσα από τα *αντικείμενα χαρακτήρα*<sup>69</sup>, τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα χαρακτήρα. Η *Ομαδική δημιουργία χώρου*<sup>70</sup> και ο *χάρτης της ιστορίας*<sup>71</sup> ή *ομαδική ζωγραφική* είναι τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία του δραματικού χώρου, είτε σε πραγματικό χώρο είτε στο χαρτί. Με την τεχνική *ιστορία με προσφορά τριών λέξεων*<sup>72</sup> επαναφέρεται η αφήγηση. Τα *παιχνίδια*<sup>73</sup> μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εισαγωγή του δράματος.

β) τεχνικές ανάπτυξης πλοκής και αφηγηματικού μέρους (Narrative)

Με την τεχνική *μια μέρα στη ζωή*<sup>74</sup> τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία της καθημερινότητας ενός ρόλου. Ο *Δάσκαλος σε ρόλο*<sup>75</sup> είναι τεχνική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κάποιο ρόλο για να εξυπηρετήσει εκπαιδευτικούς σκοπούς.

---

<sup>64</sup> Για πιο λεπτομερή περιγραφή βλέπε Παράρτημα Α.

<sup>65</sup> A. Boal 2013: 276.

<sup>66</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 10.

<sup>67</sup> A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 90.

<sup>68</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: σελ. 248-249.

<sup>69</sup> A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 90.

<sup>70</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 15.

<sup>71</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 67.

<sup>72</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 69.

<sup>73</sup> A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 89.

<sup>74</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 72.

<sup>75</sup> A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 92.

Μέσω της *Ανακριτικής καρέκλας ή καρέκλας των αποκαλύψεων*<sup>76</sup> τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα κίνητρα και τις πράξεις ενός χαρακτήρα. Με την τεχνική *συμβούλιο*<sup>77</sup> τα παιδιά σε ρόλο καλούνται να πάρουν μια κοινή απόφαση. Με την τεχνική του *αυτοσχεδιασμού*<sup>78</sup> τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα με κίνηση και λόγο. Η *τηλεφωνική επικοινωνία*<sup>79</sup> είναι μια τεχνική, η οποία προσφέρεται για την αφήγηση γεγονότων που έχουν συμβεί. Η *συνέντευξη*<sup>80</sup> είναι μια άλλη τεχνική, η οποία εξυπηρετεί στην επαναφορά γεγονότων ή στη διαλεύκανσή τους. Μέσω της τεχνικής *μανδύας του ειδικού*<sup>81</sup>, τα παιδιά μετατρέπονται σε επαγγελματίες και επιστήμονες σε συγκεκριμένο θέμα και καλούνται να επιτελέσουν ερευνητικό έργο.

γ) τεχνικές για τη δημιουργία συμβόλων ή εικόνων που αναπαριστούν τις απαντήσεις τους στο δράμα (Poetic):

Στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *θέατρο φόρουμ* του Boal από το θέατρο του καταπιεσμένου. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για διερεύνηση καταπιεστικής συμπεριφοράς<sup>82</sup>.

δ) τεχνικές στοχασμού και κριτικής σκέψης (Reflective):

Μέσω της τεχνικής *ανίχνευση σκέψης*<sup>83</sup> αποκαλύπτονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα. Η *Υποστήριξη θέσης στον χώρο*<sup>84</sup> είναι η τεχνική κατά την οποία τα παιδιά καλούνται σε ρόλο ή μη να υποστηρίξουν τη θέση τους με επιχειρήματα για κάποιο ερώτημα-ζήτημα. Σε περιπτώσεις διλήμματος ή και εσωτερικής σύγκρουσης χρησιμοποιείται η τεχνική *διάδρομος της συνείδησης*<sup>85</sup>. *Λίστα δώρων*<sup>86</sup> είναι η τεχνική κατά την οποία τα παιδιά σε ρόλο ή εκτός ρόλου προτείνουν δώρα για κάποιο ρόλο. Η τεχνική *πινακοθήκη ηρώων*<sup>87</sup> χρησιμοποιείται ως τεχνική αναστοχασμού για την

---

<sup>76</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 264.

<sup>77</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 93.

<sup>78</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 71.

<sup>79</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 93.

<sup>80</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 266.

<sup>81</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 267.

<sup>82</sup> Α. Boal 2013: 93.

<sup>83</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 95-96.

<sup>84</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 75-76.

<sup>85</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 92.

<sup>86</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 75.

<sup>87</sup> Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου και Β. Καπλάνη 2000.

επαναφορά των ηρώων κάποιας ιστορίας ή πολλών ιστοριών. *Ομαδικό γλυπτό*<sup>88</sup> είναι η τεχνική, κατά την οποία τα παιδιά φτιάχνουν ένα γλυπτό παρουσιάζοντας μια έννοια. Μέσα από την τεχνική *γραπτών κειμένων*<sup>89</sup> τα παιδιά μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιο ρόλο και να επικοινωνήσουν μαζί του.

Άλλες τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξίζουν σημείωσης, είναι η *διακοπή της αφήγησης*, η οποία γίνεται συνήθως στο πιο βασικό σημείο κάθε ιστορίας, η *χρήση της μάσκας*, ώστε τα παιδιά να αισθανθούν πιο πολύ τον ρόλο, τα *μουσικά ερεθίσματα*, τα οποία χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και η *συζήτηση και ο διάλογος* που βοηθούν τα παιδιά στη διατύπωση απόψεων, στον προβληματισμό και την κριτική σκέψη.

---

<sup>88</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 96.

<sup>89</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 255.

# Κεφάλαιο 4

## Θέατρο και διαπολιτισμικότητα

Το θέατρο και η διαπολιτισμικότητα είναι αλληλένδετα και συνδέονται στενά μεταξύ τους. Πολλοί είναι οι επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική αγωγή μέσω του θεάτρου και αναφέρουν στα συγγράμματά τους τη στενή αυτή σχέση. Το θέατρο, σύμφωνα με τον Θεόδωρο Γραμματά, αποτελεί διαπολιτισμικό φαινόμενο πολλαπλής σηματοδότησης και αναγωγής, αφού ως προς το περιεχόμενο αλλά και την παράστασή του μπλέκει και συνενώνει πολιτισμούς<sup>90</sup>. Επίσης, ο ίδιος αναφέρει πως μέσω του θεάτρου γίνεται υπέρβαση του ιστορικά προσδιορισμένου και του βιωματικά οικείου και προσεγγίζεται το ανιστορικό, το διαφορετικό<sup>91</sup>.

Η Άλκηστη Κοντογιάννη υπερθεματίζει λέγοντας πως η δραματική τέχνη εξ ορισμού περιλαμβάνει κοινές έννοιες και αρχές με τη διαπολιτισμικότητα, όπως η εξερεύνηση, η κατανόηση του εαυτού αλλά και του άλλου, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η κριτική στάση<sup>92</sup>. Ο Αντώνης Λενακάκης, επίσης, υποστηρίζει πως το διαπολιτισμικό θέατρο διερευνά την ποικιλία και τη διαφορά των πολιτισμών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική μάθηση και τη δημιουργία γόνιμου διαλόγου μεταξύ των πολιτισμών, τα οποία αποτελούν κι αυτά κοινές αρχές της Διαπολιτισμικής αγωγής και της Θεατροπαιδαγωγικής<sup>93</sup>. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Σίμος Παπαδόπουλος, αναφέροντας πως μέσω του θεάτρου αναδεικνύονται διαπολιτισμικά μηνύματα, τα οποία

---

<sup>90</sup> Θ. Γραμματάς 1999: 281.

<sup>91</sup> Θ. Γραμματάς 2005: 117 και Θ. Γραμματάς 2001: 107.

<sup>92</sup> Άλκηστις 2008: 218.

<sup>93</sup> Α. Λενακάκης 2012: 118.

ενεργοποιούν τη συνείδηση, διευρύνουν την αντίληψη και δημιουργούν προβληματισμό, μετατρέποντας τους μαθητές σε ενεργά μέλη μια αλληλέγγυας και συμπάσχουσας κοινωνίας<sup>94</sup>.

Η Κοντογιάννη αναλύει περισσότερο τη σχέση του θεάτρου με τη διαπολιτισμικότητα και καταθέτει πως το θέατρο μας βοηθά να επεξεργαστούμε τον εαυτό μας και τη μικροκοινωνία μας. Μας προωθεί δηλαδή να δούμε τους άλλους γύρω μας και έτσι αυτή η μετάβαση από το προσωπικό στο συλλογικό φτάνει μέχρι και τον «άλλο», τον διαφορετικό από εμάς που μπορεί να βρίσκεται δίπλα μας αλλά και τόσο μακριά από εμάς<sup>95</sup>.

Η Μαρία Λεμπέση τονίζει πως το θέατρο αποτελεί ένα βιωματικό-επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος ενεργοποιεί τους μαθητές, απελευθερώνει τη δημιουργικότητά τους, δημιουργεί συνθήκες ενθάρρυνσης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε κατακτάται η αυτοεκτίμηση αλλά και ο σεβασμός και η συνεργασία με τον «άλλο». Συνεχίζει αναφέροντας πως ο «άλλος» και η έννοια της ετερότητας ενυπάρχει στην ταυτότητα και η συνειδητοποίηση αυτή λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας που προσπαθεί να βρει την ερμηνεία των διαφορών<sup>96</sup>.

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη αναφέρονται συγκεκριμένα στη δραματοποίηση και τονίζουν πως η ομαδική δουλειά που τη χαρακτηρίζει, ενισχύει τη συλλογικότητα και το αίσθημα ευθύνης μεταξύ της ομάδας ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Τα παιδιά συνειδητοποιούν πως το τελικό αποτέλεσμα είναι απόρροια αυτού που κάνουν ως ομάδα κι όχι αυτού που είναι οι ίδιοι<sup>97</sup>. Ο Γραμματάς τονίζει επίσης πως, μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης, το θέατρο αναπτύσσει μια νέα μορφή διδασκαλίας, με την οποία επιτυγχάνεται η διαπολιτισμικότητα στην αγωγή των παιδιών<sup>98</sup>

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης. Σύμφωνα με την Περσεφόνη Σέξτου τα προγράμματα αυτά διερευνούν και ερμηνεύουν κοινωνικά στερεότυπα ή προκαταλήψεις, διακρίσεις, στάσεις και συμπεριφορές μαθητών απέναντι σε τρίτους. Μέσα από τη

---

<sup>94</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010β: 92.

<sup>95</sup> Άλκηστις 2008: 21.

<sup>96</sup> Μ. Λεμπέση 2006: 127, 136, 137.

<sup>97</sup> Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη 1998: 70-71.

<sup>98</sup> Θ. Γραμματάς 2006: 13-14.

διερευνητική δραματοποίηση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορους τύπους ανθρώπων, τους οποίους αναλύουν μπαίνοντας στη θέση τους. Ο μαθητής σε ρόλο είναι αυτός που θα αποκαλύψει τον «άλλο» και μέσα από αυτό θα τον κατανοήσει και ο ίδιος<sup>99</sup>.

Σημαντική είναι η αναφορά σε έρευνες και προγράμματα, τα οποία χρησιμοποίησαν ως μέσο το θέατρο για την προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για την παρούσα διατριβή.

Αναφορικά με έρευνες ή προγράμματα που έχουν γίνει σε πανεπιστημιακό πλαίσιο, αξίζει να αναφερθεί η διδακτορική διατριβή της Χριστίνας Ζώνιου<sup>100</sup>, η οποία μελετά τη δυνατότητα που προσφέρει το θέατρο στην ολιστική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε ένα εντατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης με τίτλο: «Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός: ένα θεατρικό βιωματικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς», χρησιμοποιώντας ως βασική μέθοδο το θέατρο του Καταπιεσμένου, σε 24 εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων στο Ναύπλιο.

Επίσης, η διδακτορική διατριβή της Κατσαρίδου<sup>101</sup>, εφαρμόστηκε στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσσαλονίκης και μέσα από την εφαρμογή ενός αναγνωστικού προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, είχε ως στόχο την ανάπτυξη του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στον εαυτό και τον «άλλο», καθώς και την ενδυνάμωση των μελών της πολυπολιτισμικής τάξης. Σημαντικό είναι πως για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογία η έρευνα δράσης και ως θεατρικό μοντέλο η δραματοποίηση συνδυάζοντας τις έννοιες λογοτεχνία, διαπολιτισμικότητα και θέατρο.

Τέλος, το πρόγραμμα «Φτερωτά άλογα υπάρχουν», που εισηγείται η Κοντογιάννη είναι ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε σε δύο χωριά της βόρειας Ξάνθης, την Κοτύλη και το Δημάριο, από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σκοπός του ήταν η ενδυνάμωση των σχέσεων με τις μειονοτικές ομάδες και η προώθηση της

---

<sup>99</sup> Π. Σέξτου 2007: 28-30.

<sup>100</sup> Χ. Ζώνιου 2016.

<sup>101</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011.



διαπολιτισμικότητας με τη χρήση της δραματικής τέχνης σε συνδυασμό με μουσικές και εικαστικές δραστηριότητες<sup>102</sup>.

Εκτός από προγράμματα που πραγματοποιούνται σε πανεπιστημιακό πλαίσιο, σημαντική θεωρήθηκε και η αναφορά σε πρόσφατες δράσεις ή παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συνδυάζουν το θέατρο και τη διαπολιτισμικότητα μέσω της λογοτεχνίας.

Σημαντική είναι η προσφορά του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση<sup>103</sup>, το οποίο μέσα από τη δράση του προτείνει σχέδια, ασκήσεις, θεατρικές τεχνικές και προγράμματα τα οποία έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα. Ένα από τα προγράμματα είναι και το πρόγραμμα «Εσύ όπως κι εγώ-εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες», το οποίο έχει σχεδιάσει η Νάσια Χολέβα και έχει ως σκοπό του την προσέγγιση της διαφορετικότητας και την αναζήτηση της ατομικής ταυτότητας αλλά και αυτής του «άλλου», με στόχο την αυτοεκτίμηση<sup>104</sup>.

Επίσης, το επιστημονικό περιοδικό του Δικτύου «Εκπαίδευση και Θέατρο», αφιέρωσε το 14<sup>ο</sup> τεύχος του στην αντιρατσιστική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρουσιάζοντας και εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί. Συνοπτικά αναφέρονται το εργαστήριο κοινωνικού θεάτρου, που εφάρμοσε η Κατσαρίδου<sup>105</sup> στο Δημοτικό Σχολείο Δενδροπόταμου και στόχο είχε τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενδυνάμωση των μελών της ομάδας μέσα από τη διερεύνηση σημαντικών κοινωνικών θεμάτων, οι δραστηριότητες καθώς και τα παραμύθια διαπολιτισμικού περιεχομένου που χρησιμοποίησε η Τριανταφυλλιά Νικολούδη<sup>106</sup> για την προσέγγιση της διαφορετικότητας με παιδιά προσχολικής ηλικίας και τέλος ένα σχέδιο μαθήματος για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα που προτείνει η Νάντια Τομασίδου<sup>107</sup> και βασίζεται στο μύθο: «Ο βασιλιάς με τα αυτιά γαϊδάρου».

---

<sup>102</sup> Άλκηστις 2008: 301-337.

<sup>103</sup> [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr)

<sup>104</sup> Ν. Χολέβα 2009: 70-77.

<sup>105</sup> Μ. Κατσαρίδου 2014: στο Εκπαίδευση και Θέατρο: 17-22.

<sup>106</sup> Τ. Νικολούδη 2014: στο Εκπαίδευση και Θέατρο: 57-60.

<sup>107</sup> Ν. Τομασίδου 2014: στο Εκπαίδευση και Θέατρο: 65-68.

Η Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση<sup>108</sup> εφάρμοσε επίσης μια θεατροπαιδαγωγική έρευνα μέσα από το κείμενο της Αντιγόνης του Σοφοκλή και έθεσε ως στόχο την ανάπτυξη της πολιτειακής δεξιότητας του διαλόγου ως ισότιμη συζήτηση ανάμεσα σε ισότιμα μέλη ομάδων ή και ως αλληλεπίδραση διαφορετικών κόσμων. Επιπρόσθετα οι Κατσαρίδου και Koldobika G. Vio<sup>109</sup> χρησιμοποίησαν ως αφορμή το έργο Τρικυμία του Σαίξπηρ για διερεύνηση πολλών θεμάτων, όπως και της διαφορετικότητας.

Η Σέξτου παρουσίασε ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που φέρει τον τίτλο «Μυρωδιά από κακάο» και διαχειρίζεται την ατομική και συλλογική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον<sup>110</sup>. Στη Θεσσαλονίκη, μέσα από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Διαπολιτισμικός Διάλογος και Θεατρική Γλώσσα στην Ευρώπη» που συμμετείχε το Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πυλαίας, μαθητές από διαφορετικές χώρες συνεργάστηκαν μέσα από το θέατρο και απέκτησαν βαθύτερη γνώση της ταυτότητάς τους και την ταυτότητας των «άλλων»<sup>111</sup>. Τέλος, οι Μαριέττα Αντιβάση και Ματίνα Λυσικάτου εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Στόχος ήταν μέσω του δράματος και συγκεκριμένα του θεατρικού έργου «Η Μαριάννα και ο χιονάνθρωπος», να αποκαλυφθούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα<sup>112</sup>.

Η παρούσα διατριβή, παίρνοντας ερεθίσματα από τις πιο πάνω ερευνητικές δράσεις, παρουσιάζει μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε δημοτικό σχολείο, η οποία συνδύασε τις θεωρίες της διαπολιτισμικής αγωγής και της διερευνητικής δραματοποίησης, όπως αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, και οδηγήθηκε σε προβληματισμούς και στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία καταγράφονται πιο κάτω ως εξής:

(α) κατά πόσο μπορεί το θέατρο να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων των παιδιών ως προς το «άλλο» και να προωθήσει την αποδοχή και το σεβασμό μεταξύ τους,

---

<sup>108</sup> Μ. Πίγκου-Ρεπούση 2012: στο

<http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/B10PigouRepousi%20ndn%20Gr.pdf>

<sup>109</sup> Μ. Κατσαρίδου και Κ. Γ. Βιο 2012: στο <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D3Katsaridou-Vio%20nn%20Gr.pdf>

<sup>110</sup> Π. Σέξτου 2007: 43-72.

<sup>111</sup> Μ. Κατσαρίδου 2014: 114.

<sup>112</sup> Μ. Αντιβάση και Μ. Λυσικάτου 2006: 316-326.

(β) αν μπορεί το θέατρο να ενδυναμώσει τα παιδιά σε τομείς όπως η έκφραση λόγου και κίνησης, η κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν και των θεμάτων που τους απασχολούν, η ανάληψη ευθυνών και η λήψη απόφασης σε κρίσιμα ζητήματα,

(γ) αν μπορεί η θεατρική αγωγή, μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης, να συμβάλει στη συνεργασία και στην ομαδικότητα μεταξύ των παιδιών,

(δ) αν το θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη του σεβασμού και της αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών,

(ε) κατά πόσο μπορεί η υπόδυση ρόλων να βοηθήσει τα παιδιά στη σύνδεση μυθοπλαστικών καταστάσεων με προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες και στην εξωτερίκευση συναισθημάτων για αυτά και τέλος,

(στ) κατά πόσο μπορούν τα παιδιά να βελτιωθούν στη γραπτή έκφραση καταθέτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μετά από κάθε συνάντηση.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η έρευνα δράσης η οποία περιλαμβάνει, εκτός από το θεωρητικό της υπόβαθρο, τους λόγους που επιλέχθηκε, το μοντέλο που υιοθετήθηκε καθώς και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.

# Κεφάλαιο 5

## Η ερευνητική μέθοδος: Η έρευνα δράσης

### 5.1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία χρησιμοποίησε την έρευνα δράσης ως μέθοδο διερεύνησης του βασικού αλλά και των επιμέρους ερωτημάτων και στόχων της. Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή ποιοτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής δεν λειτουργεί ως απλός παρατηρητής, αλλά καλείται να δράσει, να συνεργαστεί με τους άλλους συμμετέχοντες, να διαγνώσει προβληματικές καταστάσεις και να παρέμβει, ώστε να βελτιώσει τις επαγγελματικές του πρακτικές<sup>113</sup>. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τον ρόλο του ερευνητή αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ή ομάδα εκπαιδευτικών, που με τη συνεργασία μαθητών ή/και εκπαιδευτικού προσωπικού ή/και εξωτερικών φορέων στοχεύει στη βελτίωση της

---

<sup>113</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος2003: 14.

ποιότητας διδασκαλίας του, αλλά και στη βελτίωση κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών που εντοπίζονται σε συγκεκριμένο σχολείο ή/και σε συγκεκριμένη τάξη<sup>114</sup>.

Η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, γιατί μέσω των χαρακτηριστικών της μπορεί να προσφέρει πολλά στην εκπαίδευση επιτυγχάνοντας εκπαιδευτικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους. Σύμφωνα με την Shirley Grundy, η έρευνα δράσης αποσκοπεί στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών ζωής, η οποία θα επέλθει από τη δράση των ίδιων των συμμετεχόντων. Υποστηρίζει, επίσης, πως η έννοια βελτίωση αλληλοεξαρτάται με την έννοια κατανόηση, αφού η βελτίωση μιας κατάστασης επαφίεται στο πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες την κατάσταση αυτή<sup>115</sup>.

Ως κοινωνική δράση έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός συνδυάζει διδασκαλία και έρευνα, αφού διδάσκει και παράλληλα διερευνά τη διαδικασία της διδασκαλίας του. Είναι απαραίτητη η συμμετοχή του στην έρευνα δράσης, για να μπορέσει να αξιολογήσει τις προσωπικές του θεωρίες και πρακτικές. Επιπρόσθετα, η έρευνα πρέπει να διεξάγεται με τη συνεργασία και συμμετοχή άλλων. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επικοινωνήσει με άλλα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να γίνει ανταλλαγή απόψεων και μέσω στοχαστικού διαλόγου να καταλήξει σε αποφάσεις που θα τον καθοδηγήσουν να συνεχίσει το έργο του<sup>116</sup>. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της συνεργατικής έρευνας μπορεί να διαδραματίσει ο κριτικός φίλος<sup>117</sup>, ο οποίος λειτουργεί ως συνεργάτης, που κατανοεί την κατάσταση την οποία ερευνά ο εκπαιδευτικός και συζητεί τους προβληματισμούς του δίνοντάς του ειλικρινείς και γόνιμες αντιδράσεις<sup>118</sup>.

Χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι επίσης ο συνδυασμός έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης. Η ονομασία της μεθόδου τονίζει τον δεσμό μεταξύ έρευνας και δράσης, αφού μέσω της έρευνας γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης της δράσης των συμμετεχόντων και βελτίωση της δράσης, μέσω του μετασχηματισμού. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό ερευνητή, αφού συνδυάζει την έρευνα με τη διδασκαλία. Χρησιμοποιεί θεωρητικές πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζει στην πράξη και ακολούθως

---

<sup>114</sup>H. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 22.

<sup>115</sup>S. Grundy 1987: 142-144 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 29-30.

<sup>116</sup>E. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 17-18.

<sup>117</sup> Ο κριτικός φίλος στην παρούσα διατριβή αποτελεί συνεργάτιδα εκπαιδευτικό, αλλά στο εξής δηλώνεται στο αρσενικό λόγω διευκόλυνσης στον λόγο.

<sup>118</sup>H. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 101.

μέσω παρατήρησης και κριτικού στοχασμού προχωρεί στην αλλαγή. Συμπερασματικά, η θεωρία συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πράξη που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός<sup>119</sup>.

Η έρευνα δράσης θέτει ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούν τον σχεδιασμό της δράσης χωρίς όμως να καθορίζουν την έρευνα ή να την περιορίζουν. Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική διαδικασία που σκοπό έχει το τελικό αποτέλεσμα, αλλά αποτελείται από πολλές φάσεις που σχετίζονται μεταξύ τους χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος. Είναι μια κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν, στοχάζονται κριτικά, αλλάζουν και βελτιώνονται. Έτσι, κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν άλλο κύκλο, που προϋποθέτει και πάλι νέο σχεδιασμό, δράση, αναστοχασμό και παρέμβαση για αλλαγή, μετατρέποντας την έρευνα δράσης σε μια σπείρα διαρκούς δράσης και αλλαγής<sup>120</sup>.

Σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία της πιο πάνω κυκλικής διαδικασίας είναι ο στοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής, μέσω του στοχασμού, προσπαθεί να ερμηνεύσει τα δεδομένα που συλλέγει μέσα από την παρατήρηση της δράσης. Έτσι, μπορεί να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη, να την αλλάξει ή να την προσαρμόσει στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες<sup>121</sup>.

Η έρευνα δράσης στηρίζει τον εκπαιδευτικό και το έργο του, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτυχθεί επαγγελματικά μέσα από τη δική του προσπάθεια. Είναι επίσης η ευκαιρία που χρειάζεται για να ακουστεί και να ενδυναμωθεί ο λόγος του, αφού η έρευνα δράσης εμβαθύνει στο εκπαιδευτικό πρόβλημα που μελετάται με πολλούς τρόπους και από ποικίλες οπτικές χρησιμοποιώντας την πράξη σε συνδυασμό με τη θεωρία. Η έρευνα δράσης ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, γιατί έχει την ικανότητα να ανιχνεύει, να αναλύει και να επιλύει εκπαιδευτικά θέματα χρησιμοποιώντας την προσωπική του κρίση<sup>122</sup>.

Ως ερευνητική μέθοδος, επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, γιατί τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, ανταποκρίνονται περισσότερο στους στόχους της διατριβής. Η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες

---

<sup>119</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 18-19.

<sup>120</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 20.

<sup>121</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 20.

<sup>122</sup> Σ. Αυγητίδου 2014: 29-30.

πολλές φορές οδηγούν σε αρνητική βίωση της διαφορετικότητας. Μέσω της δράσης όλων των συμμετεχόντων μπορούν να ερμηνευτούν και να βελτιωθούν αυτές οι κοινωνικές καταστάσεις.

## 5.2 Η μορφή και το μοντέλο της έρευνας δράσης που επιλέχθηκε

Η έρευνα δράσης μπορεί να διεκπεραιωθεί με τρεις διαφορετικές μορφές, την τεχνική έρευνα δράσης, την πρακτική έρευνα δράσης και τη χειραφετητική έρευνα δράσης. Από τις τρεις πιο πάνω μορφές επιλέχθηκε η χειραφετητική, γιατί στόχος της είναι να συμβάλει στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής επιλέγει στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να επιφέρει αλλαγές στο επάγγελμά του, αλλά και στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο εργάζεται και επηρεάζει την πρακτική του. Αυτό δεν σημαίνει πως η χειραφετητική έρευνα περιορίζεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά μπορεί να γενικευτεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο<sup>123</sup>.

Η χειραφετητική έρευνα δράσης υιοθετεί τους στόχους, τις σχέσεις και τους ρόλους της πρακτικής έρευνας δράσης, αλλά τους επεκτείνει για να διατηρήσει μακροχρόνια αυτή την αλλαγή<sup>124</sup>. Συμπεριλαμβάνει επίσης στους στόχους της και την κοινωνική αλλαγή, καθώς δεν περιορίζεται μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά στοχεύει στην αλλαγή του σχολικού θεσμού σε βάθος<sup>125</sup>. Μέσω αυτής αναπτύσσεται κριτική κατανόηση σε δράσεις κοινωνικού πλαισίου και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν πως οι δικές τους κοινωνικές πρακτικές μπορεί να αναπαριστούν και να διαιωρίζουν άνισες κοινωνικές σχέσεις<sup>126</sup>.

Η χειραφετητική έρευνα δράσης προσπαθεί να αφυπνίσει τη συλλογική συνείδηση, αφού ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις αξίες που κρύβονται κάτω

---

<sup>123</sup> E. Κατσαρού και B. Τσάφος 2003: 99.

<sup>124</sup> A. Tichen and R. D. Fellow 1996 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 111-113.

<sup>125</sup> W. Carrand St. Kemmis 2004: 39.

<sup>126</sup> S. Grundy 1987: 146-155 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 100-101.

από τη δράση των συμμετεχόντων και βοηθά στην αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των ρητών και άρρητων αντιλήψεων που εκφράζονται μέσω της δράσης<sup>127</sup>.

Τέλος, η χειραφετητική έρευνα δράσης μπορεί να ενδυναμώσει τους συμμετέχοντες. Τους παρακινεί να εντοπίσουν, μέσα από κριτική σκέψη, τις αιτίες που δημιουργούν τις προβληματικές καταστάσεις και στη συνέχεια να αναλάβουν δράση με βάση τον κριτικό στοχασμό<sup>128</sup>.

Αν αναλογιστεί κανείς τον στοχαστικό, ανοικτό και πλουραλιστικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης, θα μπορούσε να υποτεθεί πως δεν μπορεί να υπάρξει κάποιο κανονιστικό μοντέλο εφαρμογής της έρευνας δράσης. Παρόλα αυτά έχουν προταθεί κάποια μοντέλα, τα οποία λειτουργούν περισσότερο ως πλαίσια δράσης παρά ως αναγκαστικά πρότυπα εφαρμογής. Τα πιο διαδεδομένα είναι αυτά των Kurt Lewin, John Elliott, Stephen Kemmis και Jean McNiff.

Τα πιο πάνω τέσσερα μοντέλα της έρευνας δράσης έχουν μεταξύ τους ομοιότητες, οι οποίες είναι κοινώς αποδεκτές. Σημαντικές τους αρχές είναι ο κυκλικός χαρακτήρας και ο διαμερισμός της διαδικασίας σε φάσεις: στην αναγνώριση της αρχικής ιδέας μέσω παρατήρησης, στον σχεδιασμό της δράσης, στη δράση και την παρακολούθησή της και στον κριτικό στοχασμό και αξιολόγηση της δράσης<sup>129</sup>. Η διαδικασία παρουσιάζεται ως συνεχόμενοι κύκλοι, οι οποίοι ακολουθούν ο ένας τον άλλο, ώστε κάθε φορά ο επόμενος κύκλος να αλλάζει κάτι από τον προηγούμενο, με στόχο πάντα τη βελτίωση<sup>130</sup>.

Μέσω του σχεδιασμού δομείται η δράση, η οποία ως κοινωνική είναι απρόβλεπτη και άρα ο σχεδιασμός πρέπει να παραμένει ευέλικτος σε αλλαγές που δεν είχαν προβλεφθεί προηγουμένως. Η δράση είναι προμελετημένη και ελεγχόμενη, όμως είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να δέχεται κριτικό στοχασμό και να επιστρέφει και πάλι προς τον σχεδιασμό για τυχόν αλλαγές. Η παρατήρηση είναι απαραίτητη, γιατί μέσω αυτής τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα της δράσης βοηθώντας τον στοχασμό και το επόμενο βήμα προς τον καινούριο σχεδιασμό. Ο στοχασμός έχει ως στόχο του να δώσει νόημα στις διαδικασίες, στα ζητήματα, τα προβλήματα και τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν

---

<sup>127</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 98.

<sup>128</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 99.

<sup>129</sup> S. Atkinson: 392-394 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 75.

<sup>130</sup> St. Kemmis and R. McTaggart: 11-15 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 67.



κατά τη δράση. Είναι κριτικός, αφού αξιολογεί τα αποτελέσματα και το βαθμό επιτυχίας τους, αλλά είναι και περιγραφικός, αφού διεισδύει στα γεγονότα και παρουσιάζει τη δράση<sup>131</sup>. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές δεν μπορούν να διενεργήσουν μια έρευνα δράσης χωρίς τη χρήση του αναστοχασμού. Μέσω της συνεχούς χρήσης του αναστοχασμού προσπαθούν να εξηγήσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και να αναπροσαρμόσουν τους τρόπους διδασκαλίας τους καταλήγοντας και πάλι στον κριτικό αναστοχασμό ως μία σπείρα κύκλων<sup>132</sup>.

Το μοντέλο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διατριβή είναι της Jean McNiff, γιατί διαφοροποιείται σε σχέση με τα άλλα μοντέλα, προτείνοντας μια «έρευνα δράσης παραγωγικού τύπου»<sup>133</sup>. Δεν παραμένει στο παρατηρητικό, περιγραφικό και επεξηγηματικό επίπεδο που στηρίζουν τα υπόλοιπα μοντέλα, αλλά εστιάζει στην πολυπλοκότητα των θεμάτων που μπορούν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έρευνας<sup>134</sup>. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει και να ερευνήσει, παράλληλα με το κεντρικό θέμα, διάφορα άλλα προβλήματα που παρουσιάζονται και μπορούν να συνδυαστούν με το κυρίως θέμα, είτε συνθέτοντάς το είτε επιτείνοντάς το. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει το κεντρικό θέμα σε μεγαλύτερη έκταση και να ελέγξει όλες τις παραμέτρους που το επηρεάζουν<sup>135</sup>. Στην παρούσα διατριβή, ενώ το κεντρικό θέμα είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αλλαγή στάσεων προς αυτή θα μπορούσαν να προκύψουν και άλλα θέματα που παρουσιάζουν τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

### 5.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν

Η έρευνα δράσης είναι σημαντικό να διέπεται από δεοντολογικές αρχές<sup>136</sup>. Για να μπορεί να εφαρμοστεί, να συλλεχθούν δεδομένα και να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρειάζεται να υπάρχει απαραίτητα η ενημέρωση και η συναίνεση όλων των ενδιαφερόντων. Η εμπιστευτικότητα των στοιχείων που θα συλλεχθούν, καθώς και

---

<sup>131</sup>St. Kemmis and R. McTaggart: 11-15 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 67-70.

<sup>132</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 20.

<sup>133</sup>S. Atkinson: 392-394 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 77

<sup>134</sup>S. Atkinson: 392-394 παρατίθεται στο Κατσαρού και Τσάφος 2003: 77

<sup>135</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 58.

<sup>136</sup>Η. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 122-124.

των προσωπικών δεδομένων των παιδιών είναι επίσης σημαντική αρχή της έρευνας. Η εκπαιδευτικός, λόγω της ηλικίας των παιδιών, ενημέρωσε τους γονείς τους για το θέμα και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για τη χρήση ψευδωνύμων αντί των πραγματικών ονομάτων των παιδιών και αργότερα στάλθηκε επιστολή προς αυτούς για να δηλώσουν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους τόσο για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα όσο και για τη μαγνητοσκόπηση και ηχογράφησή τους.

Αφού γνωστοποιήθηκαν τα πιο πάνω σε γονείς, μαθητές και σχολική διεύθυνση και πάρθηκαν οι αναγκαίες συγκαταθέσεις, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στην επιλογή των μεθόδων συλλογής δεδομένων. Για την εγκυρότητα των δεδομένων σημαντική είναι η μέθοδος της τριγωνοποίησης, της «τριπλής δηλαδή διασταύρωσης των δεδομένων» με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές: την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, τους μαθητές και την κριτικό φίλο<sup>137</sup>. Η τριγωνοποίηση επιτρέπει την κριτική παρουσίαση μιας κατάστασης από τρεις διαφορετικές οπτικές με αποτέλεσμα να αναδυθούν αντιφάσεις ή απόλυτες συμφωνίες και να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της κατάστασης<sup>138</sup>.

Στην παρούσα έρευνα, ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση της ομάδας πριν την παρέμβαση, το κοινωνιόγραμμα, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, η παρατήρηση σε όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από την εκπαιδευτικό αλλά και από την κριτικό φίλο, το γραπτό υλικό που παράχθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, αλλά και το υλικό που αποκτήθηκε από τη μαγνητοσκόπηση και ηχογράφιση των συναντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της παρατήρησης της ομάδας πριν από την παρέμβαση και του κοινωνιογράμματος λήφθηκαν επιπλέον πληροφορίες για τη δυναμική της τάξης και τις ανάγκες της, ώστε τέθηκαν με ακρίβεια τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά εφαρμόστηκε ανοικτή παρατήρηση των παιδιών σε ώρα μαθήματος αλλά και σε ώρα διαλείμματος ή άλλων ενδοσχολικών δραστηριοτήτων, τα στοιχεία της οποίας καταγράφηκαν με τη χρήση ανεκδοτολογικής αφήγησης<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 63.

<sup>138</sup>Η. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 175.

<sup>139</sup>Η. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 136-137.

Θέτοντας ως στόχο τη διερεύνηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής της τάξης και τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών, δόθηκε στα παιδιά κοινωνιόγραμμα<sup>140</sup> με τη μορφή ερωτηματολογίου. Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν από μηδέν μέχρι τρία παιδιά που θα επέλεγαν για φίλους από την τάξη τους και αντίστοιχα από μηδέν μέχρι τρία παιδιά που δεν θα επέλεγαν για φίλους τους δικαιολογώντας τις επιλογές τους. Σύμφωνα με την καταμέτρηση των αρνητικών και θετικών ψήφων για κάθε παιδί, έγινε η ταξινόμησή τους στις πιο κάτω κατηγορίες<sup>141</sup>: «Δημοφιλή παιδιά, παιδιά μέσου όρου, αντιπατικά, απορριπτόμενα και παραμελημένα». Επίσης καταγράφηκαν οι λόγοι που τα παιδιά επέλεγαν κάποιο ή όχι για φίλο τους και έγινε προσπάθεια να ομαδοποιηθούν οι λόγοι που είχαν κοινά χαρακτηριστικά. Το ίδιο κοινωνιόγραμμα δόθηκε και στο τέλος της παρέμβασης για σκοπούς σύγκρισης.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η άμεση παρατήρηση της δράσης των παιδιών κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης, το γραπτό υλικό, το οποίο είχαν δημιουργήσει τα παιδιά, οι μαγνητοσκοπήσεις και οι ηχογραφήσεις κάθε συνάντησης και οι απόψεις της κριτικού φίλου.

Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε άμεση παρατήρηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η άμεση παρατήρηση σύμφωνα με τους Herbert Altrichter, Peter Posch και Bridget Somekh, μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, στην οποία ο ερευνητής συμμετέχει σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να τις ερευνήσει<sup>142</sup>. Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμμετείχε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ταυτόχρονα παρατηρούσε τα παιδιά. Η παρατήρηση γινόταν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και των επιμέρους στόχων της κάθε συνάντησης. Κυρίως εστιαζόταν στο πώς εκφράζονταν τα παιδιά μέσω σώματος, κίνησης και λόγου σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια.

Την άμεση παρατήρηση των συναντήσεων ενίσχυαν οι μαγνητοσκοπήσεις και ηχογραφήσεις της κάθε συνάντησης. Ο λόγος που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν και οι τρεις πιο πάνω τρόποι ταυτόχρονα είναι γιατί και οι τρεις μέθοδοι έχουν

---

<sup>140</sup>Σ. Αυγητίδου 2014: 59-61.

<sup>141</sup>Σ. Αυγητίδου 2014: 59.

<sup>142</sup>H. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 131.

μειονεκτήματα αν χρησιμοποιηθούν ξεχωριστά. Συνδυάζοντάς τες η μία συμπληρώνει την άλλη και τότε δημιουργείται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της συνάντησης.

Σημαντικό στοιχείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν και οι αναφορές εμπειρίας<sup>143</sup> από τα ίδια τα παιδιά, οι οποίες γίνονταν μέσω του γραπτού υλικού που παρήγαγαν ή μέσω προφορικής συζήτησης στο τέλος κάθε συνάντησης. Μέσα από την ανάλυση του γραπτού υλικού συλλέχθηκαν δεδομένα, τα οποία ήταν πολύ σημαντικά για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Πολύτιμη ήταν η προσφορά της κριτικού φίλου σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η οποία δεν παρέμεινε στον ρόλο της ως κριτικός φίλος, αλλά ήταν και βοηθός κατά την εφαρμογή των συναντήσεων. Η κριτικός φίλος ήταν εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο, με διδακτορικό στην εκπαιδευτική τεχνολογία και διδάσκουσα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ενδιαφέρθηκε από την αρχή για την έρευνα και τους στόχους της και προσφέρθηκε η ίδια να βοηθήσει ως κριτικός φίλος. Η κριτικός φίλος γνώριζε τα συγκεκριμένα παιδιά, αφού τους δίδασκε και η ίδια κάποια γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν άνετα μαζί της. Σε κάθε συνάντηση κατέγραφε σημειώσεις αναλυτικά για τα πεπραγμένα της και μετά τις παρέδιδε στην εκπαιδευτικό. Εκτός αυτού, με το τέλος κάθε συνάντησης οι δύο εκπαιδευτικοί συζητούσαν μεταξύ τους για τη γενική εικόνα της συνάντησης και η κριτικός φίλος πρότεινε λύσεις ή εντόπιζε λάθη τα οποία θα μπορούσαν να αποφευχθούν την επόμενη φορά, ή ακόμη εξιστορούσε δικές της εμπειρίες από την επαφή της με τα παιδιά, που είχαν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα<sup>144</sup>. Επίσης, αναλάμβανε να ελέγχει συνεχώς τον τεχνικό εξοπλισμό του μαθήματος, έτσι ώστε να μην αναγκάζεται η ερευνήτρια να διακόπτει συνεχώς τη ροή της συνάντησης. Επιπρόσθετα, έστειλε ηλεκτρονικά και τις γενικές της παρατηρήσεις για τη συνάντηση ως ανατροφοδότηση.

Τα στοιχεία που προέκυπταν από τη χρήση όλων των πιο πάνω μεθόδων καταγράφονταν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Το ημερολόγιο αποτέλεσε απαραίτητο εργαλείο γι' αυτή πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ήταν για την εκπαιδευτικό συνοδοιπόρος στη διεκπεραίωση της έρευνας και καταφύγιο για όλα όσα ήθελε να αποτυπώσει στο χαρτί. Το ημερολόγιο, σύμφωνα με τους Altrichter,

---

<sup>143</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 63-64.

<sup>144</sup>Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 83.

Posch και Somekh, ακολουθεί τον ερευνητή σε όλη την εξέλιξη της έρευνας και μέσω αυτού ο ερευνητής συνδέει τις ερευνητικές δραστηριότητες με τις καινοτομίες και καταγράφει την εξέλιξη των ιδεών και των αντιλήψεων, με αποτέλεσμα να φαίνονται τόσο οι επιτυχημένες όσο και οι αποτυχημένες επιλογές που οδηγούν προς τη μάθηση, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να μπορεί να τις επανεξετάσει και να τις αναλύσει<sup>145</sup>.

Το ημερολόγιο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε αρχικά για την καταγραφή των ανεκδοτολογικών περιγραφών. Επίσης, χρησιμοποιούνταν για την καταγραφή σημειώσεων μετά από κάθε συνάντηση, περιγράφοντας αναλυτικά τα πεπραγμένα της κάθε συνάντησης σε συνδυασμό με τα στοιχεία που έπαιρνε από τις σημειώσεις και τις παρατηρήσεις της κριτικού φίλου και τα στοιχεία από τις μαγνητοσκοπήσεις. Παράλληλα με τα γεγονότα, η εκπαιδευτικός ομαδοποιούσε περιστατικά, αντιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών. Κατέγραφε τέλος, μέσω του αναστοχασμού, τα συμπεράσματά της για τη συνάντηση και τις σκέψεις της για το τι θα έπρεπε να αλλάξει στις επόμενες συναντήσεις ή σε ποια σημεία θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση.

---

<sup>145</sup>H. Altrichter, P. Posch and B. Somekh 2001: 32.

# Κεφάλαιο 6

## Περιγραφή Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

### 6.1 Περιγραφή ομάδας στόχου

Η εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο της υπαίθρου της επαρχίας Λάρνακας και σε μαθητές Γ΄ τάξης, ηλικίας οχτώ με εννέα χρόνων. Υπενθυμίζεται ότι κατά την περιγραφή χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για σκοπούς ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Η τάξη αποτελούνταν από εννέα μαθητές, εκ των οποίων οι οχτώ ήταν από το ίδιο χωριό και ο ένας (Πέτρος) από γειτονικό χωριό. Ο Χρίστος ήταν παιδί δυναμικό με οικογενειακά προβλήματα, ο Γιώργος ήταν ανασφαλής με επιθετική όμως συμπεριφορά, ο Νικόλας ήταν ευαίσθητος και στόχος των υπόλοιπων παιδιών και ο Πέτρος ήταν παιδί με αυτοπεποίθηση και εγωιστής. Ως προς τα κορίτσια, η Μαρίνα και η Δέσποινα προέρχονταν από μεικτό γάμο, η Μαρίνα από

Σρι Λάνκα (μητέρα) και η Δέσποινα από Ουκρανία (μητέρα). Η Ρένα βίωνε την έλλειψη του πατέρα (δούλευε σε άλλη χώρα) και η Χαρά ήταν απομονωμένη και αδιάφορη. Τέλος, η Αυγή ήταν ευγενική και ευαίσθητη. Τα στοιχεία των παιδιών, τα οποία αποτέλεσαν βάση για την κατανόηση των συμπεριφορών και αντιδράσεών τους πριν, κατά και μετά τη διάρκεια της παρέμβασης καταγράφηκαν λεπτομερέστερα, σύμφωνα με την οικογενειακή τους κατάσταση, τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά τους, στο παράρτημα<sup>146</sup>.

## 6.2 Παρατηρήσεις πριν το σχεδιασμό της παρέμβασης

Κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους φάνηκε πως στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών δεν υπήρχε αρμονία και ομόνοια. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών επικρατούσε ανησυχία στην αίθουσα και τα παιδιά δεν μπορούσαν να δουλέψουν καθόλου σε ατομικές ή και ομαδικές εργασίες. Κάποια από τα παιδιά χρησιμοποιούσαν άσχημη φρασεολογία προς συγκεκριμένους συμμαθητές τους (Νικόλα, Μαρίνα, Χαρά) και έφταναν μέχρι το σημείο να ενοχλήσουν και σωματικά κάποιον.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δημιουργούνταν ομάδες δύο-τριών ατόμων, ενώ κάποια παιδιά απομονώνονταν (Αυγή, Μαρίνα, Χαρά, Νικόλας) ή έπαιζαν με παιδιά άλλων τάξεων. Όταν τύγχανε να παίξουν ομαδικό παιχνίδι και έπρεπε να δημιουργήσουν ομάδες, άφηναν τελευταία για επιλογή τα παιδιά Χαρά και Μαρίνα. Επίσης, δεν έλειπαν οι χαρακτηρισμοί προς τους συμμαθητές τους, όταν δεν τα κατάφερναν στο παιχνίδι που έπαιζαν και ειδικά όταν αυτά τα παιδιά ήταν στη δική τους ομάδα.

Μετά τα Χριστούγεννα και συγκεκριμένα στις 14 Ιανουαρίου 2016 δόθηκε στα παιδιά κοινωνιογράμμα με τη μορφή ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου, ώστε τα παιδιά να γράψουν ποιους θα επέλεγαν από την τάξη τους για φίλους και ποιους όχι, αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η κοινωνική δομή της τάξης και να εντοπιστούν οι λόγοι επιλογής ή μη επιλογής, ώστε να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό της παρέμβασης και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και μετά το τέλος της παρέμβασης, ώστε να υπάρξει σύγκριση μεταξύ των δύο.

---

<sup>146</sup> Αναλυτική περιγραφή της ομάδας στόχου βλέπε στο Παράρτημα Β.

Τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος είχαν ενδιαφέρον. Με τη συνολική καταμέτρηση των θετικών και αρνητικών επιλογών έγινε κατηγοριοποίηση των παιδιών, σύμφωνα με τον τρόπο που προτείνει η Αυγητίδου<sup>147</sup>. Στα «δημοφιλή παιδιά» εντάχθηκαν οι Δέσποινα και Χρίστος, ενδεχομένως γιατί ήταν και οι δύο δυναμικοί χαρακτήρες και έκαναν παρέα με τα περισσότερα κορίτσια και αγόρια της τάξης. Στα «παιδιά μέσου όρου» συμπεριλήφθηκαν οι Νικόλας, Ρένα, Αυγή και Πέτρος, γιατί ενώ δεν απορρίφθηκαν, λίγα παιδιά τους επέλεξαν για φίλους. Στα «απορριπτόμενα παιδιά» εντάχθηκαν οι Μαρίνα και Χαρά, ενδεχομένως γιατί την πρώτη δεν την αποδέχονταν, ενώ η δεύτερη απομονωνόταν από μόνη της και ως «αντιφατικό παιδί» θεωρήθηκε ο Γιώργος, αφού με τα τρία αγόρια έκανε παρέα, ενώ ενοχλούσε τα τρία κορίτσια από τα πέντε. Γενικότερα, τα αγόρια επέλεξαν ως φίλους αγόρια και τα κορίτσια επέλεξαν κορίτσια.

Άξια αναφοράς είναι τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν για να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους. Μέσα από τις καταθέσεις των παιδιών φάνηκε πως επηρεάζονται αρνητικά κυρίως αν κάποιος τους ενοχλεί ή αν δεν εγκρίνουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ή λειτουργεί, ενώ επηρεάζονται θετικά από τις καλές επιδόσεις του άλλου στο παιχνίδι και από το τι παίρνουν από αυτόν (βοήθεια, καλοσύνη). Τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εννέα ογδοντάλεπτων συναντήσεων που παρουσιάζονται πιο κάτω.

### 6.3 Οι δύο πρώτες συναντήσεις

Καθώς τα παιδιά δεν είχαν καμία προηγούμενη επαφή με το θέατρο, θεωρήθηκε σκόπιμο αρχικά, να σχεδιαστούν τουλάχιστον δύο συναντήσεις, οι οποίες θα είχαν ως στόχο τη συγκρότηση της ομάδας και τη δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συγκέντρωση, η παρατηρητικότητα και η λειτουργία όλων των αισθήσεων. Για τον σχεδιασμό των συναντήσεων αυτών επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ποικιλία θεατρικών παιχνιδιών που ανταποκρίνονταν στους πιο πάνω στόχους.

---

<sup>147</sup> Σ. Αυγητίδου 2014: 59.



Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 15 Ιανουαρίου και τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με έξι παιχνίδια. Μέσα από τα παιχνίδια «Η ελευθερία είναι κάτω από τα πόδια σου<sup>148</sup>», «Οδήγησε τον τυφλό<sup>149</sup>» και «Αν μ' αγαπάς χαμογέλα μου γλυκέ/γλυκιά μου<sup>150</sup>», φάνηκαν οι προτιμήσεις των παιδιών. Ενώ στο πρώτο δεν επέλεξαν ποιον θα ελευθερώσουν ή ποιον θα κυνηγήσουν γιατί είχε περισσότερη σημασία γι' αυτούς να κινείται γρήγορα το παιχνίδι, στα δύο άλλα παιχνίδια επέλεξαν συνήθως άτομα του ιδίου φύλου, ενώ ιδιαίτερη προτίμηση από τα αγόρια είχε ο Χρίστος, σημείο που φάνηκε και στο κοινωνιογράμμα. Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε το γεγονός ότι η Χαρά ζήτησε κατευθείαν από την εκπαιδευτικό να γίνουν ζευγάρι, χωρίς να ενδιαφερθεί να γίνει ζευγάρι με κάποιο από τα παιδιά.

Μέσα από τα παιχνίδια «Κάνε ό,τι κάνω παρά μία!<sup>151</sup>» και «Αν εσύ λες ναι<sup>152</sup>» και «Οδήγησε τον τυφλό<sup>153</sup>» φανερώθηκαν στοιχεία, τα οποία μπορούν να χαρακτηρίσουν κάποια παιδιά δυναμικά και κάποια ανασφαλή. Ενώ στα πρώτα δύο τα παιδιά συγκεντρώθηκαν και εργάστηκαν όμορφα, ωστόσο υπήρχαν κάποια παιδιά που υποδείκνυαν ή και επέπλητταν τους άλλους στο τι έπρεπε να κάνουν (Γιώργος, Πέτρος). Στο παιχνίδι του «τυφλού» όμως, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά ένιωσαν άνετα και με τους δύο ρόλους, τυφλού και οδηγού, ο Γιώργος δήλωσε την ανασφάλειά του ως προς το πρόσωπο του Νικόλα και γενικά τον ρόλο του τυφλού.

Το παιχνίδι που δυσκόλεψε περισσότερο ήταν το «Dog and Bone<sup>154</sup>», γιατί τα παιδιά δεν κατάφεραν να συγκεντρωθούν και να μην κάνουν καθόλου θόρυβο, κυρίως ο Νικόλας και ο Πέτρος.

Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους στο «τετράδιο της μνήμης και των εντυπώσεων<sup>155</sup>». Δυστυχώς λόγω της λήξης του χρόνου και του μεγάλου χρόνου αναμονής μέχρι να έρθει η σειρά τους να γράψουν, δεν πρόλαβαν αν και όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να γράψουν.

---

<sup>148</sup> Ν. Γκόβας 2003: 30.

<sup>149</sup> Ν. Γκόβας 2003: 54 και Α. Βοal 2013: 204.

<sup>150</sup> Ν. Γκόβας 2003: 42.

<sup>151</sup> Ν. Γκόβας 2003: 25.

<sup>152</sup> Α. Βοal 2013: 188.

<sup>153</sup> Ν. Γκόβας 2003: 54 και Α. Βοal 2013: 204.

<sup>154</sup> V. Srolin 1986: 81.

<sup>155</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 529.

Μέσα από το στάδιο του αναστοχασμού, όπως υποδεικνύει η έρευνα δράσης, η εκπαιδευτικός αποφάσισε να χρησιμοποιεί στο εξής πιο ξεκάθαρες οδηγίες για καλύτερη εφαρμογή των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων και να δημιουργούνται οι ομάδες ή τα ζευγάρια με τυχαίο τρόπο, ώστε να έρθουν σε επαφή με όλα τα παιδιά και να αποφευχθεί η ομαδοποίηση με άτομα του ίδιου φύλου. Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα, που απαιτούσε γραφή, θα έπρεπε να αλλάξει όπως και έγινε στη συνέχεια.

Στους στόχους της δεύτερης συνάντησης που πραγματοποιήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, προστέθηκε και ένας άλλος στόχος, ο οποίος αφορούσε τον εντοπισμό στοιχείων που μπορούν να χαρακτηρίσουν κάποια παιδιά δυναμικά ή συνεσταλμένα.

Πιο συγκεκριμένα, ο εντοπισμός των πιο πάνω στοιχείων έγινε μέσα από τα παιχνίδια «Who started the motion<sup>156</sup>», «Ποιος είναι ο αρχηγός;<sup>157</sup>» και «Πώς ορίζεται ένας αρχηγός;<sup>158</sup>». Στο πρώτο και δεύτερο παιχνίδι σχεδόν όλα τα παιδιά ήθελαν να αναλάβουν τον ρόλο του οδηγού-αρχηγού, εκτός από τη Χαρά, η οποία ανέφερε πως δεν θα ήξερε τι κινήσεις να κάνει και το ίδιο υποστήριξε και ο Γιώργος, παρόλο που στο πρώτο παιχνίδι έγινε οδηγός της ομάδας. Αξιοσημείωτο είναι πως στο τρίτο παιχνίδι και στους δύο γύρους τα παιδιά έδειξαν ως αρχηγό την Αυγή, ενδεχομένως γιατί τη θεωρούσαν το καλό και υπάκουο παιδί της τάξης, το οποίο θα επέλεγε η εκπαιδευτικός και γιατί και στους δύο γύρους η Αυγή συμπεριφέρθηκε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο (χαμογελούσε αμήχανα).

Η τυχαία δημιουργία ζευγαριών στα παιχνίδια «Ο καθρέφτης<sup>159</sup>» και «Η μαριονέτα<sup>160</sup>» έφερε δυσαρέσκεια στα παιδιά, αλλά στη συνέχεια συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο είναι πως τελικά στον «καθρέφτη», όλα τα ζευγάρια αναγνώρισαν την καλή συνεργασία που είχαν με τον σύντροφό τους. Σημαντικό σημείο είναι ότι η Ρένα δούλεψε πολύ καλά με τη Μαρίνα, παρόλο που στο κοινωνιόγραμμα, αλλά και στα παιχνίδια δεν ήθελε να είναι μαζί της. Ανέφερε μάλιστα ότι η Μαρίνα την έκανε να νιώσει πολύ ωραία και όταν κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα η Ρένα αναζήτησε τη Μαρίνα για να παίξουν σχοινάκι.

---

<sup>156</sup>V. Spolin 1986: 63 and A. Boal 2013: 180.

<sup>157</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 423.

<sup>158</sup>A. Boal 2013: 251.

<sup>159</sup> N. Γκόβας 2003: 65.

<sup>160</sup>N. Γκόβας 2003: 42.

Μέσα από το παιχνίδι «Βόμβες και ασπίδες<sup>161</sup>» φάνηκαν κάποιες από τις προτιμήσεις των παιδιών. Όλα τα αγόρια, με εξαίρεση τον Χρίστο επέλεξαν και για βόμβα και για ασπίδα αγόρι, γεγονός που δείχνει πως και πάλι επέλεξαν άτομα του ίδιου φύλου για τη δραστηριότητα. Σημαντικό ωστόσο είναι πως και τα τρία αγόρια επέλεξαν ως ασπίδα τους τον Πέτρο και ίσως αυτό να δείχνει πως αναγνώριζαν τον δυναμισμό του. Τα κορίτσια επέλεξαν και αυτά κορίτσια, ενώ κάποια επέλεξαν και την εκπαιδευτικό. Ενδιαφέρον δείχνει πως και σε αυτό το σημείο η Χαρά διάλεξε την εκπαιδευτικό ως ασπίδα.

Το τετράδιο των εντυπώσεων της προηγούμενης συνάντησης αντικαταστάθηκε με χαρτί του μέτρου, στο οποίο έγραψαν όλα τα παιδιά τις εντυπώσεις τους από τη συνάντηση. Άξιο λόγου είναι πως η Μαρίνα εκφράστηκε γραπτώς με υπέροχα λόγια προς τη Ρένα, ενδεχομένως γιατί της άρεσε η αποδοχή που ένωσε από τη Ρένα. Το ίδιο και ο Νικόλας, ο οποίος έγραψε πως πέρασε υπέροχα με τους φίλους του.

Με το πέρασ των δύο συναντήσεων και αφού προηγήθηκε συζήτηση και με την κριτικό φίλο, αποφασίστηκε πως στις επόμενες συναντήσεις καλό θα ήταν να ληφθεί υπόψη περισσότερο το θέμα της ομαδικότητας και κυρίως η αποδοχή κοριτσιών από τα αγόρια και το αντίστροφο, όπως και η αποδοχή συγκεκριμένων παιδιών στην ομάδα όπως ο Νικόλας, η Χαρά και η Μαρίνα. Επίσης θα έπρεπε να δοθεί σημασία στην ενδυνάμωση κάποιων παιδιών κυρίως της Αυγής, της Χαράς και της Μαρίνας και να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες για να εκφραστούν γραπτώς.

## 6.4 Διερευνητική δραματοποίηση ιστοριών

Οι επόμενες επτά συναντήσεις επικεντρώθηκαν στην έννοια της διαφορετικότητας και χρησιμοποιήθηκαν γι' αυτό έξι διαφορετικές ιστορίες. Σε όλες τις συναντήσεις ακολουθήθηκε η δομή, η οποία περιγράφηκε και στο θεωρητικό μέρος, αποτελούμενη από την ενεργοποίηση των μαθητών, το προκείμενο, την ανάπτυξη της πλοκής και τον αναστοχασμό. Μέσω της ενεργοποίησης τα παιδιά ενεργοποιούσαν τη φαντασία και το σώμα τους. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ερεθίσματα στο προκείμενο, προσπαθούσε να εισάγει τα παιδιά στην ιστορία, ενώ μέσω συγκεκριμένων τεχνικών της

---

<sup>161</sup> Ν. Γκόβας 2003: 24 και Α. Βοal 2013: 230.

ανάπτυξης της πλοκής, τα παιδιά ανέλυαν και βίωναν τους ρόλους. Τέλος, με τεχνικές αναστοχασμού τα παιδιά πρόβαιναν σε κριτική αξιολόγηση των όσων είχαν μάθει.

#### 6.4.1 1η ιστορία: Το κάτι άλλο<sup>162</sup>

Η τρίτη συνάντηση εφαρμόστηκε στις 29 Ιανουαρίου και η ιστορία αφορούσε ένα πλασματάκι, το «Κάτι άλλο», το οποίο δεν γινόταν αποδεκτό από τους άλλους και το ίδιο έπραξε και αυτό, όταν στην πόρτα του εμφανίστηκε ένα άλλο πλάσμα, το «Κάτι τι». Στόχος ήταν να τοποθετηθούν τα παιδιά ως προς το τι θεωρούν «κάτι άλλο».

Τα παιδιά αφού ενεργοποιήθηκαν με τη δημιουργία φανταστικών πλασμάτων, στη συνέχεια, στη φάση του προκειμένου, ήρθαν σε επαφή με ένα σημείωμα το οποίο υπέγραφε ο πρωταγωνιστής. Τα παιδιά αφέθηκαν να υποθέσουν στοιχεία για το «Κάτι άλλο» λέγοντας πως ήταν λυπημένο γιατί δεν το ήθελαν. Κατέθεσαν επίσης πως «κάτι άλλο» θα μπορούσε να θεωρηθεί κάποιος με άσχημη εξωτερική εμφάνιση (Μαρίνα), ή κάποιος που μιλούσε ξένη γλώσσα (Ρένα).

Κατά την ανάπτυξη της πλοκής τα παιδιά κλήθηκαν με *παγωμένες εικόνες* να υποδυθούν ρόλους σε διάφορες σκηνές της ιστορίας. Ως «Κάτι άλλο» δήλωσαν όλα τα παιδιά την απόγνωση και τη δυστυχία τους που δεν τους αποδέχονταν. Ως καταπιεστές χρησιμοποίησαν σκληρά λόγια για να διώξουν το «Κάτι άλλο». Αξιοσημείωτο ήταν ότι η Μαρίνα και πάλι χρησιμοποίησε το επίθετο άσχημη και τρομακτική.

Παρουσιάζοντας την έκφραση του «Κάτι άλλο» και του «Κάτι τι», μετά την απόρριψή τους από τους άλλους και ακούγοντας μέσα από το *διάδρομο της συνείδησης* τα ερωτήματα που βασάνιζαν τους δύο ήρωες, κατέληξαν στο ότι έμοιαζαν, γιατί και οι δύο ήρωες ένιωσαν τα ίδια συναισθήματα, όταν βίωσαν την απόρριψη.

Όταν τους ζητήθηκε σε *συλλογικό ρόλο* να δώσουν τέλος στην ιστορία, η Μαρίνα είπε πως θα έτρεχε να βρει το «Κάτι τι» και να γίνουν φίλοι και η Ρένα συμπλήρωσε πως θα του έλεγε ότι τον καταλαβαίνει, γιατί ένιωσε το ίδιο και αυτός.

Στη φάση του αναστοχασμού και μέσα από το *περίγραμμα του χαρακτήρα* τα παιδιά έγραψαν λέξεις που καθόριζαν το «κάτι άλλο», οι οποίες αφορούσαν κυρίως την

---

<sup>162</sup> Κ. Κέιβ 2012.

εξωτερική εμφάνιση (χρώμα, γυαλιά, απεριποίητο) και την καταγωγή. Το χρώμα δηλώθηκε λόγω της Μαρίνας, παιδί από τη Σρι Λάνκα, η οποία κατά τη διάρκεια της επεξήγησης της δραστηριότητας, πήρε τον λόγο και είπε «εγώ είμαι το κάτι άλλο» και επίσης αναφέρθηκε έμμεσα από τον Πέτρο, τη Ρένα και τον Νικόλα. Τέλος, το απεριποίητο γράφτηκε έχοντας στο μυαλό τους ένα μεγαλύτερο κορίτσι, το οποίο δεν αποδέχτηκαν εξαρχής και είχε φύγει από το σχολείο τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Ως τελική δραστηριότητα τα παιδιά έγραψαν σε χαρτί του μέτρου τις εντυπώσεις τους από όλη τη συνάντηση. Στα περισσότερα παιδιά άρεσε η συνάντηση, ενώ δύο από τα παιδιά ανέφεραν επίσης πως ένιωσαν μοναξιά και λύπη όταν κλήθηκαν να υποδυθούν το «κάτι άλλο» και το «κάτι τι» (Χρίστος και Ρένα).

Μέσα από τον αναστοχασμό της τρίτης συνάντησης και από συζήτηση που έγινε με την κριτικό φίλο αποφασίστηκε όπως οι επόμενες ιστορίες, σύμφωνα και με τις καταθέσεις των παιδιών, αφορούν διαφορετικότητα λόγω εμφάνισης και κυρίως χρώματος, αλλά και άλλα είδη διαφορετικότητας που δεν είχαν ειπωθεί. Έτσι, οι επόμενες δύο ιστορίες είχαν να κάνουν με εξωτερική εμφάνιση και κυρίως το χρώμα του δέρματος.

#### 6.4.2 2<sup>η</sup> ιστορία: Ο τίγρης και η διαφορετικότητα<sup>163</sup>

Η τέταρτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου, Ο ήρωας της ιστορίας, ο Σάμκα, ήθελε να βάψει όλη τη ζούγκλα με τα δικά του χρώματα, μέχρι που έφτασε στη θάλασσα και ανακάλυψε πως δεν μπορούσε να τη βάψει. Στόχοι της δραματοποίησης ήταν τα παιδιά να πάρουν θέση ως προς το αίτημα του τίγρη και να υποστηρίξουν την άποψή τους με λογικά επιχειρήματα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους όταν βρίσκονταν σε φάση καταπίεσης και να προτείνουν λύσεις, καθώς και να κατανοήσουν πως υπάρχει δυνατότητα αλλαγής άποψης και στάσης μέσα από τον αναστοχασμό του κάθε ατόμου.

Τα παιδιά αφού ενεργοποιήθηκαν παριστάνοντας ζώα, κλήθηκαν στο προκείμενο να φορέσουν μάσκες τίγρη και να φτιάξουν οικογένειες. Σημαντικό ήταν ότι αυτή τη φορά, ένα έστω κορίτσι, η Δέσποινα, έκανε ομάδα με αγόρια και όχι με κορίτσια, ενώ ο Νικόλας ήθελε να δουλέψει με την ομάδα των αγοριών και αυτοί τον έδιωξαν. Στη συνέχεια, με

---

<sup>163</sup> Jose Moran 2013.

ερέθισμα τα αντικείμενα (μπογιές και πινέλο) που κρατούσε η εκπαιδευτικός σε ρόλο *τίγρη-Σάμκα*, τα παιδιά της έκαναν διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Κατά την ανάπτυξη της πλοκής και μετά το σημείο της αφήγησης τα παιδιά κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν τον Σάμκα και να κρίνουν την απόφασή του. Όλα τα παιδιά, με την τεχνική *υποστήριξη θέσης στο χώρο*, εναντιώθηκαν στην απόφαση του με εξαίρεση τη Χαρά, η οποία υποστήριξε τη θέση του Σάμκα, ενδεχομένως γιατί και η εκπαιδευτικός, ως Σάμκα, υποστήριζε τη θέση του. Αξιοσημείωτα είναι τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να πείσουν τον Σάμκα πως δεν είναι σωστή η απόφασή του: «Δεν πρέπει να πιέζουμε τους άλλους, γιατί μετά δεν θα έχουμε φίλους» (Μαρίνα). «Κάθε χρώμα έχει τη δική του ομορφιά»(Αυγή). «Να μπει ο Σάμκα στη θέση των ζώων που καταπίεζε, για να νιώσει πόσο τους τρόμαζε. Έχουν δικαιώματα τα άλλα ζώα (Ρένα). «Με την τεχνολογία που υπάρχει τώρα στον κόσμο θα μπορούσαν να εξοντώσουν το Σάμκα» (Χρίστος).

Ως καταπιεζόμενα ζώα σε *παγωμένη εικόνα*, τα παιδιά είχαν τρομοκρατημένη έκφραση και οι σκέψεις τους (*ανίχνευση σκέψης*) ήταν σκέψεις απόγνωσης ή και παράδοσης. Αμέσως κλήθηκαν σε *συμβούλιο* να προτείνουν λύσεις για το τι θα έκαναν με τον Σάμκα. Στην αρχή τα παιδιά πρότειναν λύσεις που θα τιμωρούσαν τον Σάμκα. Στη συνέχεια και αφού τέθηκε το ερώτημα «Δηλαδή θα γίνουμε εμείς τώρα οι κακοί και θα τον απειλήσουμε;», ο Χρίστος είπε πως η εκδίκηση είναι κακό πράγμα, ενώ πριν υποστήριζε το αντίθετο. Ακολούθως τα παιδιά συμφώνησαν και διατύπωσαν άλλες ιδέες, όπως το «να συνεργαστούμε όλοι και να γίνουμε ένα μεγάλο ζώο και να τον κάνουμε να μπει στη θέση μας για να δει πως νιώθουμε όταν μας τρομάζει».

Βρισκόμενοι τα παιδιά σε δίλημμα, υποδυόμενοι τον Σάμκα μπροστά από τη θάλασσα, κλήθηκαν μέσα από το *διάδρομο της συνείδησης* να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την άποψη πως ήταν λάθος η απόφαση που πήραν να βιάσουν όλο τον κόσμο κίτρινο και μαύρο και πως δεν έπρεπε να ήταν πεισματάρηδες, ενώ ο Χρίστος και η Χαρά δεν άλλαξαν γνώμη και προσπαθούσαν να βρουν τρόπους να βιάσουν τη θάλασσα.

Καλούμενοι να επινοήσουν ένα τέλος για την ιστορία σε *συλλογικό ρόλο* Σάμκα, φάνηκε πως τα παιδιά είχαν διαφορετικές απόψεις. Ο Χρίστος ανέφερε πως θα θύμωνε και θα

σκότωνε τα ζώα της ζούγκλας, ενδεχομένως γιατί και στην πραγματικότητα θύμωνε εύκολα, ενώ η Μαρίνα ανέφερε πως θα βοηθούσε τα ζώα να ξεβαφτούν και θα γινόταν φίλη μαζί τους.

Ωστόσο μετά από την ολοκλήρωση της αφήγησης οι απόψεις άλλαξαν. Σε χαρτάκια post-it όλα τα παιδιά έγραψαν πως ο τίγρης στην αρχή ήθελε να βάψει τη ζούγκλα κίτρινο και μαύρο και τελικά μετάνιωσε, αφού κατάλαβε ότι όλα τα χρώματα είναι ωραία.

Μετά από αναστοχαστική συζήτηση τα παιδιά έγραψαν σε χαρτί του μέτρου τις εντυπώσεις τους από την όλη συνάντηση. Όταν ρωτήθηκαν αν θα ήταν ωραίο να ήταν όλος ο κόσμος ακριβώς ο ίδιος απάντησαν πως δεν θα ήταν ωραίο, δεν θα υπήρχε ενδιαφέρον και έκπληξη. Άξιο λόγου είναι πως η Μαρίνα, ενώ στις προηγούμενες συναντήσεις ανέφερε πως αυτή είναι το «Κάτι άλλο» και επέμενε στον χαρακτηρισμό άσχημη, σε αυτή τη συνάντηση έγραψε «έμαθα πως μου αρέσει ο εαυτός μου».

Μέσα από αναστοχασμό η εκπαιδευτικός αποφάσισε πως θα έπρεπε στις επόμενες συναντήσεις να δοθεί έμφαση στην αλλαγή στο πείσμα και τον θυμό του Χρίστου, στην ομαδικότητα και στην αποκόλληση της Χαράς από την ίδια.

#### 6.4.3 3<sup>η</sup> ιστορία: Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού<sup>164</sup>

Ενώ με τη δεύτερη ιστορία ήρθαν σε επαφή με ένα ήρωα, ο οποίος προσπαθούσε να επιβάλει το χρώμα του, σ' αυτή την ιστορία, που εφαρμόστηκε στις 17 Φεβρουαρίου, ο πρωταγωνιστής, μία καφέ αρκούδα (Μπαμπαλού), δεν γινόταν αποδεκτή λόγω του χρώματός της από μία άσπρη αρκούδα (Μπουμπού). Στόχοι ήταν να καταθέσουν γνώμες γύρω από το θέμα της διαφορετικότητας και της αλληλοβοήθειας και να κατανοήσουν αξίες όπως η ισότητα, η αποδοχή και η μη διάκριση.

Κατά τη φάση της ενεργοποίησης τα παιδιά επέλεξαν ζώα που ζουν σε ζωολογικό κήπο και μπήκαν σε καρέκλες-κλουβιά για να νιώσουν τον εγκλεισμό. Μέσα από το περιεχόμενο της βαλίτσας της Μπουμπούς στο προκείμενο (φωτογραφία στον τόπο της, σελίδα ημερολογίου), τα παιδιά έκαναν διάφορες υποθέσεις για την ηρωίδα και κατέληξαν στο ότι την ανάγκασαν να πάει στον ζωολογικό κήπο και ότι αυτή ήθελε να είναι ελεύθερη.

---

<sup>164</sup> Β. Παπαγιάννη 2004.

Στην ανάπτυξη της πλοκής, μετά από την αφήγηση, τα παιδιά με την προσφορά τριών λέξεων στον κύκλο εντόπισαν τα κύρια επεισόδια της ιστορίας. Ως πρώτο επεισόδιο της ιστορίας τα παιδιά ανέφεραν τη σκηνή όπου η λευκή αρκούδα δεν επέτρεπε στο παιδί της να παίζει με το καφέ αρκουδάκι. Χρησιμοποιώντας το *θέατρο φόρουμ*, τα παιδιά κλήθηκαν να μπουν στη θέση του καταπιεζόμενου παιδιού της αρκούδας και να εκφράσουν λόγο. Αξιοσημείωτο είναι πως όλα τα παιδιά υποστήριξαν τη θέση τους, ως λευκό αρκουδάκι, εκτός από το Γιώργο, ο οποίος, ενώ ήθελε να πάρει τη θέση του καταπιεζόμενου, μετάνιωσε και επέστρεψε στη θέση του δείχνοντας αμήχανος.

Στη συνέχεια με κατάλληλη μουσική ως ερέθισμα τα παιδιά μεταφέρθηκαν νοερά στον χώρο της πυρκαγιάς και εκεί τους ζητήθηκε να βοηθήσουν την Μπαμπαλού δίνοντάς της λύση στο δίλημμα. Στην αρχή, μέσω της τεχνικής *υποστήριξης θέσης στο χώρο*, όλοι υποστήριξαν πως έπρεπε να βοηθήσει την Μπουμπού. Όταν ο Χρίστος αποφάσισε να αλλάξει θέση και κατ' επέκταση γνώμη, ο Γιώργος και ο Πέτρος τον ακολούθησαν. Παρόλο που η αλλαγή από τους δύο τελευταίους έγινε λόγω του Χρίστου, υποστήριξαν θερμά την άποψή τους. Δεν θα έσωζαν την άσπρη αρκούδα για εκδικητικούς λόγους και για λόγους δικής τους ασφάλειας. Τα υπόλοιπα παιδιά επιχειρηματολόγησαν λέγοντας πως θα την έσωζαν, γιατί ήθελαν να της αποδείξουν πως ήταν καλή αρκούδα και πως δεν ήταν άσχημη και βρομιάρη (Μαρίνα). Η Αυγή είπε πως τώρα τη χρειάστηκε και γι' αυτό θα τη βοηθούσε. Η Ρένα και η Χαρά είπαν πως θα την έσωζαν γιατί τη λυπήθηκαν. Ο Νικόλας είπε πως ήθελε να πιστέψει σ' αυτόν και να γίνουν φίλοι και γι' αυτό θα τη βοηθούσε.

Ακολούθησε *συνέντευξη* για ανασταχασμό προς την Μπαμπαλού και την Μπουμπού από δημοσιογράφους. Υπήρξαν κάποιες διαφωνίες για τις ομάδες και ο Χρίστος δεν συνεργάστηκε με τους υπόλοιπους της ομάδας (Μαρίνα και Νικόλα), γι' αυτό και μεταφέρθηκε μόνος του στην ομάδα της Μπουμπούς μαζί με τα άλλα αγόρια και την Αυγή. Αξιοσημείωτο είναι πως τα παιδιά ως Μπουμπού ένιωθαν τύψεις (Χρίστος) και λύπη (Αυγή).

Κατά την αναστοχαστική συζήτηση τα παιδιά ανέφεραν πως έμαθαν για την αλληλοβοήθεια, πως δεν πρέπει να κοροϊδεύουν τους άλλους, γιατί κάποτε θα έρθει η στιγμή που θα τους χρειαστούν και πως πρέπει να αποδέχονται τους άλλους. Αξιοσημείωτο είναι πως όταν ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν ανθρώπους οι οποίοι έφυγαν



από τον τόπο τους χωρίς να το θέλουν αλλά επειδή ήταν ανάγκη, η Ρένα θυμήθηκε τον πατέρα της, ο οποίος δούλευε σε άλλη χώρα. Ανάφεραν επίσης πως όταν ήρθε ένα κοριτσάκι στο σχολείο δεν το αποδέχτηκαν και πως είχαν κάνει λάθος (στοιχεία του ίδιου κοριτσιού είχαν καταγραφεί και στο περίγραμμα χαρακτήρα στην τρίτη συνάντηση ως κάτι άλλο). Τέλος, τα παιδιά γράφοντας *γράμμα* ως Μπουμπού προς Μπαμπαλού, ανάφεραν πως δεν θα ξεχνούσαν ποτέ ότι τους έσωσε από την πυρκαγιά.

Συνολικά μέσα από τη συνάντηση αυτή, όπως και στις προηγούμενες, παρόλο που είχαν ενδιαφέρον οι καταθέσεις των παιδιών, φάνηκε πως τα παιδιά, κυρίως τα αγόρια, δεν συμμετείχαν με απόλυτη προσοχή και σοβαρότητα στις δραστηριότητες της διερεύνησης. Ίσως τα αγόρια να μην εμπλέκονταν τόσο λόγω της χρήσης μυθοπλαστικών ιστοριών και έτσι αποφασίστηκε όπως οι επόμενοι σχεδιασμοί βασίζονται σε ιστορίες με ήρωες ανθρώπους ή που να διαδραματίζονται σε σχολείο.

#### 6.4.4 4<sup>η</sup> ιστορία: Ο Τρυφερούλης μικροφτερούλης<sup>165</sup>

Η έκτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 24 Φεβρουαρίου και η ιστορία σχετιζόταν με τη σχολική ζωή και με θέματα όπως η διαφορετικότητα και η ένταξη. Ο ήρωας, ένας μικροφτερούλης, δεν μπορούσε να πάει σχολείο στην άλλη όχθη του ποταμού, γιατί δεν μπορούσε να πετάξει γρήγορα και έτσι είχε δική του δασκάλα, μέχρι που συναντήθηκε με τους άλλους μικροφτερούληδες μαθητές. Στόχοι της διερευνητικής δραματοποίησης ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η απόρριψη λόγω της διαφορετικότητας προκαλεί πόνο, θυμό, αναστάτωση, απογοήτευση και ότι μέσω της συνεργασίας και της ομαδικότητας μπορούν να επιτευχθούν πολλά.

Πιο αναλυτικά, με την τεχνική *μια μέρα στη ζωή* τα παιδιά υποδύθηκαν μικρά έντομα και τον τρόπο με τον οποίο ζουν, ώστε να μπουν αργότερα καλύτερα στον ρόλο τους. Στις δραστηριότητες που αφορούσαν το προκείμενο *αντικείμενα ρόλου* και *ο κύκλος της ζωής* τα παιδιά μέσα από ένα πόστερ με φωτογραφίες από τη ζωή του Τρυφερούλη υπέθεσαν και κατέγραψαν στοιχεία από τη ζωή του. Στην προσπάθεια αυτή, για πρώτη φορά από την αρχή των συναντήσεων συμμετείχαν όλα τα παιδιά, έχοντας κάτι να καταθέσουν.

---

<sup>165</sup> Θ. Καραγιάννη 2007.

Μετά από την αφήγηση τα παιδιά κλήθηκαν να οριοθετήσουν τον χώρο της ιστορίας με χρήση αντικειμένων-συμβόλων και να φτιάξουν στο χαρτί τον *χάρτη της ιστορίας*. Σημαντικό είναι ότι ενώ τα κορίτσια, Ρένα και Μαρίνα, επέλεξαν να δουλέψουν με αγόρια, στη συνέχεια η Ρένα άλλαξε ομάδα γιατί δεν συνεργάζονταν.

Για επαναφορά της αφήγησης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *τηλεφωνική επικοινωνία*, όπου τα παιδιά σε ρόλο Κρινοπούλας, επικοινωνήσαν με άλλη νεράιδα και της διηγήθηκαν την ιστορία, εντοπίζοντας έτσι τα σημαντικότερα επεισόδια της ιστορίας. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά δούλεψαν ως μία ομάδα, αφού το ένα συμπλήρωνε το άλλο κατά τη διάρκεια της συνομιλίας.

Τα παιδιά μέσω της *υποστήριξης θέσης στο χώρο* κλήθηκαν να υποστηρίξουν αν ο Τρυφερούλης θα έπρεπε να πάει σχολείο με τα άλλα παιδιά ή όχι. Τα περισσότερα παιδιά ήταν μπερδεμένα και άλλαζαν συνεχώς γνώμη, χωρίς όμως να καταρρίπτουν την προηγούμενη τους άποψη. Αξιοσημείωτα ήταν τα όσα ειπώθηκαν από κάποια παιδιά. ο Γιώργος, συμμετέχοντας δυναμικά αυτή τη φορά, είπε αρχικά πως αν πήγαινε θα είχε φίλους και μετά άλλαξε άποψη λέγοντας πως θα ήταν καλύτερα μόνος του γιατί θα σκεφτόταν πιο καλά και θα προχωρούσε πιο πολύ στα μαθήματά του, ενδεχομένως γιατί και ο ίδιος εργαζόταν πιο καλά όταν ήταν μόνος του. Ο Χρίστος ενώ υποστήριξε πως θα μπορούσε να παρασυρθεί στο σχολείο, κάτι που πίστευε και για τον εαυτό του, αργότερα μετάνιωσε, λέγοντας πως αν πήγαινε θα μπορούσε να τον βοηθάει κάποιος από τους συμμαθητές του. Ο Πέτρος ενώ γενικά αδιαφορούσε σε όλες τις προηγούμενες συναντήσεις, σε αυτή τη δραστηριότητα υποστήριξε τη θέση του, λέγοντας πως δεν θα έπρεπε να πάει, γιατί δεν θα μπορούσε να ακολουθήσει τα άλλα παιδιά.

Βιώνοντας το περιστατικό της απόρριψης του Τρυφερούλη στη εκδρομή, τα παιδιά (Γιώργος, Νικόλας και Πέτρος), σε ρόλο καταπιεστών, μέσω *αυτοσχεδιασμού*, υπερασπίστηκαν θερμά και με έντονο τρόπο την προηγούμενη συμπεριφορά τους, χωρίς καμία ένδειξη μεταμέλειας, αδιαφορώντας για το τι τους έλεγαν οι υποστηρικτές του Τρυφερούλη. Όσον αφορά στους υποστηρικτές, ο Χρίστος θύμωσε, όταν κατάλαβε πως δεν μπορούσε να αλλάξει γνώμη στους καταπιεστές και κυρίως επειδή δεν έδιναν σημασία στα λόγια του.

Με την τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο* τα παιδιά, τα οποία ήταν πολύ φορτισμένα από την προηγούμενη δραστηριότητα, ηρέμησαν και κλήθηκαν να πουν τι θα μπορούσαν να κάνουν για τον Τρυφερούλη μέσω της *λίστας δώρων*. Τα παιδιά στηρίχτηκαν σ' αυτό που δεν μπορούσε να κάνει ο Τρυφερούλης, δηλαδή να παίξει σωστά το παιχνίδι και πρότειναν να τον βοηθήσουν μαθαίνοντάς του τους κανόνες. Σημαντικό είναι πως ο Πέτρος, ενώ πριν υποστήριζε τη συμπεριφορά των καταπιεστών, σε αυτή τη φάση πρότεινε να ζητήσουν συγγνώμη από τον Τρυφερούλη. Η Μαρίνα πρότεινε να γίνουν φίλοι, ενδεχομένως γιατί αυτό ήταν που αποζητούσε και η ίδια από τους συμμαθητές της.

Αφού τα παιδιά συμπλήρωσαν τον χώρο με τα νέα στοιχεία της ιστορίας, στη συνέχεια συνόψισαν το μήνυμα που αποκόμισαν τονίζοντας την αλληλοβοήθεια και την αποδοχή. (Αυγή, Μαρίνα, Γιώργος, Ρένα, Νικόλας, Πέτρος). Αξιοσημείωτη ήταν η αντίδραση του Χρίστου, ο οποίος έκανε συγκεκριμένη αναφορά στον Νικόλα λέγοντας: «Αν έχει κάποιον που δεν γράφει γρήγορα να τον βοηθήσω. Ας πούμε να ρωτήσω τη δασκάλα 'Να πάω να βοηθήσω τον Νικόλα;».

Από τη συνολική παρουσίαση της έκτης συνάντησης φάνηκε πως τα παιδιά ενεπλάκησαν περισσότερο από τις προηγούμενες συναντήσεις και εξέφρασαν απόψεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν στη δική τους πραγματικότητα. Σημαντικό ήταν πως ο Τρυφερούλης δεν αντιμετωπίστηκε σε καμία από τις δραστηριότητες σαν παιδί με ειδικές ανάγκες, αλλά σαν ένα παιδί το οποίο είχε κάποια δυσκολία στο ρυθμό του. Το μειονέκτημα της ιστορίας αυτής ήταν το μέγεθός της, γι' αυτό στις επόμενες συναντήσεις αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν ιστορίες που να είναι πιο μικρές. Επίσης υπήρξε και ένας άλλος προβληματισμός, ο οποίος αφού συζητήθηκε και με την κριτικό φίλο αποφασίστηκε πως στην επόμενη ιστορία δε θα έπρεπε κατ'ανάγκη ο ήρωας να είναι καλός σε κάτι ή να βοηθήσει κάποιον για να είναι αποδεκτός, όπως η Μπαμπαλού και ο Τρυφερούλης, αλλά η αποδοχή του εντέλει να γινόταν αβίαστα ή με την εμπλοκή κάποιου τρίτου.

#### 6.4.5 5<sup>η</sup> ιστορία: Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία<sup>166</sup>

Η έβδομη συνάντηση, πραγματοποιήθηκε στις 3 Μαρτίου. Το περιεχόμενό της αφορούσε μια φωτογραφία, στην οποία ο ήρωας, Γιώργος-Μπόνγκος, φαινόταν λυπημένος και απομονωμένος σε σχέση με τα άλλα παιδιά της φωτογραφίας, μέχρι που παρενέβη ένα

<sup>166</sup> Π. Διακαινισάκη 2003.

άλλο παιδί και όλα άλλαξαν. Στόχος της συγκεκριμένης συνάντησης ήταν η συνειδητοποίηση πως κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και μοναδικός με τα δικά του χαρακτηριστικά.

Αναλυτικότερα, για τη δημιουργία ατμόσφαιρας χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «τηγανιτή πατάτα ένα, δύο, τρία<sup>167</sup>» σε παραλλαγή, ώστε τα παιδιά να ετοιμάζονται για φωτογράφιση. Όταν στο τέλος τους ζητήθηκε να ετοιμαστούν για μια ομαδική φωτογραφία παρατηρήθηκε πως αμέσως δημιουργήθηκαν δύο ομάδες αγόρια-κορίτσια. Η Δέσποινα αγκάλιασε με χαρά τη Ρένα ενώ έδωσε τη Χαρά, με αποτέλεσμα η τελευταία να μη θέλει να λάβει μέρος στη φωτογράφιση.

Ως ερέθισμα στο προκείμενο χρησιμοποιήθηκε η φωτογραφία του βιβλίου. Τα παιδιά υπέθεσαν πως το ένα παιδί ήταν λυπημένο, επειδή δεν το ήθελαν ή επειδή δεν ήθελε να βγει φωτογραφία. Αξιοσημείωτο ήταν πως όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση σε αντίθεση με τις πρώτες συναντήσεις. Με την τεχνική *ανακριτική καρτέλα* το κάθε παιδί σε ρόλο ήρωα, κλήθηκε να απαντήσει γιατί είναι λυπημένο. Η Χαρά πρώτη απάντησε πως δεν είχε φίλους και γι' αυτό ήταν λυπημένη, αλλά όταν η Αυγή της πρότεινε να παίξουν αρνήθηκε, ενδεχομένως γιατί μόνο την αποδοχή της Δέσποινας είχε ανάγκη μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η Μαρίνα σε ρόλο Γιώργου-Μπόνγκου απάντησε πως δεν τη θέλουν οι φίλοι της στο παιχνίδι, γιατί δεν είναι όμορφη και πως την κορόιδευαν για τα μαλλιά της. Το θέμα αυτό απασχόλησε και σε προηγούμενες συναντήσεις τη Μαρίνα. Η Χαρά της πρότεινε να παίξει με τα ξαδερφάκια της αν είχε στο σχολείο, έχοντας στο μυαλό και πάλι τη Δέσποινα. Ο Γιώργος βρισκόμενος στην ανακριτική καρτέλα απάντησε πως είναι λυπημένος γιατί δεν τον έπαιζε κανένας. Ένωθε μεγάλη αμηχανία που βρισκόταν στο επίκεντρο της προσοχής, όπως και σε άλλες περιπτώσεις άλλωστε και απαντούσε μονολεκτικά. Ενδιαφέρον είχε η απάντηση της Ρένας στο γιατί είναι λυπημένη, αφού συνέδεσε το γεγονός με την απουσία του πατέρα της και είπε πως η οικογένειά της έλειπε. Ο Χρίστος έδωσε μια εντελώς διαφορετική απάντηση ως Γιώργος-Μπόνγκος. Ανάφερε πως στη φωτογραφία ήταν λυπημένος γιατί κτύπησε και οι άλλοι γελούσαν, αλλά δεν το είπε στη μητέρα του γιατί έλειπε σε ταξίδι, γεγονός που συνέβαινε στην πραγματικότητα.. Η Δέσποινα παρουσίασε τον Γιώργο-Μπόνγκο ως ανάπηρο παιδί, ο οποίος στη φωτογραφία ήταν λυπημένος, γιατί ήταν σε αναπηρικό καροτσάκι κι όχι γιατί

---

<sup>167</sup>A. Boal 2013: 159.

δεν τον ήθελαν τα υπόλοιπα παιδιά. Αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά που είχαν μια πιο δυναμική παρουσία (και εμφανή αυτοπεποίθηση) στο σύνολο της τάξης (Ρένα, Χρίστος, Πέτρος, Δέσποινα) δεν επικαλέστηκαν απόρριψη από φίλους όπως οι υπόλοιποι.

Κατά την ανάπτυξη της πλοκής τα παιδιά αρχικά εκφράστηκαν αυθόρμητα και θύμωσαν με τη συμπεριφορά των παιδιών της ιστορίας, εκφράζοντας για πρώτη φορά την αγανάκτησή τους σε τέτοιες συμπεριφορές. Σε τυχαίες ομάδες (γονείς Γιώργου-Μπόνγκου, δάσκαλος Γιώργου και γονείς άλλων παιδιών) αντέδρασαν, μέσω *αυτοσχεδιασμών*, στη φωτογραφία των παιδιών εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους και την απορία τους για την έκφραση του Γιώργου-Μπόνγκου στη φωτογραφία. Άξιο λόγου είναι ότι ο Γιώργος δεν συμμετείχε στη δραστηριότητα γιατί δεν ενέκρινε την ομάδα του (Αυγή, Χαρά).

Όταν ο Πέτρος υποδύθηκε την Πελαγία και υποστήριξε τον Γιώργο-Μπόνγκο, προσπάθησε να δείξει στα παιδιά πως δεν ήταν σωστό να κοροϊδεύουν κάποιο επειδή είναι διαφορετικός, γιατί κι αυτοί ήταν διαφορετικοί και τόνισε κάποια από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών του. Τα υπόλοιπα παιδιά ενώ αρχικά προσπάθησαν να υποστηρίξουν τη θέση τους απέναντι στο Γιώργο-Μπόνγκο, για πρώτη φορά άλλαξαν γνώμη με πρώτη τη Ρένα, η οποία είπε πως θα έπρεπε να του ζητήσουν συγγνώμη γιατί δεν θα ήθελαν να βρίσκονται στη θέση του. Ο μόνος που συνέχισε να πιστεύει το ίδιο ήταν ο Χρίστος που, όπως φάνηκε και από τις προηγούμενες συναντήσεις, δεν άλλαξε εύκολα γνώμη.

Παρόλα αυτά όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν ένα τέλος για την ιστορία, ο Χρίστος ήταν αυτός που είπε πως έγιναν όλοι φίλοι και θα ήταν καλό να έβγαζαν καινούρια φωτογραφία. Μαζί του συμφώνησαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Κάποια από τα παιδιά ταυτίστηκαν με τον ρόλο και μίλησαν σε πρώτο πρόσωπο ενικού. Η Αυγή είπε πως θα ήθελε να γίνονταν όλοι μια τάξη και να μην τσακώνονταν, γεγονός που αποτελούσε κρυφή της ελπίδα. Η Χαρά ζήτησε να μιλήσει ως Γιώργος-Μπόνγκος και είπε πως πρέπει να κάνει φίλους και πως σε σχέση με την αρχική της άποψη στην ανακριτική καρέκλα άλλαξε γνώμη, γιατί δεν είναι καλό να είναι μόνη της. Σημαντικό είναι πως μετά από αυτή τη συνάντηση η Χαρά προσπάθησε πολύ να γίνει φίλη με κάποια από τα κορίτσια και ως κάποιο βαθμό βελτίωσε τις σχέσεις της μαζί τους.

Ως αναστοχασμό τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μία σελίδα ημερολογίου ως Πελαγία, Γιώργος-Μπόνγκος ή συμμαθητής του Γιώργου-Μπόνγκου. Σημαντικό ήταν πως ο Χρίστος, ο Πέτρος και ο Νικόλας ως συμμαθητές του Γιώργου-Μπόνγκου, έγραψαν για αποδοχή διαφορετικότητας και φιλία. Η Αυγή, ως Πελαγία, έγραψε πως εκνευρίστηκε πολύ με τη συμπεριφορά των παιδιών, γεγονός που συνέβαινε και στην πραγματικότητα χωρίς όμως να το φανερώνει. Τέλος, η Χαρά, η Ρένα, ο Γιώργος και η Μαρίνα επέλεξαν τον ρόλο του Γιώργου-Μπόνγκου και αναφέρθηκαν στο πόσο ευτυχισμένοι ένιωσαν που έβγαλαν καινούρια φωτογραφία.

Συνολικά η έβδομη συνάντηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η πιο επιτυχής από πλευράς συμμετοχής, γιατί όλα τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν και σύνδεσαν προσωπικά τους βιώματα με τα γεγονότα της ιστορίας.

#### 6.4.6 6<sup>η</sup> ιστορία: Το μικρό χωριό όπου τα παιδιά δεν χαμογελούσαν ποτέ<sup>168</sup>

Στην όγδοη συνάντηση που έγινε στις 16 Μαρτίου χρησιμοποιήθηκε η τελευταία ιστορία. Η ιστορία αυτή επιλέχθηκε, γιατί ασχολείται με την ενιαία εκπαίδευση και περιλαμβάνει πολλά είδη διαφορετικότητας. Τα παιδιά ενός χωριού πήγαιναν το καθένα στο δικό του σχολείο, όμως δεν χαμογελούσαν ποτέ. Οι κάτοικοι αναγκάστηκαν να ζητήσουν τη βοήθεια μιας σοφής δασκάλας. Στόχοι της όγδοης συνάντησης ήταν να αποδεχτούν τα παιδιά πως κάθε άτομο είναι διαφορετικό και να κατανοήσουν πως μέσα από τη διαφορετικότητά μας μπορούμε να δώσουμε αλλά και να πάρουμε πράγματα.

Ως δραστηριότητα ενεργοποίησης χρησιμοποιήθηκε ένα παιχνίδι με τίτλο «Κινούμαι και δείχνω το συναίσθημά μου<sup>169</sup>», κατά την οποία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με διάφορα συναισθήματα. Στο προκείμενο τα παιδιά κλήθηκαν να επεξεργαστούν το γράμμα που έστειλαν οι κάτοικοι προς τη δασκάλα και ακολούθως υπέθεσαν λόγους για τους οποίους δεν χαμογελούσαν τα παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά υπέθεσαν πως ίσως να είχαν κάποιο πρόβλημα προσωπικό ή στην οικογένειά τους. Άξιο λόγου είναι πως η Αυγή υπέθεσε πως μπορεί να μην είχαν φίλους, γεγονός που απασχολούσε και την ίδια αφού το εκμυστηρεύτηκε στην κριτικό φίλο εκτός διδακτικού χρόνου.

---

<sup>168</sup> Ε. Φτιάκα 2005.

<sup>169</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 396.

Στη συζήτηση μετά την αφήγηση σημαντικό είναι ότι ο Χρίστος σύνδεσε τον εαυτό του με το παιδί με οικογενειακά προβλήματα και ο Πέτρος με το παιδί διάνοια. Αφού καταγράφηκαν στον πίνακα οι κατηγορίες των παιδιών που αναφέρονταν στο βιβλίο, τα παιδιά κλήθηκαν να γίνουν ειδικοί, *τεχνική μανδύας ειδικού* και να παρουσιάσουν τι χρειάζεται το παιδί κάθε κατηγορίας και ποιο θα ήταν το ιδανικό σχολείο για αυτό. Σημαντικό ήταν ότι οι ομάδες δημιουργήθηκαν τυχαία και χωρίς διαμαρτυρίες. Σε όλες τις ομάδες τα παιδιά προσπάθησαν να προσφέρουν ό,τι καλύτερο στην κατηγορία παιδιού που ανέλαβαν.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν τι άραγε να εισηγήθηκε η δασκάλα στους κάτοικους του χωριού και ο Χρίστος ως δάσκαλος απάντησε πως θα έπρεπε να υπάρχει ένα σχολείο και όχι πολλά, γιατί τα παιδιά ήταν μόνα τους και δεν είχαν κάποιον να παίξουν. Όλα τα παιδιά σε *συμβούλιο* και ως κάτοικοι του χωριού συμφώνησαν με το Χρίστο. Θέτοντας η *δασκάλα σε ρόλο* τις ανασφάλειές της ως προς το να πάει το ανάπηρο παιδί της στο ίδιο σχολείο με τα άλλα παιδιά, οι μαθητές υποστήριξαν πως εκεί θα έκανε φίλους και θα τροποποιούσαν ένα υπάρχον σχολείο για να κάνει για όλα τα παιδιά. Ο Χρίστος προβληματίστηκε με την όλη συζήτηση και αποφάσισε πως θα ήταν καλύτερα να έμνε το κάθε παιδί στο σχολείο του για να μην τον κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Εν τέλει, μέσα από κριτική σκέψη και προσωπική κατάθεση, άλλαξε γνώμη και υποστήριξε το ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.

Μέσα από ερωτήσεις αναστοχασμού τα παιδιά υποστήριξαν την ενιαία εκπαίδευση λέγοντας πως ένα παιδί μαθαίνει άλλα πράγματα όταν έρθει σε επαφή με άλλους ανθρώπους και νιώθει όμορφα συναισθήματα. Τέλος τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου υποστήριξαν όλα θετικά την άποψη «Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά μπορούμε να είμαστε φίλοι».

Η όγδοη συνάντηση συνολικά εξελίχτηκε ομαλά με τα παιδιά να συνεργάζονται και να προβληματίζονται ακόμη περισσότερο συνδέοντας γεγονότα με προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Μέσα από αναστοχασμό όλων των συναντήσεων, κρίθηκε αναγκαίο στην τελευταία συνάντηση να γίνει επαναφορά όλων των προηγούμενων ιστοριών και τα παιδιά να δημιουργήσουν μια δική τους με ένα δικό τους διαφορετικό ήρωα.

#### 6.4.7 Η τελευταία συνάντηση

Η ένατη και τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 23 Μαρτίου. Από τη συνάντηση αυτή απουσίαζε η Ρένα. Η πρώτη δραστηριότητα, που χρησιμοποιήθηκε ως εισαγωγική, ήταν τεχνική του θεάτρου εικόνας<sup>170</sup>, κατά την οποία τα παιδιά στο άκουσμα μίας λέξης-έννοιας, όπως έκπληξη, κοροϊδία, θυμός, διάλειμμα, διαφορετικός, παράξενος, ομαδικότητα, συνεργασία, έπρεπε να παρουσιάσουν με το σώμα τους την έννοια αυτή.

Μέσω της *πινακοθήκης ηρώων*, τα παιδιά επανέφεραν στη μνήμη τους όλους τους ήρωες με τους οποίους είχαν ασχοληθεί και τους σχολίασαν. Αφού επέλεξαν έναν από αυτούς έγραψαν ένα *σύντομο μήνυμα* που θα ήθελαν να του στείλουν. Σημαντικές ήταν οι επιλογές των παιδιών. Η Μαρίνα, ο Νικόλας, η Χαρά και ο Χρίστος επέλεξαν τον τίγρη προσπαθώντας να τον επιπλήξουν για την απειλητική του στάση. Η Αυγή στέλνοντας μήνυμα στο «Κάτι άλλο» συμβουλεύοντάς το να μη φοβάται που είναι διαφορετικό και προτείνοντάς του να γίνει φίλη του, ενδεχομένως εξέφραζε τη δική της επιθυμία να την αποδεχτούν ως ο εαυτός της κι όχι ως το καλό κορίτσι της τάξης. Η Δέσποινα, η οποία στην πραγματικότητα άρχισε να κάνει παρέα με τη Χαρά, με αποτέλεσμα η δεύτερη να αλλάξει στάση και συμπεριφορά απέναντι σε όλα, απευθύνθηκε στην Μπουμπού γράφοντάς της ότι απογοητεύτηκε πολύ από τη στάση της απέναντι στην Μπαμπαλού.

Τα παιδιά ακολούθως κλήθηκαν να δημιουργήσουν τα ίδια την πλοκή της ιστορίας τους. Χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες χωρίς καμία διαμαρτυρία και αφού αποφάσισαν με περίγραμμα χαρακτήρα τα στοιχεία του ήρωά τους, παρουσίασαν ένα γεγονός της ζωής του με παγωμένη εικόνα.

Η πρώτη ομάδα (Μαρίνα, Πέτρος, Γιώργος, Χρίστος) αποφάσισε πως ο ήρωας τους ήταν ποδοσφαιριστής με το όνομα «Γιώργος» και το χρώμα του ήταν αυτό που τον έκανε διαφορετικό. Στην εικόνα τους ο Χρίστος υποδυόταν τον ήρωα, τον οποίο οι υπόλοιποι, ως παίκτες και τερματοφύλακας, κοροΐδευαν γιατί δεν είχε καταφέρει να βάλει γκολ. Με τη χρήση *ανίχνευση σκέψης* ο Νικόλας ακούμπησε στον Χρίστο και μίλησε ως «Γιώργος». Θύμωσε με τους καταπιεστές, απαιτώντας να σταματήσουν να τον κοροϊδεύουν, γεγονός που συνέβαινε πλέον και στην πραγματικότητα. Ο Χρίστος, ο οποίος ήταν άγαλμα μέχρι

---

<sup>170</sup>Ν. Γκόβας 2003: 152.



εκείνη τη στιγμή, αντέδρασε στον τρόπο έκφρασης του Νικόλα, λέγοντας πως δεν θα ήθελε να θυμώσει ως ήρωας, γεγονός που δεν χαρακτήριζε το Χρίστο στις προηγούμενες συναντήσεις. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας ως *γλύπτες* άλλαξαν την εικόνα της πρώτης ομάδας, τροποποιώντας τους συμμαθητές τους ώστε να φανεί τι έγινε πέντε λεπτά αργότερα. Σημαντικό είναι πως τα παιδιά της δεύτερης ομάδας επιχείρησαν να ενώσουν τα τέσσερα παιδιά βάζοντας τα χέρια τους στον ώμο του ήρωα.

Η δεύτερη ομάδα δημιούργησε ως ήρωα ένα κορίτσι, το οποίο είχε ως χόμπι το κολύμπι και ήταν διαφορετικό γιατί είχε ροζ μαλλιά. Στην εικόνα η Δέσποινα υποδύθηκε την ηρωίδα, ο Νικόλας και η Χαρά την έδειχναν με το δάχτυλό τους, ενώ η Αυγή την κοιτούσε παράξενα. Με την τεχνική *ανίχνευση σκέψης* τα παιδιά εκφράστηκαν ως ηρωίδα και αφού εξέφρασαν την απογοήτευσή τους, αναρωτήθηκαν γιατί τους κορόιδευαν. Με τη χρήση της *ανακριτικής καρτέλας* τα παιδιά της πρώτης ομάδας κλήθηκαν να ανακρίνουν όποιο χαρακτήρα ήθελαν. Άξιο σημείωσης είναι ότι τα παιδιά αντί να ανακρίνουν τη Δέσποινα της πρότειναν λύσεις, όπως το να εκφράσει πως ένιωθε και να τους πει πως ο Θεός τους έκανε όλους διαφορετικούς (Μαρίνα), να τους αγνοήσει (Πέτρος), να παίξει με την Αυγή που δεν την κορόιδευε (Χρίστος). Ακολούθως τα παιδιά της πρώτης ομάδας δούλεψαν ομαδικά ως *γλύπτες* και έβαλαν όλα τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να αγκαλιάζουν στοργικά τη Δέσποινα.

Ως τελευταία δραστηριότητα, στη φάση του αναστοχασμού πλέον, ζητήθηκε από τα παιδιά να φτιάξουν σταδιακά *ομαδικό γλυπτό* για την έννοια της διαφορετικότητας. Αρχικά δημιούργησαν την εικόνα η Αυγή και ο Χρίστος. Η Αυγή φάνηκε εξ αρχής πως ήταν λυπημένη και φοβισμένη, ενώ ο Χρίστος την κοιτούσε θυμωμένος. Στην εικόνα προστέθηκε η Χαρά η οποία ήταν σε απόσταση από τους άλλους δύο και πήρε έκφραση φόβου. Έπειτα ο Πέτρος πήγε κοντά στον Χρίστο παίρνοντας έκφραση απορίας, ενώ ο Γιώργος στάθηκε μεταξύ του Χρίστου και της Αυγής, σαν να τους σταματούσε. Η Δέσποινα και η Μαρίνα αγκάλιασαν την Αυγή και ο Νικόλας στάθηκε κι αυτός πλάι τους, δείχνοντας τη συμπάραστασή του. Τέλος τους ζητήθηκε να φτιάξουν την ιδανική εικόνα. Ο Χρίστος έδωσε στην Αυγή ένα παιχνίδι και τα υπόλοιπα παιδιά αγκάλιασαν και τους δύο. Ως τελική εικόνα όλα τα παιδιά αγκαλιάστηκαν σε ένα μεγάλο κύκλο.

Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν σε ένα τελευταίο χαρτί του μέτρου τις σκέψεις τους για το όλο πρόγραμμα. Αξιοσημείωτη ήταν η κατάθεση της Δέσποινας, η οποία έμαθε να είναι

ευγενική και να φέρεται καλά, δεξιότητα την οποία εφάρμοσε προς τη Χαρά και ευχαρίστησε τη δασκάλα της για την εφαρμογή του προγράμματος. Τα υπόλοιπα παιδιά έγραψαν για φιλία και για αποδοχή διαφορετικότητας.

## 6.5 Μετά το πέρας των συναντήσεων

Μετά τη λήξη της παρέμβασης και αρκετές βδομάδες αργότερα τα παιδιά, με αφορμή ένα κείμενο του αναλυτικού προγράμματος, «Το χαρούμενο λιβάδι»<sup>171</sup>, ανακάλεσαν τις συναντήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πρότειναν κάποιες δραστηριότητες για κοινωνική δράση, ώστε να ευαισθητοποιήσουν και τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, όσον αφορά στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι αφού πρότειναν διάφορους τρόπους, κατέληξαν στη δημιουργία μιας μικρής εκδήλωσης η οποία να περιλαμβάνει παρουσιάσεις προσωπικών καταθέσεων τους για κάθε ιστορία που επεξεργάστηκαν είτε μέσω αφήγησης είτε μέσω μικρών δρώμενων και μικρών βίντεο που δημιούργησαν οι ίδιοι με αυτοσχδιασμούς και τραγούδια. Επίσης προτάθηκε από τα παιδιά να γίνει ένα είδος εφημερίδας και να δοθεί στις υπόλοιπες τάξεις ή ακόμη να γράψουν πάνω σε μπλούζες συνθήματα-μηνύματα για τη διαφορετικότητα. Η εκδήλωση αυτή, αναμένεται να παρουσιαστεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Επίσης, για σκοπούς σύγκρισης με τις αρχικές επιλογές των παιδιών ως προς τους συμμαθητές τους, τους δόθηκε ξανά το κοινωνιόγραμμα. Τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος είχαν ενδιαφέρον. Όλα τα παιδιά με εξαίρεση τον Νικόλα είχαν αύξηση στη συγκέντρωση θετικών ψήφων με τη Ρένα να παίρνει τις περισσότερες. Η Μαρίνα και η Χαρά ξέφυγαν από την κατηγορία «απορριπτόμενα παιδιά», και αυτό φάνηκε και στις καλύτερες σχέσεις που είχαν ειδικά με τα κορίτσια. Στα «απορριπτόμενα παιδιά» δυστυχώς εντάχθηκε ο Νικόλας, ενδεχομένως λόγω του συχνού του ξεσπάσματος σε όλους και ως «αντιφατικό παιδί» θεωρήθηκε ο Γιώργος, αφού συνέχιζε την επιθετική συμπεριφορά κυρίως προς τα κορίτσια.

---

<sup>171</sup>Ε. Ιντζίδης κ.α. 2015: 49.

# Επίλογος

Τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης διαμορφώθηκαν από την επεξεργασία όλων των συναντήσεων και παρουσιάζονται πιο κάτω ανά ερευνητικό ερώτημα.

Το θέατρο μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων προς το διαφορετικό. Αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως η αποδοχή, η κριτική σκέψη, η δράση για αλλαγή, η ενσυναίσθηση και η ενδυνάμωση, προσεγγίστηκαν μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα παιδιά από την αρχή υποστήριζαν τη σωστή συμπεριφορά ως προς το «άλλο», ενδεχομένως γιατί νόμιζαν πως αυτό ανέμενε η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, όταν άρχισαν να βιώνουν πραγματικά τους ρόλους και να έρχονται σε επαφή με καταστάσεις που αφορούσαν και στους ίδιους, επήλθε η κριτική συνειδητοποίηση του τι είναι διαφορετικό, το πώς νιώθει κανείς όταν απορρίπτεται και δεν τον σέβονται και πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους<sup>172</sup>. Μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης ήρθαν σε επαφή με το «άλλο», το κατανόησαν και είδαν τον εαυτό τους μέσα από τις σχέσεις τους με αυτό<sup>173</sup>. Μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές της δραματοποίησης, όπως τεχνικές λήψης απόφασης, κριτικής σκέψης και αναστοχασμού, τα παιδιά ήρθαν σε αντιπαράθεση με τα ίδια τους τα πιστεύω, ώστε να αποδεχτούν το «άλλο». Σημαντικό

---

<sup>172</sup> E. Coelho 2007: 483.

<sup>173</sup> E. Κυριακοπούλου και Μ. Λάζαρη 2010: 6.

παράδειγμα είναι η συνειδητοποίηση από την τρίτη κιόλας συνάντηση πως έκαναν λάθος όταν δεν αποδέχτηκαν το κορίτσι που ήρθε στο σχολείο τους για λίγο καιρό και έφυγε. Επίσης, ο Χρίστος, λόγω εγωισμού δεν δεχόταν να αλλάξει εύκολα άποψη και η αλλαγή γινόταν συνήθως στο τέλος της συνάντησης μετά από όλη την επεξεργασία. Επιπρόσθετα, λόγω του εκρηκτικού του χαρακτήρα συχνά θύμωνε και ξεσπούσε ως καταπιεζόμενος, όμως στην τελευταία συνάντηση ανέφερε πως δεν ήθελε να θυμώσει. Ο Πέτρος και ο Γιώργος ενώ δεν συμμετείχαν σχεδόν καθόλου στις πρώτες συναντήσεις, από την έκτη συνάντηση και μετά φάνηκε μια σταδιακή αλλαγή στην ποιότητα των καταθέσεών τους, οι οποίες δεν στηρίζονταν στον Χρίστο, αλλά στις δικές τους απόψεις. Σημαντική ήταν η συμβολή του Πέτρου ως «Πελαγία», στην αλλαγή στάσης των παιδιών ως προς τον «Γιώργο-Μπόνγκο». Η Ρένα έδειξε την αποδοχή της προς τη Μαρίνα από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση, παραδεχόμενη πως συνεργάζονταν καλά ως ζευγάρι και ζητώντας της να παίξουν μαζί. Τέλος, η Δέσποινα, ενώ μέσα από τη συμπεριφορά της αρχικά έδειχνε πως δεν ήθελε τη Χαρά στην παρέα της, σταδιακά την αποδέχτηκε βοηθώντας τη να απελευθερωθεί ψυχικά και να χαμογελάσει επιτέλους.

Τα παιδιά μέσα από τη χρήση των στοιχείων του θεάτρου αλλά και των τεχνικών της δραματοποίησης έδρασαν και επεξεργάστηκαν τα νοήματα που τους παρουσιάστηκαν, ώστε προχώρησαν σε μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος<sup>174</sup>. Μέσα από την υπόδυση ρόλων και τη βίωση κοινωνικών καταστάσεων, τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν, ενδυναμώθηκαν και εκφράστηκαν αυθόρμητα και με συναίσθημα. Η ενδυνάμωση δεν λαμβάνει την ίδια μορφή, ούτε λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις<sup>175</sup>. Στην αρχή της παρέμβασης κάποια από τα παιδιά ένιωθαν ανασφάλεια ή και αμηχανία όταν συμμετείχαν, όπως ο Γιώργος η Χαρά και ο Πέτρος, γι' αυτό και δεν συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες. Σταδιακά όλα τα παιδιά, ακόμα και οι τρεις που προαναφέρθηκαν, βελτιώθηκαν στο να αναπτύσσουν προφορικά τον τρόπο σκέψης τους και να υποστηρίζουν με σωστά επιχειρήματα την άποψή τους κάθε φορά. Ο Γιώργος ξεδιπλώθηκε μέσα από την ιστορία του «Τρυφερούλη» και ο Πέτρος μέσα από τον ρόλο της «Πελαγίας». Η Χαρά άφησε τον εαυτό της να εκφράσει όλα αυτά που ένιωθε για τη Δέσποινα μέσα από τη συμμετοχή της στην ιστορία του «Γιώργου-Μπόνγκου». Τα παιδιά που ενδυναμώθηκαν πιο πολύ σε σχέση με την εκφορά λόγου συγκριτικά με την έναρξη

---

<sup>174</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 63.

<sup>175</sup> G. Gay and M. S. Hanley 1999: 364.

της παρέμβασης ήταν η Μαρίνα και ο Νικόλας. Η Μαρίνα αρχικά ήταν πρόθυμη να εκφράσει λόγο κάθε στιγμή, όμως τις περισσότερες φορές επαναλάμβανε τα λόγια των προηγούμενων. Στη συνέχεια όμως, από τις καταθέσεις της στις συναντήσεις φάνηκε πως μπορούσε επιτέλους να εκφράσει τη δική της άποψη, η οποία ήταν πολύ δυναμική. Ο Νικόλας από την άλλη μεριά, ενώ πριν από την παρέμβαση ήταν ένα παιδί, το οποίο έκλαιγε όταν το κοροϊδεύαν, στη συνέχεια ενδυναμώθηκε εκφράζοντας λόγο προς τα παιδιά που τον ενοχλούσαν. Ο λόγος του ήταν συχνά σκληρός και γεμάτος με ερωτήματα του τύπου «γιατί όλοι με κοροϊδεύετε;», όμως αυτό του το ξέσπασμα τον βοήθησε να εκδηλώσει όλα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που είχε κρυμμένα τόσο καιρό. Μπορεί για τα υπόλοιπα παιδιά η έκφραση αυτή του Νικόλα να μην ήταν αποδεκτή, αλλά για τον ίδιο τον Νικόλα ήταν λυτρωτική. Ίσως οι αντιδράσεις του Νικόλα να είναι ένα κίνητρο για τη δημιουργία καινούριας εκπαιδευτικής παρέμβασης με θέμα τον θυμό.

Η συνεργασία και η ομαδικότητα ήταν ένα θέμα που απασχόλησε σημαντικά την έρευνα σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ομαδική δουλειά που χαρακτηρίζει τη δράση, εντέλει ενίσχυσε τη συλλογικότητα και το αίσθημα ευθύνης μεταξύ της ομάδας ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές<sup>176</sup>. Αρχικά, τα παιδιά ήταν ικανοποιημένα όταν συνεργάζονταν με άτομα τα οποία συμπαθούσαν ή άτομα του ιδίου φύλου, ενώ διαμαρτύρονταν όταν κάποιο παιδί δεν ήταν αποδεκτό στην ομάδα (κυρίως Μαρίνα, Νικόλας, Χαρά), με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν καν στη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι διαμαρτυρίες μειώνονταν συνεχώς, με αποτέλεσμα στο τέλος η δημιουργία των ομάδων να γίνεται χωρίς κανένα πρόβλημα. Όσον αφορά στη συνεργασία των παιδιών, σε αρκετές περιπτώσεις ενώ γίνονταν ζευγάρι με άτομο που δεν επιθυμούσαν, στο τέλος της δραστηριότητας δήλωναν πως είχαν συνεργαστεί αρκετά καλά. Για παράδειγμα η Ρένα με την Μαρίνα στο παιχνίδι «Η μαριονέτα» και στο παιχνίδι «Ο καθρέφτης», όπου όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μεταξύ τους, από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση. Φυσικά και υπήρξαν στιγμές διαφωνίας μεταξύ τους, κυρίως σε ομαδικές εργασίες, όμως με γόνιμο διάλογο επιλύονταν. Σημαντικές ήταν οι δύο τελευταίες συναντήσεις, στις οποίες παρόλο που οι ομάδες ήταν μεικτές, δεν υπήρχε καμία συζήτηση γύρω από το θέμα των ομάδων και τα παιδιά δούλεψαν άψογα.

---

<sup>176</sup> Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη 1998: 70-71.

Το θέατρο έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του σεβασμού και της αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών, αφού ένας από τους στόχους του είναι και η ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης, αξίας σημαντικής για την αρμονική συνύπαρξη σε μία σχολική τάξη<sup>177</sup>. Μέσα από τις παρατηρήσεις πριν, κατά και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση φάνηκαν διαφορές στις μεταξύ τους σχέσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ενώ η Μαρίνα δεν γινόταν αποδεκτή είτε στο παιχνίδι, είτε ως διπλανή στο θρανίο, είτε ως μέλος σε ομαδική εργασία, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των εργαστηρίων συμπεριλήφθηκε στο παιχνίδι τους, ζητούσαν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο μαζί της (Χαρά), ήθελαν να τους δείξει πόσο όμορφα ζωγραφίζει (Ρένα, Δέσποινα, Χαρά) και δεν παραπονιόντουσαν όταν ήταν μαζί τους σε ομαδική εργασία (όλα τα παιδιά, κυρίως τα αγόρια). Η Χαρά, η Αυγή και ο Νικόλας δεν απομονώνονταν όπως στις αρχές, αλλά διεκδικούσαν τη συντροφιά των άλλων, οι οποίοι τους την έδιναν απλόχερα. Σημαντικό επίσης, ήταν ότι σε ώρα διαλείμματος τα παιδιά έπαιζαν ομαδικά παιχνίδια πλέον, χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις και το απολάμβαναν. Επίσης, μέσα από τις ιστορίες, ήρθαν σε επαφή με περιπτώσεις αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης και κλήθηκαν να βοηθήσουν ή όχι κάποιον. Φάνηκε πως η επεξεργασία των γεγονότων αυτών επηρέασε τις συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη, αφού όταν κάποιος συμμαθητής τους είχε κάποιο πρόβλημα (είτε στο μαθησιακό, είτε προσωπικό), τότε όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν. Φυσικά το θέατρο δεν είναι κάποιο θεραπευτικό εργαλείο που εξαφανίζει κάθε τι δυσλειτουργικό. Οι συγκρούσεις συνέχισαν να υπάρχουν, αλλά το εντυπωσιακό ήταν πως πολλές φορές τα παιδιά ανέφεραν ως παράδειγμα στοιχεία από τις ιστορίες που διερεύνησαν, ώστε να λυθούν οι παρεξηγήσεις.

Μέσα από τη χρήση της διερευνητικής δραματοποίησης και κατ' επέκταση των ιστοριών που χρησιμοποιούνταν σε αναλογία με τη ζωή των παιδιών, φάνηκε πολλές φορές πως τα παιδιά συνέδεαν τα μυθοπλαστικά γεγονότα με εμπειρίες και γεγονότα από την προσωπική τους ζωή<sup>178</sup>. Με αυτό τον τρόπο μέσω κριτικής σκέψης και στοχασμού μπορούσαν να εξηγήσουν τα δικά τους προβλήματα και να εκφραστούν για αυτά. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν τα παιδιά Ρένα και Χρίστος, οι οποίοι συχνά αναφέρονταν στην απουσία του πατέρα και στον όρο οικογενειακά προβλήματα και απουσία μητέρας αντίστοιχα. Επίσης, η Μαρίνα συνέδεε κυρίως στις

---

<sup>177</sup>S. M. Nespeca and J. B. Reeve 2003: 28.

<sup>178</sup> E. Κυριακοπούλου και Μ. Λάζαρη 2010: 6.

πρώτες συναντήσεις το «άλλο», το «διαφορετικό» με το άσχημο, γεγονός που πίστευε και η ίδια για τον εαυτό της, ενώ στην ιστορία του τίγρη τόνισε πως της άρεσε ο εαυτός της. Τέλος, η Χαρά επέμενε στην καλή σχέση μεταξύ των ξαδελφιών, γιατί και η ίδια είχε ανάγκη την αποδοχή από τη Δέσποινα που ήταν ξαδέλφη της. Σημαντικό ήταν ότι οι ίδιοι προσπάθησαν να δώσουν εξήγηση και λύση στα προβλήματά τους, γεγονός το οποίο δεν φάνηκε στην περιγραφή της παρέμβασης αλλά φάνηκε αργότερα στη γενικότερη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Τρανταχτό παράδειγμα η αποδοχή της Χαράς από τη Δέσποινα, με αποτέλεσμα η Χαρά να αποκτήσει θετική διάθεση για το σχολείο και να βελτιωθεί σε όλους τους πιο κάτω τομείς: συναισθηματικό (δεν ήταν πλέον αφηρημένη και λυπημένη), κοινωνικό (δεν απομονωνόταν και έκανε παρέα και με άλλα παιδιά με αποτέλεσμα να αποκολληθεί και από τη δασκάλα) και προσωπικό (βελτίωση στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά προς τους άλλους).

Η γραπτή έκφραση όταν γινόταν στο πλαίσιο του διδακτικού μαθήματος των ελληνικών ήταν μια χρονοβόρα, δύσκολη και αρκετές φορές δυσάρεστη διαδικασία για τα συγκεκριμένα παιδιά. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όμως, ενώ στην αρχή υπήρχε μια διστακτικότητα ως προς το τι να γράψουν, με το θέμα της σύνταξης και της ορθογραφίας να τους απασχολεί ιδιαίτερα, στη συνέχεια δεν είχαν καμία τέτοια ανασφάλεια και άφησαν τον εαυτό τους ελεύθερο να εκφραστεί. Παρατηρήθηκε ότι, όταν οι μαθητές έπρεπε να εκφραστούν γραπτώς μέσα από την υπόδυση κάποιου ρόλου ή όταν είχε επικοινωνιακό στόχο η γραφή τους, ήταν πιο αποτελεσματικοί, παρά όταν έπρεπε απλώς να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους για τις συναντήσεις. Έτσι μέσα από τη χρήση τεχνικών που απαιτούσαν γραπτή έκφραση, όπως η γραφή μηνύματος σε κάποιον ήρωα, η γραφή γράμματος, η γραφή ημερολογίου ή ακόμη και η δημιουργία περιγράμματος χαρακτήρα, φάνηκε η σταδιακή βελτίωση των παιδιών στη γραπτή έκφραση. Μέσα από τις πιο πάνω τεχνικές τα παιδιά εξέφρασαν προσωπικές τους επιθυμίες, τις οποίες ίσως δεν είχαν θάρρος να παραδεχτούν στην πραγματικότητα. Σημαντικό παράδειγμα ήταν η Αυγή, η οποία επιθυμούσε να είναι όλοι φίλοι μεταξύ τους.

Συνολικά, τα παιδιά μέσα από τη μετασχηματιστική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας μελέτησαν την έννοια της διαφορετικότητας από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προβληματίστηκαν και διαμόρφωσαν τα δικά τους συμπεράσματα. Έτσι, κατέληξαν να προτείνουν οι ίδιοι την εφαρμογή της προσέγγισης της κοινωνικής δράσης,

που είχε ως αποτέλεσμα να ευαισθητοποιήσουν και άλλους<sup>179</sup>. Επιπρόσθετα, εκτός από τα θετικά αποτελέσματα που έφερε η έρευνα δράσης στα παιδιά, συνέβαλλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην προσωπική συνειδητοποίηση και της εκπαιδευτικού<sup>180</sup>, καθώς η ίδια, έχοντας ανακαλέσει προσωπικά της βιώματα ως προς το θέμα της διαφορετικότητας, απέκτησε καλύτερη σχέση και επικοινωνία με τους μαθητές της.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διατριβή η θύμηση τρέχει πίσω, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στη συνάντηση με εννέα δύσκολα, διαφορετικά παιδιά και στο αίσθημα απόγνωσης και απελπισίας που κατέκλυζε τη σκέψη μου. Τελικά η απόγνωση και η απελπισία μετατράπηκε σε συγκίνηση και υπερηφάνεια, γιατί η γνώση έρχεται μέσα από τα ίδια τα παιδιά.

*«Μου αρέσει ο εαυτός μου...»*

*«Η εκδίκηση είναι κακό πράγμα...»*

*«Ίσως μετά από όλο αυτό γίνω καλύτερος άνθρωπος...»*

---

<sup>179</sup> J. A. Banks 2004: 61-64.

<sup>180</sup> Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος 2003: 14.



# Παράρτημα Α

## Τεχνικές δραματοποίησης

Α) Τεχνικές οριοθέτησης του δραματικού πλαισίου:

*Παγωμένες εικόνες* (still image, frozen picture, tableau): Είναι μια τεχνική που χρησιμοποιεί η δραματοποίηση από το θέατρο εικόνας του σημαντικού θεατράνθρωπου Augusto Boal, ο οποίος αναφέρει πως «μία εικόνα δεν απαιτεί να την κατανοήσουμε αλλά να τη νιώσουμε»<sup>181</sup>. Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν στατικές εικόνες με το σώμα τους, εικόνες που όμως εμπεριέχουν μια δυναμική, η οποία μπορεί να δουλευτεί με συνδυασμό άλλων τεχνικών για να διερευνηθεί. Οι εικόνες που δημιουργούνται συνήθως αποτυπώνουν μια σκηνή δράσης ή μια εικόνα ή μια ιδέα<sup>182</sup>. Τα παιδιά δεν παρουσιάζουν απλώς την εικόνα αλλά πρέπει να είναι έτοιμα για δράση. Με μια κίνηση του εκπαιδευτικού, τα παιδιά μπορούν να ξεπαγώσουν και να αυτοσχεδιάσουν προχωρώντας έτσι στη δράση<sup>183</sup>. Οι παγωμένες εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο ή για διερεύνηση ενός επεισοδίου του δράματος ή για να παρουσιάσουν μια ιδέα και συχνά συνδυάζονται με την τεχνική *ανίχνευση σκέψης*. Πολλές φορές τα παιδιά-θεατές μπορούν να γίνουν γλύπτες και να αλλάξουν κάτι από

---

<sup>181</sup> A. Boal 2013: 276.

<sup>182</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 25.

<sup>183</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 247.

την εικόνα ή τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν στην εικόνα μπορούν να βγουν για λίγο από τη θέση τους και αφού παρατηρήσουν τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν τις δικές τους αλλαγές. Αρκετές είναι και οι περιπτώσεις που ζητείται να αλλάξουν την εικόνα τους δημιουργώντας μια άλλη που θεωρούν ιδανική<sup>184</sup>.

*Κύκλος της ζωής*<sup>185</sup>: Είναι η τεχνική, κατά την οποία τα παιδιά χωρίζουν ένα κομμάτι χαρτί σε τέσσερις τομείς με ένα κύκλο στο κέντρο. Στον κύκλο καταγράφουν το όνομα και την ηλικία του χαρακτήρα, με τον οποίο ασχολούνται και στους τέσσερις τομείς καταγράφουν στοιχεία από τέσσερις διαφορετικές ζώνες της ζωής του χαρακτήρα. Οι ονομασίες των κατηγοριών αυτών είναι η οικογένεια, η κοινωνική ζωή, η καθημερινότητα και το σπίτι. Τα παιδιά μέσα από κάποιο ερέθισμα ή και την ίδια την ιστορία, καταγράφουν στοιχεία που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία. Με αυτή την τεχνική τα παιδιά εντοπίζουν σημαντικά στοιχεία για τον χαρακτήρα και μέσω αυτών, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τυχόν συμπεριφορές και στάσεις του.

*Συλλογικός χαρακτήρας*<sup>186</sup>: Τα παιδιά υποδύονται συλλογικά ένα ρόλο και καλούνται να εκφράσουν γνώμη μέσα από αυτόν. Δεν είναι υποχρεωτικό να είναι η ίδια άποψη που εκφράζεται κάθε φορά, αλλά παροτρύνονται όλα τα παιδιά να μιλήσουν. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να διαμορφωθεί ένας διάλογος μεταξύ τους ή μπορούν να συνδιαλεχθούν με κάποιο άλλο άτομο σε ρόλο (εκπαιδευτικός) ή με άλλο συλλογικό ρόλο. Με τη χρήση του συλλογικού χαρακτήρα μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο σύνθετο χαρακτήρα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

*Περίγραμμα χαρακτήρα*<sup>187</sup>: Πρόκειται για τεχνική, στην οποία τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν σε κανονικό μέγεθος το περίγραμμα ενός χαρακτήρα σε χαρτί και ακολούθως μπορούν στο εσωτερικό του να γράψουν σκέψεις και συναισθήματα του ιδίου, ενώ στον εξωτερικό χώρο του περιγράμματος να γράψουν σκέψεις των άλλων για τον χαρακτήρα. Η τεχνική αυτή επιτρέπει στα παιδιά να εμβαθύνουν περισσότερο στον χαρακτήρα και να επικοινωνήσουν μαζί του.

---

<sup>184</sup> A. Boal 2013.

<sup>185</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 10.

<sup>186</sup> A. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 90.

<sup>187</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: σελ. 248-249.

*Αντικείμενα χαρακτήρα*<sup>188</sup>: Τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με προσωπικά αντικείμενα ή φωτογραφίες ή γραπτά κείμενα του ρόλου και μέσα από αυτά αποκαλύπτονται στοιχεία για τον ρόλο. Μέσα από αυτά τα δεδομένα, τα παιδιά μπορούν να κάνουν προβλέψεις για τον χαρακτήρα ή τα ενδιαφέροντα του ρόλου ή ακόμα και για το πρόβλημα που θα έχει να αντιμετωπίσει στην ιστορία.

*Ομαδική δημιουργία χώρου*<sup>189</sup>: Είναι η τεχνική, κατά την οποία τα παιδιά δημιουργούν τον χώρο της ιστορίας. Είναι σημαντική τεχνική για ιστορίες στις οποίες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ο δραματικός χώρος και πολλές φορές καθορίζει ή επεξηγεί τη δράση. Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν συμβολικά αντικείμενα για να δημιουργήσουν τον χώρο.

*Χάρτης της ιστορίας*<sup>190</sup> ή *ομαδική ζωγραφική*: Είναι παρόμοια με την πιο πάνω τεχνική, με τη διαφορά ότι σε αυτή την τεχνική τα παιδιά σε ομάδες ζωγραφίζουν τον χάρτη της ιστορίας αντί να τον δημιουργούν με αντικείμενα. Σε χαρτί του μέτρου τοποθετούν σημαντικά στοιχεία του δράματος, όπως στοιχεία του χώρου και του περιβάλλοντος τα οποία μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Επίσης μπορούν να τοποθετηθούν σημαντικά γεγονότα της ιστορίας. Είναι αρκετά βοηθητική αφού με αυτό τον τρόπο τοποθετείται σε χρονική σειρά η ιστορία.

*Ιστορία με προσφορά τριών λέξεων*<sup>191</sup>: Τα παιδιά οικοδομούν το δραματικό πλαίσιο ομαδικά προσφέροντας στον κύκλο τρεις λέξεις ο καθένας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ή επαναφέρεται στο μυαλό τους η ιστορία.

*Παιχνίδια*<sup>192</sup>: Χρησιμοποιούνται συχνά κατά τη διάρκεια ενός δράματος. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εισαγωγή ώστε να ενεργοποιηθούν τα παιδιά και να αναπτυχθεί μεταξύ τους ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Επίσης με τη χρήση κάποιου παιχνιδιού στην αρχή του δράματος τα παιδιά εισάγονται στο θέμα της ιστορίας που θα διερευνηθεί.

B) τεχνικές ανάπτυξης πλοκής και αφηγηματικού μέρους (Narrative)

---

<sup>188</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 90.

<sup>189</sup> J. Neelands and T. Goode 2000: 15.

<sup>190</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 67.

<sup>191</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 69.

<sup>192</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 89.

*Μια μέρα στη ζωή*<sup>193</sup>: Τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία της καθημερινότητας ενός ρόλου. Έτσι τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα το ρόλο και μπορούν κατά τη διάρκεια του δράματος, να μπουν πιο εύκολα στη θέση του και να δράσουν ή να εκφραστούν.

*Δάσκαλος σε ρόλο*<sup>194</sup>: Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει κάποιο ρόλο με στόχο να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να ελέγξει τη δράση ή να δημιουργήσει δραματική ένταση. Ο δάσκαλος επιλέγει τη συγκεκριμένη τεχνική για να εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς.

*Ανακριτική καρέκλα ή καρέκλα των αποκαλύψεων*<sup>195</sup>: Τα παιδιά σε ρόλο ή εκτός ρόλου θέτουν ερωτήματα σε ένα χαρακτήρα ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα κίνητρα και τις πράξεις του. Μπορούν να κάνουν ερωτήσεις για ό,τι θέλουν να μάθουν γι' αυτόν είτε αφορά το παρελθόν και το παρόν είτε αφορά το μέλλον.

*Συμβούλιο*<sup>196</sup>: Τα παιδιά σε ρόλο μαζεύονται σε κύκλο και καλούνται να πάρουν μια κοινή απόφαση ή να προτείνουν λύσεις σε ένα πρόβλημα ή να σχεδιάσουν τη δράση τους. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συνήθως συντονίζει το συμβούλιο. Στόχος της τεχνικής είναι τα παιδιά να δουν ένα θέμα από διαφορετικές πλευρές, να υποστηρίξουν την άποψή τους και να ακούσουν εναλλακτικές προτάσεις.

*Αυτοσχεδιασμός*<sup>197</sup>: Τα παιδιά παρουσιάζουν αυθόρμητα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους, παίρνουν αποφάσεις και επιλύουν προβλήματα. Εκτός από την αυθόρμητη οργάνωση του αυτοσχεδιασμού μπορεί να γίνει και με μία πιο οργανωμένη μορφή. Τα παιδιά σε ομάδες αποφασίζουν τους ρόλους και τη συμβολή του καθενός στον αυτοσχεδιασμό και ακολούθως τον παρουσιάζουν. Με αυτό τον τρόπο οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους και αναλύουν καλύτερα την κατάσταση την οποία παρουσιάζουν.

*Τηλεφωνική επικοινωνία*<sup>198</sup>: Είναι μια τεχνική η οποία προσφέρεται για την αφήγηση γεγονότων που έχουν συμβεί. Μπορεί τα παιδιά να συνδιαλέγονται σε ζευγάρια και οι

---

<sup>193</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 72.

<sup>194</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 92.

<sup>195</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 264.

<sup>196</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 93.

<sup>197</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 71.

<sup>198</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 93.

υπόλοιποι να παρακολουθούν ή να συνδιαλέγονται ταυτόχρονα όλα τα ζευγάρια. Μπορεί τα παιδιά θεατές να ακούν μόνο τη μία πλευρά του διαλόγου.

*Συνέντευξη*<sup>199</sup>: Τα παιδιά σε ρόλο δημοσιογράφων ανακρίνουν κάποιους από τους χαρακτήρες της ιστορίας με σκοπό να αντλήσουν πληροφορίες, να αποκαλυφθούν τα κίνητρα και οι σκέψεις των ηρώων της ιστορίας ή να διαλευκάνουν μια υπόθεση. Γι' αυτό οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούν πρέπει να είναι στοχευμένες και συγκεκριμένες.

*Μανδύας του ειδικού*<sup>200</sup>: Τα παιδιά σε αυτή την τεχνική μετατρέπονται σε επαγγελματίες και επιστήμονες σε συγκεκριμένο θέμα και καλούνται να επιτελέσουν ερευνητικό έργο. Μέσα από τη διερεύνηση και την εμβάθυνση σε ένα θέμα, οδηγούνται σε συμπεράσματα τα οποία και παρουσιάζονται. Με τη συμβολή όλων των ειδικών μπορεί να δοθεί και η λύση σε ένα ζήτημα που τους απασχολεί.

Γ) τεχνικές για τη δημιουργία συμβόλων ή εικόνων που αναπαριστούν τις απαντήσεις τους στο δράμα (Poetic):

*Θέατρο φόρουμ* του Boal από το θέατρο του καταπιεσμένου. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για διερεύνηση καταπιεστικής συμπεριφοράς. Στόχος είναι η ενδυνάμωση του καταπιεζόμενου και η εξεύρεση λύσεων ώστε να αρθεί η καταπίεση. Κάποια παιδιά παρουσιάζουν τη σκηνή ως εθελοντές. Τα υπόλοιπα παιδιά-θεατές μπορούν να επέμβουν στη δράση και να τη διαμορφώσουν έτσι ώστε από θεατές να γίνουν ηθοποιοί. Σύμφωνα με τον Μποάλ ο ήρωας υποκύπτει κι ο θεατής καλείται να τον διορθώσει δείχνοντας στους υπόλοιπους ένα καλύτερο τρόπο δράσης. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζεται να κάνει το ίδιο και στην πραγματικότητα<sup>201</sup>.

Δ) τεχνικές στοχασμού και κριτικής σκέψης (Reflective):

---

<sup>199</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 266.

<sup>200</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 267.

<sup>201</sup> Α. Boal 2013: 93.

*Ανίχνευση σκέψης*<sup>202</sup>: Συνδυάζεται πολύ συχνά με την παγωμένη εικόνα. Με την τεχνική αυτή αποκαλύπτονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα. Είτε τα παιδιά που βρίσκονται στο ρόλο είτε τα παιδιά θεατές καλούνται να εκφράσουν σε πρώτο πρόσωπο τις σκέψεις του ρόλου τη συγκεκριμένη στιγμή. Μέσω της τεχνικής αυτής οι μαθητές αναλύουν μια κατάσταση και ένα ρόλο και διερευνούν τα νοήματα της δράσης.

*Υποστήριξη θέσης στον χώρο*<sup>203</sup>: Τα παιδιά καλούνται σε ρόλο ή μη να υποστηρίξουν τη θέση τους με επιχειρήματα για κάποιο ερώτημα-ζήτημα. Τα παιδιά τοποθετούνται στη μια άκρη του χώρου ή στην άλλη ανάλογα με το τι πιστεύουν και κατά τη διάρκεια που ακούγονται οι απόψεις μπορούν να αλλάξουν πλευρά αν αλλάξουν γνώμη. Για την ακρίβεια δημιουργείται ένας προφορικός διάλογος μεταξύ των δύο ομάδων και η κάθε ομάδα προσπαθεί να πείσει την άλλη έτσι ώστε πολλές φορές να οδηγούνται σε σύγκρουση.

*Διάδρομος της συνείδησης*<sup>204</sup>: Χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις διλήμματος ή και εσωτερικής σύγκρουσης. Τα παιδιά στοιχίζονται σε δύο παράλληλες σειρές και δημιουργούν ένα διάδρομο. Το κάθε παιδί με τη σειρά περνά μέσα από τον διάδρομο υποδύμενος ένα ρόλο. Καθώς περνά, τα παιδιά που σχηματίζουν τον διάδρομο σε ρόλο ή εκτός ρόλου απευθύνονται σε αυτόν και του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση πρέπει να πάρει. Πολλές φορές οι φράσεις που ακούει ο ρόλος μπορεί να είναι οι εσωτερικές του σκέψεις, οι οποίες μπορεί να είναι και αντικρουόμενες.

*Λίστα δώρων*<sup>205</sup>: Τα παιδιά σε ρόλο ή εκτός ρόλου προτείνουν δώρα για κάποιο ρόλο. Τα δώρα μπορεί να μην αναφέρονται μόνο σε υλικά αγαθά, αλλά και σε πνευματικά αγαθά.

*Πινακοθήκη ηρώων*<sup>206</sup>: Χρησιμοποιείται ως τεχνική αναστοχασμού για την επαναφορά των ηρώων κάποιας ιστορίας ή πολλών ιστοριών. Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν για κάθε ήρωα ξεχωριστά και να τον χαρακτηρίσουν σύμφωνα με τη δράση του στην ιστορία. Μπορούν μέσα από τη συνολική εικόνα όλων των ηρώων να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

---

<sup>202</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 95-96.

<sup>203</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 75-76.

<sup>204</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 92.

<sup>205</sup> Μ. Κατσαρίδου 2011: 75.

<sup>206</sup> Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου και Β. Καπλάνη: 2000.

*Ομαδικό γλυπτό*<sup>207</sup>: Τα παιδιά φτιάχνουν ένα γλυπτό παρουσιάζοντας μια έννοια. Αρχικά δημιουργούν ένα γλυπτό με τα σώματά τους δύο παιδιά και στη συνέχεια προστίθενται σταδιακά και τα υπόλοιπα παιδιά σε σχέση με τους άλλους φτιάχνοντας έτσι ένα ομαδικό γλυπτό. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλες τεχνικές για να εμβαθύνει στα μηνύματα που θέλουν να μεταδώσουν με το γλυπτό τους.

*Γραπτά κείμενα*<sup>208</sup>: Τα παιδιά, μέσω αυτών, μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιο ρόλο και να επικοινωνήσουν μαζί του. Συνήθως δημιουργούνται προς το τέλος της δραματοποίησης, αφού τα παιδιά έχουν ήδη έρθει σε επαφή με το δραματικό περιβάλλον και έχουν γνωρίσει και αναλύσει τους χαρακτήρες. Μπορούν να γράψουν, βρισκόμενοι σε ρόλο ή όχι, ένα γράμμα ή ένα μήνυμα ή ημερολόγιο. Μπορούν επίσης να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματά τους και τα μηνύματα που πήραν από το εργαστήριο. Αυτό γίνεται αφού προηγηθεί μία αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια.

Άλλες τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αξίζουν σημείωσης, είναι η *διακοπή της αφήγησης*, η οποία γίνεται συνήθως στο πιο βασικό σημείο κάθε ιστορίας, η *χρήση της μάσκας*, ώστε τα παιδιά να αισθανθούν πιο πολύ τον ρόλο, τα *μουσικά ερεθίσματα*, τα οποία χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ατμόσφαιρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και η *συζήτηση και ο διάλογος*, που βοηθά τα παιδιά στη διατύπωση απόψεων, στον προβληματισμό και την κριτική σκέψη.

---

<sup>207</sup> Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου 2007: 96.

<sup>208</sup> Σ. Παπαδόπουλος 2010α: 255.

# Παράρτημα Β

## Περιγραφή Ομάδας Στόχου

**Χρίστος:** Παιδί διαζευγμένων γονιών με ακόμα τρία μικρότερα αδέρφια στην οικογένεια. Έχουν και οι δύο του γονείς καινούριο σύντροφο και ο Χρίστος έχει επαφές με τον πατέρα του, παρόλο που μένει σε άλλη επαρχία. Είναι αρκετά ζωηρός και διεκδικεί εκείνο που θέλει. Όταν τον ενοχλήσουν, συχνά επιτίθεται. Όταν του γίνει παρατήρηση συχνά λέει πως παρασύρεται. Είναι πολύ έξυπνος και του αρέσουν πολύ τα μαθηματικά. Η συμπεριφορά του δεν τον βοηθά να εξελιχθεί θετικά, παρόλο που έχει φιλότιμο.

**Γιώργος:** Είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειάς του. Οι μεγάλες του αδερφές είναι παντρεμένες με παιδιά και η μητέρα του προσέχει τα παιδιά αυτά. Η μητέρα ανέφερε πως αναζητά την προσοχή της, όταν αυτή προσέχει τα εγγόνια της και πολλές φορές γίνεται επιθετικός. Στο σχολείο συμπεριφέρεται ανώριμα, ενδεχομένως λόγω των μικρών παιδιών στο σπίτι και όταν δεν καταφέρνει κάτι ή κάνει λάθος σε κάτι αγχώνεται και παραιτείται από ό,τι κάνει. Είναι επιθετικός με τους συμμαθητές του και πολλές φορές κοροϊδεύει τους άλλους, αλλά ο ίδιος ενοχλείται αφάνταστα όταν τον κρίνουν ή τον σχολιάζουν, σε σημείο να απομονώνεται. Νιώθει μεγάλη ανασφάλεια κυρίως σε ό,τι έχει



να κάνει με το σχολείο και τους φίλους του. Στη σχολική του επίδοση, παρόλο που μπορεί να βελτιωθεί, έχει αρκετές αδυναμίες και αυτό οφείλεται στη γενική αδιαφορία και άρνησή του να εργαστεί.

**Νικόλας:** Είναι ο μικρότερος της οικογένειας έχοντας δύο μεγαλύτερες αδερφές. Οι γονείς του ανησυχούν πολύ, γιατί στο σπίτι διαμαρτύρεται ότι τον κοροϊδεύουν στο σχολείο. Είναι σχετικά ήσυχο παιδί, αλλά συχνά ξεσπά σε κλάματα όταν τον ενοχλήσει κάποιος. Είναι αρκετά καλός μαθητής, όμως αφαιρείται συνεχώς και εργάζεται με πολύ αργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα σχεδόν πάντα να αγωνίζεται να φτάσει τους υπόλοιπους

**Πέτρος:** Είναι από γειτονικό χωριό. Έχει ένα μικρότερο αδερφό. Είναι αρκετά ζωηρός με μεγάλη αυτοπεποίθηση. Πολύ συχνά εκδηλώνει ζήλια προς τους συμμαθητές του. Είναι πολύ έξυπνος και εργατικός όταν θέλει. Συνήθως διαμαρτύρεται ακόμα και με την πιο απλή οδηγία, ενώ στη συνέχεια την εκτελεί άψογα.

**Μαρίνα:** Προέρχεται από μεικτό γάμο, ο πατέρας από την Κύπρο και η μητέρα από τη Σρι Λάνκα και έχει μία ετεροθαλή αδερφή. Είναι ήσυχη και προσπαθεί να είναι εντάξει με όλους, αλλά πολλές φορές γίνεται πιεστική. Θέλει συνεχώς να συμμετέχει στη συζήτηση, όμως συνήθως επαναλαμβάνει τα λόγια των προηγούμενων, ενδεχομένως για να έχει την προσοχή και τη σημασία που χρειάζεται. Έχει αδυναμίες κυρίως στα μαθηματικά, όμως ενδιαφέρεται πολύ να βελτιωθεί γι' αυτό και κάνει τρομερή προσπάθεια.

**Αυγή:** Έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια. Είναι πολύ ήσυχο κορίτσι και δεν ασχολείται ιδιαίτερα με το τι γίνεται στην τάξη. Ενοχλείται όμως πολύ με τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη και πολλές φορές ξεσπά με κλάματα στο σπίτι, μαρτυρία της μητέρας της. Είναι πολύ εργατική και προσεκτική σε ό,τι κάνει. Έχει απαιτήσεις από τον εαυτό της γι' αυτό και συχνά αγχώνεται.

**Ρένα:** Έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια και ο πατέρας εργάζεται στο εξωτερικό. Έχει πολλά αντικείμενα τα οποία αποτυπώνουν στοιχεία της Αγγλίας, αφού εκεί εργάζεται ο πατέρας της και συχνά αναφέρεται σε αυτόν. Είναι αρκετά δραστήρια. Της αρέσει να παίρνει πρωτοβουλίες και έχει ηγετικό χαρακτήρα. Πολύ συχνά οργανώνει την τάξη για δραστηριότητες που έχει σκεφτεί. Εκδηλώνει επίσης, φανερά τις συμπάθειες και τις

αντιπάθειές της στην τάξη. Έχει αρκετές αδυναμίες στη σχολική της επίδοση. Επιθυμεί να βελτιωθεί όμως συχνά αφαιρείται.

**Δέσποινα:** Η μητέρα της είναι από την Ουκρανία και ο πατέρας της Κύπριος και είναι μοναχοπαίδι. Είναι αρκετά ήσυχη, αλλά όταν την ενοχλήσουν γίνεται επιθετική, κυρίως με τα αγόρια. Είναι πολύ καλή στην επίδοση, αλλά τεμπελιάζει συχνά και βιάζεται να διεκπεραιώσει ότι της δοθεί, για να τελειώσει γρήγορα.

**Χαρά:** Είναι πρώτη ξαδέλφη της Δέσποινας και έχει ακόμη μία αδερφή. Αποστασιοποιείται από τα πάντα και προτιμά να είναι συνήθως μόνη της, ενώ κάποιες φορές αποζητά την αποδοχή της Δέσποινας, μάλλον λόγω συγγένειας. Όσον αφορά στη σχολική της επίδοση κάνει τεράστιες προσπάθειες βελτίωσης, καθώς έχει αρκετές αδυναμίες.

# Βιβλιογραφία

Άλκηστις. 2008. *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, 4<sup>η</sup> εκδ. Αθήνα: Τόπος.

Αντιβάση, Μ. και Λυσικάτου, Μ. 2006. «Η διερεύνηση της διαφορετικότητας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος» στο: Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος: 315-326.

Αυγητίδου, Σ. 2014. *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς Θ. 1999. *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα. Τυποθήτω.

Γραμματάς Θ. 2001. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. 2005. *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς Θ. 2006. «Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία» στο: Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος: 7-15.

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Διακαινισιάκη, Π. 2003. *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!* Αθήνα: Κέδρος.

Ζώνιου, Χ. 2016. *Η συμβολή του θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Ιντζίδης, Ε. κ.α. 2015. *Γλώσσα Γ' δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια*, 2<sup>ο</sup> τευχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. 1998. *Διαπολιτισμική αγωγή*, 5<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Θ. 2007. *Ο Τρυφερούλης/Μικροφτερούλης*, επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. και Πολυχρόνη, Φ. Αθήνα: Φαντασία.

Κατσαρίδου, Μ. 2011. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Κατσαρίδου, Μ. και Νιο, G. K. 2012. «Λογοτεχνία και θεατροπαιδαγωγική: Η Τρικυμία αλλιώς»: στο Γκόβας, Ν. Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά της 7<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για την εκπαίδευση: 216-223.

Κατσαρίδου, Μ. 2013. «Εργαστήριο κοινωνικού θεάτρου στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης» στο: *Εκπαίδευση και θέατρο*, τ. 14: 17-22.

Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης: 107-121.

Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κέιβ, Κ. 2012. *Το κάτι άλλο*, μτφ. Ρ. Τουρκολιά-Κυδονιέως. Αθήνα: Πατάκης.

Κυριακοπούλου, Ε. και Λάζαρη, Μ. 2010. «Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο», στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Λεμπέση, Μ. 2006. «Μαθητής, Σωματική Έκφραση και Θέατρο» στο: Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος-Ι. Ζαχαρόπουλος; 118-139.

Λενακάκης, Α. 2012. «Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής» στο: Ανδρουλάκης Γ./Μητακίδου Σ./Τσοκαλίδου Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.,: 114-128.

Μητακίδου, Σ. 2007. «Ενταξιακή εκπαίδευση» στο: Coelho, E. 2007. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ. Τρέσσου, Ε. και Μητακίδου, Σ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπαμπινιώτης, Γ. 2002. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, 2<sup>η</sup> εκδ. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μποάλ, Α. 2013. *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μτφ. Μ. Παπαδήμα. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Νικολούδη, Τ. 2013. «...κι αν δεν σου μοιάζω, μη σε τρομάζω. Έλα κοντά μου, δεν σε πειράζω...: Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα» στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 14: 57-60.

Παπαγιάννη, Β. 2004. *Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010α. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010β. «Θέατρο για παιδιά και για νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του» στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) *Στη Χώρα του Τοτώρα: Θέατρο για Ανήλικους Θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.

Πίγκου-Ρεπούση, Μ. 2012. «Το συλλογικό θέατρο στην εκπαίδευση ως μέσο διαλογικής πρακτικής: μία θεατροπαιδαγωγική έρευνα με αφορμή την Αντιγόνη του Σοφοκλή»: στο Γκόβας, Ν. Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά της 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για την εκπαίδευση: 93-100.

Σέξτου, Π. 2007. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τομασίδου, Ν. 2013. «Ο βασιλιάς με τα αυτιά γαϊδάρου: Ένα σχέδιο μαθήματος για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα» στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 14: 65-68.

Τσιάκαλος, Γ. 2011. *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φτιάκα, Ε. 2005. *Το μικρό χωριό στο βουνό όπου τα παιδιά δεν χαμογελούσαν ποτέ: Η έννοια της διαφοράς στο σχολείο: Προβληματισμοί και προτάσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χολέβα, Ν. 2009. «Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες» στο: *Εκπαίδευση & θέατρο*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, τχ. 10: 70-77 στο: Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης: 107-121.

Altrichter, H. and Posch, P. and Somekh, B. 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Arnove, R. 2010. "The Routledge International Companion to Multicultural Education by James A. Banks", *Comparative Education Review*. Vol. 54, No. 3: 429-432.

Atkinson, S. 1994. "Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher", *Educational Action Research*, Vol. 2, No. 3:392-394, όπως αναφέρεται στο: Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας: 74-78.

Banks, J. A. 2004. *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, επιστ. επιμ. Κουτσοβάνου, Ε. Αθήνα: Παπαζήση.

Barton, B. and Booth, D. 1990. *Stories in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Booth, D. 2005. *Story drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*, 2<sup>nd</sup> edition. Canada: Pembroke Publishers.

Carr, W. and Kemmis, St. 2004. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, New York: Taylor and Francis e-Library  
<https://enotez.files.wordpress.com/2011/09/becoming-critical.pdf>

Coelho, E. 2007. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ. Τρέσσου, Ε. και Μητακίδου, Σ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Eldering, L. 1996. "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 27, No. 3: 315-330.

Gay, G. and Hanley, M. S. 1999. "Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy", *The Clearing House*. Vol. 72, No. 6: 364-370.

Grundy, S. 1987. "Curriculum: Product or Praxis?", *The Falmer Press*: 142-144, όπως αναφέρεται στο: Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας: 29-33.

Kemmis, St. and McTaggart, R. (eds). 1988. *The Action Research Planner*, 3<sup>rd</sup> ed. Victoria: Deakin University Press: 11-15, όπως αναφέρεται στο: Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας: 67-72.

Moran, J. 2013. *Ο τίγρης και η διαφορετικότητα*. Αθήνα: Susaeta.

Neelands, J. and Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nespeca, S. and Reeve, J. B. 2003. "Chapter 3: Extending Picture Books through Drama" in *Picture Books Plus: 100 Extension Activities in Art, Drama, Music and Science*: 27-49.

O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds, a framework for process drama*, Portsmouth: Heinemann.

Spolin, V. 1986. *Theatre games for the classroom*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Tichen, A. and Fellow, R.D. 1996. "Technical, practical, and emancipatory research: are the distinctions becoming blurred?", paper presented at the CARN Conference on *Interprofessional Learning through Action Research* όπως αναφέρεται στο: Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας: 111-113.

### **Ιστοσελίδες**

«Στόχοι υπό έμφαση για τη σχολική χρονιά 2015-2016», Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933a> σελ. 3: διαπεράστηκε στις 5/10/2015.

Εισηγήσεις για προώθηση των υπό έμφαση στόχων της σχολικής χρονιάς 2015-2016, Παράρτημα Α' στο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp2933b> σελ. 9: διαπεράστηκε στις 5/10/2015.

Αναλυτικά προγράμματα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στο: [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptika\\_analitika\\_programmata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptika_analitika_programmata.pdf) διαπεράστηκε στις 9/6/2016.

Αναλυτικά προγράμματα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού: Θεατρική Αγωγή στο: [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/analytika\\_programmata/theatriki\\_agogi.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/theatriki_agogi.pdf): διαπεράστηκε στις 2/10/2015.

Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/> διαπεράστηκε στις 9/6/2016.

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση στο: [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr)



