

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών
προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα μέσω της αξιοποίησης
πολυτροπικών κειμένων»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Μαρίνα Σωτηρίου

ΒΟΛΟΣ 2022-23

1^η Επιβλέπουσα: Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Φίλιππος Τεντολούρης, Επίκουρος Καθηγητής

Βαθμός	
Ολογράφως	

«Η πραγματική μας πατρίδα είναι η παιδική μας ηλικία»

Roland Barthes

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας κατέστη δυνατή χάρη στην πολύτιμη συμβολή και την αμέριστη στήριξη μιας ομάδας, της οποίας είχα την τιμή να υπάρξω μέλος.

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω την Επίκουρη καθηγήτρια και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Μάρθα Κατσαρίδου για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε, για την προθυμία να ακούσει τις ανησυχίες μου και να με συμβουλευτεί, για τις εύστοχες παρατηρήσεις της, τις ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις της, αλλά και για την εμπιστοσύνη που έδειξε προς το πρόσωπό μου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτού του κοπιώδους έργου.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω στον Αναπληρωτή καθηγητή κ. Κώστα Μάγο για τις άμεσες, επιστημονικές και εμπειριστατωμένες υποδείξεις του σε όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, καθώς και στον Επίκουρο καθηγητή κ. Φίλιππο Τεντολούρη για τη διαρκή επιστημονική και εμπνευστική του στήριξη, που συντέλεσαν θετικά στη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας της έρευνας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στα παιδιά του νηπιαγωγείου για τη μείζονος σημασίας συμβολή τους στην περάτωση της έρευνας, καθώς και στους συναδέλφους του συγκεκριμένου σχολείου που με στήριξαν και με συμβούλεψαν ως σημαντικοί συντελεστές στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Τέλος, δεν θα είχα καταφέρει να φέρω σε πέρας αυτό το εγχείρημα, χωρίς τη συνεχόμενη στήριξη και εμπύχωση των γονέων μου, καθώς και ολόκληρης της οικογένειάς μου και κυρίως του συζύγου μου Χρήστου Κωνσταντινίδη. Οι λέξεις δεν μπορούν όμως να εκφράσουν το πόσο ευγνώμων αισθάνομαι για τα υπέροχα παιδιά μου, την Ανδριάννα και τη Μυρτώ που με την αγάπη, την υπομονή και την κατανόησή τους με εμπνέουν καθημερινά στην ολοκλήρωση των στόχων μου!

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
1. ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θέατρο στην εκπαίδευση-θεατροπαιδαγωγική.....	11
1.1. Εισαγωγή.....	11
1.2 Ορισμοί	11
1.3 Ιστορική αναδρομή.....	12
1.4 Σημαντικές παιδαγωγικές και θεατρικές επιρροές	14
1.5 Δομικά στοιχεία θεατροπαιδαγωγικής και τεχνικές δραματοποίησης	16
1.6 Η θεατροπαιδαγωγική στην προσχολική ηλικία	22
1.7 Το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής που εφαρμόστηκε.....	23
1.8 Ο διττός ρόλος του εμπνευστή-εκπαιδευτικού	24
2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση	26
2.1 Εισαγωγή.....	26
2.2 Προσχολική ηλικία και διαπολιτισμικότητα	28
2.2.1 Προσεγγίζοντας την κριτική σκέψη.....	29
2.2.2 Προσεγγίζοντας την ενσυναίσθηση.....	30
3. ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η θεατροπαιδαγωγική για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας	32
3.1. Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα.....	32
3.2. Μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που συνδυάζουν τα δυο πεδία.....	34
4. ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα πολυτροπικά κείμενα στη θεατροπαιδαγωγική	36
4.1 Εισαγωγή.....	36
4.2 Κριτήρια επιλογής των πολυτροπικών κειμένων	39
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	42
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	42
5. ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας	42
5.1 Σκοπός.....	42
5.2 Ερωτήματα	43
5.3 Έρευνα - Δράση.....	43
5.3.1 Κριτική φίλη και συμμετέχων παρατηρητής.....	45
5.3.2 Οι συμμετέχοντες και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας	46

5.3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	47
5.4 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία	49
6. ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	51
6.1 Γενικά.....	51
6.2 Ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των γονέων.....	52
6.3 Περιγραφή και κριτική ανάλυση των συναντήσεων	54
1η συνάντηση	54
2η συνάντηση	56
3η συνάντηση	58
4η συνάντηση	61
6η συνάντηση	65
7η συνάντηση	67
8η συνάντηση	70
9η συνάντηση	71
10η συνάντηση	74
6.4 Ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων των γονέων	77
7. ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση-συμπεράσματα.....	79
7.1 Συμπεράσματα.....	79
7.2 Περιορισμοί.....	87
7.3. Προοπτικές	88
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεατροπαιδαγωγική αποτελεί μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, η οποία μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες. Με τον συνδυασμό των τεχνικών της δραματικής τέχνης και τον βιωματικό τρόπο δράσης, τα παιδιά παρακινούνται συνεχώς σε μία γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανταλλαγή που βοηθά στην καλλιέργεια της συνεργασίας.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα, μέσω της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων. Πρόκειται για μια έρευνα-δράση, κατά την οποία λήφθηκε σοβαρά υπόψη το διαπολιτισμικό στοιχείο που χαρακτηρίζει το μαθητικό δυναμικό της συγκεκριμένης τάξης νηπιαγωγείου.

Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δέκα διδακτικές συναντήσεις, οι οποίες στηρίχτηκαν στις αρχές της θεατροπαιδαγωγικής, με ερευνητικά εργαλεία το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, τις γραπτές σημειώσεις της κριτικής φίλης, τις παρατηρήσεις του συμμετέχοντα παρατηρητή, τις συνεντεύξεις των γονέων και το υλικό που προέκυψε από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων και τα ευρήματα που προέκυψαν δείχνουν ότι ο βιωματικός και συμμετοχικός χαρακτήρας της θεατροπαιδαγωγικής, παράλληλα με την αξιοποίηση διαφορετικών πολυτροπικών κειμένων συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος δημιουργικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών απέναντι σε κοινωνικές ανισότητες και αδικίες που επικρατούν γύρω τους.

Επιπλέον διαφαίνεται ότι η έρευνα-δράση βοηθά στην ανάλυση, αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική, διαφορετικότητα, πολυτροπικά κείμενα, έρευνα-δράση, προσχολική ηλικία

ABSTRACT

Drama in education is a form of theatrical art with a pedagogical character, which can have multiple benefits for the participants. By combining the techniques of dramatic art and the experiential way of acting, children are constantly stimulated in a cognitive, social and emotional exchange that helps cultivate cooperation.

The present research investigates the contribution of drama in education to the awareness of preschool children towards diversity, through the use of multimodal texts. This paper is an action research, in which the intercultural element that characterized the student potential of the particular kindergarten class was seriously taken into account. Ten teaching meetings were planned and implemented, which were based on the principles of drama in education, with research tools, the teacher's diary, the written notes of the critical friend, the observations of the participant observer, the interviews of the parents and the material obtained from the children throughout the actions.

The analysis of the data and the resulting findings show that the experiential and participatory nature of drama in education, along with the utilization of different multimodal texts, contribute to the creation of a creative learning environment. In this context, the cultivation of children's empathy towards social inequalities and injustices that prevail around them is achieved.

In addition, it appears that action research helps to analyze, evaluate and improve educational practices.

Keywords: drama in education, diversity, multimodal texts, action research, preschool age

*«Όλοι βρισκόμαστε στο θέατρο της ζωής.
Αν μείνουμε θεατές θα πληρώσουμε,
αν πάρουμε μέρος στην παράσταση θα πληρωθούμε!»*

ΑΙΣΧΥΛΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι η ενασχόληση του παιδιού με το θέατρο έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να αξιοποιήσει τη φαντασία του, την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία του, ώστε να κατανοήσει και να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει. Προχωρώντας από το γενικό στο ειδικό, δηλαδή από το θέατρο στην εκπαίδευση προς τη θεατροπαιδαγωγική, διαπιστώνει κανείς την ανάγκη προσδιορισμού της θεατρικής αυτής μορφής που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η θεατροπαιδαγωγική είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές υποδύονται ρόλους, διερευνούν, δρουν, προβληματίζονται και αναστοχάζονται πάνω σε ένα κοινωνικό θέμα, με στόχο την κατανόηση του εαυτού τους, καθώς και του κόσμου γύρω τους. Αποτελεί μάλιστα ένα διδακτικό εργαλείο βιωματικής μάθησης που δεν πρέπει να απουσιάζει από κανένα σχολικό πλαίσιο (Κατσαρίδου, 2014). Παρομοίως, η προσέγγιση της μεθόδου αυτής μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησής τους (Λενακάκης, 2018).

Στην παρούσα μελέτη ακολουθώ την παραπάνω προβληματική και ορμώμενη από το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το θέατρο στην εκπαίδευση λόγω των πρότερων εμπειριών μου από συμμετοχές σε θεατρικά εργαστήρια και σεμινάρια, αποκόμισα την αίσθηση ότι η θεατρικότητα, όταν αυτή προκύπτει από στοχευμένες δράσεις, μπορεί να δρα μετασχηματιστικά.

Επιπροσθέτως η τοποθέτησή μου στο συγκεκριμένο δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Μαγνησίας, τη σχολική χρονιά 2021-2022 υπήρξε καθοριστική για την επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας. Έπειτα από συστηματική παρατήρηση του μαθητικού δυναμικού του ολοήμερου τμήματος που είχα αναλάβει και διεξοδική συζήτηση με τη μόνιμη νηπιαγωγό της τάξης και εφόσον τα περισσότερα παιδιά

ανήκαν στο τμήμα αυτό, προέκυψε ο προβληματισμός και η αναγνώριση της ύπαρξης δυσκολίας σε μεγάλο αριθμό παιδιών όσον αφορά στη διαχείριση των ετεροτήτων της ομάδας. Διαπιστώθηκε ακόμη, συχνή χρήση κοροϊδευτικών χαρακτηρισμών στις συνομιλίες τους, αποκλεισμός συγκεκριμένων παιδιών από ομαδικές δραστηριότητες και ύπαρξη δυσχερών συνθηκών συνεργασίας μεταξύ τους.

Σε όλα τα παραπάνω προστέθηκε και το έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο της τάξης που ανέδειξε την ανάγκη μελέτης και προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τα πολυτροπικά κείμενα προέκυψαν από την ανάγκη να επεκταθούν τα ερεθίσματα πέραν της λογοτεχνίας σε μια πληθώρα κειμένων που συνδυάζουν και τον ψηφιακό κόσμο, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης είχε εντοπιστεί εξ αρχής η προσέγγιση της συναδέλφου στη χρήση του Η/Υ ως συχνό μέσο διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη.

Για όλους τους παραπάνω λόγους θεώρησα ότι η ποιοτική έρευνα-δράση με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα μπορεί να συμβάλει θετικά στις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης ομάδας του νηπιαγωγείου και ως αναστοχαστική διαδικασία στην εκπαιδευτική μου εμπειρία.

Όσον αφορά τη συνεισφορά της εν λόγω εργασίας αυτή έγκειται στη συνδυαστική προσέγγιση της θεατροπαιδαγωγικής με το θέμα της ετερότητας αξιοποιώντας ως πρωτότυπο ερέθισμα πολυτροπικά κείμενα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Η ποικιλία των πολυτροπικών κειμένων επιχειρεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από βιωματικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

Η εργασία αυτή απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό πλαίσιο απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι καθαρά θεωρητικό και εξετάζει βιβλιογραφικά τις έννοιες της θεατροπαιδαγωγικής, το δεύτερο της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνδυαστική επισκόπηση των δυο αυτών θεωριών. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα πολυτροπικά κείμενα και στη δυνατότητα αξιοποίησή τους από τη θεατροπαιδαγωγική.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τα επόμενα τρία κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή ο σκοπός της, το ερευνητικό ερώτημα και τα επιμέρους ερωτήματα, το σκεπτικό πάνω στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, καθώς και μια σύντομη θεωρητική

αναφορά στην έρευνα-δράση. Εν συνεχεία, περιγράφονται ο ερευνητικός πληθυσμός και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Το έκτο κεφάλαιο αποτελεί την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, καθώς και έναν αναλυτικό περιγραφικό σχολιασμό των δέκα συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς της, όπως και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Έπειτα παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, ενώ το παράρτημα περιλαμβάνει τα αρχικά σχεδιαγράμματα των παρεμβάσεων και φωτογραφικό υλικό που παράχθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Είναι απαραίτητο να αναφέρω ότι δεν γίνεται αναφορά στα ονόματα των μαθητών, ώστε να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα του καθενός και το ίδιο συμβαίνει και με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρονται ως κριτική φίλη και συμμετέχων παρατηρητής.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία για χάρη οικονομίας λόγου γίνεται χρήση του αρσενικού γένους «μαθητής», «εκπαιδευτικός», «εμπυκνωτής», παρόλα αυτά η πρόθεση είναι να περιέχονται όλα τα γένη.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Θέατρο στην εκπαίδευση-θεατροπαιδαγωγική

1.1. Εισαγωγή

Κατά κοινή ομολογία τα τελευταία χρόνια η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση παρουσιάζει αξιοσημείωτη ανάπτυξη και ολοένα και περισσότεροι επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης εμπλέκονται ερευνητικά και εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές και θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στο σχολικό πλαίσιο, στοχεύοντας στην εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης. Όπως υποστηρίζει άλλωστε η Άλκηστις (2008, σ. 161) «Η κάθε στιγμή της καθημερινής ζωής στο σχολείο βιώνεται ως σημαντική μέσω της τέχνης και με την κάθε στιγμή των παιδιών χτίζεται και εξελίσσεται ο πολιτισμός».

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί έναν τύπο βιωματικής μαθησιακής δραστηριότητας ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτή, που αναπτύσσεται μέσα από τη δραματική μορφή και πραγματεύεται ένα θέμα ή πρόβλημα μέσα από την ανάληψη ρόλων. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να αναπτύξει τη φαντασία της, να αναπαραστήσει και να αναστοχαστεί πλήθος ανθρώπινων εμπειριών, πραγματικών ή φανταστικών (Τσιάρας, 2016, σσ. 30-31).

1.2 Ορισμοί

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντά κανείς μια ευρεία γκάμα όρων που επιχειρούν να περιγράψουν το ευρύ πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση και των μορφών που μπορεί να λάβει. Έτσι έχουμε όρους όπως «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», «θεατρική αγωγή», «θεατρική παιδεία», «εκπαιδευτικό δράμα», «θεατρικό παιχνίδι», «δραματικό παιχνίδι», «δραματοποίηση», «διερευνητική δραματοποίηση», «εκπαιδευτικό θέατρο», «κοινωνικό θέατρο», «διαδραστικό θέατρο», «δραματοθεραπεία». Κάποιοι από τους παραπάνω όρους οφείλονται στην προσπάθεια να μεταφραστεί ο αγγλικός όρος «Drama in Education», αλλά έχει επικρατήσει κυρίως η χρήση του όρου

«εκπαιδευτικό δράμα» ή «δράμα» που χρησιμοποιείται κατά κόρον από το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση».

Ο Αντώνης Λενακάκης επιχειρώντας να καλύψει τη συνθετότητα της μεθόδου εισήγαγε τον όρο θεατροπαιδαγωγική ως «ο συνδυασμός παιχνιδιού και θεάτρου της πρακτικής τέχνης με επιστήμη την παιδαγωγική» (2008, σ. 459) και όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «η θεατροπαιδαγωγική επιβιώνει και έχει μια επίδραση στους αποδέκτες της, εφόσον διατηρεί τον παιχνιδώδη, πειραματικό και διαδικαστικό χαρακτήρα της εκεί όπου το παιχνίδι με τις αισθητικές φόρμες, η εστίαση, η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο βρίσκουν τον τόπο και το χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν» (Λενακάκης, 2012α, σ. 121). Για να γίνει πιο σαφές, αξίζει να ειπωθεί ότι «το δράμα κινείται σε ένα συνεχές, στην αφετηρία του οποίου βρίσκεται το μιμητικό παιχνίδι και στο τέρμα του η θεατρική τέχνη» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017, σ. 24).

Ας σημειωθεί ότι στην παρούσα διπλωματική εργασία υιοθετείται η προσέγγιση του συγκεκριμένου όρου, όπως χρησιμοποιείται από την Κατσαρίδου (2014, σ. 24), που συγκεκριμένα αναφέρει ότι η θεατροπαιδαγωγική αποτελεί «μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει». Αναλυτικότερα, έχουμε να κάνουμε με μια παιδαγωγική μέθοδο που έχει παράλληλα τη μορφή θεατρικής τέχνης, μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες αντανakλούν τα βιώματα και τα συναισθήματα τους, προβληματίζονται και δρουν με στόχο τον αναστοχασμό τους.

1.3 Ιστορική αναδρομή

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντική η συνοπτική παρουσίαση κάποιων εκπροσώπων του χώρου, που με το έργο τους έχουν επηρεάσει το πεδίο, αλλά και συγκεκριμένα τη μέθοδο που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα.

Από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του δράματος στην εκπαίδευση τη δεκαετία του '50 θεωρείται ο Peter Slade, ο οποίος επηρεασμένος από την Προοδευτική Εκπαίδευση, επινόησε το «παιδικό δράμα», το οποίο κατά τη γνώμη του είναι μια μορφή τέχνης κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί μπορεί να ανακαλύψει την πραγματική ζωή μα και τον ίδιο τον εαυτό του. Ο αυτοσχεδιασμός και η ελευθερία

κινήσεων με στόχο την ελεύθερη έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι η βάση του παιδικού θεάτρου σύμφωνα με τον Slade και ο δάσκαλος, τι άλλο από «αγαπημένος σύμμαχος» (Slade όπως αναφέρεται στο Κατσαρίδου, 2014).

Συνεχιστής του έργου του Slade χαρακτηρίζεται ο Brian Way, ο οποίος θεώρησε το δράμα ως μέσο συναισθηματικής ωρίμανσης και ανάπτυξης του παιδιού, το οποίο του παρέχει τη δυνατότητα να γίνει υπεύθυνο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς του και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του (Way όπως αναφέρεται στο Τσιάρας, 2014).

Η σημαντικότερη μορφή στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος θεωρείται, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014), η Dorothy Heathcote, η οποία τη δεκαετία του '70, με βάση τα πορίσματα της ψυχολογίας και της διδακτικής, απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στον αναστοχασμό της δραματικής εμπειρίας. Υποστήριξε ακόμη ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα μέσο καλλιέργειας της εσωτερικής ενόρασης των παιδιών και κατ' επέκταση της κατανόησης του κόσμου που ζουν. Από τις σημαντικότερες τεχνικές που εισήγαγε είναι ο *μανδύας του ειδικού* και ο *δάσκαλος σε ρόλο*, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και η συναισθηματική εμπλοκή όλης της ομάδας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 36).

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να περιγράψουν και να αναλύσουν την εργασία της Heathcote, όπως ο Gavin Bolton και η Cecily O'Neil. Αρχικά, ο Bolton θεωρούσε ότι η σημαντικότερη μορφή του δράματος στην εκπαίδευση είναι το διαδικαστικό δράμα, όπου το ενδιαφέρον εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό θεατρικό αποτέλεσμα. Επίσης, σημαντική είναι η συνεισφορά του στη διδασκαλία της βιωματικής φύσης του δράματος, καθώς και στην καθιέρωση αφενός της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και αφετέρου του συναισθήματος στο κέντρο της εργασίας του δασκάλου (Bolton, 1980).

Εν συνεχεία γίνεται αναφορά στη Cecily O'Neil, μαθήτρια του Bolton, η οποία περιέγραψε και όρισε το «δράμα με έμφαση στη διαδικασία», ως μια σύνθετη δραματική εμπειρία που απορρίπτει τη διχοτομία ανάμεσα στη διαδικασία και τη θεατρική μορφή του δράματος. Επινόησε ακόμη τον όρο «προκείμενο», που αναφέρεται στην «πηγή ή την ώθηση» και δεν αποτελεί απλώς ένα ερέθισμα, αλλά δίνει τις πρώτες πληροφορίες πάνω στις οποίες πλέκεται η δραματική εμπειρία (O'Neill, 1995).

Αρκετές διαφωνίες με τις θέσεις των προαναφερμένων εκπροσώπων εμφανίστηκε να έχει ο David Hornbrook, ο οποίος έκρινε απαραίτητη μια διδακτική

προσέγγιση του ίδιου του θεάτρου ως μια μορφή τέχνης που διαπαιδαγωγεί τους μαθητές. Τόνισε ακόμη την καλλιτεχνική διάσταση του δράματος, με την παροχή γνώσεων προς τα παιδιά σχετικά με την ιστορία του θεάτρου, της υποκριτικής, της ενδυματολογίας, της σκηνογραφίας και του φωτισμού. Τέλος, πίστευε στο ανέβασμα παραστάσεων από τα ίδια τα παιδιά (Hornbrook, 1998).

Ακολουθώντας, χρειάζεται να αναφερθεί το όνομα του Jonothan Neelands, καθώς με το έργο του επηρέασε σημαντικά τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Ο Neelands (2000) προσπάθησε να καθορίσει τη δομή του δράματος, αναπτύσσοντας χρήσιμες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς. Έδωσε έμφαση στη μέθοδο των θεατρικών συμβάσεων, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω και εξήγησε την εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό δράμα.

Τέλος, θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μη γίνει αναφορά στον John Somers, ο οποίος ασχολήθηκε κυρίως με το εφαρμοσμένο θέατρο, που στοχεύει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων. Σημαντική προσοχή έδωσε επίσης στον ρόλο των ιστοριών, της αφήγησης, της ανάγνωσης, της εξιστόρησης, εισάγοντας μια σημαντική τεχνική, *το πακέτο εξερεύνησης*. Στη συνέχεια περιέγραψε τα τέσσερα βασικά στάδια από τα οποία αποτελείται αυτή η τεχνική: α) τη φαντασία και τη δημιουργία υποθέσεων, β) τη διερεύνηση μέσω πειραματισμών των στοιχείων που αποκαλύπτονται, γ) την επιλογή και τη μορφοποίηση των στοιχείων βάσει νοήματος και δ) την επικοινωνία και το μοίρασμα των συμπερασμάτων (Somers, 2008, σσ. 117-122).

1.4 Σημαντικές παιδαγωγικές και θεατρικές επιρροές

Το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής του δράματος στηρίχθηκε αρκετά στις θέσεις του Vygotsky και του Bruner με αποτέλεσμα πολλοί εισηγητές του δράματος να εστιάζουν στη διερεύνηση του νοήματος ενός θέματος και στην αναγνώριση του διαμεσολαβητικού ρόλου του δασκάλου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά πάνω στα οποία βασίζεται η συνεργατική, βιωματική μάθηση στην οποία στοχεύει το δράμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), αυτά συνδέονται άμεσα με την κριτική παιδαγωγική, την οποία εκφράζουν διάφοροι εκπρόσωποί της, όπως οι Henry Giroux, Stanley Aronowitz και

Peter McLaren. Πρόκειται για μια θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, που στοχεύει στον κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (στο Κατσαρίδου, Σημειώσεις μαθήματος, 2019α). Εστιάζει δηλαδή, στο πώς οι σχέσεις εξουσίας επηρεάζουν τον τρόπο νοηματοδότησης διαφόρων καταστάσεων, όπως στην προκειμένη, τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών (Μάγος, 2022, σ. 128).

Επιπροσθέτως, ο Paulo Freire ως εισηγητής και εφαρμοστής της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Άλκηστις, 2008, σ. 153), πίστευε ακράδαντα στην ικανότητα των μαθητών να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που ζουν και να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους σκέψη για να αποκρυπτογραφήσουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Επίσης, υποστήριζε ότι ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν σε μία περισσότερο κριτική αντίληψη της πραγματικότητάς τους, μέσω της φαντασίας και της ελεύθερης έκφρασης (Φρέιρε, 1974).

Κατά συνέπεια, συνειδητοποιεί κανείς τη βαθιά επιρροή της κριτικής παιδαγωγικής στον θεατρικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Pammenter (2012, σ. 75) αναφερόμενος με όρους του Freire, το θέατρο μπορεί να γίνει «μέσο συνείδησης» και παράγοντας κοινωνικής αλλαγής. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου υλοποιείται όταν όλοι οι συμμετέχοντες επιθυμούν και θέτουν ως κοινό στόχο την ανάπτυξη της ατομικής τους συνείδησης και την κοινωνική τους δράση, με σκοπό τη συλλογική συνειδητοποίηση του κόσμου.

Ξεχωριστός λόγος όμως πρέπει να γίνει για την ιδιαίτερη επιρροή που έχουν ασκήσει στη θεατροπαιδαγωγική διάφορα είδη του επαγγελματικού θεάτρου, όπως το «Σύστημα» του Konstantin Stanislavski, το «Επικό θέατρο» του Brecht, καθώς και το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του Augusto Boal.

Αρχικά, σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007, σσ. 35-36) η Heathcote, ως σημαντική δασκάλα του δράματος, άντλησε έμπνευση από τη μέθοδο του Stanislavski και εφάρμοσε τις έννοιες της αλήθειας, της πίστης και της ταύτισης στο δράμα, ώστε να επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στο ρόλο τους και η βίωση. Συνάμα, επηρεασμένη από το θέατρο του Brecht υιοθετεί την «αποστασιοποίηση» ως θεατρικό μέσο, προκειμένου τα παιδιά να πάρουν συναισθηματική απόσταση από τα όσα βίωσαν στο δράμα και να τα επεξεργαστούν νοητικά.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η σημαντική επιρροή του Augusto Boal στο θέατρο στην εκπαίδευση, στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον θεατή να γίνει πρώτον,

πρωταγωνιστής της δραματικής πράξης και δεύτερον, να μεταφέρει αυτές τις δράσεις στην πραγματική ζωή (Άλκηστις, 2008. Boal, 2013). Πρόκειται για έναν άνθρωπο του θεάτρου με καινοτόμες και επαναστατικές αντιλήψεις, που έθετε ως βασικό του στόχο την κριτική συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, θεωρούσε ότι η αλληλεπίδραση του φανταστικού με τον πραγματικό κόσμο σε μια δραματική κατάσταση ωθεί το άτομο στο να παρατηρήσει τον ίδιο του τον εαυτό και να αντιληφθεί τα κίνητρα των ανθρώπων σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Boal, 2013). Επιστέγασμα της συγκεκριμένης θεώρησης ήταν η δημιουργία του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου» με εμφανείς επιρροές από τον παιδαγωγό και φιλόσοφο Paulo Freire (Φρέιρε, 1974, σσ. 87-88).

Πολλές από τις τεχνικές του Boal χρησιμοποιούνται συχνά σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενδυνάμωση κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο εμφανή τη συμβολή του θεάτρου στην κοινωνία μας (Σέξτου, 2007).

1.5 Δομικά στοιχεία θεατροπαιδαγωγικής και τεχνικές δραματοποίησης

Τα δομικά στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής, όπως τα αναφέρουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007, σσ. 42-52), σύμφωνα με την ολοκληρωμένη πρόταση του O'Toole (1992, σσ. 13-46) είναι τα εξής: *το δραματικό περιβάλλον, ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, τα σύμβολα και το νόημα.*

Πιο συγκεκριμένα, το *δραματικό περιβάλλον* είναι ο φανταστικός κόσμος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται το δράμα που αποτελείται από μια κατάσταση, διάφορους χαρακτήρες, την τοποθεσία τους και φυσικά τις μεταξύ τους σχέσεις.

Οι *ρόλοι*, από την άλλη, βοηθούν τους συμμετέχοντες μέσα στο δράμα στο να εκφράσουν μια στάση απέναντι σε ένα θέμα ή μια κατάσταση, ενώ σημαντικά στοιχεία είναι η οπτική γωνία, τα κίνητρα του κάθε ρόλου, καθώς και η ισχύς του σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Όσον αφορά την *εστίαση*, έχει να κάνει με την επιλογή μιας πλευράς ενός θέματος, το οποίο είναι προς διερεύνηση, με σκοπό την επίτευξη της συνολικής εμπλοκής των συμμετεχόντων σε μια ανθρώπινη εμπειρία.

Στη συνέχεια βρίσκεται η *δραματική ένταση*, η οποία είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία του δράματος και ουσιαστικά συμβάλλει στην ώθηση του δράματος και στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.

Σαφώς οριοθετημένοι πρέπει να είναι ο *χώρος* και ο *χρόνος* του δράματος, με εξέχουσα σημασία να δίνεται στην οργάνωση και τη χρήση του *χώρου*. Επίσης, ο *χρόνος* αφορά τη χρονική περίοδο στην οποία τοποθετείται η δράση και τη χρονική της διάρκεια.

Ένας τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων των συμμετεχόντων αποτελεί ο *λόγος* με λεκτικές ή γραπτές μορφές γλώσσας, συνδυαστικά ή όχι και η *κίνηση* του σώματος με στόχο να βιωθεί η δραματική εμπειρία σε βάθος.

Τα *σύμβολα* είναι επίσης απαραίτητα κατά τη διάρκεια που διαδραματίζεται το δράμα και χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους για να μεταδώσουν τα νοήματα που προκύπτουν κυριολεκτικά ή μεταφορικά.

Τέλος, το *νόημα* αποτελεί το τελικό ζητούμενο, κατά κάποιον τρόπο, του δράματος, αφού οι συμμετέχοντες καλούνται, μετά την επαφή τους με το θέμα που διαπραγματεύονται, να βιώσουν νέες εμπειρίες και να τις νοηματοδοτήσουν.

Οι τεχνικές του δράματος ή θεατρικές συμβάσεις αποτελούν απαραίτητες δραστηριότητες στη δημιουργία και διαδικασία του δράματος και σύμφωνα με τους Neelands και Goode (2000) χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου (context building), β) τεχνικές που αφορούν την ανάπτυξη της πλοκής (narrative), γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από τη χρήση της γλώσσας και των εκφραστικών μέσων (poetic) και δ) τεχνικές που βοηθούν τους συμμετέχοντες στον αναστοχασμό πάνω στη δραματική εμπειρία (reflective). Λειτουργούν ακόμη ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στο μήνυμα που μεταδίδεται και στην ανάπτυξη των θεατρικών δεξιοτήτων των παιδιών (Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου, 2003, σ. 19).

Αναλυτικότερα, γίνεται μια συνοπτική αναφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα όπως προτείνει η Κατσαρίδου (2014, σσ. 63-76):

Τεχνικές για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου:

- *Παγωμένη εικόνα*. Αυτή η τεχνική, έχει ως στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν και να συζητήσουν ένα πρόβλημα χωρίς τη χρήση των λέξεων, χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα τους, καθώς και αντικείμενα. Ο γλύπτης σχηματίζει εικόνες με τα σώματα των υπολοίπων και με τα αντικείμενα

που υπάρχουν στον χώρο, ώστε να αποτυπωθεί οπτικά μία σκέψη πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Αν οι θεατές δεν συμφωνούν, τότε ένας άλλος γλύπτης δημιουργεί εκ νέου τα γλυπτά δίνοντας διαφορετικό σχήμα. Όταν υπάρχει συμφωνία, τότε έχουμε την πραγματική εικόνα που είναι η αναπαράσταση μιας καταπίεσης. Έπειτα ο κάθε θεατής έχει το δικαίωμα να αλλάξει το πραγματικό γλυπτό. Με αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται η εικόνα μετάβασης, στην οποία βασική επιδίωξη είναι οι συμμετέχοντες που συγκροτούν τα γλυπτά να αλλάξουν οι ίδιοι την καταπιεστική πραγματικότητα, με αργή κίνηση. Σε επόμενο στάδιο ζητάμε από τον γλύπτη να κατασκευάσει μία ιδανική εικόνα που να παρουσιάζει μία κοινωνία χωρίς καταπίεση. Σύμφωνα με τον Boal, την εικόνα πρέπει οι συμμετέχοντες να τη νιώσουν και όχι να την κατανοήσουν (Boal, 2013, σσ. 59-60).

- *Ομαδική διαμόρφωση χώρου.* Με αυτή την τεχνική τα παιδιά δημιουργούν τον σκηνικό χώρο μέσα στον οποίο θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση, μεταμορφώνοντας την τάξη με αντικείμενα όπως χαρτόνια, υφάσματα, μουσικά όργανα.
- *Τίτλοι.* Με αυτή την τεχνική τα παιδιά δίνουν έναν ή περισσότερους τίτλους σε μια εικόνα ή σε μια σκηνή όπως την αντιλαμβάνονται τα ίδια, εκφράζοντας έτσι την προσωπική τους άποψη για αυτή.
- *Περίγραμμα χαρακτήρα.* Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές ή/και ο εμψυχωτής σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ρόλου και εν συνέχεια, μέσα στο περίγραμμα προσθέτουν σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν τον συγκεκριμένο ρόλο. Έξω από το περίγραμμα του ήρωα, γράφονται οι απόψεις των άλλων ηρώων ή των μαθητών της τάξης για τον ήρωα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).
- *Συλλογικός χαρακτήρας.* Με αυτή την τεχνική τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν παίζοντας ομαδικά έναν ρόλο, έχοντας ως βασική επιδίωξη τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ήρωα που υποδύονται. Η τεχνική αυτή ενισχύει τον αυθορμητισμό, παράγει ιδέες και διαχειρίζεται συμπεριφορές (Γκόβας, 2003, σ. 19).
- *Αντικείμενα του ήρωα.* Εδώ χρησιμοποιούνται από τον εμψυχωτή διάφορα αντικείμενα όπως γράμματα, φωτογραφίες, αξεσουάρ και ημερολόγια, που

είναι νοηματικά συνδεδεμένα μεταξύ τους, ώστε να διερευνηθεί ένας καινούριος ρόλος και να ακουστούν πιθανά σενάρια για αυτόν και τη ζωή του.

- *Κινητικές δραστηριότητες.* Συνήθως συνοδεύονται από μουσική και στοχεύουν στην έκφραση και χαλάρωση των παιδιών, μέσα από την κίνηση και τη μουσική, με στόχο την έκφραση μιας ιδέας, ενός συναισθήματος ή μιας συμπεριφοράς.
- *Παιχνίδια.* Τα παιχνίδια ενεργοποίησης συνήθως προετοιμάζουν την ομάδα για τη δραματική πράξη που θα ακολουθήσει και επιλέγονται με σκοπό να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες.
- *Πακέτο εξερεύνησης.* Αποτελείται από διάφορα αντικείμενα, όπως προσωπικά αντικείμενα του ήρωα, εργαλεία, ρούχα, φωτογραφίες, έγγραφα, ακόμη και ήχους, τοποθετημένα σε ένα κατάλληλο κουτί και αποτελεί το έναυσμα για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Τα στοιχεία αυτά που αναδύονται από τα αντικείμενα, όταν μπουν σε σειρά, δημιουργούν ένα δίκτυο σχέσεων. Ο εμπυχωτής, μετά την παρουσίαση του πακέτου, εξηγεί πού το βρήκε και με συζήτηση προσπαθεί να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στη δημιουργία μιας αληθοφανούς ιστορίας. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες διερευνούν τις ζωές των ανθρώπων που αφορά η ιστορία αυτή. Η ερευνητική αυτή διαδικασία, κατά τον Somers (2008, σσ. 119-122), αποτελείται από 4 φάσεις: α' φάση της φαντασίας/σύνθεσης, β' φάση της διερεύνησης, γ' φάση της επιλογής και μορφοποίησης και δ' φάση της επικοινωνίας.
- *Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα.* Με την τεχνική αυτή επιχειρείται μια τοποθέτηση των απόψεων των μαθητών στα θέματα που θα διερευνηθούν, με τη δημιουργία ιστογράμματος, δηλαδή καταγραφή των αρχικών απόψεών τους. Η τεχνική αυτή συνήθως επαναλαμβάνεται στο τέλος μιας δράσης, ώστε να βοηθήσει στην τελική αξιολόγηση της διαδικασίας, με το να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές από τις αρχικές καταθέσεις (Αλκηστις, 2008, σ. 260).
- *Ηχητική υπόκρουση.* Εδώ χρησιμοποιούνται διάφορες μουσικές συνθέσεις από τον εμπυχωτή ή/και από τα παιδιά, με χρήση μουσικής υπόκρουσης, απλών μουσικών οργάνων ή με αναπαραγωγή ήχου. Τα ερεθίσματα αυτά βοηθούν στη διαμόρφωση σχετικής ατμόσφαιρας και εισάγουν τα παιδιά στο θέμα.

- *Διακοπή αφήγησης και δημιουργία επεισοδίων.* Αφορά στη δημιουργία ενοτήτων που συναποτελούν το δράμα. Αυτή η χρήσιμη τεχνική κινητοποιεί τα παιδιά στο να εξελίσσουν την ιστορία ή να διατυπώσουν πιθανά σενάρια σε κρίσιμα σημεία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 68).

Τεχνικές για ανάπτυξη της πλοκής:

- *Τηλεφωνική επικοινωνία.* Εδώ οι συμμετέχοντες υποδύονται έναν τηλεφωνικό διάλογο ανάμεσα σε δυο ρόλους, δίνοντας συμβουλές ή πληροφορίες, ώστε να εξελιχθεί η πλοκή της ιστορίας.
- *Συνέντευξη.* Με την τεχνική αυτή τα παιδιά, ατομικά ή σε ζευγάρια, κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να εκμαιεύσουν πληροφορίες για ένα ρόλο, υποδυόμενα ότι παίρνουν ή δίνουν αντίστοιχα μια συνέντευξη.
- *Τηλεοπτική εκπομπή.* Οι μαθητές προσπαθούν να παρουσιάσουν μια άλλη οπτική γωνία της ιστορίας, παίρνοντας τον ρόλο του δημοσιογράφου ή του παρουσιαστή.
- *Ανακριτική καρέκλα.* Στόχος αυτής της τεχνικής είναι να εμβαθύνουμε σε κάποιο ρόλο ή να αντλήσουμε περισσότερες πληροφορίες για αυτόν. Ένα παιδί κάθεται στην ανακριτική καρέκλα και οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις, ενώ εκείνο απαντά υποδυόμενο έναν ρόλο. Με τη διατύπωση εύστοχων ερωτήσεων και των ανάλογων απαντήσεων επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός του ρόλου (Ashwell & Ashwell, 2006).
- *Αυτοσχεδιασμός.* Εδώ οι συμμετέχοντες εκφράζονται με αυθόρμητο τρόπο, σωματικά και λεκτικά, με παιχνίδια και ασκήσεις για την παραγωγή μιας νέας ιδέας, την ανάπτυξη ενός χαρακτήρα ή τη διερεύνηση μιας κατάστασης (Γκόβας, 2003).
- *Δάσκαλος σε ρόλο.* Είναι μια τεχνική που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό του εμπυχωτή/δασκάλου, ο οποίος εμπλέκεται στο δράμα, υιοθετώντας έναν ρόλο, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο ο εμπυχωτής βοηθά στην εξέλιξη της ιστορίας και δημιουργεί δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017, σ. 34).
- *Μια μέρα στη ζωή.* Στη συγκεκριμένη τεχνική επιλέγεται ένας ρόλος και, καθώς δίνονται πληροφορίες για τη ζωή και τον χαρακτήρα του, γίνεται αναπαράσταση της καθημερινότητας που βιώνει. Στόχος είναι να δοθούν

απαντήσεις από τα παιδιά πάνω στα προβλήματα ή τις δυσκολίες που βιώνονται.

Τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων:

- *Μεταμόρφωση.* Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες σε ομάδες ή ατομικά δίνουν με το σώμα τους μια αναπαράσταση διαφόρων αντικειμένων, πλασμάτων ή και κάποιου περιβάλλοντος σχετικό με το θέμα του δράματος, ώστε να τα προσεγγίσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- *Δραματοποιημένη αφήγηση.* Εδώ ένα παιδί, ή ο δάσκαλος, αφηγείται μια ιστορία, ενώ παράλληλα μια ομάδα αναπαριστά τα όσα ακούει. Η ομάδα μπορεί να παρέμβει στην πλοκή της ιστορίας και να εστιάσει ή να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Τεχνικές για αναστοχασμό:

- *Ανίχνευση της σκέψης.* Τα παιδιά ατομικά ή συλλογικά υποδύονται κάποιους ρόλους, ενώ κάποια στιγμή ο δάσκαλος σταματά τη δράση, ακουμπώντας ή δείχνοντας ένα μαθητή. Αυτός πρέπει να απαντήσει, «μέσα» σε ρόλο, σε μια ερώτηση για το πώς νιώθει ή τι σκέφτεται σαν ηχητική υπόκρουση στη δράση (Ashwell & Ashwell, 2006).
- *Συμβουλές.* Στην τεχνική αυτή οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν συμβουλές ή λύσεις σε ένα ρόλο, ως συνείδηση του ήρωα, βοηθώντας τον έτσι να βρει λύσεις στα προβλήματα που έχει. Κάποιες φορές οι σκέψεις ή οι συμβουλές μπορεί να είναι και αντικρουόμενες.
- *Λίστα δώρων.* Σε αυτή την τεχνική δίνονται δώρα από την ομάδα ή από έναν άλλο χαρακτήρα σε έναν ή περισσότερους ήρωες της ιστορίας, τα οποία συνάδουν με τον χαρακτήρα του συγκεκριμένου ήρωα.
- *Τούνελ συνείδησης.* Οι συμμετέχοντες στην τεχνική αυτή σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα μακρύ τούνελ στεκόμενοι σε δυο παράλληλες σειρές και ο ρόλος του ήρωα περνά ανάμεσά τους, ακούγοντας τις συμβουλές που του δίνουν, ώστε μέσα από την κριτική στάση του να πάρει μια απόφαση.
- *Παραγωγή κειμένου.* Τα παιδιά, εντός ή εκτός ρόλου, προσπαθούν να γράψουν όπως μπορούν κάποια κείμενα σχετικά με το θέμα, όπως γράμματα, πινακίδες, συμβουλές.
- *Κούκλα εμπύχωσης.* Ο εμπυχωτής χρησιμοποιεί μια κούκλα ως ένα διευκολυντικό μέσο, προκειμένου να προσεγγίσει θέματα που αφορούν την

ιδιαιτερότητα και τη λύση προβλημάτων από τους μαθητές, χωρίς την προσωπική εμπλοκή τους. Αν και υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη κούκλας, όπως κούκλες με κλωστές, ανδρείκελα, με ραβδιά, επίπεδες, σκιών, τόσο ως προς τη χρήση, το μέγεθος, τα υλικά (Μαγουλιώτης, 2012), στην προκειμένη περίπτωση εμψυχώθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μια χειροποίητη γαντόκουκλα με ιδιόμορφα χαρακτηριστικά που τονίζουν τη διαφορετικότητά της. Εξάλλου το κουκλοθέατρο ως σπουδαίο μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται σε πολλές ποιοτικές έρευνες, καθώς η χρήση της κούκλας στις συνεντεύξεις με μικρά παιδιά έχει δείξει ότι προκαλεί αξιόπιστη και έγκυρη πληροφόρηση σε σύγκριση με άλλα εργαλεία. Σε αυτό συνεισφέρει το γεγονός πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανίχνευση των αντιλήψεων των παιδιών, καθώς προσφέρουν ασφάλεια και περιορίζουν τις φοβίες τους (Epstein, Stevens, Mckeeverr, Baruchel, & Jones, 2008, σσ. 49-56). Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της επαφής με την κούκλα υπάρχει ένας δείκτης συναισθηματικής προστασίας των παιδιών. Αυτό συμβαίνει διότι δεν είναι τα ίδια αποδέκτες των όποιων προβλημάτων εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της δράσης, με αποτέλεσμα οι ιστορίες να βιώνονται έμμεσα και όχι άμεσα (Jurkowski, 2014).

1.6 Η θεατροπαιδαγωγική στην προσχολική ηλικία

Η θεατροπαιδαγωγική δεν μπορεί παρά να αρχίζει ήδη από την πιο τρυφερή ηλικία της ζωής του παιδιού, εννοώντας την προσχολική, όπου ο τρόπος μάθησης παρέχεται με τη μορφή βιωματικού παιχνιδιού. Δεν πρέπει να λησμονεί κανείς ότι η ομαδική φύση του εκπαιδευτικού δράματος παρακινεί συνεχώς τα παιδιά σε μία γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανταλλαγή. Ένα από τα δυνατά σημεία του είναι η ομαδική του φύση, που εμβαθύνει στην καλλιέργεια της συνεργασίας. Με άλλα λόγια, σκοπός της θεατροπαιδαγωγικής είναι η ενεργοποίηση του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου των παιδιών, διεγείροντας τη φαντασία τους, προκαλώντας την καλλιτεχνική και σωματική τους έκφραση (Γραμματάς, 2017, σ. 715).

Αναντίρρητα, οι ρίζες του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να επεκταθούν στη μαθησιακή διαδικασία, από το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι έως την αυτοσχέδια

θεατρική δραστηριότητα (Somers, 1996, σ. 29). Η Άλκηστις (2000) υποστηρίζει ότι με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί εξερευνά τον κόσμο, έρχεται σε στενή επαφή με το περιβάλλον και αποδέχεται την πραγματικότητα που ζει. Επίσης, το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του και τους άλλους, κάνει μια πρόβα ζωής, χωρίς όμως να χάνει το μοναδικό ταξίδι της φαντασίας του. Παράλληλα, ασκεί τις νοητικές, σωματικές και κοινωνικές δεξιότητές του και εκφράζει ακόμα και τα πιο εμποδισμένα και εγκλεισμένα συναισθήματα.

Συνεπώς, σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας, η σημασία του εκπαιδευτικού δράματος έχει ενισχυθεί, καθώς το παιχνίδι και η σωματική δραστηριότητα συμπεριλαμβάνονται ως ουσιαστικής σημασίας παράγοντες για την κοινωνική, γνωστική, γλωσσική και συμβολική ανάπτυξη του παιδιού (Cruz-Cunha, 2012, σ. 371).

1.7 Το μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής που εφαρμόστηκε

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο μοντέλο της θεατροπαιδαγωγικής που περιγράφεται από την Κατσαρίδου (2014, σσ. 55-58) και σύμφωνα με αυτό, σε κάθε συνάντηση σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι τρεις ακόλουθες φάσεις: α) η φάση της εισαγωγής/προετοιμασίας των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο, β) η φάση της συνάντησης των συμμετεχόντων με το γνωστικό αντικείμενο ή ερέθισμα και της θεατροπαιδαγωγικής εμβάθυνσης σε αυτό και γ) η φάση της ανταπόκρισης της τάξης στη συνολική εμπειρία της κάθε συνάντησης.

Αναλυτικότερα, η α' φάση διαδραματίζεται σε ολομέλεια και περιλαμβάνει ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, ασκήσεις αναπνοής, χαλάρωσης και ενεργοποίησης των συμμετεχόντων. Κύρια επιδίωξη είναι ουσιαστικά η οριοθέτηση του χωροχρόνου, των ρόλων και των πρώτων δράσεων σχετικά με την ιστορία που θα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια του δράματος, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία οπτικών, ακουστικών και λεκτικών μέσων.

Στην επόμενη φάση, που χαρακτηρίζεται ως η κυρίως φάση, πραγματοποιείται η μετάβαση στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας, προσεγγίζοντας το προς διερεύνηση θέμα μέσω του κύριου ερεθίσματος και των θεατρικών συμβάσεων/τεχνικών. Συντελείται εδώ η ανάπτυξη της πλοκής και η δημιουργία αναπαραστάσεων μέσω της δημιουργίας ενοτήτων ή αλλιώς επεισοδίων, σχετικών με το θέμα, ώστε να αναλυθεί η

ιστορία με θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και συμβάσεις. Σε αυτή τη φάση, οι συμμετέχοντες νοσηματοδοτούν οι ίδιοι το «κείμενο» προκειμένου να εμβαθύνουν στο θέμα του δράματος.

Στην τελευταία φάση γίνεται προσπάθεια από τον εμπυχωτή να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες στον αναστοχασμό των πεπραγμένων και στην κριτική προσέγγιση τόσο των χαρακτήρων όσο και των καταστάσεων που διαδραματίστηκαν κατά την προηγούμενη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση. Επίσης καλούνται να παρουσιάσουν ομαδικές ή ατομικές εργασίες, μέσω γραπτών ή θεατρικών δραστηριοτήτων, ώστε να γίνει ανάκληση των νέων εμπειριών και γνώσεων που αποκόμισαν από την όλη διαδικασία.

1.8 Ο διττός ρόλος του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού

Η σημαντική συμβολή του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού διακρίνεται χαρακτηριστικά στα λόγια του Λενακάκη (2013, σ. 10): «Διδάσκω σημαίνει ουσιαστικά εμπυχώνω. Και εμπυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ξυπνάω συνειδήσεις. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες, άλλωστε, είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση». Συμπληρώνει ακόμη ότι για να επιτευχθεί η εμπύχωση απαιτείται από τον εκπαιδευτικό ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Παπαδόπουλος (2010, σσ. 167-177) αποδίδει κεντρικό ρόλο στον δάσκαλο-εμπυχωτή, τον οποίο θεωρεί μεθοδικό ερευνητή του έργου του και συνερευνητή των μαθητών και συναδέλφων του. Επίσης, υποστηρίζει ότι κάθε εμπυχωτής πρέπει να διακατέχεται από ενσυναίσθηση και να είναι φορέας διαλεκτικής κίνησης και αλλαγής.

Επιπροσθέτως, η αυθεντικότητα, η ακεραιότητα, η ερευνητική διάθεση και η ουδετερότητα αποτελούν κατάλληλη στάση ενός εμπυχωτή. Παρομοίως, θεωρούνται απαιτούμενες κάποιες ειδικές δεξιότητες, όπως η διάρθρωση της διαδικασίας, ο χειρισμός των συγκρούσεων, η επικοινωνία, η αυτοσυγκέντρωση και οι δεξιότητες κατάλληλης παρέμβασης. Τέλος, μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της υποβολής ερωτημάτων επιτυγχάνεται μια ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στον εμπυχωτή και τα μέλη μιας θεατροπαιδαγωγικής δράσης, με αποτέλεσμα να οδηγηθεί η ομάδα σε μια αναστοχαστική λειτουργία σκέψης (Τσιάρας, 2018).

Εξίσου σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του εμπυχωτή στη συμβουλευτική, προκειμένου να οδηγήσει στη σταδιακή διαμόρφωση της κριτικής σκέψης του παιδιού. Η επίτευξη του στόχου αυτού γίνεται μέσω της έκφρασης της προσωπικής ελευθερίας του παιδιού και της παρότρυνσης για λήψη πρωτοβουλιών.

Σε αυτό το σημείο δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στην άποψη της Dorothy Heathcote (1972) για τη σπουδαιότητα της ικανότητας του εκπαιδευτικού στη δημιουργία μιας απελευθερωτικής ατμόσφαιρας στην τάξη του. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας την ιδιότητα του συμπαίκτη και όχι του ειδήμονα, μπλέκει τις ιδέες του με αυτές των παιδιών. Με άλλα λόγια, η εμπύχωση αποτελεί στάση ζωής ενός εκπαιδευτικού και μια αντίληψη για τη βιωματική μάθηση που πλαισιώνεται από ένα περιβάλλον δημοκρατικότητας, ελευθερίας και εμπιστοσύνης (Μπακιρτζής, 2010).

Ο αναστοχασμός του εμπυχωτή μετά από κάθε δράση κρίνεται ιδιαίτερα διευκολυντικός στο να εκτιμηθούν πιθανά λάθη, δημιουργικές στιγμές και μέσα από την κριτική σκέψη να υπάρξει ανατροφοδότηση. Παρομοίως, η καταγραφή των εμπειριών των παιδιών, ειδικότερα προσχολικής ηλικίας και η εικαστική αποτύπωση των εντυπώσεών τους πάνω στη βιωμένη δράση βοηθά την αναστοχαστική διαδικασία (Σέξτον, 1998, σ. 36). Μέσα από τον αυθορμητισμό της εικαστικής δημιουργίας των παιδιών, μιας και η λεκτική αποτύπωση των εμπειριών τους είναι δύσκολη λόγω της ηλικίας τους, είναι πιθανό να διακριθούν οι επιλογές τους σε ρόλους και οι αντιδράσεις τους στα ερεθίσματα που δέχτηκαν. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται διακριτές οι λύσεις που έδωσαν στα προβλήματα που εμφανίστηκαν και οι δυσκολίες που συνάντησαν.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του εμπυχωτή δεν είναι να διορθώνει, ούτε να κάνει παρατηρήσεις, παρά να ενδιαφέρεται για τη σωστή καθοδήγηση και διακριτική εποπτεία του παιχνιδιού, ώστε να οδηγηθεί στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Γραμματάς, 2017, σ. 641). Ο εμπυχωτής-κριτικός παιδαγωγός μιας ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας, ως «σημαντικός άλλος», γνωρίζει ότι ο λόγος και η προσωπικότητά του παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύσταση της προσωπικότητας των παιδιών και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους. Όσο νωρίτερα μάλιστα επιτευχθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τόσο μεγαλύτερο μπορεί να είναι το όφελος για τα ίδια τα παιδιά, αλλά και γενικότερα για τον κόσμο (Μάγος, 2022, σ. 195).

2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή

Οι Jacques Demorgon και Markus Molz το 1996 εισήγαγαν μια πληθώρα ερωτημάτων που αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η διαπολιτισμική προσέγγιση για τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα αυτά αφορούσαν τη διαφορετικότητα και αν θεωρείται μέρος του πολιτισμού ή απειλή, αν ευνοείται ή όχι η αλλαγή στις πολιτισμικές δομές της κοινωνίας και αν τα δικαιώματα αφορούν τα άτομα ή τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (όπως αναφέρεται στο Gillert, 2007).

Ξεχωριστός λόγος όμως πρέπει να γίνει για τη σύγχυση που φαίνεται να επικρατεί όσον αφορά την ορολογία των προσεγγίσεων που συνδέονται με τη διαχείριση της ετερότητας όπως «αφομοίωση», «ενσωμάτωση», «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», καθώς και με τον τρόπο νοηματοδότησής τους από ειδικούς και μη. Πιο συγκεκριμένα, τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας μπορούν να συνοψιστούν σε έξι και είναι το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης ή αντισταθμιστικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό, το διαπολιτισμικό μοντέλο και η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση (Μάγος, 2022, σσ. 26-55). Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε σκόπιμο να αναλυθεί μόνο η τελευταία προσέγγιση και όχι όλα τα μοντέλα, καθώς η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία οικοδομείται ένας από τους ερευνητικούς της στόχους.

Σύμφωνα με τον Banks (2006), η κριτική παιδαγωγική αποτελεί το γενικότερο ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτά νόημα και η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς βασικός στόχος της είναι η ανακάλυψη από τους μαθητές των διαφορετικών αληθειών που υπάρχουν στον κόσμο.

Σύμφωνα με τον Gorski (2012, σσ. 388-401), η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να εστιάσει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να μην γίνεται αναπαραγωγή ανισοτήτων. Με τις αλλαγές κατεύθυνσης που προτείνει ο ίδιος σε ό,τι αφορά τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πιθανότατα να υπάρξει μια ρωγμή στην άποψη ότι η «διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αλλάξει τον κόσμο» (Μάγος, 2022). Η ελπίδα που απορρέει από την παραπάνω πρόταση οδηγεί στην πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να κατευθύνει τα παιδιά στην αντικειμενικότερη

κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει, καθώς και στην προετοιμασία τους για ενεργή αλλαγή του (Ramsey, 2004).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Ramsey (2004, σ. 10), οι στόχοι που πρέπει να εκπληρώσει η προσχολική αγωγή είναι οι εξής: α) η ανάπτυξη ισχυρών ταυτοτήτων των παιδιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, β) η ανάπτυξη της αλληλεγγύης τόσο ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά όσο και με τον φυσικό κόσμο, γ) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, δ) η ανάπτυξη του αισθήματος του ακτιβισμού, ε) η απόκτηση των απαραίτητων προσόντων για διαφοροποίηση χωρίς αφομοίωση και στ) ο οραματισμός από τα παιδιά ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος μέσα από το θέατρο.

Όπως συμπερασματικά αναφέρει η Ζώνιου (2016), η διαπολιτισμικότητα αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και στόχος της είναι ο αυτοπροσδιορισμός και η υγιής, κριτική και ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών. Εξάλλου, η ετερότητα δεν ορίζεται μόνο με βάση τις εθνοτικές, τις θρησκευτικές και τις γλωσσικές διαφορές, αλλά παίρνοντας υπόψη και το φύλο, την τάξη, τη μόρφωση, το επάγγελμα, τις ειδικές ανάγκες και τον τρόπο ζωής (Μάγος, 2005). Ως απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων, θεωρεί η ερευνήτρια την ελεύθερη διαμόρφωση της ταυτότητας, την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορετικότητα, την ενδυνάμωση, την παροχή ίσων ευκαιριών και τη συνεργασία.

Επιπλέον, η στόχευση της διαπολιτισμικής –ή όπως υποστηρίζει ο Banks, της πολυπολιτισμικής– εκπαίδευσης πρέπει να είναι η μείωση των προκαταλήψεων, η άρση των στερεοτυπικών απόψεων και ο προσανατολισμός των μαθητών προς την απόκτηση πιο δημοκρατικών φυλετικών στάσεων και αξιών. Όλα αυτά προϋποθέτουν ένα σχολικό πλαίσιο που να προωθεί τη συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού και εκπαιδευτικούς που να υιοθετούν δημοκρατικές συμπεριφορές και αξίες (Banks, 2006).

Ανακεφαλαιώνοντας, μετά τις πληθυσμιακές αλλαγές που υφίστανται οι κοινωνίες σήμερα, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και συγκεκριμένα η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Μια ικανότητα που ερευνά τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά μας και πώς αυτές επηρεάζουν τις διαπροσωπικές μας σχέσεις στο πλαίσιο της ισότητας και της διαφορετικότητας (Άλκηστις, 2008).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011, σ. 207), το σχολικό πλαίσιο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία

προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικές και αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

2.2 Προσχολική ηλικία και διαπολιτισμικότητα

Η Άλκηστις (2008, σ. 186) καταλήγει στο εύλογο συμπέρασμα ότι η ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διαπολιτισμικότητα πρέπει να αρχίζει από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, δεδομένου ότι ο πολιτισμός παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους. Κατά συνέπεια ο ρόλος του νηπιαγωγού φαντάζει εξαιρετικά σημαντικός, ώστε να διαμορφώσει στην τάξη μια ατμόσφαιρα αποδοχής της διαφορετικότητας, μια εποικοδομητική συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και μια ενεργητική-ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινά.

Ο Μάγος (2022, σ. 72) στο βιβλίο του επισημαίνει απόψεις μελετητών και αποτελέσματα ερευνών για να στηρίξει την άποψη πως τα μικρά παιδιά δεν είναι «πολιτισμικά τυφλά». Αναφέρεται ακόμα στο ότι τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει από την προσχολική ηλικία, αφενός τις εθνοπολιτισμικές διαφορές της εκάστοτε κοινωνίας και αφετέρου τη δύναμη κάθε διαφορετικής ομάδας.

Αναντίρρητα, οι απόψεις των παιδιών για το διαφορετικό επηρεάζονται πρωτίστως από τις αντιλήψεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά ο ρόλος του νηπιαγωγείου και της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τόσο ουσιαστικός για τη Ramsey (2004, σ. 116), διότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά σε ζητήματα αποδοχής της ετερότητας σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Αποφασιστικής σημασίας λοιπόν κρίνεται η συμβολή ενός σχολικού πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα η επιβεβαίωση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του αλληλοσεβασμού, της δημοκρατίας και της συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα γίνεται άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, του ρατσισμού και των διακρίσεων γενικότερα.

Η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να παράσχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαστούν και να επεξεργαστούν κριτικά διάφορα κοινωνικά ζητήματα, καθώς η βιωματική προσέγγιση τέτοιων ζητημάτων αυξάνει την ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και τη μείωση των στάσεων, που οδηγούν στον ρατσισμό (Άλκηστις, 2008). Συμπερασματικά, ο Μάγος (2019, σ. 108) καταλήγει στο ότι «η συναισθηματική ταύτιση με ρόλους που εκπροσωπούν την πολιτισμική ή

άλλου τύπου ετερότητα συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης».

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερής αναφορά στις αναγκαίες αυτές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση, που οδηγούν σε μια γόνιμη συνύπαρξη υποκειμένων σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί στους μαθητές του γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν το διαφορετικό με σεβασμό.

2.2.1 Προσεγγίζοντας την κριτική σκέψη

Ο Ματσαγγούρας (2005, σ. 77) ορίζει την κριτική σκέψη ως:

νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις . . . τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης.

Αποτελεί κοινό τόπο ότι ο τρόπος σκέψης των παιδιών αρχίζει να δομείται στην προσχολική ηλικία, καθώς όπως υποστηρίζει ο Sumner (1940, σ. 632) «η εκπαίδευση είναι καλή μόνο στον βαθμό που παράγει καλά ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα». Εφόσον η καλλιέργεια της σκέψης αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση, τότε η διδακτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη κριτική σκέψη, θεωρείται ότι έχει εκπληρώσει τον σκοπό της (Παπαδόπουλος, 2006).

Σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική ηλικία, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στην καλλιέργεια της κριτικής-στοχαστικής τους σκέψης και ικανότητας (Μάγος, 2022, σ. 131).

Βέβαια, η κριτική σκέψη, όπως υποστηρίζει ο Bailin (1998, σ. 145), προάγεται με τη δημιουργία μιας προβληματικής κατάστασης και αφού έχουν τεθεί οι ερωτήσεις που θέτουν το πρόβλημα, έχουν δοθεί οι σχετικές πληροφορίες και έχει επέλθει η αναζήτηση της λύσης του προβλήματος.

Ανάλογα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με την εφαρμογή του δράματος που επινόησε η Heathcote «man in a mess», το οποίο μέσω της επίτευξης της ισορροπίας ανάμεσα στη βίωση και στον αναστοχασμό στοχεύει στην αποστασιοποίηση του θεατή και τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης για ποικίλα θέματα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017, σ. 35). Επιπρόσθετα, κάποιες τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής που προωθούν την κριτική σκέψη είναι, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2006), η *δραματοποιημένη αφήγηση*, ο *αυτοσχεδιασμός*, ο *δάσκαλος σε ρόλο*, η *παγωμένη εικόνα-ανίχνευση της σκέψης*, ο *συλλογικός χαρακτήρας* και η *γραφή σε ρόλο*.

Ορμώμενη από τις παραπάνω απόψεις οδηγήθηκα στο συμπέρασμα ότι η κριτική σκέψη είναι μια σημαντική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση ότι μπορεί να υπάρξει μια αλλαγή στάσης και άποψης στα παιδιά, εφόσον το επιθυμούν, σε πραγματικά γεγονότα. Επίσης θεωρώ ότι η προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των παιδιών ενδείκνυται για εφαρμογή σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.2.2 Προσεγγίζοντας την ενσυναίσθηση

Η θέση του Μαρσαγγούρα (2008, σ. 470) σε ό,τι αφορά την ενσυναίσθηση είναι:

Η ενσυναίσθηση ή η εμπίωση είναι η συναισθηματική συμμετοχή του ατόμου και αντιμεταχώριση –η ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζει κανείς και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων– είναι μια σπουδαία γνωστικοσυναισθηματική δεξιότητα που λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ γνωστικού και ηθικοσυναισθηματικού τομέα.

Άρα συνειδητοποιεί κανείς ότι η ενσυναίσθηση δεν βοηθά μόνο τον άνθρωπο να ανακαλύψει διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας γύρω του, αλλά διευκολύνει με αυτόν τον τρόπο και την αποδοχή του διαφορετικού. Αναλυτικότερα, ο παραπάνω στόχος επιτυγχάνεται με την υπόδυση διαφόρων ρόλων, με αποτέλεσμα να προωθείται ταυτόχρονα και η ηθική κρίση.

Αξίζει, επιπλέον να γίνει αναφορά στον ορισμό που δίνει ο Γκόβαρης (2011, σ. 178) για την ενσυναίσθηση ως: «η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του ‘εγώ’ τη θέση του άλλου», που αποτελεί «μια ποιοτική διάσταση της κοινωνικής μας δράσης». Επιτρέπει με αυτόν τον τρόπο, το «να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου» και καθιστά εφικτή

την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις «υλικές» και συμβολικές προϋποθέσεις των δράσεών του». Εδώ η έννοια του «ξένου» εκφράζει μια κοινωνική σχέση. Αυτό συνεπάγεται ότι η ενσυναίσθηση για τον «ξένο» ορίζεται δυναμικά «ως ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν σε στιγματισμό των αλλοδαπών και ως ικανότητα αναγνώρισης των «άλλων» όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων» (2011, σ. 182).

Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι η διαπίστωση της εξέχουσας σημασίας που έχει η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών κέντρισε το ενδιαφέρον μου και οδήγησε τον προβληματισμό μου για το πώς θα μπορούσε η θεατροπαιδαγωγική να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα στα παιδιά και στα συναισθήματά τους, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους σε θέματα ετερότητας.

3. ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η θεατροπαιδαγωγική για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας

3.1. Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα

Αξίζει αρχικά να αναφερθούμε στα ουσιώδη λόγια του θεατράνθρωπου Πήτερ Μπρουκ (2003, σ. 86) για τη σημασία της ετερότητας στο θέατρο: Η «εξερεύνηση του εαυτού μας, βασίζεται κατά ένα μέρος σε ό,τι έχουμε μέσα μας, αλλά και κατά ένα άλλο μέρος στα ερεθίσματα που έρχονται απέξω». Κοινό ενδιαφέρον της θεατροπαιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η αποδοχή και η ανάδειξη της ποικιλομορφίας των πολιτισμών και η καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας των συμμετεχόντων. Επίσης, σημαντική είναι η εξάσκησή τους στον παραγωγικό διάλογο με τη διαφορά και την ποικιλία ως κοινωνική-παιδαγωγική πράξη (Λενακάκης, 2018).

Ο Fleming (1998, σ. 152), επισημαίνει σε έρευνά του άλλο ένα πλεονέκτημα της εξερεύνησης ενός διαφορετικού πολιτισμού μέσα από τον κόσμο της φαντασίας και του θεάτρου, καθώς δίνεται άπλετος χώρος για αναστοχασμό και έκφραση συναισθημάτων. Η παραπάνω συνθήκη εξυπηρετεί τους συμμετέχοντες στο να αποκεντρωθούν και να δουν τις ανθρώπινες συναντήσεις με νέα ματιά. Επιπλέον, πολλά συναισθήματα που σε γενικές γραμμές είναι δύσκολα να προσεγγιστούν, στον κόσμο του δράματος μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, καθώς υπάρχει η απαραίτητη αποστασιοποίηση.

Υπογραμμίζοντας την αλληλεπιδραστική σχέση της δραματικής τέχνης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Άλκηστις (2008, σ. 104) υποστηρίζει στο βιβλίο της ότι το θέατρο στοχεύει στην ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας σε πηγή γνωστικού-συναισθηματικού πλούτου. Συνάμα, βοηθά στην κατανόηση της αξίας των κριτικών προσεγγίσεων από τους μαθητές, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ανοχής των αντιφάσεων, της κριτικής στάσης και της επικοινωνίας ή/και της αλλαγής στάσης των παιδιών.

Ο Λενακάκης (2015, σσ. 347-364) καταλήγει στο συμπέρασμα πως το θέατρο αντιμετωπίζεται πλέον ως τρόπος συγκρότησης και κατασκευής μιας πραγματικότητας και όχι ως τρόπος αναπαράστασης ή μίμησης αυτής, έχοντας ως σκοπό να συνδράμει στη βαθύτερη έννοια ενός πολυπολιτισμικού διάλογου. Εξάλλου, κατά τη διάρκεια ενός θεατρικού-παιδαγωγικού παιχνιδιού, η πολυμορφία και το διαφορετικό που έχει η ενσάρκωση ενός ρόλου δίνει μία ευκαιρία για αποκάλυψη της δημιουργικότητας και

της έκφρασης. Στο συγκεκριμένο άρθρο ο συγγραφέας υποστηρίζει την άποψη ότι η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να τονίσει και να αναδείξει τη διαφορετικότητα, χωρίς να στιγματίσει τους συμμετέχοντες μέσα από την παραγωγή εικόνων, δράσεων και ιστοριών. Επίσης, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση κατά την ομαδική συζήτηση των συμμετεχόντων πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους ορίζοντές τους και διευκολύνει τη συνεργασία ή και βοηθά στην απαλλαγή από προκαταλήψεις.

Στο ίδιο πλαίσιο επισημαίνεται από τον Γκόβαρη (2003, σσ. 31-35) η σημασία του δράματος ως δημιουργικού παιχνιδιού συνείδησης, κατασκευής νοήματος και ταυτοτήτων. Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο συνεισφέρει στη διαμόρφωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η ενσυναίσθηση και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους.

Η Χολέβα (2010) αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζει το θέατρο στην εξερεύνηση της διαφορετικότητας, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι όχι μόνο επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύψουν ομαδικά ή/και ατομικά το πώς σχετίζονται οι ίδιοι με την έννοια της διαφορετικότητας, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν την έννοια με βιωματικό τρόπο και όχι επιφανειακό. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η θετική ατμόσφαιρα στην τάξη δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, ανεξαρτήτως των συνηθισμένων συμπεριφορών τους. Παράλληλα, η ενασχόλησή τους με το θέατρο δύναται να τους εμφυσήσει θετικές σκέψεις και συναισθήματα γύρω από το διαφορετικό.

Σύμφωνα με τον Somers (2000), τα λόγια που θα ειπωθούν από τους μαθητές εκπορεύονται από τη δράση, οι μεταβλητές της οποίας μπορούν να αλλάξουν κατά τον αυτοσχεδιασμό. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στο δράμα ξέρουν ότι οι λέξεις αυτές προέρχονται από τη δράση που έχει προηγηθεί. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία εστιάζει στο νόημα των λέξεων και οι μαθητές, διατηρώντας μια συναισθηματική απόσταση από ευαίσθητα, κοινωνικά και προσωπικά θέματα, βιώνουν την κατάσταση με ασφάλεια (Λεμπέση, 2006, σ. 119).

Συμπληρωματικά, η Άλκηστις (2008) κάνει αναφορά στην πιθανή χρήση πολλών γλωσσών κατά τη διάρκεια του δράματος, με τους μαθητές να εντοπίζουν τα κοινά σημεία ανάμεσα στις διαφορετικές αυτές γλώσσες και να καταφέρουν να επικοινωνήσουν, χωρίς να χρησιμοποιούν τη γλωσσική οδό, αλλά τη σωματική έκφραση.

Συνεπώς, η δραματική τέχνη μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της ποικιλίας των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο, καθώς και στην κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα της γλώσσας και του πολιτισμού.

Όλα τα παραπάνω διευκολύνονται στην υλοποίησή τους, όπως υπογραμμίζει ο Λενακάκης (2015, σ. 357), μέσω της βιωματικής μάθησης, η οποία προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία, μέσα σε ένα ανοιχτό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε συμμετέχων αισθάνεται ασφαλής να εξωτερικεύσει αυτό το οποίο πιστεύει, αλλά και να δεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του άλλου.

3.2. Μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που συνδυάζουν τα δυο πεδία

Η βιβλιογραφική επισκόπηση οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι υπάρχει αρκετό ενδιαφέρον από μελετητές για διερεύνηση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε υπάρχουσες έρευνες που συνδυάζουν τα δυο πεδία και κινούνται στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Σημαντική είναι η ερευνητική εργασία που διεξήγαγε στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής η Νικολούδη (2012), η οποία παρουσίασε μια διαπολιτισμική προσέγγιση υλοποιώντας 14 εργαστήρια και έχοντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τις θεατρικές δραστηριότητες. Στόχος της έρευνας της ήταν η δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Η Λαμπρονίκου (2016) υλοποίησε μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο, στο οποίο φοιτούσαν μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, με σκοπό να βιώσουν τα παιδιά την έννοια του διαφορετικού μέσα από το δράμα. Απέδειξε με τα ευρήματα που εξήγαγε ότι το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά στην προσέγγιση του διαφορετικού από τα παιδιά, καθώς φάνηκε ότι κατανόησαν και κυρίως άλλαξαν τη συμπεριφορά τους προς το διαφορετικό, έχοντας τη βοήθεια της εκπαιδευτικού.

Το αντικείμενο μελέτης που απασχόλησε την Καπούσκατζη (2022) στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής της ήταν η διερεύνηση της διαχείρισης της ετερότητας από παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τη χρήση της κούκλας προσωπικότητας. Αναλυτικότερα, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε συγκεκριμένη μορφή ετερότητας με την χρήση της κούκλας

προσωπικότητας, συμπέρανε ότι επιτεύχθηκε η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των νηπίων.

Σύμφωνα με την Τσαλέρα (2006, σ. 140), η θεατρική βιοματική διαδικασία βοηθά τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ετερότητα, να ταυτιστούν συναισθηματικά και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, χωρίς όμως να χάσουν την ταυτότητά τους, καθώς ο «άλλος» αποτελεί μέρος του εαυτού τους. Συμπερασματικά, κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον οφείλει να ενδιαφέρεται για τις βιογραφίες όλων των μαθητών και να τις ενσωματώνει στις διδακτικές πρακτικές του.

Στο πεδίο της έρευνας, σημαντική είναι και η συνεισφορά του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση και Θέατρο», που εκδίδει το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», το οποίο αποτελεί μια περιοδική επιστημονική έκδοση για την προώθηση του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση (<http://theatroedu.gr>).

4. ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα πολυτροπικά κείμενα στη θεατροπαιδαγωγική

4.1 Εισαγωγή

Σε αυτή την ενότητα γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης των βασικών στοιχείων της πολυτροπικότητας που λήφθηκαν ουσιαστικά υπόψη και λειτούργησαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αρχικά, η Κατσαρού (2011) κάνει αναφορά στη σχέση κριτικής παιδαγωγικής και παιδαγωγικής των πολυγραμμatisμών, η οποία φαίνεται να εστιάζει στις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, φέρει την άποψη ότι δεν μπορεί να υπάρξει μία καθολική κουλτούρα ούτε μία κοινή αφήγηση, παρά μόνο πολλαπλές αναγνώσεις ή/και ερμηνείες του κόσμου. Καταλήγει στο ότι οι κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης είναι, πρώτον να δώσει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για κοινωνική ένταξη και πρόσβαση και δεύτερον, να διαπραγματευτεί την πολιτισμική διαφοροποίηση.

Στο ίδιο μοτίβο κυμαίνεται και η θεωρία της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με την οποία, κάθε κείμενο είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Αν και αρχικά φαίνεται ότι σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι κυρίαρχοι, στη συνέχεια με μια προσεκτικότερη μελέτη τους διαπιστώνει κανείς ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί (Kress & van Leeuwen όπως αναφέρεται στο Χοντολίδου, 1999).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής επικοινωνίας, που επιτυγχάνεται με την επαφή με τα πολυτροπικά κείμενα, φαίνεται να κυριαρχεί σε πολλές σύγχρονες συζητήσεις παιδαγωγών (Φτερνιάτη, 2011). Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι τα παιδιά, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αναπτύσσουν εμπειρίες μιας μεγάλης πολιτισμικής ποικιλίας, καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα που συνδυάζουν εικόνες με λέξεις και σύμβολα.

Εξάλλου, στοιχεία πολυτροπικότητας υπάρχουν ήδη στα προγράμματα σπουδών του 2011, που αναθεωρήθηκαν το 2014, αλλά και στα πιλοτικά του 2021, με αναφορά στο περιεχόμενό τους ως «πολυτροπικά κείμενα: εκείνα που συνδυάζουν προφορικό λόγο, ήχο, μουσική, εικόνα» καθώς και στο ότι «υιοθετείται η προσέγγιση του πολυγραμμatisμού, η οποία δίνει έμφαση σε πολυτροπικά κείμενα και στην ενσωμάτωση διαφόρων σημειωτικών συστημάτων για την παραγωγή νοήματος και την

αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο καθημερινών καταστάσεων και αυθεντικών εμπειριών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004-2011, σ. 27).

Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (1990) ως πολυτροπικά κείμενα νοούνται όσα κείμενα συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, που περιέχονται ακόμη και σε μέσα τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας, όπως εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, καθώς και σελίδες διαδικτύου.

Όπως επιβεβαιώνουν με την έρευνα τους οι Γκόρια και Παπαδοπούλου (2011, σ. 445), η χρήση πολυτροπικών κειμένων όπως είναι οι χάρτες, ως μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης σε παιδιά νηπιαγωγείου διευκολύνει την πολυτροπική τους εκπαίδευση και τον εμπλουτισμό της με δυναμικά οπτικά στοιχεία. Επιπροσθέτως, κρίνουν αναγκαία τη διαρκή έκθεση των μαθητών σε πολυτροπικά κείμενα, αξιοποιώντας παράλληλα τη σύγχρονη τεχνολογία και τροποποιώντας τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Παρά το γεγονός ότι δεν έχει εντοπιστεί ακόμη ερευνητικό ενδιαφέρον που να εστιάζει στον δημιουργικό συνδυασμό της θεατροπαιδαγωγικής με θέματα ετερότητας αξιοποιώντας ποικιλία πολυτροπικών κειμένων, θα ήταν σοβαρή παράλειψή μου να μην γίνει αναφορά στην έρευνα του Πετριτή (2011) για το θέατρο δρόμου υπό το πρίσμα της πολυτροπικότητας. Υποστηρίζει ότι το θέατρο δρόμου αποτελεί μία καθαρά πολυτροπική μορφή έκφρασης που εμπεριέχει άπειρους συνδυασμούς θεατρικών σημείων, αξιοποιώντας πλήθος υλικών, καθώς και των πιθανών συμβολικών διαστάσεών τους.

Τα εικονογραφημένα παραμύθια αποτελούν παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου και η χρήση τους ενδείκνυται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει πλήθος ερευνών και διδακτικών εφαρμογών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα (Άλκηστις, 2008, σσ. 137-141) που αποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης παράλληλα με την παιδική λογοτεχνία συμβάλλει σημαντικά στην αισθητική απόλαυση και στη νοηματοδότηση των κειμένων αυτών.

Ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η πρόταση της Σέξτου (2007, σσ. 153-165) για διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δραματοποίησης, με σκοπό την έμφαση σε θέματα, όπως η διαφορετικότητα και η ισότητα. Εξάλλου η σχέση που συνδέει τη θεατροπαιδαγωγική και τη λογοτεχνία έγκειται στο ότι το δράμα μας οδηγεί στη βίωση της εμπειρίας ενός γεγονότος και στην ανάδειξη ποικίλων αυθεντικών αισθημάτων.

Αξίζει, επιπλέον να γίνει αναφορά στη διδακτορική διατριβή της Κατσαρίδου (2011), η οποία πραγματεύεται τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην εφαρμογή του δημοσιευμένου αναγνωστικού προγράμματος «Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο» της ομάδας έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε μια τάξη δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια καινοτόμα εκπαιδευτική δράση που προβάλλει την αξία της θεατροπαιδαγωγικής παράλληλα με τον κόσμο της λογοτεχνίας στην εξέλιξη των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης.

Παρομοίως, η Παπαϊωάννου (2016), στη διατριβή της συνδυάζει τις αναγνωστικές θεωρίες της λογοτεχνίας, τη δραματική τέχνη και το κουκλοθέατρο, καθώς χρησιμοποιεί τις τεχνικές τους για την προσέγγιση των κειμένων ως εναλλακτική διδακτική μέθοδος. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνει την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στη δημιουργία αναπαραστάσεων, στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και γενικότερα στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

Στο βιβλίο «Κι αν ήσουν εσύ;» της Χολέβα (2019), περιλαμβάνονται ενδιαφέρουσες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες όπου συνδυάζονται τα τρία παραπάνω πεδία, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Σχεδιάστηκαν το 2015 από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα (Υ.Α.) και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος ευαισθητοποίησης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων.

Αντίστοιχα, η Γιαννοπούλου (2007) προτείνει την εφαρμογή της τεχνικής του Θεάτρου του Αναγνώστη στην υποστήριξη των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης ως αποτελεσματικό τρόπο να παρουσιαστεί η λογοτεχνία με δραματική μορφή. Επιχειρεί με αυτό τον τρόπο να αναδείξει τη σημασία του εκπαιδευτικού δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να παρουσιάσει τη χρήση του. Υπογραμμίζει ακόμη ότι το Θέατρο του Αναγνώστη προάγει τη δημιουργική μάθηση, καθώς αποτελεί μια ομαδική προσπάθεια και είναι αποτελεσματικό σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι υπάρχει πληθώρα μελετητών που διερευνούν τη συμβολή των παραμυθιών με διαπολιτισμικό περιεχόμενο ως ερέθισμα για τη θεατροπαιδαγωγική, για αυτό θεώρησα ότι είναι απαραίτητο, να διερευνήσω τη

συμβολή μιας ποικιλίας πολυτροπικών κειμένων, ώστε αφενός να συνεισφέρω στο βιβλιογραφικό κενό και αφετέρου να ανταποκριθώ στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

4.2 Κριτήρια επιλογής των πολυτροπικών κειμένων

Η επιλογή των πολυτροπικών κειμένων, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, με απασχόλησε ιδιαιτέρως και υλοποιήθηκε μέσα σε ένα σχολαστικό και αναστοχαστικό πλαίσιο, έχοντας ως γνώμονα την ηλικιακή συμβατότητα και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας. Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι ήταν εξαρχής πρόθεσή μου να προσεγγιστεί το θέμα από διαφορετικές οπτικές, κάτι που διακρίνεται εύκολα στην ποικιλία του περιεχομένου των επιλεγμένων κειμένων. Εξίσου σημαντικός παράγοντας θεωρήθηκε και η ύπαρξη πρωτοτυπίας στα κείμενα, όπως είναι το κόμικς και η φωτογραφία, με βασικό σκοπό την άμεση επικοινωνία με τα παιδιά και την έμμεση προσέγγιση του θέματος της διαφορετικότητας.

Επιπλέον το σκεπτικό που ακολουθήθηκε έδινε εξέχουσα σημασία στο νόημα που αναδύεται ή που συχνά υποβόσκει μέσα στο κείμενο, καθώς ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να προσεγγιστούν οι διαφορετικές μορφές της διαφορετικότητας, όπως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου, η αναπηρία, η εθνικότητα, η γλώσσα. Σύμφωνα με τον Τεντολούρη (2019, σ. 123), το νόημα που συχνά διαμορφώνεται στο πλαίσιο παραγωγής του από τους συμμετέχοντες δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το νόημα στο πλαίσιο κατανόησής του από τα διάφορα αναγνωστικά κοινά.

Αναλυτικότερα, ως ερέθισμα για τη θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιήθηκαν, με την ακόλουθη σειρά, τα εξής είδη πολυτροπικών κειμένων:

- Το παραμύθι «Έλμερ ο ελέφαντας», του Μακ Κι Ντίβιντ
- Η διαφήμιση «Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love?» της Erste Group
- Το έμμετρο μουσικό παραμύθι «Μήλα γύρω-γύρω, στη μέση πορτοκάλι», του Γιώργου Σακελλαρίδη
- Το παραμύθι «Ρόζα το τερατάκι», της De Dios Olga
- Η φωτογραφία «Το διαχωρισμένο λεωφορείο», του Hank Walker (1956)
- Τα κινούμενα σχέδια (animation) «The Present», του Jacob Frey

- Το κόμικς «Η Αζούλ στο σχολείο», της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
- Ο πίνακας ζωγραφικής «Τα ανθρωπάκια», του Γιάννη Γαΐτη

Φυσικά, ένα λογοτεχνικό είδος όπως το παραμύθι υπερισχύει σε συχνότητα εμφάνισης στις συναντήσεις, για λόγους που ανέλυσα λεπτομερώς στην προηγούμενη ενότητα.

Η επαφή με τα animation και τα κόμικς, τα οποία συνδέονται με τη θεωρία του πολυγραμματισμού, με τον ψηφιακό γραμματισμό και τη χρήση της «Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας» (ΤΠΕ), προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη μορφική ποικιλία των σημειωτικών συστημάτων που χαρακτηρίζει τα πολυτροπικά αυτά κείμενα. Επιπλέον, τα κείμενα αυτά βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και παρέχουν ευκαιρίες για σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου με τρόπο άμεσο και βιωματικό.

Πιο συγκεκριμένα, το animation, επειδή παράγει ένα αποτέλεσμα οπτικά ελκυστικό, αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα και αγαπητά είδη τέχνης, μια καθολική οπτική γλώσσα, η οποία είναι εύκολο να διαβαστεί από τον καθένα, ιδιαιτέρως από τα παιδιά. Για όλους τους παραπάνω λόγους, το κινούμενο σχέδιο κατέχει από τις πρώτες στιγμές της εμφάνισής του σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο στη σχολική τάξη και θεωρείται μία από τις βασικότερες εκδοχές της οπτικοακουστικής παιδείας (Ανδριοπούλου, 2010). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει εντοπιστεί μεγάλο ενδιαφέρον για την οπτικοακουστική παιδεία, γεγονός που εκφράζεται μέσα από πλήθος μελετών που έχουν εκπονηθεί (Κούρτη, Σιδηροπούλου, & Τσίγκρα, 2009).

Ειδικότερα, οι Μπιρμπίλη και Ζυμαράκη (2012) επιδίωξαν με το σχέδιο εργασίας τους, στο οποίο αξιοποίησαν τον πίνακα ζωγραφικής «Γκουέρνικα» του Πάμπλο Πικάσο, να χρησιμοποιήσουν το δράμα ως εκπαιδευτικό μέσο παράλληλα με το θεατρικό παιχνίδι, τα εικαστικά, τον χορό, αλλά και τομείς της οπτικοακουστικής αγωγής, όπως η φωτογραφία και το βίντεο. Πετύχαν με τη δράση τους να αναδείξουν την παιδευτική λειτουργία του θεάτρου, των εικαστικών και των νέων τεχνολογιών.

Με αφορμή τη χρήση της φωτογραφίας ως πολυτροπικό κείμενο, οι Κεραμυδά και Τρούλλου (2010) εισηγήθηκαν μια διδακτική πρόταση, στην οποία υπογράμμισαν την πρόθεση του εκπαιδευτικού να κατευθύνει σωστά την παρατήρηση και τη σκέψη των παιδιών μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, καθοδήγησαν την

προσοχή των παιδιών στα στοιχεία που συνθέτουν το οπτικό μήνυμα της εκάστοτε φωτογραφίας.

Σύμφωνα με την έρευνα της Dallacqua (2022) η χρήση κόμικς ως μέρος του προγράμματος σπουδών στο σχολείο παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες στα παιδιά να αντιληφθούν τον εαυτό τους με περηφάνια, να μείνουν πιστά στην ταυτότητά τους και να έχουν πολλές συναισθηματικές συνδέσεις με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα κόμικς που προβάλλουν την πολιτιστική, φυλετική και γλωσσική ποικιλομορφία θεωρούνται θεμιτά σχολικά κείμενα και λόγω της μορφής τους προκαλούν βαθιά συγκίνηση και σύνδεση με ιστορίες που προσεγγίζουν θέματα διαφορετικότητας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός

Σημαντικά ζητήματα φαίνεται πως έχουν προκύψει με την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας, ζητήματα δηλαδή που αφορούν τους κοινούς προβληματισμούς και τη δημιουργική σύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα πολυτροπικά κείμενα.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής σε μια τάξη νηπιαγωγείου και κύριος σκοπός της ήταν να διερευνηθεί η συμβολή της μεθόδου αυτής στην ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα, μέσω της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων.

Ακριβέστερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να προσεγγίσουν τα παιδιά, να κατανοήσουν και να ορίσουν την έννοια της διαφορετικότητας με βιωματικό τρόπο και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση σε θέματα διαχείρισης του διαφορετικού.
- Να αναπτύξουν τα παιδιά, μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, κριτική σκέψη απέναντι στις ετερότητες που τους περιβάλλουν.
- Να εντοπίσουν και να προβληματιστούν για στοιχεία ετερότητας σε πολυτροπικά κείμενα.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το πρόγραμμα των συναντήσεων που εφάρμοσα θέλησα να διερευνήσω πώς συμβάλει η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών και της ευαισθητοποίησής τους σε θέματα διαφορετικότητας, αξιοποιώντας διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα, όπως το τραγούδι, η διαφήμιση, το animation, ο πίνακας ζωγραφικής, η φωτογραφία, το κόμικς και τα παραμύθια.

5.2 Ερωτήματα

Τα ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν σε συνάφεια με περιοχές ενδιαφέροντος όπως είναι η εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών σε θέματα ετερότητας, με την αξιοποίηση διαφορετικών πολυτροπικών κειμένων, που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση σχετικών προγενέστερων ερευνών.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα συνοψίζεται ως εξής:

- Ποια είναι η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα, μέσω της αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων;

Ειδικότερα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς εξέταση είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη διαφορετικότητα;
- Αν και σε ποιο βαθμό ευαισθητοποιήθηκαν τα παιδιά απέναντι στις ετερότητες της ομάδας τους και αν υπήρξε κάποια αλλαγή στις στάσεις τους;
- Ποιες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές αναδείχθηκαν ότι συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα;
- Αναπτύχθηκε η δεξιότητα της κριτικής τους σκέψης και η ενσυναίσθησή τους;

Κατά τη διάρκεια της έρευνας όμως προέκυψαν και νέα ερωτήματα, όπως:

- Υπήρξε αλλαγή στις αρχικές τους απόψεις για το διαφορετικό;
- Τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν τις διαφορετικές μορφές της διαφορετικότητας;
- Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία που ακολουθήθηκε βοήθησε τα παιδιά στην κατάθεση των προσωπικών τους βιωμάτων;

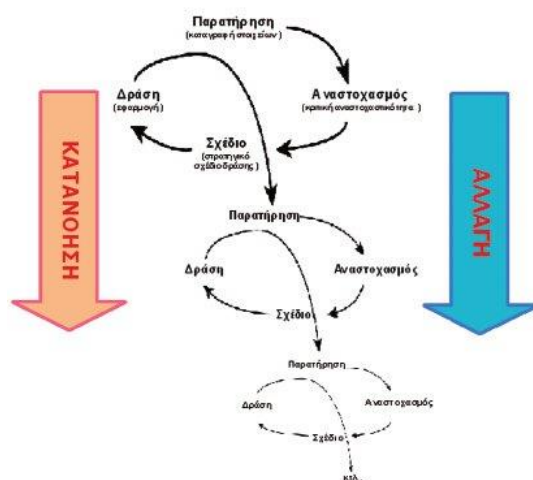
5.3 Έρευνα - Δράση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και περιγράφεται ως έρευνα-δράση, καθώς η συμβολή της στην ανάλυση, αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι αναμφισβήτητη. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016, σ. 135) η έρευνα-δράση είναι μια μορφή έρευνας που εστιάζει στη δράση, στην πράξη και στα δρώντα υποκείμενα, αποτελώντας τόσο συμμετοχική όσο και δημοκρατική διαδικασία, με σκοπό μια θετική κοινωνική αλλαγή. Η εν λόγω

έρευνα ασχολείται τόσο με τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της κουλτούρας των ατόμων όσο και με την αλλαγή στους θεσμούς των κοινωνιών (Kemmis & McTaggart, 1988, σ. 55).

Παράλληλα, είναι μια αναγκαία κριτική μέθοδος που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών της πράξης και η οποία ενισχύει τη συμμετοχή τους ως ερευνητές σε μια διαδικασία κριτικής ανάπτυξης της εκπαίδευσης, καθώς μέσα από συνεχή δράση και αναστοχασμό διαμορφώνει θεωρητικές απόψεις που διαφαίνονται στις πρακτικές τους (Carr & Kemmis, 1997).

Συγκεκριμένα, το μοντέλο έρευνας-δράσης του Kemmis (1988), πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η εν λόγω έρευνα, έχει σπειροειδή μορφή με συνεχείς, επάλληλους κύκλους στη σπείρα και εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις: τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον στοχασμό. Αναλυτικότερα, με αφετηρία μια προβληματική κατάσταση, οι κύκλοι αυτοί προχωρούν από την αποσαφήνισή της, στην ανάπτυξη στρατηγικών δράσης και τέλος ολοκληρώνονται με την αναγνώριση της νέας αποκτημένης γνώσης (Πετρογιάννης, 2013, σ. 67).



Σχήμα 1. Η ελικοειδής φύση της έρευνας

Επιπρόσθετα, η κυκλική διάσταση προσφέρει στην έρευνα ευελιξία, καθώς ένας μόνο κύκλος αναστοχασμού και δράσης δεν επαρκεί για τη λύση του προβλήματος, άρα η επαναληπτικότητα κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι βασικό χαρακτηριστικό της. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να επαναπροσδιορίσει τα ερωτήματά του, να αναλογιστεί τις πρακτικές του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του και το βασικό, να μάθει από τα λάθη του (Altrichter, 2002, σ. 39).

Στο πλαίσιο της συμμετοχικής της ιδιότητας η εν λόγω έρευνα, εκτός από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καλεί όλους τους συμμετέχοντες, μαθητές, ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να εμπλακούν σε μια κριτική ανάλυση των πεπραγμένων με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή τους (Κατσαρού, 2016). Παράλληλα, η χειραφετητική της διάσταση, με σκοπό την αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της συγκεκριμένης τάξης του νηπιαγωγείου, στοχεύει σε μία απελευθερωτική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, συνάμα με τη βιωματική φύση του θεάτρου, είναι ξεκάθαρο γιατί επιλέχθηκε η έρευνα-δράση ως η καταλληλότερη μέθοδος για το υπό διερεύνηση θέμα που με απασχόλησε.

5.3.1 Κριτική φίλη και συμμετέχων παρατηρητής

Αξίζει να τονιστεί ότι στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, εκτός από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι όπως οι γονείς, άλλοι εκπαιδευτικοί και ο κριτικός φίλος-συνεργάτης. Ο ρόλος του κριτικού φίλου έρχεται να βοηθήσει εκ των έσω, ώστε ο ερευνητής να ενεργήσει με σύνεση, προνοητικότητα και κριτικό πνεύμα και στη συνέχεια να οδηγηθεί στην αλλαγή (Carr & Kemmis, 1997).

Στη συγκεκριμένη βέβαια συνεργατική έρευνα που υλοποίησα, οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί απαρτίζονταν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αναφερόμενη στον εαυτό μου, την κριτική φίλη που ήταν η μόνιμη νηπιαγωγός της τάξης και τον συμμετέχοντα παρατηρητή που ήταν ο νηπιαγωγός ειδικής αγωγής.

Πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, συλλέχθηκαν πληροφορίες και από τους τρεις εκπαιδευτικούς-συνεργάτες, με έμφαση στις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών πάνω στο θεατρικό παιχνίδι, στην επαφή τους με πολυτροπικά κείμενα, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες συζητήθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Ακόμη, συμφωνήθηκε το μεταξύ τους πλαίσιο συνεργασίας ως πλαίσιο εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας και αμοιβαίου σεβασμού. Αποφασίστηκε τέλος να είναι διαλλακτικοί, ειλικρινείς μεταξύ τους και να διακατέχονται από πνεύμα ανεκτικότητας στο καινούργιο και το διαφορετικό.

Κεντρικός ρόλος της κριτικής φίλης ήταν να βοηθήσει στη συλλογή των δεδομένων και να παράσχει εναλλακτικές ερμηνείες των στοιχείων, ιδέες για τους

λόγους που μπορεί να συμβαίνουν όσα συμβαίνουν και αφηγήσεις για τις δικές της σχετικές εμπειρίες (Κατσαρού & Τσαφός, 2003, σ. 83), καθώς είχε τη διασφάλιση της εμπιστοσύνης μου στη διαφορετική οπτική της. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του συμμετέχοντα παρατηρητή ήταν πολύ βοηθητικός στη διαχείριση του παιδιού με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και με τα προφορικά ανατροφοδοτικά του σχόλια. Είχε ακόμη τη δυνατότητα να παρατηρεί λεπτομέρειες που μπορεί να διέφευγαν της προσοχής της κριτικής φίλης κατά τη διάρκεια που εκείνη κρατούσε γραπτές σημειώσεις.

Στο στάδιο του αναστοχασμού, μετά από κάθε συνάντηση, η κριτική φίλη μοιραζόταν με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον συμμετέχοντα παρατηρητή, τις παρατηρήσεις και τα σχόλια που είχε καταγράψει κατά τη διάρκεια της έρευνας, ώστε να υπάρξει εποικοδομητικός διάλογος και ανταλλαγή προβληματισμών για τις διάφορες συμπεριφορές ή αντιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Έτσι πολλά διλήμματα που προέκυψαν και προβληματισμοί για την πορεία των παρεμβάσεων, μετά από ανατροφοδοτικές συζητήσεις μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών, οδήγησαν σε συνεχείς επανασχεδιασμούς και τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής έρευνα-δράσης.

5.3.2 Οι συμμετέχοντες και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα-δράση υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο εντός του αστικού δομικού ιστού του Δήμου Βόλου και συγκεκριμένα στην περιοχή της Νέας Ιωνίας, όπου η προσφυγική προέλευση του πληθυσμού της έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής φυσιογνωμίας της. Στο συγκεκριμένο σχολείο στην πλειονότητά τους φοιτούσαν μαθητές που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Ακολουθήθηκε εκ μέρους μου η διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς έγινε προσπάθεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της συγκεκριμένης πολυπολιτισμικής τάξης με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών και την ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων.

Η τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική, γιατί συμμετέχουν σε αυτή διαφορετικοί πολιτισμοί και ετερότητες σε ό,τι αφορά δηλαδή την καταγωγή, την εθνοτική ομάδα και το μαθησιακό στυλ των

παιδιών. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες ήταν 18 παιδιά ηλικίας τέσσερα έως πέντε χρόνων, που φοιτούσαν στο κλασσικό τμήμα, εκ των οποίων τα οκτώ ήταν κορίτσια και τα δέκα αγόρια. Από τους 18 μαθητές στο σύνολό τους, έντεκα ήταν ελληνικής καταγωγής, τρεις αλβανικής και τέσσερις μαθητές Ρομά. Όλα τα παιδιά μιλούσαν την ελληνική γλώσσα ενώ υπήρχαν στην ομάδα ένα παιδί διαγνωσμένο με «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας» (ΔΕΠΥ), καθώς και δυο παιδιά με πιθανές διαταραχές λόγου.

Σε γενικές γραμμές οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αντιμετωπίστηκαν ως μέρος της πολυπολιτισμικότητας της τάξης και για αυτό εξάλλου θεωρήθηκε σκόπιμη εξαρχής η σύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5.3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Όπως είναι γνωστό, όλα τα ερευνητικά εργαλεία έχουν κάποια πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα, βέβαια η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δεν αποκλείει τη χρήση ενός δεύτερου ή και ενός τρίτου. Άρα ένας ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και να διασταυρώσει τα αποτελέσματα, εάν οι ανάγκες της εργασίας το απαιτούν (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015, σ. 41). Τα ερευνητικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων μιας έρευνα-δράσης είναι πολλά και ποικίλα, όμως σύμφωνα με τον σκοπό της παρούσας έρευνας τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
- Η άμεση παρατήρηση και οι γραπτές σημειώσεις της κριτικής φίλης
- Η παρατήρηση του συμμετέχοντα παρατηρητή
- Οι συνεντεύξεις με τους γονείς πριν και μετά την έρευνα
- Υλικό από τη βιωματική συμμετοχή των παιδιών

Ημερολόγιο: Αποτελεί ένα ποιοτικό μέσο συλλογής δεδομένων που επιτρέπει στον ερευνητή να κρατά σημειώσεις για τη συμμετοχή, την πρόοδο και τις σχέσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί ένα ποιοτικό μέσο που η χρήση του περιορίζεται στην καταγραφή των προσωπικών απόψεων και παρατηρήσεων του ερευνητή, έτσι η αξιοπιστία του θεωρείται αμφίβολη.

Παρόλα αυτά, επιλέχθηκε ως εργαλείο της παρούσας έρευνας, καθώς έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει τα ευρήματα της έρευνας και να «φωτίζει» πτυχές που ενδέχεται να μην έχουν καλυφθεί από προηγούμενα εργαλεία μέτρησης.

Στο ημερολόγιο καταγράφηκαν λεπτομέρειες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση των παρεμβάσεων, αλλά και συμπεριφορές των παιδιών εκτός παρεμβάσεων. Επίσης σημειώθηκαν σχόλια σχετικά με τη δράση και την οργάνωση κάθε συνάντησης που αφορούσαν την ανταπόκριση, την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τα συναισθήματα που εξέφρασαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και κάποια αναστοχαστικά σχόλια (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Παρατήρηση: Αφορά στη διαδικασία κατά την οποία κάποιο φαινόμενο ή συμπεριφορά, ατομική ή ομαδική, γίνεται αντικείμενο παρατήρησης με τρόπο προγραμματισμένο, οργανωμένο, συστηματοποιημένο, χρησιμοποιώντας συχνά την καταγραφή γεγονότων.

Ενώ υπάρχουν διάφορα είδη παρατήρησης, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η άμεση παρατήρηση, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα (Λαγουμιντζής et al. 2015). Κατά τη διάρκεια των δέκα συναντήσεων, η κριτική φίλη κρατούσε γραπτές σημειώσεις όλων εκείνων των σημείων που θεωρούσε ότι ήταν ενδιαφέροντα και σημαντικά, ενώ ο συμμετέχων παρατηρητής έδινε προφορικές καταθέσεις από την άμεση παρατήρησή του.

Συνέντευξη: Μεγάλη σημασία φαίνεται να παίζει η ικανότητα του συνεντευκτή να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου και να δημιουργήσει μία άνετη, φιλική ατμόσφαιρα που θα συμβάλει σε μία επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ τους. Αρχικά αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να ανακαλύψει τι σκέφτεται ο ερωτώμενος σε σχέση με κάποιο θέμα και να συγκρίνει τις γνώμες και τις απόψεις των διαφόρων ερωτώμενων. Στη συνέχεια, ο ερευνητής ενδιαφέρεται να συγκρίνει και να ομαδοποιήσει αυτές τις απόψεις.

Ο τύπος συνέντευξης που επιλέχθηκε στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος ή ποιοτική συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, ώστε να υπάρχει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα την περίσταση β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή και αφαίρεση ορισμένων ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Γενικά, οι άξονες της συνέντευξης

πρέπει να συνάδουν με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Μετά τη λήξη της έρευνας, επιλέχθηκε η πραγματοποίηση ατομικών, μη δομημένων συνεντεύξεων με τους γονείς των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψιν τις συγκεκριμένες περιστάσεις που παρουσιάστηκαν.

Υλικό: Αφορά στην παραγωγή δειγμάτων δουλειάς, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή ανταπόκριση της τάξης στις τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

5.4 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία

Η λεγόμενη τριγωνοποίηση αποτελεί μια συνδυαστική μέθοδο συλλογής δεδομένων, που αφορά την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός-ερευνητής να μπορεί αρχικά να κατανοήσει και έπειτα να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα. Επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η αποφυγή τυχόν παρερμηνειών που συνδέονται με προσωπικές του προκαταλήψεις (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 174).

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσω παρατήρησης και προσωπικού ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, μέσω παρατήρησης και σημειώσεων πεδίου της κριτικής φίλης, μέσω παρατήρησης του συμμετέχοντος παρατηρητή, μέσα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς και τέλος μέσα από τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των παιδιών. Συνεπώς με τη μέθοδο αυτή και τη συμφωνία των διαφορετικών οπτικών, αποφεύχθηκαν παρερμηνείες στα αποτελέσματα της έρευνας και επιτεύχθηκε η αξιοπιστία της.

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές του κώδικα δεοντολογίας για την εκπαιδευτική έρευνα. Φρόντισα, ώστε η παρέμβασή μου να διεξαχθεί με σεβασμό στα ατομικά και συνταγματικά δικαιώματα του ανθρώπου, σεβόμενη τις πολιτιστικές και ατομικές διαφορές, σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί πως στην ανάλυση των δεδομένων τα ονόματα δεν δημοσιοποιούνται, αλλά έχουν κωδικοποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες της έρευνας, τηρώντας με αυτόν τον τρόπο την ανωνυμία των μαθητών και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τη νηπιαγωγό

της τάξης και τον νηπιαγωγό ειδικής αγωγής, η αναφορά γίνεται ως «κριτική φίλη» και ως «συμμετέχων παρατηρητής» αντίστοιχα.

Καταρχάς πριν τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από τον σύλλογο διδασκόντων του νηπιαγωγείου και εγκρίθηκε η υλοποίησή της. Συγκεκριμένα, συζητήθηκε ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας, τα μεθοδολογικά εργαλεία που είχαν επιλεγεί να χρησιμοποιηθούν, η διάρκεια της παρέμβασης και κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετικά με την πορεία της.

Οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών ενημερώθηκαν προφορικά για τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας, για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και διασφαλίστηκε έπειτα έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο εν λόγω πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα). Τέλος, έγινε ενημέρωση στα παιδιά του τμήματος που θα συμμετείχαν στην παρέμβαση και τονίστηκε η εκούσια και εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα.

6. ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

6.1 Γενικά

Η ανάλυση των δεδομένων, όπως και των άμεσων εμπειριών μας, πρέπει να καταλήγει σύμφωνα με τους Altrichter et al. (2001) σε μια βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης που επεξεργαζόμαστε, καθώς και σε μια καινούρια πρακτική θεωρία η οποία να μας οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόησή της. Τα δεδομένα αυτά προσεγγίζονται με πρωταρχικό στόχο τη διερεύνηση της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα η ανάλυσή τους στηρίζεται στα βασικά ερωτήματα της έρευνας.

Επειδή η έρευνα-δράση δεν αποδέχεται την έννοια του ανεπηρέαστου υποκειμένου ούτε τον διαχωρισμό του υποκειμένου από τον κόσμο, τα δεδομένα που προκύπτουν υπάρχουν παρά μόνο μέσα στις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής τους και αναδεικνύουν τις προθέσεις, τις συνέπειες και τις δράσεις των συμμετεχόντων (Κατσαρού, 2016, σ. 313). Βέβαια η έρευνα-δράση δεν έχει μια μοναδική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών της δεδομένων, γι' αυτό δανείζεται στρατηγικές κυρίως από την ποιοτική έρευνα.

Τα θέματα προέκυψαν, με βάση τις θεωρητικές μου γνώσεις, σύμφωνα με την παραγωγική μέθοδο και κατόπιν εξέτασης των απαντήσεων στα αρχικά ερωτήματα της έρευνας. Ωστόσο, είχα την ετοιμότητα να αποδεχτώ πιθανές εκπλήξεις που περιείχαν τα δεδομένα που συνέλλεξα. Πιο αναλυτικά, το παραγόμενο υλικό από κάθε συνάντηση, αναλύθηκε ξεχωριστά, ενώ τα ανατροφοδοτικά σχόλια οδήγησαν σε επανασχεδιασμούς των συναντήσεων και σε νέες δοκιμές στις επόμενες συναντήσεις. Ακριβέστερα, η ανατροφοδότηση αποτυπώθηκε στην τελευταία παράγραφο της περιγραφικής και κριτικής ανάλυσης κάθε διδακτικής συνάντησης.

Η προσφορά των τριών συνεργατών της έρευνας υπήρξε καθοριστικής σημασίας στην ανάλυση των συμπερασμάτων, καθώς δεν ήταν λίγες οι φορές που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία σε εποικοδομητικές συζητήσεις ανατροφοδότησης και ερμηνευτικού χαρακτήρα επί των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια συγγραφής της έρευνας. Συνεπώς, γεννήθηκαν νέες θεωρήσεις και διευκολύνθηκε η παραγωγή νοήματος σε καταστάσεις που εμπεριείχαν προβληματισμό. Τόσο στη συλλογή όσο και στην κριτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, καθώς τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από τρεις οπτικές γωνίες: της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, της κριτικής φίλης, του συμμετέχοντα παρατηρητή,

όπως επίσης από τα παιδιά και τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο επιτράπηκε η αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης (Altrichter et al., 2001).

Αυτού του είδους η ανάλυση, με βοήθησε να καταλάβω τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές συγκροτούν νόημα από τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Ταυτόχρονα, μπόρεσα να αναδιοργανώσω τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές προσεγγίζουν τα πολυτροπικά κείμενα, με απώτερο στόχο την κριτική κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει.

6.2 Ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των γονέων

Η επιλογή του τρόπου ενημέρωσης των γονέων για τη διδακτική παρέμβαση και η υλοποίηση των αρχικών, ατομικών συνεντεύξεών τους, αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ μας. Αναλυτικότερα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις συλλέχθηκαν προφορικά, καθώς δεν ήταν επιθυμητό από τους γονείς να μαγνητοφωνηθούν και έγιναν σε ένα χαλαρό κλίμα συζήτησης, στο προαύλιο του νηπιαγωγείου. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην επιλογή της καταγραφής σύντομων σημειώσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ώστε να καταγραφούν πιο λεπτομερείς σημειώσεις αργότερα.

Αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι ο οδηγός των συνεντεύξεων ενισχύθηκε με συμπληρωματικές ερωτήσεις, με σκοπό να διευκολυνθούν κάποιοι γονείς και να κυλήσει πιο ομαλά η διαδικασία (βλ. Παράρτημα). Αναλυτικότερα, χρειάστηκε να γίνει επεξήγηση της έννοιας της διαφορετικότητας σε κάποιους γονείς.

Τα στάδια ανάλυσης των συνεντεύξεων που ακολουθήθηκαν ήταν η δημιουργία θεμάτων, η ταξινόμηση και κωδικοποίησή τους, η περιγραφή του περιεχομένου τους και τέλος η ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην επισήμανση των κοινών στοιχείων μεταξύ των απαντήσεων των γονέων, γεγονός που βοήθησε στη συσχέτιση των δεδομένων.

Ειδικότερα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους γονείς, εκτός από δυο μαθητές Ρομά, που απουσίαζαν συστηματικά, πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Ο μισός αριθμός γονέων, δηλαδή οι οκτώ στους δεκάξι, απάντησε «δεν ξέρω» στην ερώτηση για το τι πιστεύουν ότι γνωρίζει το παιδί τους για τη διαφορετικότητα.

Οι υπόλοιπες απαντήσεις επικεντρώθηκαν στην πολιτισμική διαφορετικότητα και στην αναπηρία: «ξέρει για τα άσπρα και τα μαύρα παιδάκια, για τα παιδάκια από άλλη χώρα», «δεν θεωρεί παράξενο τη διαφορετικότητα, είχε στον παιδικό (σταθμό, εννοείται, αλλά δεν ειπώθηκε) τμήμα ένταξης».

Σε ερώτηση αναφορικά με το αν έχουν διαβάσει κάποιο βιβλίο σχετικό με τη διαφορετικότητα οι ίδιοι ή με τα παιδιά τους, μόνο έξι στο σύνολο των γονέων απάντησαν καταφατικά.

Στην ερώτηση πώς αντιδρά το παιδί τους όταν βλέπει κάποιον/α διαφορετικό/ή, οι απαντήσεις των γονέων ήταν ως επί το πλείστον ότι «δεν γνωρίζω», εκτός από κάποιες καταθέσεις: «μια φορά είχε δει έναν νάνο στον δρόμο και με ρώτησε γιατί έχει το ίδιο ύψος με μένα», «όταν βλέπει κάποιον διαφορετικό τον ρωτάει φωναχτά διάφορα πράγματα γιατί είναι περίεργη».

Στην ερώτηση αν έχει αναφέρει το παιδί κάποιον/α διαφορετικό/ή στην τάξη του, οι απαντήσεις ήταν στην πλειονότητα αρνητικές, δηλαδή οι 13 στους 16, εκτός από δυο γονείς που αναφέρθηκαν σε καταθέσεις του παιδιού τους σχετικά με συμμαθήτριά τους, η οποία λόγω αδυναμίας έκφρασης στον προφορικό λόγο θεωρούνταν από τα παιδιά ότι είναι από άλλη χώρα. Ένας γονέας αναφέρθηκε σε έναν συμμαθητή του παιδιού του, ο οποίος έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που τον ενοχλούσε με την επιθετική συμπεριφορά του.

Γενικότερα, από την ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων, προέκυψε ότι ο μισός περίπου αριθμός των παιδιών δεν είχε ασχοληθεί ξανά με το θέμα της διαφορετικότητας, πράγμα που αποτυπώθηκε στη συνέχεια και στις καταγεγραμμένες απόψεις τους στο αρχικό ιστόγραμμα που δημιουργήσαμε στο πλαίσιο της πρώτης συνάντησης (εικόνα 1). Επίσης, αναδύθηκε το γεγονός ότι πολλοί γονείς δεν γνώριζαν τις απόψεις ή και τις αντιδράσεις των παιδιών τους σε πιθανή επαφή τους με διαφορετικούς ανθρώπους.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή και επεξεργασία των αρχικών συνεντεύξεων έδωσε μια εικόνα της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των παιδιών πάνω σε θέματα ετερότητας. Σε αυτό το σημείο να σημειώσω ότι προέτρεψα τους γονείς να συζητούν με τα παιδιά για ό,τι τους κάνει εντύπωση αναφορικά με ό,τι επρόκειτο να διαδραματιστεί στην τάξη στο πλαίσιο των συναντήσεων.

6.3 Περιγραφή και κριτική ανάλυση των συναντήσεων

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφονται και αναλύονται κριτικά οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Η διάρκεια της έρευνας ήταν δέκα συναντήσεις, από δυο φορές την εβδομάδα, οι οποίες ολοκληρώθηκαν σε διάστημα δύο μηνών, από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2022. Η διάρκειά τους ήταν περίπου 45 λεπτά η μία, ακολουθώντας το ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου που συντάσσεται με βάση τη με αριθ. πρωτ. 130272/Δ1/05-08-2016 (ΦΕΚ 2670Β) Υ.Α, όπως τροποποιήθηκε με το κεφ. Β, του άρθρ. 11 του Π.Δ 79/2017 (ΦΕΚ 109 Α), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 23, ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 142 Α).

Στη συνέχεια γίνεται μια περιγραφική και κριτική ανάλυση των όσων διαδραματίστηκαν σε κάθε συνάντηση χωριστά, ενώ δίνεται μια μικρή περίληψη και ανάλυση του πολυτροπικού κειμένου που αξιοποιήθηκε. Συγχρόνως, γίνεται αναλυτική αναφορά στην ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες και περιγράφεται το υλικό που παρήχθη από τα ίδια τα παιδιά, από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, από τις σημειώσεις της κριτικής φίλης και από τα σχόλια του συμμετέχοντα παρατηρητή. Η ανάλυση αυτή διεξήχθη προκειμένου να αναδειχθούν τα θέματα που προέκυψαν και τα οποία απάντησαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε συνάντηση ακολούθησε τις τρεις φάσεις της θεατροπαιδαγωγικής.

1η συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση ήταν μία πρώτη επαφή της ομάδας με τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, καθώς και μια εισαγωγή στις τεχνικές της. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθώ στο γεγονός ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης δεν είχαν εμπειρία από δραστηριότητες θεατροπαιδαγωγικής ούτε από κάποιο άλλο είδος θεατρικού παιχνιδιού.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, η πρώτη φάση περιλάμβανε κυρίως παιχνίδια συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ενεργοποίησης της φαντασίας τους. Ενδεικτικά αναφέρω τον *τυφλό-οδηγό* και το *όλοι-όσοι*. Το τελευταίο παιχνίδι πρόκειται για μια παραλλαγή της φρουτοσαλάτας, όπου σε κύκλο τίθενται ερωτήσεις που αφορούν σε όποιον τις καταθέτει και μετακινούνται όσοι συμφωνούν με τις

απαντήσεις. Η επιλογή του παιχνιδιού έγινε στοχεύοντας στην απόκτηση πληροφοριών για τα ίδια τα παιδιά μέσα από τις ερωτήσεις που τίθενται, ώστε ο κάθε μαθητής να ανακαλέσει και να αναπτύξει τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του βιωμένη εμπειρία. Δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να επιτεύχθηκε στην πρώτη συνάντηση για τους μαθητές Ρομά και τα παιδιά αλβανικής καταγωγής, καθώς δεν αντέδρασαν στη συγκεκριμένη ερώτηση: «όλοι όσοι μιλάνε και δεύτερη γλώσσα στο σπίτι». Βέβαια όπως θα επισημανθεί παρακάτω, σε μετέπειτα συνάντηση άλλαξε η αρχική απόκρισή τους στην ανάκληση λέξεων της μητρικής τους γλώσσας. Σημαντικό γεγονός που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι υπήρξε από κάποια παιδιά άρνηση να καθίσουν δίπλα ή και να συνεργαστούν με συγκεκριμένα παιδιά της τάξης, με αποτέλεσμα να διακοπεί η ροή των δραστηριοτήτων για να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες συνεργασίας. Το κρίσιμο αυτό συμβάν της άρνησης των παιδιών για συνεργασία, αποκάλυψε την κατεύθυνση στην οποία έπρεπε να προσανατολιστεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, δηλαδή να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική προσπάθεια για προώθηση της συνεργασίας, πράγμα που τονίστηκε ιδιαίτερα στον αναστοχασμό.

Στη δεύτερη φάση παρουσιάστηκε στην ολομέλεια του κύκλου «το κουτί της φαντασίας και του θεάτρου» (εικόνα 2). Επρόκειτο για ένα μικρό, ξύλινο μπαούλο μέσα στο οποίο βρισκόταν το ερέθισμα της δράσης, στην προκειμένη μια κούκλα εμψύχωσης. Κατά την εμψύχωσή της, διηγήθηκε στα παιδιά το τι της συμβαίνει στο σχολείο, ζητώντας τη γνώμη τους για το τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός, σε τι διαφέρει η ίδια και τι συναισθήματα μπορεί να βιώνει. Κάποια παιδιά απάντησαν: «είσαι όμορφος» και πολλά παιδιά σπείσανε να συμφωνήσουν, προτείνοντας μάλιστα διάφορα ονόματα για την κούκλα.

Η επιλογή χρήσης της κούκλας εμψύχωσης, στην πρώτη και στην τελευταία συνάντηση, ως εργαλείο της θεατροπαιδαγωγικής έγινε διότι η θεατρική κούκλα θεωρείται ένα δυνατό μέσο μετάδοσης ποικίλων μηνυμάτων τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Έπειτα με την τεχνική *καταιγισμός ιδεών* των παιδιών, η εμψυχώτρια-ερευνήτρια κατέγραψε σε μεγάλο χαρτί κάνσον τις αρχικές απόψεις τους για το τι πιστεύουν ότι είναι διαφορετικό, δημιουργώντας ένα ιστόγραμμα (εικόνα 1). Μελετώντας τις καταθέσεις τους, αναδύθηκε το γεγονός ότι οι μισοί περίπου μαθητές δεν κατανοούσαν πλήρως την υπό διερεύνηση έννοια, αφού κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις ήταν: «όταν αγκαλιαζόμαστε», «όταν φιλιόμαστε», «όταν φοράμε

μάσκες». Άλλες απόψεις που κατατέθηκαν εστίασαν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της γαντόκουκλας που τους παρουσιάστηκε, όπως «τα διαφορετικά μάτια και πούπουλα», «επειδή είναι κάλτσα και όχι κουκλάκι κανονικό», άλλες στο σωματικό βάρος των ανθρώπων και μια μόνο άποψη αναφέρθηκε στο θέμα της αναπηρίας: «το άτομο που είναι σε αμαξίδιο».

Η τρίτη φάση περιλάμβανε ένα παιχνίδι χαλάρωσης και ανατροφοδότησης για τα όσα προηγήθηκαν με σκοπό να ακουστούν όλες οι απόψεις των παιδιών και να εκφραστούν αβίαστα τα συναισθήματα που προέκυψαν από την όλη διαδικασία. Σε γενικές γραμμές οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών ήταν αρκετά ενθουσιώδεις, ειδικά ως προς την κούκλα που τους παρουσιάστηκε, καθώς φάνηκε να κλέβει τις εντυπώσεις σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης.

Μετά την πραγματοποίηση της πρώτης συνάντησης και της αναστοχαστικής συζήτησης με την κριτική φίλη και τον συμμετέχοντα παρατηρητή έγινε αλλαγή στον αρχικό σχεδιασμό, καθώς προέκυψε ότι χρειαζόταν πρώτον, να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή του τρόπου χωρισμού των ομάδων με σκοπό τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στην τάξη. Χαρακτηριστικά σχόλια στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αναφέρουν: «υπάρχει δυσκολία στον χωρισμό των ομάδων, γιατί πολλά παιδιά θέλουν να συνεργάζονται μόνο με συγκεκριμένα παιδιά». Δεύτερον, να προσεγγιστεί η αναγνώριση, η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η επανεκτίμηση αυτή της κατάστασης τόνισε την αναθεωρητική διάσταση των διαδικασιών στην έρευνα-δράση.

2η συνάντηση

Στη δεύτερη συνάντηση αξιοποιήθηκε το παραμύθι «Ελμερ ο ελέφαντας», του Ντέιβιντ Μακ Κι, το οποίο αναφέρεται σε έναν πολύχρωμο και χαρούμενο ελέφαντα που έχει όμως κουραστεί να διαφέρει από τους άλλους ελέφαντες. Μια μέρα αποφασίζει να φύγει από το κοπάδι, αλλά όταν επιστρέφει και μοιάζει πια με τους άλλους ελέφαντες, συνειδητοποιεί ότι τον προτιμούσαν όπως πραγματικά ήταν. Το βιβλίο επιλέχθηκε, καθώς το μήνυμα του πολυτροπικού αυτού κειμένου εστιάζει στην αποδοχή του εαυτού μας, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και στο γεγονός ότι είναι σημαντικό να είναι κανείς διαφορετικός. Στόχος του συγγραφέα/εικονογράφου είναι να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη στην αποδοχή του εαυτού του, με απώτερο σκοπό

την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του. Τα μηνύματα αυτά δομούνται συνδυαστικά με τη γλώσσα και την εικόνα, αν και φαίνεται να υπερισχύει η δεύτερη. Σύμφωνα με τους Kress και Leeuwen (1990), οι εικόνες είναι αφηγηματικές αναπαραστάσεις του ήρωα και των άλλων ζώων, που αναπαριστούν δράσεις και γεγονότα σε εξέλιξη, διαδικασίες αλλαγής και προσωρινές διευθετήσεις στον χώρο. Στο συγκεκριμένο παραμύθι διακρίνει κανείς εικόνες με έντονα χρώματα και μεγάλα μεγέθη, με φόντο τη ζούγκλα, ενώ η γλώσσα αφήγησης είναι στο γ' ενικό πρόσωπο, με τη χρήση λιγοστών διαλόγων. Οι εικόνες φάνηκε να τραβούν από την αρχή την προσοχή των παιδιών και να σχολιάζουν τα έντονα χρώματά τους: «γιατί είναι τόσο πολύχρωμος;».

Ως έναυσμα δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να περιεργαστούν το περιεχόμενο «του κουτιού του θεάτρου και της φαντασίας» και με την ολοκλήρωση της σύνθεσης του παζλ, που απεικόνιζε τον ελέφαντα, ναμαντέψουν με τι θα ασχοληθούν την ημέρα εκείνη.

Στην πρώτη φάση μετά από δυο σύντομα παιχνίδια ενεργοποίησης, που στόχευαν στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και της συνεργασίας της ομάδας, έγινε η εισαγωγή των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας, με την τεχνική *ομαδική διαμόρφωση χώρου*. Κατά τη διάρκεια αυτής της τεχνικής, οξύνθηκε το ενδιαφέρον και η περιέργεια των συμμετεχόντων και το αποτέλεσμα της δράσης εξέπληξε θετικά όλη την ομάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρω τα λόγια δυο παιδιών που μπαίνοντας βαθιά στον ρόλο απευθύνονταν στον χώρο της «παρεούλας» που είχε διαμορφωθεί ως ζούγκλα: «Πάμε στη ζούγκλα κυρία, όχι στην παρεούλα».

Η δεύτερη φάση περιείχε την ανάγνωση του παραμυθιού και τον χωρισμό του σε δυο επεισόδια, ώστε να προβληματιστούν τα παιδιά πάνω στην απόφαση του ελέφαντα να μοιάσει στους άλλους. Με την τεχνική δραματοποίησης το *περίγραμμα του ήρωα* (εικόνα 3), έγινε προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά διερεύνησαν το προφίλ του ελέφαντα, τον σκιαγράφησαν αναφέροντας λόγια που έλεγε ο ίδιος, αναγνώρισαν τα συναισθήματα που ένιωθε, καταθέτοντας και τις απόψεις των φίλων του. Στη συνέχεια με την *ανακριτική καρέκλα και τον δάσκαλο σε ρόλο* (εφεξής ΔσΡ, εικόνα 4) με στόχο την ανάπτυξη της πλοκής και τη δημιουργία αναπαραστάσεων, τα παιδιά απηύθυναν ερωτήσεις στον ήρωα και εμβάθυναν στις σκέψεις, στις δράσεις και στα συναισθήματά του. Μάλιστα ένας μαθητής Ρομά έθεσε καίριες ερωτήσεις στον Έλμερ: «γιατί θες να είσαι σαν τους άλλους;», νοηματοδοτώντας έτσι τη θεατροπαιδαγωγική δράση.

Στην τρίτη φάση δόθηκαν πολύχρωμα υφάσματα στα παιδιά, ώστε να αυτοσχεδιάσουν μπαίνοντας στον ρόλο των ελεφάντων που γιορτάζουν τη διαφορετικότητα. Σημειώνεται εδώ η μεγάλη προσφορά των περισσότερων παιδιών να υποδυθούν τον Έλμερ, καθώς επίσης και τα λόγια που ζητωκραύγαζαν, καθώς χόρευαν με ενθουσιασμό: «Ζήτω ο Έλμερ!». Έπειτα ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν κάτι ωραίο που θεωρούν ότι έχουν οι ίδιοι πάνω τους και μετά ο διπλανός τους. Ενώ αρχικά φάνηκε να τους δυσκολεύει η παραγωγή προφορικού λόγου, στη συνέχεια αποδείχθηκε μια σημαντική δραστηριότητα να ακούν όμορφα σχόλια από τους φίλους τους.

Στον αναστοχασμό της δράσης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την κριτική φίλη παρατηρήθηκε μια γενικότερη θετική ανταπόκριση των παιδιών στις τεχνικές και μια κοινή διαπίστωση για ανάγκη χρονικού περιορισμού του εισαγωγικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης: «κάποια παιδιά δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στην επόμενη δραστηριότητα, μάλλον λόγω πολλών παιχνιδιών της α' φάσης». Τέλος, σχεδιάστηκε η επόμενη συνάντηση με στόχο την ενίσχυση της έκφρασης και αποδοχής των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Ακόμη, αποφασίστηκε η παροχή ευκαιριών στα παιδιά ώστε να εστιάσουν εκ νέου στο ζήτημα της διαφορετικότητας μέσω αξιοποίησης διαφορετικού, αυτή τη φορά, πολυτροπικού κειμένου.

3η συνάντηση

Στην τρίτη συνάντηση τα παιδιά είχαν ως ερέθισμα τη διαφήμιση μιας αυστριακής τράπεζας στο πλαίσιο της γιορτής των Χριστουγέννων, σε μορφή κινούμενου σχεδίου (animation), με τίτλο «Τι θα ήταν τα Χριστούγεννα χωρίς αγάπη». Το animation διαπραγματεύεται την ιστορία ενός σκαντζόχοιρου του οποίου τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του σώματός του, δηλαδή τα αγκάθια του, άθελά του πλήγωναν τους άλλους και αποτελούσαν εμπόδιο στη διαχείριση των φιλικών του σχέσεων. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω ήταν η απόρριψή του από τα υπόλοιπα ζώα του σχολείου.

Η διαφήμιση αποτελεί ένα αξιόλογο αντικείμενο ενδιαφέροντος λόγω των εμπορικών μηνυμάτων που μεταδίδει στο καταναλωτικό κοινό και ειδικότερα στα μικρά παιδιά, καθώς χρησιμοποιεί για τη μετάδοση των μηνυμάτων ένα συνδυασμό

σημειωτικών τρόπων, αποτελούμενο από γλώσσα, εικόνα, κίνηση και μουσική. Βέβαια το συγκεκριμένο πολυτροπικό κείμενο που αξιοποιήθηκε δεν χρησιμοποιούσε καθόλου τη γλώσσα, αλλά με τη χρήση της μουσικής, της κίνησης και της κινούμενης εικόνας, προκαλούσε το συναίσθημα του αποδέκτη στοχεύοντας στη συμπόνια του. Συγκεκριμένα, η μουσική είχε ιδιαίτερη ένταση στα σημεία που ο δημιουργός επιθυμούσε την πρόκληση του συναισθήματος του αποδέκτη, ώστε να ταυτιστεί με την απογοήτευση του ήρωα. Σε αυτό το σημείο ακούστηκε από κάποιο παιδί η φράση: «πω, πω, πόσο στεναχωριέται που δεν τον θέλουν». Το ίδιο συνέβαινε και με τις γρήγορες εναλλαγές των πλάνων με κεντρική μορφή τον ήρωα, ώστε να προκληθεί και εδώ η συμπάθεια του αποδέκτη. Τα χρώματα που επικρατούσαν καθόλη τη διάρκεια του βίντεο ήταν ουδέτερα, κυρίως της ώχρας και του καφέ, εκτός από το τέλος, όπου το κουτί-δώρο ήταν έντονο μπλε με κόκκινο, συμβολίζοντας ίσως την ελπίδα. Τα παιδιά διέκριναν αμέσως το δώρο και παράλληλα εντόπισαν την αλλαγή στο συναίσθημα του ήρωα εκφράζοντας τα εξής: «τώρα έχει φίλους και γελάει», «το δώρο τον έκανε χαρούμενο». Πρέπει να αναφερθεί ακόμη το γεγονός ότι η εστίαση έγινε σκοπίμως στο διαπολιτισμικό περιεχόμενο του animation χωρίς να δοθεί περαιτέρω σημασία στον ρόλο της διαφήμισης.

Στη συνάντηση αυτή βασικός στόχος αποτελούσε η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, ο οποίος κατά τη γνώμη μου, επιτεύχθηκε από την πρώτη κιόλας φάση της συνάντησης. Αρχικά μετά την αποκάλυψη του περιεχομένου του «κουτιού του θεάτρου και της φαντασίας» (εικόνα 6) έγινε η επεξεργασία των εικόνων που απεικόνιζαν πρόσωπα με διαφορετικά συναισθήματα.

Η πρώτη φάση περιλάμβανε παιχνίδια συνεργασίας και έκφρασης συναισθημάτων με συνοδεία *μουσικών ερεθισμάτων* και είχε σκοπό να ασκηθούν τα παιδιά σε τυχαίο χωρισμό ομάδων και έπειτα να βρεθεί ο κώδικας επικοινωνίας που θα οδηγούσε σε συνεννόηση για την κοινή τους δράση. Σε αυτό το σημείο, σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης, η ανταπόκριση ήταν μεγάλη όμως ο προβληματισμός μας επικεντρώθηκε στον χωρισμό των ομάδων, δεδομένου του ότι δεν είχαν πρότερη επαφή με τη διαδικασία της σύστασης ομάδων και έτσι υπήρχαν συχνά προστριβές μεταξύ τους.

Στη δεύτερη φάση τα παιδιά παρακολούθησαν το animation στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή της τάξης μέχρι κάποιο καίριο σημείο, για να εντοπιστεί η συναισθηματική φόρτιση του ήρωα και η απόρριψη που βίωνε. Έπειτα με τη χρήση ερωτήσεων από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έγινε προσπάθεια σκιαγράφησης της

ψυχοσύνθεσης των ηρώων. Επίσης, μετά τη δημιουργία τριών ομάδων με τυχαία επιλογή χρωματιστών καρτελών, συνδυάστηκαν οι τεχνικές *αυτοσχεδιασμός* (εικόνα 7) και *παγωμένες εικόνες*, όπου οι συμμετέχοντες αυτοσχεδίασαν και πάγωσαν όταν η εκπαιδευτικός τους έδωσε την εντολή. Στη συνέχεια με την *ανίχνευση της σκέψης*, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εκμαιεύσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων. Εδώ ακούστηκαν από κάποια παιδιά τα εξής σχόλια: «αισθάνομαι πολύ λυπημένος, γιατί οι άλλοι δεν με παίζουν», «είμαι λυπημένος γιατί τσιμπάω». Το *ημερολόγιο του ήρωα* (εικόνα 5) ήταν από τις τεχνικές που ενθουσίασε τα παιδιά, προώθησε την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους και βοήθησε στη νοηματοδότηση του animation. Ειδικότερα χρειάζεται να γίνει ξεχωριστή αναφορά σε ένα παιδί Ρομά –που δεν έπαιρνε συχνά τον λόγο– το οποίο έδωσε ακαριαία την πολυπόθητη λύση στο πρόβλημα που απασχολούσε τον σκαντζόχοιρο. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των *συμβουλών* είπε χαρακτηριστικά: «να βάλει βαμβάκια στα αγκάθια του». Στη συνέχεια ακούστηκαν και άλλες ενδιαφέρουσες απόψεις από άλλα παιδιά όπως: «να βάλει μαξιλάρια ή να πάει στο κομμωτήριο να τα κόψει».

Έπειτα, αφού τα παιδιά παρακολούθησαν τη συνέχεια του animation, κλήθηκαν να πάρουν *συνέντευξη* από τον ήρωα που τον υποδύθηκε ο $\Delta\sigma P$. Σε γενικές γραμμές η τεχνική δεν λειτούργησε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, καθώς τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά στη διατύπωση ερωτήσεων. Παρόλα αυτά υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός όταν τους ζητήθηκε σε επόμενη βιωματική δραστηριότητα να τοποθετήσουν μικρά φελιζόλ σε μία τρισδιάστατη κατασκευή από πηλό που απεικόνιζε τον σκαντζόχοιρο (εικόνα 5).

Η τρίτη φάση περιείχε την εικαστική απεικόνιση των ηρώων του animation, από τα παιδιά και όπως παρατηρήθηκε τα περισσότερα απεικόνισαν στις ζωγραφιές τους τον ήρωα να δέχεται το δώρο του (εικόνα 8). Οι πρώτες εντυπώσεις των παιδιών ήταν θετικές όσον αφορά το περιεχόμενο της διαφήμισης, ζητώντας επίμονα να παρακολουθήσουν από την αρχή το βίντεο.

Στη φάση του αναστοχασμού επισημάνθηκε από την κριτική φίλη, την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον συμμετέχοντα παρατηρητή, ο διάχυτος ενθουσιασμός των παιδιών για το πολυτροπικό αυτό κείμενο. Αξιοσημείωτη ήταν η πρωτοτυπία των απαντήσεων που δόθηκαν σε ό,τι αφορά τις προτεινόμενες λύσεις στο πρόβλημα που είχαν να διαχειριστούν τα παιδιά. Ο συμμετέχων παρατηρητής ανέφερε ότι: «πολύ ωραίες και πρωτότυπες ιδέες ακούστηκαν!». Ακόμη επισημάνθηκε ότι λόγω χρόνου δεν υλοποιήθηκε η τεχνική της *μεταγλωττισμένης παντομίμας*. Στη συνέχεια,

προσδιορίστηκε το θέμα της επόμενης συνάντησης με σκοπό να αξιοποιηθεί η γνώση που παράχθηκε, εφόσον τα παιδιά διέκριναν την προσπάθεια του κοινωνικού συνόλου να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα του ήρωα. Σχεδιάστηκε η επόμενη συνάντηση, ώστε να δούμε την εντελώς αντίθετη συμπεριφορά ενός κοινωνικού συνόλου που αποκλείει τον ήρωα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα.

4η συνάντηση

Το τέταρτο πολυτροπικό κείμενο που αξιοποιήθηκε στην επόμενη συνάντηση ήταν το έμμετρο μουσικό παραμύθι «Μήλα γύρω-γύρω, στη μέση πορτοκάλι», του Γιώργου Σακελλαρίδη, μια ιστορία για τον ρατσισμό και την απόρριψη. Επιλέχθηκε το παραμύθι να παρουσιαστεί σε μορφή βίντεο στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή της τάξης, ώστε να ακουστεί παράλληλα με την αφηγηματική αναπαράσταση των γεγονότων που αφηγείται. Στο κέντρο της εικόνας τα χρώματα ήταν έντονα, ενώ υπήρχαν και λεκτικά μηνύματα σε συννεφάκια υπό μορφή σχολίων από κάποιους χαρακτήρες της ιστορίας. Οι στίχοι του τραγουδιού ήταν αρκετά κατανοητοί και δοσμένοι με έμμετρο τρόπο, με στόχο να τραβάνε την προσοχή των παιδιών και να τους αποτυπώνονται καλύτερα. Αυτό αποδεικνύεται, καθώς τα παιδιά επανέλαβαν κάποιους στίχους κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, όπως «θα σε στύψουμε» και στην *ανίχνευση της σκέψης* «τα κλάματα θα βάλει» και φάνηκε ότι τους βοήθησαν να αντιληφθούν πιο άμεσα τα αρνητικά συναισθήματα του ήρωα, «είμαι πολύ λυπημένος!». Ακόμη, παρατηρήθηκε από πολλά παιδιά να χορεύουν στον ρυθμό του τραγουδιού, ο οποίος ήταν επαναλαμβανόμενος σε αρκετά σημεία, ενώ υπήρχαν και αφηγηματικά διαλείμματα.

Η ιστορία που αφηγείται το τραγούδι εξελίσσεται μέσα σε μια φρουτιέρα, όπου συνυπάρχουν αρκετά μήλα κι ένα πορτοκάλι. Τα μήλα κοροϊδεύουν το πορτοκάλι για τη διαφορετικότητά του και το εξαναγκάζουν να απομονωθεί, όπου εμφανίζεται ένα μήλο που απλώνει το χέρι της φιλίας στο πορτοκάλι θυμίζοντάς του τη διατροφική του αξία. Στόχος της συνάντησης ήταν να υποδυθούν ρόλους, να βιώσουν συναισθήματα, να εκφράσουν απόψεις, να αναθεωρήσουν στάσεις και να υιοθετήσουν νέες συμπεριφορές.

Χρειάζεται βέβαια να σημειωθεί ότι κατά την έναρξη της τέταρτης συνάντησης οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερες, γεγονός που οφειλόταν στην έκτακτη απουσία της κριτικής φίλης, με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας γενικότερης αναστάτωσης στην

ομάδα. Παρόλα αυτά αποφασίστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον συμμετέχοντα παρατηρητή η συνέχιση της θεατροπαιδαγωγικής συνάντησης, ύστερα και από την έντονη εκδήλωση ενδιαφέροντος των παιδιών για το περιεχόμενο του κουτιού.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης επιτεύχθηκε ο στόχος της ενεργοποίησης του ψυχικού και σωματικού κόσμου των παιδιών με δυο κινητικά παιχνίδια και έπειτα με το *πακέτο εξερεύνησης* (εικόνα 9) δόθηκαν στοιχεία για την ιστορία του τραγουδιού.

Στη δεύτερη φάση, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης/ακρόασης του τραγουδιού, έγινε η δημιουργία του α' επεισοδίου, διακόπτοντας την παρουσίαση, ώστε να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά η καταπίεση που βίωνε ο ήρωας και να αναδυθούν οι σκέψεις του. Πραγματοποιήθηκαν ποικίλες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που ενδεικτικά αναφέρονται όπως ο *αυτοσχεδιασμός*, το *πάγωμα εικόνας*, η *ανίχνευση της σκέψης*. Με τον *διάδρομο συνείδησης*, εκφράστηκαν διαμετρικά αντίθετες απόψεις με έντονη ταύτιση υπέρ του ήρωα, αλλά και εναντίον του. Ενώ αρχικά διαφάνηκαν παγιωμένες αντιλήψεις κάποιων παιδιών υπέρ της ομοιομορφίας, όπως χαρακτηριστικά διακρίνονται στα λόγια: «είσαι χάλια πορτοκάλι», «να πας στη φρουτιέρα με τα πορτοκάλια», «είστε σκουπίδια», «θα σε στύψουμε», στη συνέχεια αναγνωρίστηκαν τα συναισθήματα που διακατέχουν τον ίδιο τον διαφορετικό ήρωα. Η ομάδα οδηγήθηκε με αυτόν τον τρόπο, στον επαναπροσδιορισμό κάποιων αρχικών απόψεών της, μπαίνοντας στη θέση του άλλου, όπως αποτυπώθηκε στο *τούνελ συνείδησης*: «δεν πειράζει να είσαι διαφορετικό», «εγώ σ' αγαπώ έτσι», «να είστε όλοι φίλοι». Εδώ φάνηκε η σπουδαιότητα της θεατροπαιδαγωγικής, όπου ο κάθε συμμετέχων αισθάνθηκε ασφαλής να εξωτερικεύσει αυτό το οποίο πιστεύει, αλλά και να δεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του άλλου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει ξεχωριστός λόγος για την αντίδραση που παρατηρήθηκε στο παιδί αλβανικής καταγωγής και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο φάνηκε να κατανοεί τη συμπεριφορά και να συμπονά τον ήρωα που απορριπτόταν από την ομάδα, σε σημείο που να επιζητά να αναλάβει μόνο τον ρόλο του πορτοκαλιού και να εκφράζει εντόνως τη δυσαρέσκειά του απέναντι στους ήρωες που τον κοροϊδεύαν. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην ερώτηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας: «φταίει το πορτοκάλι που τον διώχνουν τα μήλα;», απάντησε: «όχι δεν φταίει». Σύμφωνα με τα σχόλια του συμμετέχοντα παρατηρητή «μάλλον αποζητά και αυτός την αποδοχή των άλλων παιδιών γι' αυτό αντέδρασε έτσι».

Η τρίτη φάση περιείχε συζήτηση στην ολομέλεια για τα όσα διαδραματίστηκαν, για τις πιθανές αντιδράσεις που έχουν όταν συναντούν διαφορετικούς ανθρώπους έξω στην κοινωνία ή και στην τάξη τους, για το πόσο βαρετή είναι η ομοιομορφία και τις λύσεις που θα προτείνουν αν εμφανιζόταν κάποιο διαφορετικό παιδί στην τάξη τους. Κάποια παιδιά υπερασπίστηκαν την άποψη ότι θα γίνουν φίλοι με κάθε διαφορετικό παιδί που θα έρθει στην τάξη τους.

Σε γενικές γραμμές στην αναστοχαστική διαδικασία που ακολούθησε, εντοπίστηκαν δυσκολίες στην υλοποίηση του *αυτοσχεδιασμού*, ειδικά από τα μικρότερα παιδιά. Η κριτική φίλη σημείωσε αναφορικά με αυτό: «τους δυσκόλεψε η τεχνική αυτή, δεν μπορούν να βρουν τα κατάλληλα λόγια», γεγονός που μπορεί να οφειλόταν στη μειωμένη αυθόρμητη συμμετοχή τους σε ομαδικές συζητήσεις. Επίσης εντοπίστηκαν κάποιοι μαθητές, συγκεκριμένα τρία προνήπια και δυο μαθητές Ρομά, που δεν επιθυμούσαν την ανάληψη ρόλων, για αυτό τονίστηκε η ανάγκη να τους δοθούν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής και σωματικής έκφρασης. Για όλους τους παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε η επανεκτίμηση της κατάστασης με δοκιμή νέων θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών και η μείωση του συνολικού χρόνου των συναντήσεων, ώστε να παραμένει για περισσότερο χρόνο ενεργή η συμμετοχή τους.

5η συνάντηση

Η πέμπτη συνάντηση αποσκοπούσε στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ανάδειξή της ως ένα θετικό στοιχείο που εμπλουτίζει την κοινωνία και την ενδυναμώνει. Για αυτό τον λόγο επιλέχθηκε ως ερέθισμα του εργαστηρίου το βραβευμένο παραμύθι «Η Ρόζα το Τερατάκι» της Olga De Dios. Αναλυτικότερα, η ηρωίδα του παραμυθιού είναι ένα τρυφερό και γελαστό τερατάκι που διαφέρει σε πολλά σημεία από όλους τους υπόλοιπους κατοίκους του χωριού της, αφού σε εκείνη αρέσει να γελάει, να παίζει και να ανακαλύπτει καινούρια πράγματα. Μια μέρα όμως αποφασίζει να φύγει από το μέρος που γεννήθηκε και να ξεκινήσει ένα ταξίδι εξερεύνησης, μέχρι που φτάνει σε έναν πολύχρωμο τόπο, με περίεργα τέρατα που όλα είναι διαφορετικά μεταξύ τους, αλλά ζουν χαρούμενα και αρμονικά.

Στο εικονογραφημένο αυτό παραμύθι, ο εντοπισμός του θεματικού κέντρου έγκειται στην αναγνώριση και τον εντοπισμό μιας μορφής διαφορετικότητας, καθώς και των συναισθημάτων του ήρωα. Σε μια προσπάθεια να αποκωδικοποιηθεί το μήνυμα

του παραμυθιού, στο οποίο κυριαρχεί η εικόνα, φαίνεται ότι έχει να κάνει με αφηγηματικές αναπαραστάσεις της κεντρικής ηρωίδας και των άλλων συμπρωταγωνιστών με φόντο εξωτερικά φυσικά τοπία, στα οποία επικρατούν τα έντονα χρώματα και οι έντονες διαφορές στα μεγέθη, καθώς και στις εκφράσεις των ηρώων. Πιθανότατα επιδιώκεται από τη συγγραφέα/εικονογράφο η συμπάθεια προς το πρόσωπο της κεντρικής ηρωίδας. Κάποια σημαντικά πρώτα σχόλια των παιδιών σε σχέση με τις αντιθέσεις που παρατήρησαν στις εικόνες, αναφέρουν: «είσαι πολύ μεγάλη και πολύ ροζ γι' αυτό δεν χωράς πουθενά», «τα πουλιά δεν έχουν στόμα γι' αυτό δε γελούν, ενώ η Ρόζα έχει και είναι χαρούμενη» και «κρίμα που στεναχωριέται επειδή είναι μεγάλη και χάνει στο κρυφτό». Επίσης, η γλώσσα αφήγησης είναι στο γ' ενικό πρόσωπο και υπάρχουν λίγα σημεία μονόλογου, ενώ απουσιάζει εξολοκλήρου ο διάλογος.

Τα παιχνίδια που πραγματοποιήθηκαν στην πρώτη φάση εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο, εκτός του ότι ενθουσίασαν τα παιδιά, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και εστίασαν την προσοχή τους σε αντίθετες έννοιες, όπως μεγάλο-μικρό, ψηλό-κοντό, βαρύς-ελαφρύς, κλαίω-γελάω, ανοιχτό-κλειστό, με σκοπό να τονιστούν οι διαφορές που υπάρχουν γύρω μας.

Στην επόμενη φάση με τη *διακοπή της αφήγησης* σε καίριο σημείο, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να διατυπώσουν πιθανά σενάρια για το επερχόμενο ταξίδι της ηρωίδας που οφειλόταν στην απόρριψή της από τους άλλους ήρωες. Επίσης, με την τεχνική *περίγραμμα χαρακτήρα* (εικόνα 11), έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το προφίλ της Ρόζας, ενώ κάποιες καταθέσεις παιδιών έβγαλαν στην επιφάνεια στερεοτυπικές απόψεις, όπως ότι ο διαφορετικός πρέπει να αφομοιωθεί για να ταιριάξει στο σύνολο: «πάω να πάρω ένα χρώμα άσπρο να βαφτώ», «δεν μπορώ να μπω στο σπίτι γιατί είμαι χοντρή». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έλαβε σοβαρά υπόψη της τις παραπάνω απόψεις των συγκεκριμένων παιδιών για μεταγενέστερες δράσεις. Στη φάση αυτή τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και με την τεχνική *συλλογικός χαρακτήρας* δραματοποίησαν όλη την ιστορία, ώστε να ακουστούν οι διαφορετικές οπτικές γωνίες. Παράλληλα, ένας μαθητής υλοποίησε με μεγάλη επιτυχία τη *δραματοποιημένη αφήγηση*. Αξιοσημείωτο είναι πως όλα τα παιδιά ενήργησαν με σκοπό να ενισχύσουν με θετικές σκέψεις και ιδέες το ταξίδι της Ρόζας.

Στην τελευταία φάση του αναστοχασμού τα παιδιά μέσα από την τεχνική *λίστα δώρων* από τη Ρόζα προς τους καινούριους φίλους της (εικόνα 10) υποστήριξαν ότι: «καλά έκανε και βρήκε φίλους», «και εγώ θα φύγω αν δεν έχω φίλους». Με αυτές τους

τις καταθέσεις έδειξαν τη θετική στάση τους απέναντι στο διαφορετικό και συμφώνησαν πως ήταν σωστή η επιλογή της να φύγει και να αναζητήσει αλλού την ευτυχία και την αποδοχή. Με αυτήν την αφορμή προσεγγίστηκαν θέματα αναφορικά με τις λύσεις που υπάρχουν όταν νιώθουμε ότι δεν ταιριάζουμε σε ένα περιβάλλον και δεν επιθυμούμε την αφομοίωση και την ομοιομορφία.

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε την υλοποίηση της δράσης κατατέθηκε από την κριτική φίλη: «νομίζω πως τα παιδιά πέτυχαν σημαντικά βήματα όσον αφορά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους» και συμφωνήθηκε ότι οι ομάδες που δημιουργήθηκαν λειτούργησαν καλύτερα από προηγούμενες φορές. Επίσης τονίστηκε το γεγονός ότι ήταν καθολική η συμμετοχή των παιδιών στις θεατρικές δράσεις. Τέλος, σχεδιάστηκε η επόμενη συνάντηση που θα εστίαζε στο θέμα της αναπηρίας ως μιας μορφής διαφορετικότητας, καθώς απασχόλησε την ομάδα στο παρελθόν και συνέχιζε να επανέρχεται στις καταθέσεις τους.

6η συνάντηση

Στη συνάντηση αυτή η επιλογή του πολυτροπικού κειμένου είχε να κάνει με το animation «The present», που αφορά σε μια ταινία μικρού μήκους του 2014, σε σκηνοθεσία και σενάριο του Jacob Frey. Στόχος της ήταν η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με άλλες μορφές διαφορετικότητας, όπως αυτή της αναπηρίας. Το συγκεκριμένο animation αφηγείται την ιστορία ενός δωδεκάχρονου αγοριού που παίρνει δώρο ένα τρίποδο κουτάβι από τη μαμά του. Ενώ αρχικά το απορρίπτει λόγω της διαφορετικότητάς του, σύντομα το κουτάβι με την αποφασιστικότητά του κερδίζει την προσοχή του. Στη συνέχεια το αγόρι αποφασίζει να βγει έξω για να παίξει με τον σκύλο του, όπου αποκαλύπτεται τελικά ότι κι εκείνο περπατάει με πατερίτσες.

Το animation διέπεται από τις αρχές της πολυμεσικής μάθησης χρησιμοποιώντας περιορισμένο αριθμό φανταχτερών τεχνικών μοντάζ. Η συνολική άποψη της ταινίας είναι ότι προσπαθεί να είναι όσο πιο ρεαλιστική γίνεται, με μόνη τοποθεσία το εσωτερικό του σπιτιού, απεικονίζοντας μια σταθερή αλλά συγκινητική αφήγηση. Ο πρωταγωνιστής, ενώ αρχικά παρουσιάζεται με αρνητικό πρίσμα, με χαμηλό φωτισμό και έλλειψη διαλόγου, στο τέλος γίνεται η ανατροπή και δίνεται η απάντηση στον αινιγματικό του χαρακτήρα. Από τις εκφράσεις των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι ήταν μεγάλη η έκπληξη όταν αποκαλύφτηκε η αναπηρία του

αγοριού, σχολιάζοντας: «Α!...έχει κι αυτός ένα πόδι». Ίσως αυτό που επιδιώκει ο δημιουργός του animation είναι να εξάψει την περιέργεια του θεατή, ώστε να μείνει στο μνημονικό του. Αναλύοντας τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των παιδιών, υπογραμμίστηκε ότι επιτεύχθηκε η παραπάνω επιδίωξη.

Στην πρώτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής επιλέχθηκαν παιχνίδια στα οποία τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ως επί το πλείστον με προθυμία και χαρά. Η εισαγωγή τους στο δραματικό πλαίσιο έγινε με ένα κινητικό παιχνίδι ρόλων στο οποίο τα μισά παιδιά υποδύθηκαν τους ανθρώπους και τα άλλα μισά τα κατοικίδια τους και εναλλάξ. Μεγάλο ενδιαφέρον είχε έπειτα το παιχνίδι της *πολυχρησίας*, σύμφωνα και με τα σχόλια της κριτικής φίλης, όπου παρατηρήθηκε βελτίωση στις δεξιότητες των παιδιών ως προς την πρωτοτυπία των απαντήσεών τους. Ανάλογη βελτίωση παρατηρήθηκε στη συνολική ανάπτυξη της φαντασίας τους, όπου ένα χαρτόκουτο μετατράπηκε από τα παιδιά σε ένα φανταστικό σκουλαρίκι, ένα αυτοκίνητο, μια τσάντα, ένα καπέλο, ένα παπούτσι, μια βάρκα και μια πάπια.

Στην επόμενη φάση, μετά τη θέαση του α' επεισοδίου του animation, όπου παρουσιάστηκε η πρώτη αντίδραση του αγοριού μετά την αποκάλυψη της αναπηρίας του κουταβιού, έγινε μια προσπάθεια να ακουστούν υποθετικά σενάρια από τα παιδιά για την εξέλιξη της ιστορίας. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως ΔσΡ μπαμπά του αγοριού, έκανε μια *τηλεφωνική επικοινωνία* με όποιο παιδί επιθυμούσε να υποδυθεί τον ρόλο του αγοριού, βοηθώντας με *ερωτο-απαντήσεις* να διερευνηθούν οι σκέψεις, επιθυμίες, φόβοι και τα συναισθήματα του ήρωα. Σε αυτό το σημείο, έγινε συγχρόνως μια συστηματική προσπάθεια παρότρυνσης κάποιων παιδιών να συμμετέχουν, τα οποία συνήθως επέλεγαν απλά να παρακολουθούν. Σύμφωνα με τις σημειώσεις της κριτικής φίλης το εγχείρημα στέφθηκε με επιτυχία. Μετά την ολοκλήρωση της θέασης του animation υλοποιήθηκε η τεχνική *μια μέρα στη ζωή* με δυο ομάδες σε συνδυασμό με την *ανίχνευση της σκέψης*. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε προκειμένου να προσεγγιστεί με βιωματικό τρόπο η αναπηρία και οι καθημερινές δυσκολίες της, καθώς και να διερευνηθούν τα βαθιά συναισθήματα των δυο ηρώων. Καταθέσεις των παιδιών εστίασαν στο ότι: «πώς περπατάει με ένα πόδι;», «αισθάνομαι χάλια, όταν με διώχνει», «είμαι θυμωμένος έτσι με ένα πόδι». Σε αυτό το σημείο διαπιστώθηκε σημαντική σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη διαφορετικότητα, που ενισχύθηκε έπειτα με την τεχνική *τούνελ συνείδησης*, όπου οι συμβουλές που δόθηκαν από τα παιδιά ήταν πολύ περιεκτικές και γεμάτες κατανόηση: «μη στεναχωριέσαι», «να βγαίνεις έξω», «να κάνεις φίλους, μη ντρέπεσαι», «σου δίνω αγάπη».

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τρίτη φάση της συζήτησης τα παιδιά συνέταξαν ένα γράμμα (εικόνα 12) με παραλήπτη το αγόρι και τον σκύλο του, όπου εστίασαν σε όλα τα σημεία κλειδιά του animation, δίνοντας με ευαισθησία και διορατικότητα λύσεις στο πρόβλημα που αντιμετώπισαν στην προκειμένη συνάντηση.

Κατά την αναστοχαστική συζήτηση με την κριτική φίλη και τον συμμετέχοντα παρατηρητή, τονίστηκε πόσο αξιοσημείωτες απαντήσεις, γεμάτες κατανόηση, δόθηκαν από τα παιδιά και πόσο φαίνεται να έχουν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα διαφορετικότητας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σημείωσε χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο: «σήμερα ακούστηκαν πολύ ωραίες συμβουλές από τα παιδιά, τα οποία εξέφρασαν έντονα τα συναισθήματά τους, δείχνοντας ότι αγκάλιασαν τη διαφορετικότητα των ηρώων». Επίσης αναφέρθηκε πόσο αποτελεσματικά λειτούργησε η τεχνική *τηλεφωνική επικοινωνία*, καθώς συμμετείχαν σχεδόν όλοι με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και θέρμη. Έπειτα σχεδιάστηκε η έβδομη συνάντηση, ώστε να εστιάσουν οι συμμετέχοντες εκ νέου στο θέμα της εξωτερικής εμφάνισης που χαρακτηρίζει κάποια άτομα ως διαφορετικά, διότι το θέμα αυτό αποτελούσε ήδη μια επιλογή αναστοχασμού της συγκεκριμένης ομάδας.

7η συνάντηση

Η επόμενη συνάντηση επικεντρώθηκε στο «δύσκολο και φορτισμένο συναισθηματικά θέμα», σύμφωνα και με τα σχόλια της κριτικής φίλης, του ρατσισμού λόγω του χρώματός τους που υφίσταντο παλιά οι έγχρωμοι άνθρωποι από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ). Ως σημείο εκκίνησης στο δράμα επιλέχθηκε μια ασπρόμαυρη φωτογραφία με τη λεζάντα: «Το διαχωρισμένο λεωφορείο» του Hank Walker (εικόνα 13) που τραβήχτηκε το 1956 μέσα σε ένα λεωφορείο, το οποίο μετέφερε επιβάτες στην πόλη Τσάρλεστον. Σύμφωνα με διάταγμα της πόλης του Μοντγκόμερι, οι Αφροαμερικανοί έπρεπε να κάθονται στο πίσω μέρος των δημόσιων λεωφορείων και ήταν υποχρεωμένοι να παραχωρήσουν αυτές τις θέσεις σε λευκούς επιβάτες εάν γέμιζε το μπροστινό μέρος του λεωφορείου.

Μια πρώτη ανάγνωση της φωτογραφίας οδηγεί τον θεατή να αναγνωρίσει μια σκηνή από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων της συγκεκριμένης πόλης, ενώ έχουν ήδη επιβιβαστεί στο λεωφορείο. Οι συνειρμοί που δημιουργούνται είναι ότι υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις που καταλαμβάνουν οι έγχρωμοι, δηλαδή στο πίσω μέρος του

λεωφορείου, σύμφωνα και με το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τραβήχτηκε η εν λόγω φωτογραφία. Επίσης όσον αφορά το ασπρόμαυρο της φωτογραφίας, μια από τις διαδεδομένες συμβατικές απόψεις είναι ότι προσφέρεται για ανοιχτή ερμηνεία του καλλιτέχνη/φωτογράφου. Λεπτομέρεια που σχολιάστηκε και από κάποια παιδιά: «γιατί είναι όλοι γκρι στη φωτογραφία; έχει χαλάσει;».

Στην πρώτη φάση της εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα κινητικό παιχνίδι, όπου έπρεπε να κινηθούν στον χώρο με τη μουσική και στο σταμάτημα αυτής να επιλέξουν να επιβιβαστούν στο λευκό ή μαύρο λεωφορείο (εικόνα 14) αντίστοιχα. Έπειτα αξιοποιήθηκε η τεχνική *ομαδική διαμόρφωση χώρου*, όπου έγινε η μεταμόρφωση της τάξης, τοποθετώντας καρέκλες στη σειρά, όπως τις συναντάμε σε λεωφορείο, δημιουργώντας μια αυτοσχέδια στάση λεωφορείου από αντικείμενα της γωνιάς του οικοδομικού υλικού και χρησιμοποιώντας εκτυπωμένα εισιτήρια ως αντικείμενα των χαρακτήρων. Επίσης επιλέχθηκε από δυο μαθητές Ρομά ο *αυτοσχεδιασμός* με ήρωες τον οδηγό και τον ελεγκτή.

Στην επόμενη φάση η συγκεκριμένη φωτογραφία χρησιμοποιήθηκε ως μέρος της δραματικής, φανταστικής κατάστασης, σύμφωνα με τον Woolland (1999, σ. 58) και συγκεκριμένα ως αντικείμενο που ξύπνησε δυσάρεστες μνήμες σε μια ηλικιωμένη έγχρωμη γυναίκα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως ΔσΡ ηλικιωμένης έδρασε καταλυτικά τόσο στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, όσο στη σκιαγράφηση των βιωμένων συναισθημάτων και σκέψεων της ηρωίδας, σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης.

Έπειτα έγινε χωρικός διαχωρισμός στη φωτογραφία, καλύπτοντας με το χέρι πρώτα το κάτω μέρος της και έπειτα το πάνω μέρος της, ώστε να είναι πιο ευδιάκριτο το περιεχόμενό της. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια για τα όσα διαδραματίστηκαν και απευθύνθηκαν ερωτήσεις στα παιδιά όπως: «τι σας έκανε εντύπωση», «ποιοι κάθονται στο μπροστινό μέρος και ποιοι στο πίσω μέρος του λεωφορείου και γιατί», «πώς νιώθουν αυτοί που κάθονται πίσω», «τί μπορεί να έλεγαν», «ποιος νομίζετε ότι τράβηξε τη φωτογραφία;». Παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την κατάσταση που βίωναν εκείνη την εποχή οι άνθρωποι και κρίθηκε απαραίτητο να γίνει αναφορά στην ισχύουσα νομοθεσία της πόλης εκείνης. Κάποια σχόλια στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αναφέρονται στην υπόθεση ότι η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται στο ότι «τα παιδιά δεν έχουν μάθει να αντιλαμβάνονται κριτικά τον κόσμο γύρω τους».

Εν συνεχεία για να αντιληφθούν τα παιδιά τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού επιλέχθηκε να γίνει η αναπαράσταση της φωτογραφίας σε δυο ομάδες με συνδυασμό των τεχνικών *παγωμένη εικόνα* και *ανίχνευση της σκέψης*. Σε αυτό το σημείο ακούστηκαν αρκετές στερεότυπες εκφράσεις κυρίως από παιδιά ελληνικής καταγωγής που είχε παρατηρηθεί και στο παρελθόν να εκφράζουν παρόμοιες αντιλήψεις, όπως: «οι κανονικοί κάθονται μπροστά», «οι κλέφτες, που είναι άσχημοι πίσω», «οι καλοί που έχουν ανθρώπινο δέρμα μπροστά». Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ίσως το γεγονός ότι η γλώσσα φέρει προκατάληψη και ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να δοθούν ευκαιρίες στο να ξεμάθει κανείς ρατσιστικές συμπεριφορές (Kailin, 2002). Στην ερώτηση «ποιος θέλει να κάνει τον έγχρωμο άνθρωπο;» τα μισά μόνο παιδιά απάντησαν θετικά και ακούστηκε το σχόλιο «εσύ θέλεις, επειδή είσαι κιόλας» (εννοώντας έγχρωμος), από μια μαθήτρια Ρομά σε άλλον μαθητή Ρομά. Όπως υποστηρίζει ο Tajfel τα στερεότυπα είναι ιδιαιτέρως δεδομένα και καθορίζουν τις σκέψεις ακόμη και τις δράσεις ανθρώπων κάθε ηλικίας, δημιουργούνται και αναπαράγονται με μεγάλη ευκολία, επηρεάζοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις διομαδικές σχέσεις (Tajfel, 1981).

Η τρίτη φάση περιείχε την απόδοση ενός πιθανού τίτλου στη φωτογραφία από τα παιδιά (εικόνα 15), καθώς και τη διατύπωση των απόψεων και των συναισθημάτων τους σε περίπτωση που έπρεπε να βρεθούν στη θέση των έγχρωμων κατά την επιβίβασή τους σε λεωφορείο του σήμερα. Πολλά παιδιά εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους στο υποθετικό αυτό σενάριο κατέθεσαν τα εξής: «δεν είναι δίκαιο», «δεν είναι σωστό», «είναι άδικο», «εγώ θα καθόμουν μπροστά».

Στον αναστοχασμό της δράσης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, την κριτική φίλη και τον συμμετέχοντα παρατηρητή εντοπίστηκε μια γενικότερη δυσκολία των παιδιών να αναγνωρίσουν το τι συνέβαινε στη φωτογραφία, ίσως λόγω απουσίας προηγούμενης έκθεσής τους σε αντίστοιχους προβληματισμούς. Συμφωνήθηκε να επικεντρωθούν στο ζήτημα των στερεοτυπικών αντιλήψεων, που αναδύθηκε σε αυτή τη συνάντηση, αξιοποιώντας την αποκτημένη γνώση, ώστε να υπάρξει συνέχεια της δράσης στην όγδοη συνάντηση. Κύριος στόχος επιλέχτηκε να είναι ο προβληματισμός των παιδιών πάνω σε στερεότυπες αντιλήψεις, ώστε να τις καταλάβουν και να θελήσουν να τις αλλάξουν.

8η συνάντηση

Στην αρχή της όγδοης συνάντησης έγινε μια εισαγωγή από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε όσα διαδραματίστηκαν στην προηγούμενη θεατροπαιδαγωγική δράση και μια επανάληψη των όσων ειπώθηκαν, ώστε να υπάρξει μια σύνδεση ανάμεσα στις δυο συναντήσεις. Απώτερος στόχος ήταν η ενημέρωση των παιδιών που απουσίαζαν από την προηγούμενη συνάντηση.

Η α' φάση της θεατροπαιδαγωγικής ξεκίνησε με την τεχνική της *μεταμόρφωσης*, όπου τα παιδιά με το σώμα τους αναπαράστησαν διάφορα μέσα μεταφοράς και στη συνέχεια επανέλαβαν την *ομαδική διαμόρφωση του χώρου*.

Στη δεύτερη φάση δυο παιδιά ανέλαβαν τον ρόλο του γλύπτη και έφτιαξαν χωρίς να μιλούν την *πραγματική εικόνα* της φωτογραφίας διαδοχικά, σχηματίζοντας μια εικόνα με τα σώματα των μελών της ομάδας τους. Έπειτα κλήθηκαν οι υπόλοιποι της κάθε ομάδας να αλλάξουν ό,τι επιθυμούσαν στην εικόνα αυτή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η κατάθεση του παιδιού-γλύπτη που χαρακτηριστικά ανέφερε ότι: «δεν μου άρεσε πολύ που οι έγχρωμοι είναι πίσω, αλλά έτσι ήταν ο νόμος», επισημαίνοντας ενδεχομένως, ότι ενώ γίνεται αντιληπτή η έννοια της υπακοής στους νόμους από αυτή την ηλικία, παρόλα αυτά ο μαθητής εξέφρασε με κριτική διάθεση την δυσαρέσκειά του στην κατάσταση αυτή. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, σύμφωνα με τα σχόλια στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ότι «φαίνεται να απουσιάζει από τη σκέψη των περισσότερων παιδιών μια κριτική αντίληψη του κόσμου». Εν συνεχεία σχηματίστηκε η *ιδανική εικόνα*, όπου οι γλύπτες, πάλι διαδοχικά, δημιούργησαν την εικόνα της κατάστασης που είχε προηγουμένως παρουσιαστεί εμπλέκοντας τους λευκούς και τους έγχρωμους μεταξύ τους. Δυστυχώς, ενώ έγινε προσπάθεια δημιουργίας των *εικόνων μετάβασης*, τα περισσότερα παιδιά δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στην επίτευξη της τεχνικής αυτής. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε σε πολλά παιδιά, ειδικότερα προνήπια δυσκολία στο να εκφραστούν λεκτικά, αλλά μεγάλη εκφραστικότητα στις κινήσεις και τις εκφράσεις των προσώπων τους.

Αλλαγή στην οπτική γωνία του δράματος επιχειρήθηκε με την τεχνική της *τηλεοπτικής εκπομπής*, όπου δυο ομάδες παιδιών διαδοχικά κλήθηκαν σε ρόλο δημοσιογράφων να πάρουν συνέντευξη από μια έγχρωμη γυναίκα που αποφάσισε να παραβεί τη νομοθεσία και να καθίσει σε μπροστινή θέση στο λεωφορείο. Αν και χρειάστηκε σε πολλά σημεία του δράματος να παρέμβω, ώστε να καθοδηγήσω προτείνοντας ερωτήσεις στα παιδιά-δημοσιογράφους, παρόλα αυτά, αναδύθηκαν

ενδιαφέρουσες απόψεις από τη θέση των καταπιεζόμενων έγχρωμων, που εκφράζουν στοιχεία ενσυναίσθησης προς τα πρόσωπά τους: «δεν άντεχα άλλο πίσω», «ήταν άδικο πολύ», «τι κι αν είμαστε διαφορετικοί, όλοι άνθρωποι είμαστε», «πρέπει να σταματήσει αυτός ο νόμος».

Στην τελευταία φάση του αναστοχασμού ζητήθηκε από τα παιδιά να απεικονίσουν στο χαρτί πώς θα ήθελαν να κάθονται οι άνθρωποι σε ένα λεωφορείο. Η πλειονότητα των παιδιών επέλεξε να ζωγραφίσει την εικόνα όπως απεικονιζόταν στη φωτογραφία, αλλά υπήρχαν και οι παρακάτω εκδοχές: με τους λευκούς μπροστά και τους έγχρωμους πίσω, με τους λευκούς πίσω και τους έγχρωμους μπροστά και τέλος ανακατεμένοι όλοι οι άνθρωποι στις διάφορες θέσεις του λεωφορείου (εικόνα 16).

Κατά την αναστοχαστική συζήτηση αναγνωρίστηκε το γεγονός ότι τα παιδιά δυσκολευτήκαν να κατανοήσουν την πλοκή της ιστορίας που αφηγούνταν η φωτογραφία, συγκεκριμένα διατυπώθηκαν από την κριτική φίλη τα εξής: «η φωτογραφία δεν ήταν ευδιάκριτη, επειδή ήταν ασπρόμαυρη». Παρόλα αυτά από τη συνολική αποτίμηση της συνάντησης προέκυψε η διαπίστωση ότι τα περισσότερα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα κοινωνικού ρατσισμού, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους τρόπους αντιμετώπισής του. Επίσης σχεδιάστηκε η επόμενη συνάντηση με γενικότερο στόχο την προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμών, ως σημαντικό στοιχείο αναφοράς της συγκεκριμένης πολυπολιτισμικής τάξης.

9η συνάντηση

Κατά την ένατη συνάντηση της έρευνας, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού που είχαν ως σκοπό την ανάκληση λέξεων της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί πλεονέκτημα στην αποτελεσματικότητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας για παιδιά μεταναστών. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως ερέθισμα της θεατροπαιδαγωγικής δράσης ένα αυτοσχέδιο κόμικς, με τίτλο «Η Αζούλ στο σχολείο» (εικόνα 17), κυρίως λόγω δυσκολίας εύρεσης αντίστοιχου κειμένου με θέμα τη διγλωσσία στο σχολείο που να απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, το κόμικς αφηγείται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα κορίτσι αραβικής καταγωγής στην ένταξή του στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η

διαφορετικότητά της έγγειται σε θέματα ενδυμασίας και γλώσσας, ενώ ως πιθανή λύση στο πρόβλημά της παρουσιάζεται η δημιουργία μιας φιλικής σχέσης.

Αρχικά παρατηρήθηκε ως σημαντικό στοιχείο ανάδειξης της διαφορετικότητας της πρωταγωνίστριας η ενδυμασία της, που περιλάμβανε και μαντίλα στο κεφάλι. Σύμφωνα με τον Σκαρπέλο (2000), στην πρώτη βινιέτα ή κάδρο, δηλαδή το σχέδιο που περιέχει ένα πλαίσιο σε σειρά σχεδίων και αποτελεί τη στοιχειώδη αφηγηματική μονάδα ενός κόμικς, βρίσκουμε σε πρώτο πλάνο την πρωταγωνίστρια, ώστε να δημιουργηθεί μια πιο προσωπική σχέση του αναγνώστη με εκείνη. Παράλληλα, οι εκφράσεις των υπολοίπων προσώπων, η στάση του σώματός τους και οι χειρονομίες τους βοηθούν στην κατανόηση των συναισθημάτων τους από τον αναγνώστη. Χαρακτηριστικά ήταν τα σχόλια για τις πρώτες βινιέτες, που δείχνουν συμπόνια της ομάδας προς το πρόσωπο της Αζούλ και αντιπάθεια προς τα υπόλοιπα πρόσωπα του κόμικς: «έχω ενσυναίσθηση που κλαις» και «πολύ κακά παιδιά που την κοροιδεύουν». Καθώς προχωρά η ανάλυση του κόμικς, γίνεται αντιληπτό ότι οι βινιέτες συνυφαίνονται μεταξύ τους και παράγουν νόημα δίνοντας μια προτεινόμενη λύση στην απόρριψη που αισθάνεται η πρωταγωνίστρια. Οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στο πολυτροπικό αυτό κείμενο αποτύπωσαν την απορία και την περιεργειά τους, καθώς επισημάνθηκε από τα περισσότερα παιδιά ότι ήταν η πρώτη φορά γενικά που έβλεπαν κόμικς.

Αξιοσημείωτη αναφορά πρέπει να γίνει στο ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά για το περιεχόμενο του «κουτιού του θεάτρου και της φαντασίας», που περιείχε την ελληνική και την αλβανική σημαία και στη χαρά που κατέκλυσε ένα αγόρι αλβανικής καταγωγής όταν αντίκρυσε την αλβανική σημαία, αναφωνώντας: «την ξέρω αυτή τη σημαία, είναι αλβανική».

Στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να προσφέρουν διαφορετικούς τρόπους χαιρετισμού στους συμμαθητές τους, αιφνιδιάζοντάς τους με λέξεις από οποιαδήποτε γλώσσα γνώριζαν. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε ένα παράδειγμα στα παιδιά, προφέροντας δυο λέξεις στη ρομανί και στην αλβανική γλώσσα, κάτι που φάνηκε να ενθουσιάζει τα παιδιά που τις κατάλαβαν. Ειδικότερα στο άκουσμα της λέξης στη ρομανί, ένας μαθητής Ρομά είπε χαρακτηριστικά: «αυτό το κατάλαβα, το λέει η γιαγιά μου». Εξάλλου η διγλωσσία των παιδιών Ρομά αποτελεί μια σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με τον Τεντολούρη (2018, σ. 605). Αν και αρχικά οι περισσότερες αναφορές των παιδιών ήταν σε αγγλικές λέξεις, έπειτα από συνεχείς παροτρύνσεις, ακούστηκαν διάφορες λέξεις στην αλβανική γλώσσα και στη ρομανί

από τα παιδιά της αντίστοιχης καταγωγής. Έπειτα, έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το προφίλ του ήρωα από την ολομέλεια, παρατηρώντας με την τεχνική *αντικείμενα του χαρακτήρα*, τη φωτογραφία ενός κοριτσιού αραβικής καταγωγής, ένα γράμμα στην αραβική γλώσσα και ένα μαντήλι (εικόνα 18) που βρέθηκαν στην τάξη.

Αρχικά δόθηκε στα παιδιά η ανάλογη επεξήγηση του τρόπου ανάγνωσης του πολυτροπικού αυτού κειμένου, δηλαδή από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Επίσης, επιτελέστηκε ο χωρικός διαχωρισμός του κόμικς, εννοώντας ότι παρουσιάστηκαν πρώτα οι τρεις οριζόντιες βινιάτες και έπειτα οι επόμενες τρεις, με αρίθμηση από το ένα έως το έξι. Σε αυτή τη φάση το κόμικς χωρίστηκε σε δυο επεισόδια. Το πρώτο επεισόδιο δημιουργήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί από τα παιδιά η προκατάληψη και απόρριψη που βίωνε στην καθημερινότητά της η ηρωίδα από κάποιους συμμαθητές της. Σε αυτό συνέβαλε καταλυτικά η χρήση της τεχνικής *τηλεφωνική επικοινωνία*, που πραγματοποιήθηκε σε δυάδες, όπου η Αζούλ μιλούσε με τη μητέρα της. Μέσα από τη δραματοποίηση αυτή αναγνωρίστηκαν από τα παιδιά με σχετική ευκολία τα έντονα συναισθήματα αγάπης και ειλικρίνειας των δυο ηρώων. Χαρακτηριστικά λόγια τους ήταν: «δεν με παίζουν και δεν με θέλουν στο σχολείο, μαμά», «μη τους παίζεις ούτε εσύ, εγώ σε αγαπώ». Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι ένα παιδί αλβανικής καταγωγής βρήκε κοινά σημεία και επικεντρώθηκε στη δίγλωσση ηρωίδα, υποστηρίζοντας ότι το κορίτσι μιλάει αλβανικά (εικόνα 19). Βέβαια ακούστηκε και μια στερεοτυπική άποψη από ένα παιδί ελληνικής καταγωγής που προέτρεπε: «να πας σε ένα σχολείο να μάθεις καλά ελληνικά». Έπειτα ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, ώστε να διερευνηθούν παρόμοιες βιωμένες καταστάσεις, πιθανές λύσεις στο πρόβλημα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε και προσωπικές αναφορές στον αριθμό γλωσσών που μιλάνε κάποια παιδιά στο σπίτι τους. Σε αυτό το σημείο υπήρχε ιδιαίτερα θετική απόκριση από τα δίγλωσσα παιδιά της ομάδας. Μια μαθήτρια Ρομά κατέθεσε τα εξής: «έχω ενσυναίσθηση που κλαις», αναφερόμενη στην ηρωίδα και «μη τους δίνεις σημασία που σε κοροιδεύουν». Η κατάθεση αυτή αναδεικνύει το γεγονός ότι ο όρος «ενσυναίσθηση» έγινε αντιληπτός από τα παιδιά, τα οποία άρχισαν να τον χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων.

Στην τρίτη φάση με την τεχνική *τούνελ συνείδησης*, ακούστηκαν πολλές συμβουλές που παρότρυναν την ηρωίδα να βρει καινούριους φίλους και να είναι χαρούμενη, δίνοντας έτσι λύση στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε.

Μετά το τέλος της δράσης και κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τον συμμετέχοντα παρατηρητή και την κριτική φίλη, επισημάνθηκε το γεγονός ότι υπήρχε επανεκτίμηση της κατάστασης με αποτέλεσμα την τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού της δράσης λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος των παιδιών και της επιθυμίας τους να υποδυθούν όλοι την Αζούλ στην *τηλεφωνική επικοινωνία*. Ακόμη, τονίστηκε το ενθαρρυντικό γεγονός ότι επιτεύχθηκε ο στόχος να μιλήσουν κάποια παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και να αποκτήσουν κριτική άποψη για τις πολιτισμικές διαφορές γύρω τους. Παράλληλα, σχεδιάστηκε η επόμενη και τελευταία συνάντηση με στόχο να επαναπροσδιοριστεί το θέμα της διαφορετικότητας, ώστε να δοθεί η ολοκλήρωση της έρευνας.

10η συνάντηση

Η τελευταία συνάντηση σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο που να περιλαμβάνει δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε σε μια θεατροπαιδαγωγική δράση με αφορμή έναν πίνακα ζωγραφικής και στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκε ξανά η κούκλα εμψύχωσης, που στόχευε στο κλείσιμο της ερευνητικής διαδικασίας με διάλογο στην ολομέλεια και αναστοχασμό των πεπραγμένων.

Ο πίνακας, ο οποίος ήταν εκτυπωμένος σε μέγεθος A4 και αξιοποιήθηκε ως έναυσμα για το δράμα ήταν «Τα ανθρωπάκια» (εικόνα 20), του Γιάννη Γαϊτή (1923-1984), ο οποίος υπήρξε σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος, χαράκτης και γλύπτης, με διεθνή αναγνώριση και εκπρόσωπος του μοντερνισμού («Γαϊτής Γιάννης Εθνική Πινακοθήκη», 2022).

Το θεματικό κέντρο του πίνακα εντοπίζεται στην ομοιομορφία των φιγούρων ως προς το χρώμα τους, το μέγεθός τους, τη στάση του σώματός τους, την αμφίεσή τους και την απουσία χαρακτηριστικών του προσώπου τους. Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι οι φιγούρες διακατέχονται από μηδενική ή ουδέτερη πνευματική και συναισθηματική κατάσταση. Ευδιάκριτο συμπέρασμα που εμφανίστηκε από τις πρώτες εντυπώσεις των παιδιών: «δεν μου αρέσει ο πίνακας, γιατί όλοι βαριούνται», «έχουν το συναίσθημα του τίποτα». Συγκεκριμένα το «ανθρωπάκι», αναπαριστά μια ανδρική φιγούρα χωρίς ατομικά χαρακτηριστικά, με ριγέ κοστούμι, γραβάτα και καπελάκι και αντιπροσωπεύει τον σύγχρονο, ανώνυμο, παθητικό και συνάμα μοναχικό άνθρωπο των μεγαλουπόλεων. Ο άνθρωπος αυτός αποτελεί θύμα της

μαζικοποίησης και του καταναλωτισμού. Με τον συγκεκριμένο πίνακα ο ζωγράφος καυτηριάζει και κριτικάρει, με το δικό του ιδιαίτερο και παιγνιώδες ύφος, καταστάσεις και πολιτικές, σε μια προσπάθεια να περάσει μηνύματα που μας αφορούν όλους (Τζουλιάνο, 1988, σ. 50).

Η επιλογή του πίνακα έγινε με σκοπό να προσεγγιστεί με κριτική ματιά ένα έργο τέχνης, καθώς και να προσφερθεί για προβληματισμό και συζήτηση το ζήτημα της ομοιομορφίας συνάμα με τους ενδεχόμενους κινδύνους της. Ζήτημα που συχνά υποστηρίζεται στις κοινωνίες μη αφήνοντας χώρο στη διαφορετικότητα.

Στην πρώτη φάση της εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο επιλέχθηκαν κινητικά παιχνίδια όπως ο *καθρέφτης*, όπου τα παιδιά σε ζευγάρια μιμήθηκαν διαδοχικά το ένα το άλλο και το *περπάτημα με συνοδεία μουσικών ερεθισμάτων*, εκφράζοντας διαφορετικά συναισθήματα, όπως αυτά της μοναξιάς, της πλήξης, του φόβου. Ο ενθουσιασμός που επικράτησε στην ομάδα ήταν διάχυτος και συνεχίστηκε καθόλη την επόμενη φάση.

Στη δεύτερη φάση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως *ΔσΡ* ζωγράφου δραματοποίησε μια σκηνή από τη δημιουργία του πίνακα, αναφέροντας κάποιες σκέψεις του ζωγράφου, με απώτερο σκοπό να διεγείρει το ενδιαφέρον της τάξης και συνάμα να δημιουργήσει δυνατότητες αλληλεπίδρασης. Έπειτα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εκτός ρόλου απηύθυνε ερωτήσεις στα παιδιά όπως: «τι πιστεύετε ότι δείχνει ο πίνακας», «γιατί είναι όλοι ίδιοι», «πώς νομίζετε ότι αισθάνονται», «τι μπορεί να λένε μεταξύ τους», «θα θέλατε να είστε όλοι ίδιοι σαν κι αυτούς», με σκοπό να αναδυθούν καίρια σημεία προς συζήτηση και να εμβαθύνει η τάξη στο θέμα που πραγματεύεται στο έργο του ο ζωγράφος. Ακολούθησε ο χωρισμός των παιδιών σε δυο ομάδες, ώστε να δημιουργηθούν οι αναπαραστάσεις του πίνακα ως *παγωμένες εικόνες*, σε συνδυασμό με *ανίχνευση της σκέψης* για να αποκαλυφθούν οι βαθύτερες σκέψεις και ανησυχίες των απεικονιζόμενων ηρώων. Για να διευκολυνθεί η κατανόηση της ιστορίας ακολούθησαν οι *τίτλοι* του πίνακα (εικόνα 21) από τα παιδιά όπου σκιαγραφήθηκε το προφίλ των «ανθρωπάκων».

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης, καταλυτικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε η γαντόκουκλα που παρουσιάστηκε μέσα από το «κουτί της φαντασίας και του θεάτρου». Η κούκλα εμπύχωσης έκανε μια αναδρομή σε όλους τους ήρωες που γνώρισαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, προσπαθώντας να αναδείξει την ομορφιά της διαφορετικότητας και να ευχαριστήσει τα παιδιά για όσα της έμαθαν μέσα από τις δράσεις τους. Εκείνα με τη σειρά τους, σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης,

ενθουσιάστηκαν τόσο με την κούκλα που, εκτός του ότι θυμήθηκαν το όνομα που της είχαν δώσει στην πρώτη συνάντηση, επιθυμούσαν να κατασκευάσουν κι εκείνα μια παρόμοια γαντόκουκλα, πράγμα που λόγω χρονικού περιορισμού δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί. Μετέπειτα καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, στο πίσω μέρος του αρχικού κάνσον (εικόνα 22), οι τελικές απόψεις των παιδιών όσον αφορά τη διαφορετικότητα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο τέλος της έρευνας, έγινε φανερή μια μετατόπιση και ένας εμπλουτισμός στις αρχικές τους απόψεις για τη διαφορετικότητα. Παρατηρήθηκε ότι αρκετά παιδιά αναγνώριζαν κάποιες επιπλέον μορφές διαφορετικότητας από ότι είχαν κατατεθεί αρχικά και κατανοούσαν τα συναισθήματα που διέπουν τους ήρωες τους οποίους γνώρισαν μέσα από τις παρεμβάσεις. Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που μας εξέπληξαν θετικά στο τέλος της συζήτησης: «είναι καλό να είσαι διαφορετικός, να είσαι χαρούμενος». Ακόμη, ένα παιδί που συνήθως συμμετείχε στις δράσεις πάντα με δική μου παρότρυνση και στις συζητήσεις δίσταζε να εκφραστεί, εξέφρασε την άποψη ότι: «είναι βαρετό να είναι όλοι ίδιοι». Γενικότερα διαπιστώθηκε καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τον διαφορετικό ήρωα στα λόγια των περισσότερων παιδιών.

Στην τρίτη φάση, ως τελική δραστηριότητα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν τη διαφορετικότητα, ο καθένας στο δικό του χαρτί, χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σημείωσε τα όσα της περιέγραψαν, ό,τι ζωγράφισαν τα παιδιά (εικόνα 23).

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των σχεδιαστικών αναπαραστάσεων των παιδιών, προέκυψε ότι υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τα θέματα που επέλεξαν να απεικονίσουν, όμως όλες οι απαντήσεις τους ήταν συναφείς με την έννοια της διαφορετικότητας. Αναλυτικότερα, τα περισσότερα παιδιά απεικόνισαν διαφορετικές μορφές της διαφορετικότητας, που αφορούν στο χρώμα ως εξωτερικό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και φαίνεται ότι ίσως γενίκευσαν τον ορισμό της έννοιας. Πέντε παιδιά απεικόνισαν συγκεκριμένα την αναπηρία, αναφερόμενα στο animation που τους κίνησε αρκετά το ενδιαφέρον. Επίσης, τα μισά περίπου παιδιά απεικόνισαν διάφορους ήρωες που γνώρισαν και τους εντυπωσίασαν στα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν, εκ των οποίων τα δυο παιδιά αναφέρονταν συγκεκριμένα στην τεχνική $\Delta\sigma P$. Ακόμη, κοινό σημείο όλων των σχεδιαστικών αναπαραστάσεων αποτελεί η απεικόνιση του συναισθήματος της χαράς σε όλους τους ήρωες. Τέλος, υπήρξε μια σχεδιαστική απεικόνιση, στην οποία το παιδί ζωγράφισε τον εαυτό του με διαφορετικά μαλλιά.

Στον αναστοχασμό της δράσης επισημάνθηκε από την κριτική φίλη ότι: «η γαντόκλουκλα έκλεψε την παράσταση, όλοι ενθουσιάστηκαν», ενώ ο συμμετέχων παρατηρητής συμπλήρωσε ότι τόσο η γαντόκλουκλα όσο και ο ΔσΡ, έδρασαν καταλυτικά σε αυτή την συνάντηση. Τέλος, σχολιάστηκε ο εμπλουτισμός των γνώσεων των παιδιών για το υπό διερεύνηση θέμα και κρίθηκε η συνολική πορεία της έρευνας. Παράλληλα, προέκυψε η διαπίστωση πως η αρχική δυσκολία έκφρασης που παρουσίαζαν τα παιδιά σταδιακά μειώθηκε, ενώ αντίστοιχα η προφορική και σωματική συμμετοχή τους βελτιώθηκε αισθητά. Επιπροσθέτως, συζητήθηκε το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίηση του συνόλου της ομάδας στα θέματα διαφορετικότητας που είχαν να διαχειριστούν παρά τις όποιες μεμονωμένες στερεοτυπικές φράσεις ακούστηκαν.

6.4 Ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων των γονέων

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων με τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, χρειάστηκε να ληφθούν εναλλακτικές λύσεις, λόγω εξωτερικών συνθηκών που προκάλεσαν αναβολή κάποιων συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, μια ξαφνική αδιαθεσία μου δυσκόλεψε τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, καθώς και τα έντονα καιρικά φαινόμενα με αποτέλεσμα να μεταφερθούν κάποιες συνεντεύξεις σε άλλη χρονική στιγμή.

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς στο τέλος της έρευνας ήταν μη δομημένες και επιλέχθηκε η χρήση δύο ανοιχτού τύπου ερωτήσεων προς τους γονείς, ώστε να συλλέξω στοιχεία για τον τρόπο που αντιλήφθηκαν τα πράγματα οι μαθητές στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 172).

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς μετά τη λήξη της έρευνας, όσον αφορά τις εντυπώσεις που αποκόμισαν τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, εκτός από δυο γονείς Ρομά που απουσίαζαν συστηματικά.

Ως επί το πλείστον τα σχόλια για τη γνωριμία και τη συμμετοχή των παιδιών στη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση ήταν επιδοκιμαστικά. Κάποιες ενδεικτικές καταθέσεις γονέων αναφέρουν τα εξής: «της άρεσε πολύ που έπαιξε παιχνίδια», «πέρασε πολύ ωραία, ήθελε κι άλλο», «τα θυμάται όλα».

Χαρακτηριστικές ήταν οι καταθέσεις έξι γονέων που αναφέρονται ότι έκανε περισσότερο εντύπωση στα παιδιά τους το animation με το αγόρι και το κουτάβι: «του έκανε εντύπωση το αγόρι με το ένα πόδι», «έμαθε για τους ανάπηρους ανθρώπους», «είδε έξω ένα κορίτσι σε αναπηρικό αμαξίδιο, το παρατήρησε, μετά μου είπε ότι είναι διαφορετικό και θέλησε να το ζωγραφίσει, συνεχίζει να αναζητά τη διαφορετικότητα γύρω της, την αναγνωρίζει και προβληματίζεται πολύ!».

Κάποιες ενθαρρυντικές καταθέσεις γονέων αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των παιδιών τους απέναντι στη διαφορετικότητα σημειώνουν τα εξής: «μου είπε ότι είναι βαρετό να είμαστε όλοι ίδιοι, τρομερή εντύπωση του έκανε ο ζωγράφος Γαϊτης και η Ρόζα το τερατάκι, νομίζω ότι πέτυχε η παρέμβαση», «της άρεσε πολύ και συζητάμε πολύ για τους μαύρους ανθρώπους στο σπίτι, ειδικά τους ποδοσφαιριστές, της λέω ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι». Πιο συγκεκριμένα μια γιαγιά Ρομά κατέθεσε: «κατάλαβε πολλά για τη διαφορετικότητα, χάρηκε πολύ που μίλησε τη γλώσσα της στο σχολείο και εγώ το ίδιο».

Βέβαια υπήρχαν και τρεις γονείς που ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δεν τους μετέφεραν τίποτα από τα όσα διαδραματίστηκαν στις παρεμβάσεις και ότι δεν πιστεύουν ότι κατάλαβαν τι είναι το διαφορετικό. Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν βέβαια μερική φοίτηση και δεν συμμετείχαν πάντα στις συζητήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Μια επιπλέον υπόθεση ή/και εξήγηση, πέρα από τα παραπάνω θα μπορούσε να είναι ο περιορισμένος χρόνος αλληλεπίδρασης και συζήτησης που διαθέτουν κάποιοι γονείς στο σπίτι με τα παιδιά τους ή η αδυναμία διαχείρισης τέτοιου είδους «λεπτών» συζητήσεων εκ μέρους των γονέων.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί το γεγονός ότι μια μητέρα επικοινωνήσε μαζί μου αρκετά μετά το τέλος της έρευνας, αναφέροντας μου πόσο χαίρεται που η κόρη της παρατηρεί και ενδιαφέρεται για διαφορετικούς ανθρώπους που συναντά έξω, που έχουν κάποια μορφή αναπηρίας και πόσο ενδιαφέρον δείχνει στο να μάθει λεπτομέρειες για τη ζωή τους. Επίσης μου ανέφερε ότι επιζητά συχνά να τους ζωγραφίσει για να τους θυμάται.

7. ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση-συμπεράσματα

7.1 Συμπεράσματα

Το θέμα της εξαγωγής των συμπερασμάτων είναι πολύ σημαντικό, γιατί συμπυκνώνει τη σημασία της έρευνας και ουσιαστικά τα συμπεράσματα αυτά δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Κατσαρού, 2016, σ. 330). Ακόμη, τα συμπεράσματα, που δεν είναι γενικεύσιμα, έχουν τη δυνατότητα να μεταφερθούν σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά υποδέχθηκαν πολύ θετικά τις δέκα συναντήσεις, όπως φάνηκε από την ανωτέρω παράθεση των αποτελεσμάτων. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίζονται οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις σε καθημερινή βάση, ενώ δεν ήταν αμελητέος ο αριθμός των παιδιών που δήλωσαν ότι θέλανε να δουν τι περιέχει το «κουτί της φαντασίας και του θεάτρου» και μετά το πέρας της έρευνας.

Αναλυτικότερα, εξετάζοντας τους στόχους της έρευνας διαπιστώνει κανείς ως προς τις αρχικές τους απόψεις ότι παρατηρήθηκαν αλλαγές και αυτό υπογραμμίζεται κυρίως μετά την ανάλυση των δυο ιστογραμμάτων (εικόνες 1 και 22). Η διαπίστωση αυτή διακρίνεται στις καταθέσεις κάποιων παιδιών που, ενώ στην αρχή υποστήριξαν ότι «διαφορετικό είναι όταν είναι χαρούμενο» και «διαφορετικό είναι όταν αγκαλιαζόμαστε», μετά τα ίδια κατέθεσαν ότι «έμαθα για τη Ρόζα και τον Έλμερ» και «έμαθα για το κοριτσάκι που μιλάει άλλη γλώσσα». Αυτό συνεπάγεται ότι υπήρξε μετατόπιση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεών τους για τις μορφές της διαφορετικότητας και κατανόηση των συναισθημάτων που διέπουν τους ίδιους, αλλά και τους άλλους. Χαρακτηριστικές καταθέσεις είναι: «έμαθα για τη χαρά και τη λύπη», «κάποιος διαφορετικός είναι λυπημένος», «είναι καλό να είσαι διαφορετικός», «είναι βαρετό να είναι όλοι ίδιοι». Δεν πρέπει φυσικά να λησμονηθεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα είχε ελάχιστες γνώσεις πάνω στη διαχείριση των συναισθημάτων και την κατανόηση της ενσυναίσθησης, παίρνοντας υπόψη και τα σχόλια της κριτικής φίλης: «η ομάδα φαίνεται να καλλιέργησε πολύ το συναίσθημα και οι περισσότεροι μπήκαν στη θέση του άλλου».

Η πλειονότητα των παιδιών ευαισθητοποιήθηκε απέναντι στις ετερότητες της ομάδας τους και υπήρξε αλλαγή στη στάση τους, συγκρίνοντας συμπεριφορές και καταθέσεις παιδιών στις αρχικές συναντήσεις σε αντιδιαστολή με τις τελικές. Η επισημάνση αυτή διαφαίνεται ειδικά στην τέταρτη παρέμβαση όπου πολλά παιδιά επαναπροσδιόρισαν τις απόψεις τους, δίνοντας συμβουλές όπως: «δεν πειράζει να είσαι διαφορετικό», «εγώ σ' αγαπώ έτσι», «να είστε όλοι φίλοι», που γενίκευσαν στο σχολικό πλαίσιο. Βέβαια υπήρχαν αρκετά σημεία στα οποία η δραματοποίηση, οι τεχνικές και τα στοιχεία του θεάτρου συνέβαλαν στην προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας και έτσι καλυτέρευσε αισθητά το αρχικό κλίμα ανταγωνισμού που υπήρχε στη συγκεκριμένη ομάδα. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε στην περίπτωση κάποιου παιδιού ελληνικής καταγωγής, που ενώ στην αρχή δυσανασχετούσε να καθίσει δίπλα σε συγκεκριμένα παιδιά, έπειτα έδειξε να συνεργάζεται καλύτερα μαζί τους.

Όσον αφορά τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές που συνέβαλαν περισσότερο στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από την αξιοποίησή τους στην παρέμβαση, διαφαίνεται ότι σημειώθηκε μία σταδιακή εξέλιξη σε αυτές. Καταρχάς, οι τεχνικές που προτιμήθηκαν και αγαπήθηκαν περισσότερο από τους μαθητές είναι οι *παγωμένες εικόνες* σε συνδυασμό με την *ανίχνευση της σκέψης* και η *τηλεφωνική επικοινωνία*, την οποία υιοθετούσαν και στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Στην τεχνική *περίγραμμα του χαρακτήρα* τα παιδιά έδειξαν αρκετές φορές μεγάλη προθυμία στο να χαρίσουν συμβουλές και να μπουν στη θέση του ήρωα. Ο *ΔσΡ* αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη τεχνική για την αποδυνάμωση των προβλημάτων και τη μείωση της συχνής διάσπασης της προσοχής κάποιων παιδιών. Τέλος, η τεχνική που διευκόλυνε περισσότερο τη ροή του δράματος ήταν το *πακέτο εξερεύνησης*, ενώ η *ομαδική διαμόρφωση χώρου* βοήθησε στη δημιουργία μιας ταιριαστής ατμόσφαιρας σε κάθε θέμα.

Βέβαια υπήρχαν και κάποιες τεχνικές, όπως ο *αυτοσχεδιασμός* και η *συνέντευξη* που δεν διευκόλυναν ιδιαίτερα τη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς σημειώθηκε δυσκολία από αρκετά παιδιά στην έκφραση των αυθόρμητων σκέψεών τους και στη διατύπωση των κατάλληλων ερωτήσεων.

Σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, δεν καταγράφηκαν συγκεκριμένες καταθέσεις παιδιών που να συνδέονται άμεσα με αυτή, ωστόσο η βιωματική εμπλοκή των παιδιών, η ενεργή συμμετοχή τους σε διάλογο και η μετατόπιση από αρχικές θέσεις, επιτρέπουν και τεκμηριώνουν μια αναστοχαστική διάθεση που παρατηρήθηκε. Με αυτόν τον τρόπο και σε συνδυασμό με την

αντιμετώπιση διαφόρων διλλημάτων, υπήρξαν εμφανή σημεία σε απαντήσεις παιδιών που υποδηλώνουν προβληματισμό και κριτική διάθεση, όπως: «δεν μου άρεσε πολύ που οι έγχρωμοι είναι πίσω, αλλά έτσι ήταν ο νόμος», «είναι άδικο αυτό, να φύγεις Ρόζα να βρεις φίλους καλούς». Παράλληλα, εξετάζοντας τις ζωγραφιές τους, φαίνεται να αποτυπώθηκαν προσπάθειες που περιείχαν πιθανούς τρόπους εύρεσης λύσεων. Χαρακτηριστικές είναι οι ζωγραφιές τους στο τέλος της τρίτης συνάντησης, όπου απεικόνισαν τρόπους για να επιλυθεί η δυσκολία του σκαντζόχοιρου. Τέλος, κάποια τελικά σχόλια του συμμετέχοντα παρατηρητή ανέφεραν ότι: «η κριτική σκέψη θέλει πολλή δουλειά, δεν τη βρίσκεις ούτε στους ενήλικες».

Το δράμα διαμεσολάβησε θετικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και τους βοήθησε να οικοδομήσουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση του δράματος στην έκφραση των συναισθημάτων τους, χωρίς αμηχανία, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοέλεγχο. Αρκετές καταθέσεις των παιδιών επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, καθώς πολλοί ρόλοι που υποδύθηκαν τα παιδιά βοήθησαν στην αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων του «άλλου», ως προς το παρόν και το μέλλον τους: «σε αγαπάμε, μην είσαι στεναχωρημένος, δεν μας νοιάζει το χρώμα σου». Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τα ακριβή λόγια μιας μαθήτριας Ρομά, η οποία στο περίγραμμα του χαρακτήρα της Αζούλ, στην ένατη συνάντηση, κατέθεσε ότι: «έχω ενσυναίσθηση που κλαις», λόγια τα οποία δείχνουν ότι το παιδί αυτό κατέκτησε τον απαιτητικό αυτόν όρο.

Σημειώθηκε επίσης μια αξιοσημείωτη αλλαγή στάσης πολλών παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, ιδιαιτέρως κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης, όπου αναγνωρίστηκε από αρκετά παιδιά ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, αλλά όλοι οι άνθρωποι έχουν ουσιαστικά τις ίδιες ανάγκες και συναισθήματα. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται με γλαφυρότητα στα λόγια ενός παιδιού: «είναι καλό να είμαστε όλοι διαφορετικοί!». Επιπροσθέτως, παρά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που εξέφρασαν μεμονωμένα παιδιά, αναδύθηκε συνολικά η άποψη ότι η ομοιομορφία είναι βαρετή και μονότονη, όπως διακρίνεται στην παρακάτω πρόταση που κατατέθηκε αναφορικά με τον πίνακα ζωγραφικής: «βαριούνται οι άνθρωποι, γιατί είναι ίδιοι».

Σε γενικές γραμμές, αρκετά δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι η ενδεχόμενη δική τους διαφορετικότητα, που αφορά στη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι, δεν είναι μειονέκτημα ούτε κάτι το οποίο πρέπει να κρύβουν όταν

παρευρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν ένα δίγλωσσο παιδί που στις αρχικές συναντήσεις αρνιόταν να παραδεχθεί ότι μιλάει και άλλη γλώσσα στο σπίτι του, όμως στην ένατη συνάντηση, νιώθοντας αποδοχή της ταυτότητάς του παραδέχτηκε τα εξής: «ναι, μιλάω με τον παππού αλβανικά στο σπίτι». Ενδεχομένως, η αξιοποίηση του κατάλληλου πολυτροπικού κειμένου και των τεχνικών της θεατροπαιδαγωγικής οδήγησε το παιδί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του.

Αξίζει επιπλέον να επισημανθεί το γεγονός ότι οι μαθητές Ρομά διακατέχονταν, καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης, από διάχυτο ενθουσιασμό και πρωτοβουλία να αλληλοεπιδράσουν, να υποδυθούν ρόλους, να προτείνουν λύσεις σε διλήμματα και να εκφραστούν ελεύθερα καταθέτοντας προσωπικές τους εμπειρίες. Σύμφωνα με τα σχόλια του συμμετέχοντα παρατηρητή: «παρατήρησα ότι τα παιδιά αυτής της κοινότητας νιώσανε μεγάλη ασφάλεια στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στις θεατρικές δράσεις και συμμετείχαν με πολύ ενθουσιασμό, ίσως γιατί αισθάνθηκαν ότι όλη η ομάδα ενδιαφέρθηκε για τη διαφορετική κουλτούρα τους». Κατά συνέπεια, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Ρομά, μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις και στις αναστοχαστικές συζητήσεις κατάφεραν να ενισχύσουν σημαντικά την αυτοπεποίθησή τους και να νιώσουν αποδοχή της διαφορετικότητάς τους. Αποτελεί εξάλλου σημαντικό σημείο ενδυνάμωσης της προσωπικότητας κάθε παιδιού η αναζήτηση, η γνώση και η διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς του (Κατσαρίδου, 2019), παράλληλα με την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας και της ξεχωριστής αυτο-εικόνας τους (Vandenbroeck, 2004, σ. 65).

Αρκετά παιδιά, μέσα από τη συμπάθεια και την εξοικείωση για τους ήρωες των πολυτροπικών κειμένων, κατάφεραν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν διάφορες μορφές της διαφορετικότητας. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση του παραμυθιού «Έλμερ ο ελέφαντας» κατανόησαν και αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα που διακρίνει κάποιους χαρακτήρες λόγω των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους καταθέτοντας τα εξής: «να αγαπάς τον εαυτό σου, είσαι ωραίος όπως είσαι», «θέλω να γίνω σαν κι εσένα, πολύχρωμος» και «δεν μας νοιάζει το χρώμα σου».

Ακόμη, έδειξαν να καταλαβαίνουν και να αποδέχονται την έννοια της αναπηρίας, αναφέροντας στο γράμμα που απηύθυναν προς το αγόρι του animation: «Δεν πειράζει που έχεις ένα πόδι, μη στεναχωριέσαι», «να κάνεις φίλους», «μην ντρέπεσαι που είσαι διαφορετικός».

Γνωρίζοντας την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα μέσα από θεατροπαιδαγωγικές δράσεις όπου ο κάθε συμμετέχων αισθάνεται ασφαλής να εξωτερικεύσει αυτό το οποίο πιστεύει, αλλά και να δεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του άλλου, πολλά παιδιά εξέφρασαν με τις απαντήσεις τους την αποδοχή του διαφορετικού, ειδικά μια μαθήτρια Ρομά κατέθεσε: «να είσαι χαρούμενη που μιλάς άλλη γλώσσα, η γιαγιά μου λέει να μιλάω τσιγγάνικα» και «μη τους δίνεις σημασία». Κατέστη εμφανές σε αυτό το σημείο ότι η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της ποικιλίας των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο, καθώς και στην κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα της γλώσσας.

Καθοριστικό ρόλο έπαιξε η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην ενθάρρυνση σημαντικού αριθμού παιδιών να καταθέσουν προσωπικά τους βιώματα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του δράματος, γινόταν ανάκληση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων από τα παιδιά, όπως αποτυπώθηκε στις παραπάνω καταθέσεις. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί η εξής απάντηση ενός παιδιού: «εγώ όταν δεν με παίζουν πάω στη μαμά μου, που με αγαπάει». Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων πολλών παιδιών ωρίμασε, ιδιαίτερα προς το τέλος των συναντήσεων, όπου έβρισκαν άμεσα τις κατάλληλες λέξεις να εκφράσουν αυτό που νιώθουν και βιώνουν. Στην τελευταία συνάντηση, οι κατευθύνσεις ενός παιδιού-γλύπτη προς τους υπολοίπους ήταν: «να έχετε το συναίσθημα του θυμού», ενώ αργότερα στη συζήτηση στην ολομέλεια ανέφερε: «κυρία, όταν πρέπει να φοράω μάσκα είμαι θυμωμένος, όπως τα ανθρωπάκια».

Αναφορικά με την αξιοποίηση διαφορετικών πολυτροπικών κειμένων, αξίζει να γίνει αναφορά σε κάποια συμπεράσματα που αβίαστα προέκυψαν. Σχεδόν όλα τα πολυτροπικά κείμενα κίνησαν το ενδιαφέρον των παιδιών και πολλές φορές τα βοήθησαν να αποκτήσουν μία διευρυμένη οπτική. Η αξιοποίησή τους οδήγησε σε μία δημιουργική εμπλοκή του πραγματικού κόσμου των μαθητών με αυτό του φανταστικού κόσμου που περικλείονταν στα κείμενα.

Πιο συγκεκριμένα το animation φάνηκε ξεκάθαρα να μαγνητίζει εξ αρχής το ενδιαφέρον των παιδιών, κυρίως λόγω των χαρακτηριστικών του, τον συνδυασμό εικόνας και ήχου, που το κάνουν ξεχωριστό πολυτροπικό κείμενο, καθώς προσελκύει αμέσως την προσοχή τους. Ειδικότερα, στη διαφήμιση, η μουσική φάνηκε να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπως αποτυπώθηκε στις απαντήσεις τους αναφορικά με τα συναισθήματα του ήρωα, ενώ τα έντονα χρώματα στο τέλος του

animation τους προδιάθεσαν για τη θετική έκβαση της ιστορίας. Εξάλλου τα περισσότερα παιδιά αποτύπωσαν στις ζωγραφιές τους την τελευταία αισιόδοξη εικόνα της ιστορίας.

Κάτι ανάλογο εντοπίστηκε στο animation που πρωταγωνιστούσε το αγόρι με το κουτάβι, οι οποίοι αναδείχθηκαν οι δημοφιλέστεροι ήρωες και απεικονίστηκαν από τα περισσότερα παιδιά στις τελικές ζωγραφιές τους (εικόνα 23). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν ήρωες του ίδιου φύλου με αυτά, πράγμα που μπορεί να φανερώνει ότι τα παιδιά της τάξης αυτής είχαν μια ευκολία ταύτισης ή προτίμησης σε χαρακτήρες του ίδιου φύλου. Η προτίμηση των παιδιών στο animation συμπληρώνεται και από τις απόψεις των περισσότερων γονέων: «του έκανε εντύπωση το αγόρι με το ένα πόδι». Οι γρήγορες εναλλαγές εικόνας, ήχου και κίνησης, οδήγησαν στην προσήλωση της προσοχής των παιδιών στην οθόνη, με αποτέλεσμα να εξάπτεται η περιέργειά τους για τη συνέχεια. Ειδικότερα, όταν διακόπηκε η προβολή του για τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, υπήρξαν σχόλια όπως: «μην το σταματάς, κυρία», «τι θα γίνει μετά;». Επίσης, το συναίσθημα που βίωνε ο κάθε ήρωας αποτυπωνόταν ξεκάθαρα στις εκφράσεις των προσώπου του. Οδηγήθηκα λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η χρήση του πολυτροπικού αυτού κειμένου, ως ερέθισμα για τη θεατροπαιδαγωγική, έφερε το πλεονέκτημα να αποδοθεί με μεγαλύτερη γλαφυρότητα ο συναισθηματικός κόσμος των ηρώων από τα παιδιά. Αυτό διακρίθηκε εύκολα στις απαντήσεις τους με την τεχνική της *ανίχνευσης της σκέψης*: «αισθάνομαι χάλια», «είμαι μόνος», «είμαι θυμωμένος». Η παραπάνω διαπίστωση εγείρει και τον προβληματισμό, μήπως η άμεση θέαση της έκφρασης του συναισθήματος του ήρωα στο animation, δεν αφήνει χώρο για αυθόρμητη έκφραση των παιδιών κατά την υπόδυση ρόλων.

Η φωτογραφία ήταν το επόμενο δημοφιλέστερο πολυτροπικό κείμενο που απεικόνισαν τα παιδιά, ίσως γιατί υπάρχει ήδη μια εξοικείωση με το είδος αυτό, αφού πλέον η λήψη φωτογραφιών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Αμέσως μετά την παρουσίαση της φωτογραφίας, τα παιδιά άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήσεις αναφορικά με το ποιος ήταν ο φωτογράφος, ποιους απεικόνισε και γιατί, προσπαθώντας να κατανοήσουν την οπτική του φωτογράφου. Έπειτα ακούστηκαν υποθέσεις για ένα κομμάτι της ιστορίας που μπορεί να αναδύεται και το νόημα που υποβόσκει: «ένας παππούς τράβηξε τη φωτογραφία για να θυμάται που πάει», «η κοπέλα που κλαίει γιατί είναι όρθια», «ο οδηγός την έβγαλε για να τους τη δείξει». Αυτό συνεπάγεται ότι από την πρώτη στιγμή η φωτογραφία λειτούργησε ως ένα

ενδιαφέρον ερέθισμα για δράση και ανάπτυξη της φαντασίας, διαπίστωση που έκανε και η κριτική φίλη.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στις έντονες αντιδράσεις συμπαράστασης που εξέφρασαν αρκετά παιδιά κατά την παρατήρηση της εικονογράφησης του παραμυθιού «Ρόζα το τερατάκι», όπου διακρίνονται ευδιάκριτα οι αντιθέσεις στα χρώματα και τα μεγέθη των ηρώων. Καταθέσεις που αποτυπώθηκαν συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της τεχνικής του *περιγράμματος του χαρακτήρα* όπως: «πάω να πάρω ένα χρώμα άσπρο να βαφτώ» και «δεν μπορώ να μπω μέσα στο σπιτάκι γιατί είμαι χοντρή». Συμπερασματικά, οι εικόνες αυτές φάνηκε να αποτυπώνονται στο μνημονικό των παιδιών και να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους: «κρίμα που στεναχωριέται επειδή είναι μεγάλη και χάνει στο κρυφτό».

Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα παιδιά έδειξαν προθυμία στο να συμμετέχουν και να αναλάβουν ρόλους. Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε σε παιδιά με γενικότερη συστολή που εξοικειώθηκαν με το δραματικό στοιχείο και έδειξαν προθυμία να πειραματιστούν περισσότερο σε ποικίλες δραματικές καταστάσεις. Ακόμη και κάποιοι μαθητές, που δυσκολεύονταν στη λεκτική έκφραση, σημείωσαν με το πέρασμα των συναντήσεων μια σημαντική εξέλιξη στη σωματική τους συμμετοχή. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει σε δυο παιδιά, τα οποία στο ξεκίνημα των συναντήσεων φαίνονταν πιο συνεσταλμένα, στο τέλος βρήκαν τον χώρο να εκφραστούν και να συνεργαστούν με όλα τα παιδιά της ομάδας. Συγκεκριμένα σχόλια του συμμετέχοντα παρατηρητή αναφέρουν: «αυτό το παιδί είχε σημαντική εξωλεκτική επικοινωνία παρά τις δυσκολίες έκφρασης που αντιμετώπιζε και δεν το εμπόδισε στη συνεργασία του».

Η επιβεβαίωση όλων των παραπάνω συμπερασμάτων έρχεται και από τα σχόλια της κριτικής φίλης στο τέλος της ερευνητικής μου προσπάθειας, τα οποία ήταν αρκετά ενθαρρυντικά:

«Ως κριτική φίλη θεωρώ πως ο σκοπός και οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, ως επί το πλείστον επιτεύχθηκαν. Τα παιδιά με χαρά ανταποκρίνονταν σε κάθε δραστηριότητα και στο τέλος απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες, άλλαξαν στάσεις και υιοθέτησαν συμπεριφορές κατάλληλες, προκειμένου να μάθουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου, να τη σέβονται και να την εντάσσουν στην ομάδα τους. Επιπλέον μέσα από τα παιχνίδια ανέπτυξαν δεσμούς φιλίας μεταξύ τους, έμαθαν να

συνεργάζονται και να επιζητούν ο ένας τον άλλον προκειμένου να φέρουν σε πέρας κάποια δραστηριότητα. Ακόμη, ανακάλυψαν πτυχές και δυνατότητες του εαυτού τους που ούτε τα ίδια γνώριζαν. Μπόρεσαν να ξεδιπλώσουν τον χαρακτήρα τους και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους. Μπήκαν στη θέση του άλλου γεγονός που συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ακόμα και τα πιο διστακτικά παιδιά έμαθαν να συζητούν τις ιδέες τους, να τις μοιράζονται και να ακούν τους υπολοίπους. Εν κατακλείδι θα μπορούσε κανείς να πει ότι η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, την ανάπτυξη της φαντασίας και της ενδυνάμωσης της ομάδας».

Κρίνοντας από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, συνειδητοποίησα ότι τα δυνατά σημεία της θεατροπαιδαγωγικής ήταν το συνεργατικό πνεύμα πάνω στο οποίο ήταν δομημένες οι δραστηριότητες, η ευχάριστη και παιγνιώδης διάσταση του δράματος, η ανάπτυξη ευκαιριών για κριτική σκέψη και η ελεύθερη έκφραση χωρίς τον φόβο του λάθους. Επίσης η ενθάρρυνση της αυτενέργειας και η συζήτηση στην ολομέλεια, έδωσαν χώρο και χρόνο στα παιδιά να ξεδιπλώσουν τους προσωπικούς τους ρυθμούς ανάπτυξης και συμμετοχής στην ομάδα. Παρά το γεγονός ότι υπήρχαν στην αρχή κάποια περιστατικά όπου τα παιδιά ήρθαν σε ρήξη μεταξύ τους, ειδικά όσον αφορά τη συγκρότηση ομάδων και την ανάληψη του πρωταγωνιστικού ρόλου, διαπιστώθηκε στη συνέχεια ότι η θεατροπαιδαγωγική έπαιξε ουσιαστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των σχέσεων της συγκεκριμένης ομάδας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετίζονται με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως των Παπαϊωάννου και Μάγος (2022), οι οποίοι μελέτησαν τις αλλαγές στις αντιλήψεις μαθητών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας, μέσω ηθικών διλημμάτων με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης και του κουκλοθεάτρου. Συμπεράναν ότι η συστηματική συζήτηση και η αναστοχαστικότητα του δράματος οδήγησε σε θετικότερες στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην ετερότητα.

Παρομοίως, υπάρχει συμφωνία με τα ευρήματα της παρέμβασης των Κομπιάδου και Λενακάκης (2020), που στόχευε στην ευαισθητοποίηση παιδιών που φοιτούν σε νηπιαγωγεία με παρουσία μαθητών Ρομά σε θέματα διαφοράς και ποικιλίας. Ευρήματα που κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η αξιοποίηση μεθόδων από

τη θεατροπαιδαγωγική μπορεί να δημιουργήσει ένα πλαίσιο όπου δύναται να ανθίσει η διαφορετικότητα των συμμετεχόντων.

Επιστέγασμα όλων των παραπάνω είναι η συμφωνία με τα ευρήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα οποία τονίζουν τη μείζονος σημασίας ένταξη της θεατροπαιδαγωγικής στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρίδου, 2014).

Τέλος, αν προέβαινα σε μία κριτική αναστοχαστική αποτίμηση του ρόλου μου στην ερευνητική διαδικασία θα έλεγα ότι διενήργησα την έρευνα με αυστηρότητα, παίρνοντας σοβαρά υπόψιν μου τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα και διατηρώντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Παράλληλα, έδειξα τον απαραίτητο σεβασμό σε γνώμες που δε συμφωνούσα μαζί τους, κυρίως σε ό,τι αφορά σχόλια των συμμετεχόντων. Ύστερα, προχώρησα στην ανάλυση των δεδομένων με απόλυτη ειλικρίνεια και εντιμότητα, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των ερμηνειών που αποδόθηκαν.

Η απόφαση μου αυτή, να είμαι ειλικρινής με τον εαυτό μου και τους άλλους όπως και έντιμη ως προς τα ευρήματα στα οποία κατέληξα, θεωρώ ότι ήταν ένα σημαντικό βήμα για μένα ως ερευνήτρια και θεωρώ ότι η διαδικασία της κριτικής δεν ολοκληρώνεται όταν τελειώσει η ανάλυση των δεδομένων, αλλά συνεχίζεται για να οδηγήσει σε νέους κύκλους έρευνας (Altrichter et al., 2001).

7.2 Περιορισμοί

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθούν τα στοιχεία που σχετίζονται με τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες της εν λόγω έρευνας.

Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας γνώριζα προκαταβολικά ότι δεν οδηγεί σε συμπεράσματα καθολικής ισχύος, αλλά ότι μπορεί να ρίξει φως σε μικρές τοπικές ιστορίες που μπορεί να έχουν ομοιότητες με αντίστοιχες σε άλλα σχολεία. Παρόλα αυτά το κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η πίστη ότι τα ευρήματα μπορούν να οδηγήσουν στο άνοιγμα μιας ευρύτερης συζήτησης αναφορικά με τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας πολυτροπικά κείμενα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ένας περιορισμός που εντοπίστηκε εξ αρχής ήταν επίσης η συχνή απουσία κάποιων παιδιών από το σχολείο λόγω της πανδημίας του covid-19, καθώς και η

σχολική διαρροή κάποιων Ρομά μαθητών που απουσίαζαν λόγω συχνών μετακινήσεων των γονέων τους σε άλλες πόλεις για λόγους εργασίας.

Επιπλέον, ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας ήταν ο χρόνος διεξαγωγής της, εφόσον έπρεπε να ολοκληρωθεί με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, ενώ θα ήταν προτιμότερο να υπήρχε η δυνατότητα επέκτασης του συνόλου των συναντήσεων. Τέλος, η συνεχόμενη και υποχρεωτική χρήση της μάσκας ήταν σαφέστατα ένας περιορισμός στην έκφραση των συναισθημάτων που βίωναν οι συμμετέχοντες και ιδιαιτέρως κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων.

7.3. Προοπτικές

Ενδεχομένως, οι παραπάνω προβληματισμοί να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης άλλων ερευνών. Εκτιμώ ότι έχει μεγάλο ενδιαφέρον τα συμπεράσματα που προέκυψαν αβίαστα από την παρούσα έρευνα, αναφορικά με την επιλογή των πολυτροπικών κειμένων, να γίνουν αφορμή για αντίστοιχες έρευνες. Μια πιθανή πρόταση είναι η εφαρμογή της θεωρίας της πολυτροπικότητας σε συνδυασμό με τη δημιουργία και ανάλυση πολυτροπικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και η αξιοποίηση τους σε θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Εξάλλου τα πολυτροπικά κείμενα περιβάλλουν την καθημερινή ζωή των παιδιών, προβάλλοντας επιτακτική την ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η θεωρία της πολυτροπικότητας ως αντικείμενο διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα οδηγηθούν στην κριτική ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων και θα διευκολυνθεί η πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Φτερνιάτη, 2011).

Αντίστοιχη έρευνα με την παρούσα μπορεί να υλοποιηθεί και στην περίπτωση μη αστικών περιοχών ή ακόμη και σε διαφορετικούς νομούς, καθώς επίσης και σε ευρύτερο δείγμα σχολικών μονάδων, όπως σε μαθητές που φοιτούν σε τάξεις δημοτικού σχολείου.

Επιπροσθέτως, δύναται η διάρκεια μιας παρόμοιας έρευνας να επεκταθεί σε μια ολόκληρη σχολική χρονιά και να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η υλοποίηση μιας ανάλογης έρευνας, η οποία να εξετάζει τα μακροπρόθεσμα οφέλη της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στη μαθητική κοινότητα,

μπορεί να οδηγήσει σε γενικά συμπεράσματα, σε μεταγενέστερο χρόνο, με στόχο την αξιοποίησή τους και την περαιτέρω γενίκευσή τους.

Τέλος, για την επίτευξη όλων των παραπάνω, πρωταρχική ανάγκη προτάσσεται η εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή των τεχνικών δραματοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Οφείλω να εστιάσω τους προβολείς του κειμένου μου στην ελλιπή συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην ερευνητική διαδικασία, καθώς όπως διαπίστωσα και η ίδια, συχνά παρεμποδίζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας, από πλήθος εμποδίων και δυσκολιών. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να ενισχυθεί η συμμετοχή τους, καθώς η έρευνα-δράση μπορεί να οδηγήσει σε αναγνώριση των δυνατοτήτων αλλαγής μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης και σε δοκιμή νέων πρακτικών. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οδηγηθούν σε βελτίωση μιας τέτοιας κατάστασης και εν συνεχεία σε γενίκευση της γνώσης και της εμπειρίας που θα αποκομίσουν (Αυγητίδου, 2014, σ. 228).

Ομολογουμένως, η όλη εμπειρία της έρευνας με βελτίωσε πρωταρχικά ως άνθρωπο και δευτερευόντως με εξέλιξε ως εκπαιδευτικό, καθώς έχω πλέον βεβαιωθεί για τα ποικίλα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από αυτή. Αποτελεί πλέον επαγγελματική μου απόφαση να επικεντρώνομαι με αναστοχαστικότητα στην ερευνητική μου δράση, σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Κατά κοινή ομολογία, η κοινωνία αρνείται συχνά να αναγνωρίσει οτιδήποτε ή οποιονδήποτε φαίνεται διαφορετικός, αλλά αυτή είναι μία συμπεριφορά η οποία είναι χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, κάνοντας συχνά τα άτομα να φοβούνται να είναι διαφορετικά ή να φοβούνται το διαφορετικό. Αντιθέτως, θα πρέπει όλοι να αναγνωρίσουμε και να θαυμάσουμε τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Εξάλλου, ο καθένας μας ξεκινά τη ζωή του με μία ιδιαίτερη φυσιογνωμία και προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται συχνά από διάφορους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες (Τσεφαλά, 2006, σ. 252).

Ως εκπαιδευτικοί μπορούμε σίγουρα να έχουμε σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποδέχονται ή όχι τη διαφορετικότητα για αυτό οφείλουμε να τα προετοιμάσουμε στο να αντιμετωπίζουν ευπρόσδεκτα την ποικιλομορφία γύρω τους. Συμφωνώ ακράδαντα με τις θέσεις του Vandembroeck (2004, σ. 18), ότι είναι στο χέρι των σημερινών εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μιας ισχυρής αυτό-εικόνας των παιδιών, χωρίς εκείνα να οδηγούνται στο να υποκρύπτουν μέρη της προσωπικότητάς τους.

Σε όλη τη μεταπτυχιακή εργασία επιχειρηματολογώ υπέρ της αναγκαιότητας να δοθεί η έμφαση και η αξία που αναλογεί στη θεατροπαιδαγωγική, ως μια ομαδοσυνεργατική και βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να συνδράμει θετικά στο πως αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος τον εαυτό του, τον συνάνθρωπό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πως θα μπορούσαν να την κάνουν;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους: Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ashwell, M., & Ashwell, N. (2006). *Δουλεύοντας με τους νέους: μαθαίνοντας μαζί*. Στο 5η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας ρόλους τον 21ο αιώνα. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.theatroedu.gr>
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), pp. 145-154. DOI: [10.1080/1356978980030202](https://doi.org/10.1080/1356978980030202)
- Banks, J. (2006). *Cultural Diversity and Education*. NY: Pearson. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (1980). Theatre forms in Drama Teaching. Στο K. Robinson (Επιμ.), *Exploring Theatre in Education*. London: Heineman.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cruz-Cunha, M. (2012). *Handbook of Research on Serious Games as Educational , Business and Research Tools*. Hershey: Information Science Reference.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*(89), pp. 585-592.
- Dallacqua, A. (2022). Reading When the World Is on Fire: Teaching with Comics and Other Multimodal Text Sets. *Image and text: Critical and empirical research on the use of comics and grafic novels in literacy instruction*, 5(2). DOI: <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2022.5.2.38-63>
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppurty to elicit childrens's talk. *Nursing Inquiry*, 1(15). DOI: <https://doi.org>

- Fleming, M. (1998). Drama and Intercultural Education. *GFL Journal*. Ανακτήθηκε από <http://www.gfl-journal.de>
- Gillert, A. H. (2007). *Intercultural learning T-Kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε από <https://pjp-eu.coe.int>
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 6(19), pp. 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. (2012). Equity and social justice from the inside-out. Ten commitments from intercultural education. Στο N. Palaiologou, & G. Dietz (Επιμ.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide* (σσ. 388-401). London: Cambridge Scholars Publishing.
- Heathcote, D. (1972). Drama as challenge. Στο J. Hodgson (Επιμ.), *The uses of drama*. Eyre Methuen Ltd.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London: Routledge.
- Jurkowski, H., & Francis, P. (2014). *Όψεις του Κουκλοθεάτρου* (2η έκδ.). Bloomsbury Publishing. Ανακτήθηκε από <https://www.perlego.com>
- Kailin, J. (2002). *Antiracist education: From theory to practice*. NY: Rowman and Littlefield Publishers.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong: Deakin University Press.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work, A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth NH: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge. Ανακτήθηκε από <https://www.perlego.com/book/1614253/the-process-of-drama-negotiating-art-and-meaning-pdf>
- Pammenter, D., & Prentki, T. (2012). Living beyond our means: meaning beyond our lives. Theatre as Education for Change. Στο Ν.Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας, (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr>
- Ramsey, G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world*. N.Y.: Teachers College Press.

- Somers, J. (1996). *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York: Captus University Publication.
- Somers, J. (2000). Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (Επιμ.). *Θέατρο και Εκπαίδευση*(1). Ανακτήθηκε από <https://theatroedu.gr>
- Somers, J. (2008). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και πακέτο εξερεύνησης. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Θέατρο*(9), σσ. 117-128. Ανακτήθηκε από www.TheatroEdu.gr
- Sumner, W. (1940). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York: Ginn and Co. Ανακτήθηκε από <https://www.criticalthinking.org>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι*. Αθήνα: νήσος
- Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. *Συχνότητες*(10), σσ. 15-20. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαϊτης Γιάννης Εθνική Πινακοθήκη (2022). Ανακτήθηκε από <https://www.nationalgallery.gr>
- Γιαννοπούλου, Κ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος/βιωματικής μάθησης στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια πρακτική εφαρμογή. Το παράδειγμα της Θράκης. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1118-1124). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας

- (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, Χτίζοντας γέφυρες*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο : ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές: ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόρια, Σ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Πολυτροπικά κείμενα στο νηπιαγωγείο. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ελένη, Ε., & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2003). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net>
- Καπούσκατζη, Χ. (2022). Κούκλες προσωπικότητας και διαχείριση της ετερότητας στην προσχολική ηλικία (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://repo.lib.duth.gr/jspui>
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/>
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2019α). Βασικές επιρροές από τον χώρο του θεάτρου και της παιδαγωγικής. *Σημειώσεις μαθήματος Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θεωρίες και μέθοδοι, στο e-class*. Ανακτήθηκε από https://eclass.uth.gr/modules/document/?course=ECE_U_203
- Κατσαρίδου, Μ. (2019β). Θέατρο, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμική κληρονομιά και βυζαντινός πολιτισμός: Οι Μάγοι από την Ανατολή. Στο Ε. Φουρλίγκα, Ρ. Βεροπουλίδου, & Η. Κατσαρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας στη μνήμη της Ιουλίας Γαβριηλίδου: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΠΟΑ-Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από <https://www.mbp.gr/publications/praktika-imeridas/>

- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσαφός, Β. (2003). *Απο την έρευνα στη διδασκαλία : η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεραμυδά, Μ., & Τρούλλου, Μ. (2010). Οπτικός Γραμματισμός και προφορικός λόγος: Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα απο τη χρήση φωτογραφικού υλικού. Στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Νυμφαίο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/User/Desktop/Pasxu.pdf>
- Κομπιάδου, Ε., & Λενακάκης, Α. (2020). Ο Ελντιβάνο: Ζητήματα πολυαισθητηριακής επικοινωνίας και έκφρασης στη βάση ενός πολύτεχνου προγράμματος σε νηπιαγωγεία με παιδιά Ρομά. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου πανελλήνιου συνεδρίου του δικτύου πρακτικών ασκήσεων. 'Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικά τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις'* (σσ. 678-692). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κούρτη, Ε., Σιδηροπούλου, Χ., & Τσίγκρα, Μ. (2009). Αφιέρωμα: Παιδική ηλικία και κινηματογράφος. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*(9), σσ. 9-15.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Ανακτήθηκε από www.kallipos.gr
- Λαμπρονίκου, Ε. (2016) Η διαφορετικότητα μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στο νηπιαγωγείο. *Θέατρο και Εκπαίδευση*(17). Ανακτήθηκε από <http://theatroedu.gr/>
- Λεμπέση, Μ. (2006). Μαθητής,σωματική έκφραση και θέατρο. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. Chartier, *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 455-470). Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2012α). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.

- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <https://theodoregrammatas.com>
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος, & Ε. Ταρατούρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://mefesi.pi.ac.cy>
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες* (σσ. 199-208). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από <https://blogs.sch.gr/>
- Μάγος, Κ. (2019). "Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;" Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.) Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγουλιώτης, Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου (1870-1938)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2010). Βιωματική μάθηση και εμπύχωση ή ο δάσκαλος-εμπυχωτής. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές ομάδες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπιρμπίλη, Σ., & Ζυμαράκη, Ε. (2012). Γκουέρνικα - ένα σταυροδρόμι θεατρικής αγωγής, εικαστικών και νέων τεχνολογιών. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας, (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Μπρουκ, Π. (2003). *Ανάμεσα σε Δύο Σιωπές. Συζητώντας με τον Πήτερ Μπρουκ*. Στο Ν. Μόφιτ (Επιμ.), Αθήνα: Κοάν.
- Νικολούδη, Τ. (2012). *Η συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το Νηπιαγωγείο και Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Στο Π. Ινστιτούτο (Επιμ.). Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). *Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π.Παπαδόπουλος.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr>
- Παπαϊωάννου, Θ., & Μάγος, Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, σσ. 20–39. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.31112>
- Πετρίτης, Σ. (2011). Το θέατρο δρόμου υπό το πρίσμα του βιώματος και της πολυτροπικότητας. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μουσειακή Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική
- Τεντολούρης, Φ. (2018). Προς το ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο: από τη «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στην αναστοχαστική χρήση της ρομανί. Στο Σ. Γρόσδος & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο: σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις* (σσ. 605-613). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας και Συγγραφική ομάδα. Ανακτήθηκε από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf>

- Τεντολούρης, Φ. (2019). *Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική: τέσσερις μελέτες στις Σπουδές Γραμματισμού*. Βόλος: Readnet Publications.
- Τζουλιάνο, Σ. (1988). *Γιάννης Γαίτης*. Μέδουσα.
- Τσαλέρα, Ε. (2006). Το σώμα θυμάται Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Τσεφαλά, Ε. (2006). Drama-in-Education και Πολιτισμική Ετερότητα. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας. Ανακτήθηκε από <https://sdes.espivblogs.net>
- Φτερνιάτη, Ά. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 604-625). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χολέβα, Ν. (2010). Εσύ όπως κι εγώ- εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο. *Εκπαίδευση και θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χολέβα, Ν. (Επιμ.) (2019). *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, σσ. 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://politropi.greek-language.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχήμα 1. Η ελικοειδής φύση της έρευνας δράσης. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net>.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο κάτωθι υπογραφόμενος/η
κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας
..... του νηπιαγωγείου

Βόλου, δηλώνω υπεύθυνα ότι συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα-δράση της νηπιαγωγού Μαρίνας Σωτηρίου στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας με θέμα: «*Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα μέσω της αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων*», ώστε να συμβάλει θετικά στις κοινωνικές σχέσεις της συγκεκριμένης ομάδας του νηπιαγωγείου.

Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της και έχω πειστεί ότι θα διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία του παιδιού μου.

Ο/Η δηλών/ούσα

Βόλος, .../...../2022

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1. Τι πιστεύετε ότι γνωρίζει το παιδί σας για τη διαφορετικότητα;
2. Έχετε διαβάσει κάποιο βιβλίο σχετικό με τη διαφορετικότητα;
3. Πως αντιδρά όταν βλέπει κάποιον/α διαφορετικό/η;
4. Σας έχει πει ότι είναι κάποιος/α διαφορετικός/ή στην τάξη του;

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

1. Γενικά έχετε συζητήσει κάτι σχετικό με τη διαφορετικότητα με το παιδί σας;
2. Θυμάστε να σας έχει αναφέρει κάτι όταν συναντάει έξω στο δρόμο κάποιον/α διαφορετικό/ή;

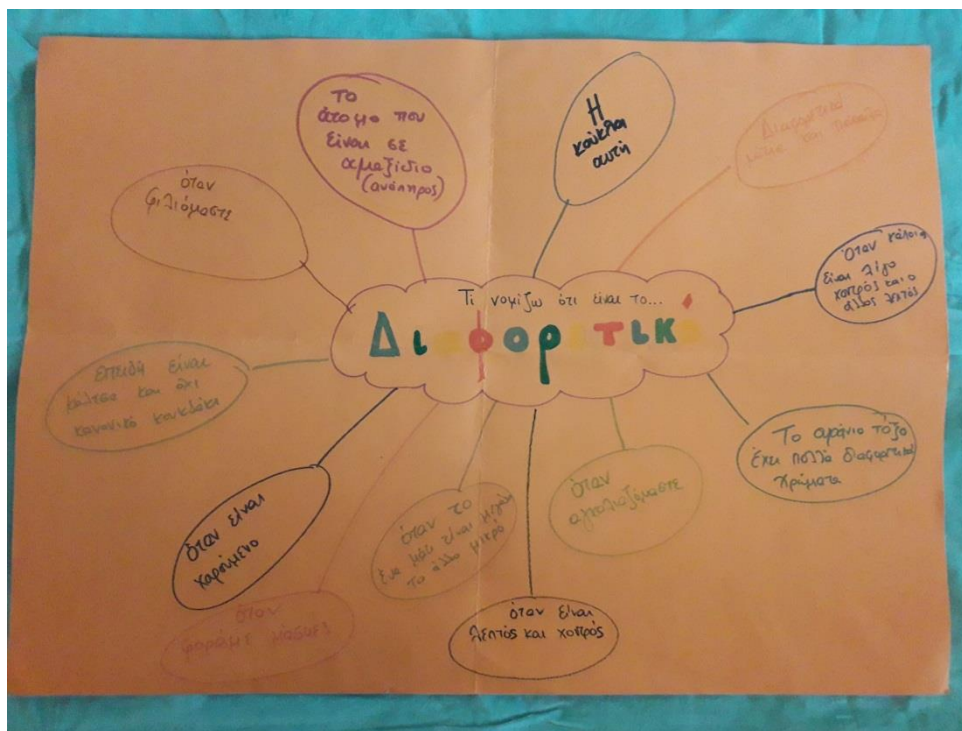
ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις του παιδιού σας από τη συμμετοχή του στις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις;
2. Τι σας μετέφερε ότι του έκανε περισσότερη εντύπωση;

Προσχέδιο 1^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Γνωριμία με τη θεατροπαιδαγωγική και την έννοια της διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Ανάπτυξη συνεργασίας και εμπιστοσύνης της ομάδας ✓ Τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη διαφορετικότητα
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	«Το κουτί της φαντασίας και του θεάτρου» περιέχει μια αυτοσχέδια γαντόκουκλα με διαφορετικά χαρακτηριστικά
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Κινητικές ασκήσεις: περπατάμε, σταματάμε, παγώνουμε, αγάματα ανάλογα με τις οδηγίες 2. Τυφλός-οδηγός: Με κλειστά μάτια ο ένας γίνεται τυφλός και ο άλλος τον οδηγεί (σε ζευγάρια και εναλλάξ) (+ανίχνευση σκέψης) 3. Όλοι-όσοι: σε κύκλο τα παιδιά και σηκώνεται όρθιος όποιος απαντάει θετικά στις ερωτήσεις του εμψυχωτή (π.χ. όλοι όσοι έχουν αδέρφια, όλοι όσοι μιλούν και δεύτερη γλώσσα στο σπίτι) ✚ Β' φάση: 1. Παρουσίαση «Το κουτί της φαντασίας και του θεάτρου» (πακέτο εξερεύνησης +συζήτηση) 2. Καταιγισμός ιδεών (αρχικές απόψεις για τη διαφορετικότητα) σε ιστόγραμμα ✚ Γ' φάση: 1. Παιχνίδι χαλάρωσης: Σε κύκλο τα παιδιά, η μπάλα κυλάει από χέρι σε χέρι και ο καθένας λέει πως νιώθει 2. Συζητάμε τι θέλουμε να ανακαλύψουμε, τι μπορεί να αισθανθούμε, που μπορεί να μας πάει η φαντασία μας
Μουσική : Rene Aubry-seduction-le signal, Joehisaiishi	

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 1

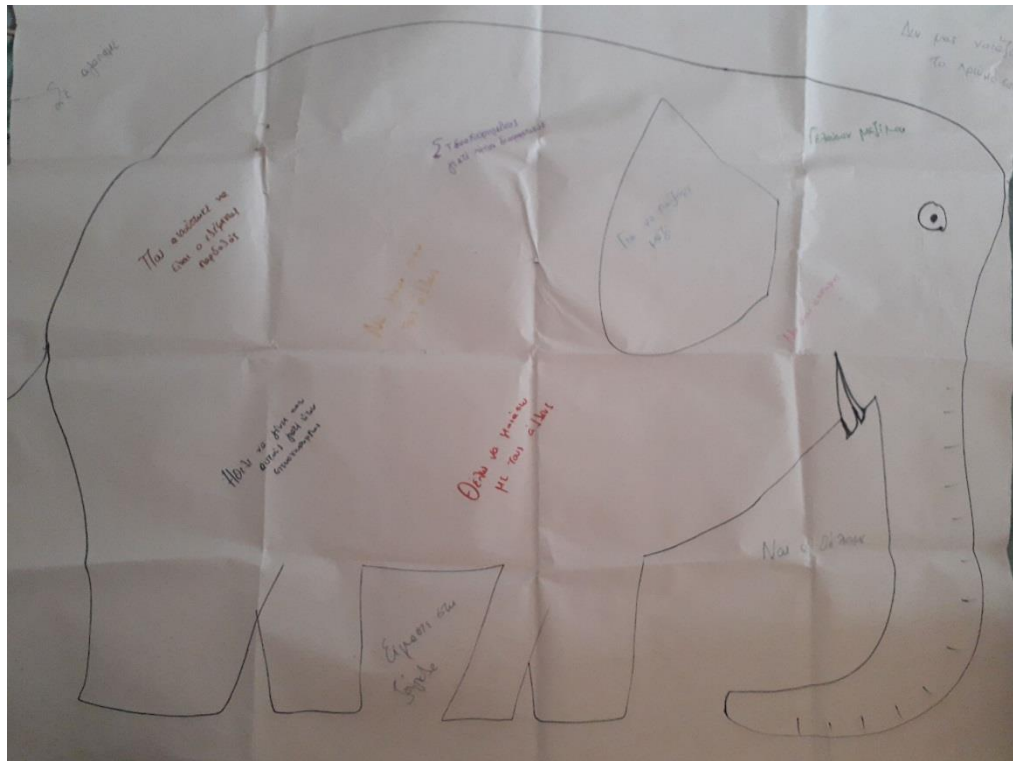


Εικόνα 2

Προσχέδιο 2^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Πως νιώθει κάποιος διαφορετικός-ενσυναίσθηση ✓ Αποδοχή του εαυτού και ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Παραμύθι: 'Ο ΈΛΜΕΡ'
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Έλμερ, ελέφαντες
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Δάσκαλος σε ρόλο: Έλμερ με μάσκα προσώπου
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Κινητικές ασκήσεις: «χρώμα χρωματάκι, έλα και εσύ στο παρεάκι», μπαίνουν σε τρενάκι και κινούνται στο χώρο 2. Ομαδικό παιχνίδι με κυνηγητό και χρωματιστές ουρές από γκοφρέ 3. 'Ομαδική διαμόρφωση του χώρου' σαν ζούγκλα με υφάσματα, τούλια, πρασινάδες-φυτά κλπ. ✚ Β' φάση: 1. Ανάγνωση Α' επεισοδίου (έως '...κυλιέται στα μούρα') 2. Φτιάχνουμε το 'περίγραμμα του ήρωα', με σκέψεις του ελέφαντα και των φίλων του 3. Ανάγνωση Β' επεισοδίου (έως τέλος) 4. 'ΔσΡ', 'ανακριτική καρέκλα' ✚ Γ' φάση: 1. 'Αυτοσχεδιασμός': τα παιδιά με υφάσματα και μουσικά όργανα αναπαριστούν το πάρτι 2. Συζήτηση σε κύκλο-αναστοχασμός: τι ωραίο έχετε πάνω σας και τι ωραίο έχει ο διπλανός σας;
Μουσική : Leo rojas-circle of life, Over the rainbow	

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 3



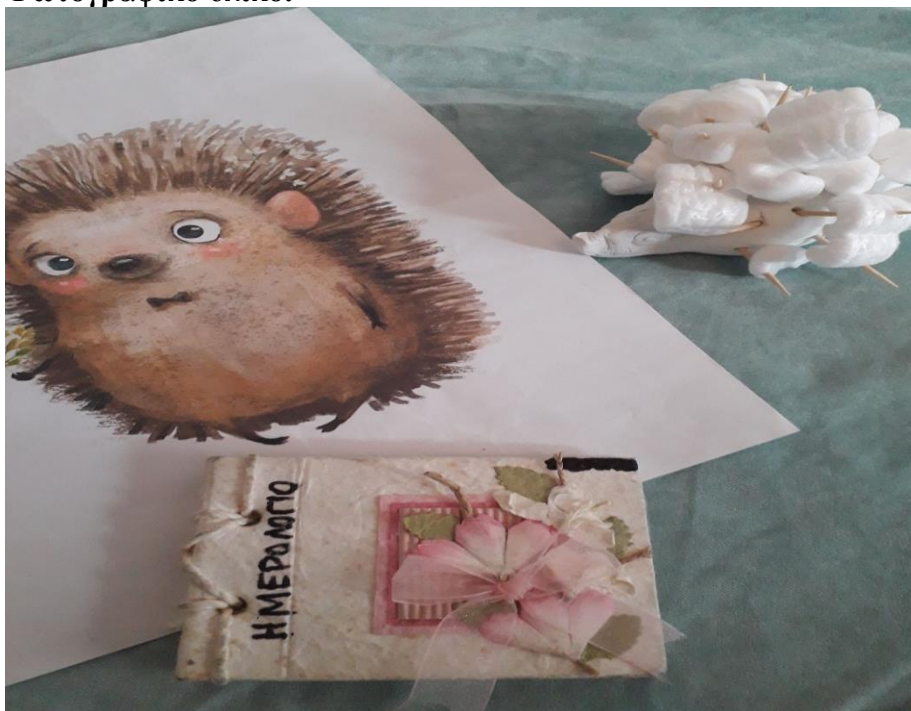
Εικόνα 4

Προσχέδιο 3^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Γνωριμία με τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	• Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων • Βρίσκω τρόπους να πλησιάσω το διαφορετικό
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Animation διαφήμισης: <i>Erste Christmas Ad 2018</i> : <i>‘What would Christmas be whithout love’</i>. Παρακολούθηση στο: https://www.youtube.com/watch?v=Icx7hBWeULM&ab_channel=ErsteGroup
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	- Ζώα : γουρούνι, αλεπού, λαγός, σκίουρος, λύκος, σκαντζόχοιρος.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	ΔσΡ: Σκαντζόχοιρος με μάσκα

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Κινητικές Ασκήσεις: Περπατάω ανάλογα με τη μουσική και με διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) 2. Μουσικά ερεθίσματα και χωρισμός σε 3 ομάδες ζώων: λύκος, λαγός, σκαντζόχοιρος και τα παιδιά συνεννοούνται να κάνουν μια χαρακτηριστική κίνηση. Όταν σταματάει η μουσική, μαζεύονται στην ομάδα μας και παγώνουν με την κίνηση. ✚ Β' φάση: 1. παρακολούθηση Α' επεισόδιο (μέχρι 0:50) 2. 'Αυτοσχεδιασμός' των όσων είδαν + χωρισμός σε 3 ομάδες (στην τάξη, στο λεωφορείο και στην αυλή) + 'παγωμένες εικόνες' + 'ανίχνευση σκέψης' 3. 'Ημερολόγιο ήρωα': Τι θα μπορούσε να κάνει ο ήρωας; 4. παρακολούθηση Β' επεισόδιο 5. Συνέντευξη στην εκπομπή του δάσους και 'ΔσΡ' 6. Δίνουν τη λύση και βάζουν φελιζόλ στο αγκάθια ενός πηλινού σκατζόχοιρου. ✚ Γ' φάση: 1. Χαρίζω μια ζωγραφιά στον σκαντζόχοιρο. 2. Μεταγλωττισμένη παντομίμα (δεν υλοποιήθηκε)
Μουσική: Βόλτα στο δάσος: Forest walk !	

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7

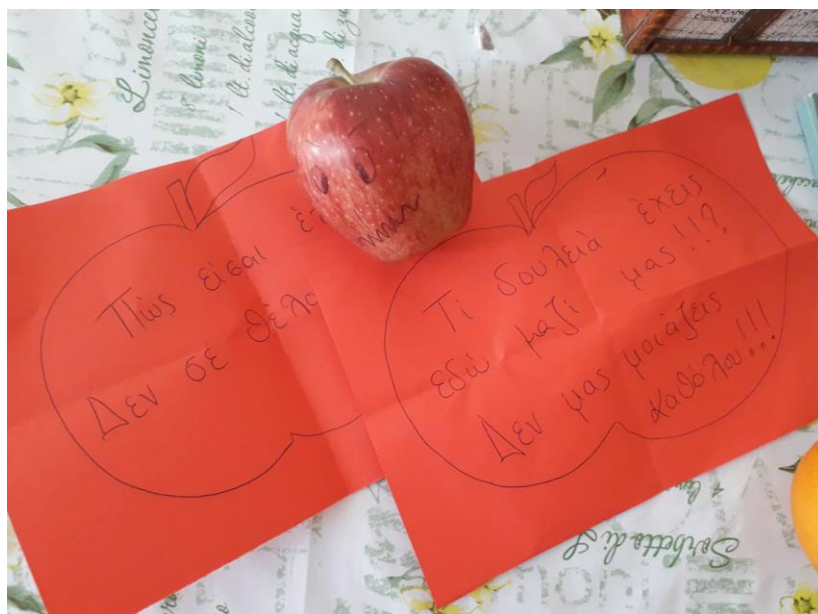


Εικόνα 8

Προσχέδιο 4^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	- Γνωρίζω τον κοινωνικό αποκλεισμό - Λέμε όχι στα στερεότυπα και στον ρατσισμό, απλώνω χέρι φιλίας
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Εικονογραφημένο Τραγούδι : << Μήλα γύρω – γύρω στη μέση πορτοκάλι >>, Γιώργος Σακελλαρίδης https://www.youtube.com/watch?v=sANf_UzOe5c&ab_channel=POLARISekdoseis
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Μήλα , πορτοκάλια
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Κινητικό παιχνίδι : με καρτέκλες στο χώρο, τα παιδιά είναι όρθια μπροστά από τη δική τους και εγώ προσπαθώ να τους κλέψω τη θέση. 2. Κινητικό: Χαιρετάω με διαφορετικά συναισθήματα κάθε φορά όποιον συναντώ μπροστά μου καθώς περπατώ στο χώρο. ✚ Β' φάση: 1. 'Πακέτο εξερεύνησης' (με μήλο, πορτοκάλι και 2 σημειώματα) 2. παρακολούθηση Α' επεισόδιο (μέχρι '...πιστεύει ότι φταίει') 3. 'Αυτοσχεδιασμός' στον χώρο (χωρισμός σε 2 ομάδες, μήλα και πορτοκάλια, που συζητούν μέσα στη φρουτιέρα) + πάγωμα εικόνας + αντίγνωση σκέψης στα πορτοκάλια και μήλα. 4. παρακολούθηση Β' επεισόδιο (μέχρι τέλος) 5. 'Διάδρομος συνείδησης' για το πορτοκάλι ✚ Γ' φάση: 1. Συζήτηση για τα όσα διαδραματίστηκαν και τι κάνουν όταν συναντούν έξω διαφορετικούς ανθρώπους ή αν εμφανιζόταν κάποιο διαφορετικό παιδί στην τάξη τους.
Μουσική: Pat und Patachon Eric Frantzen Chor & Orchester	

Φωτογραφικό υλικό:



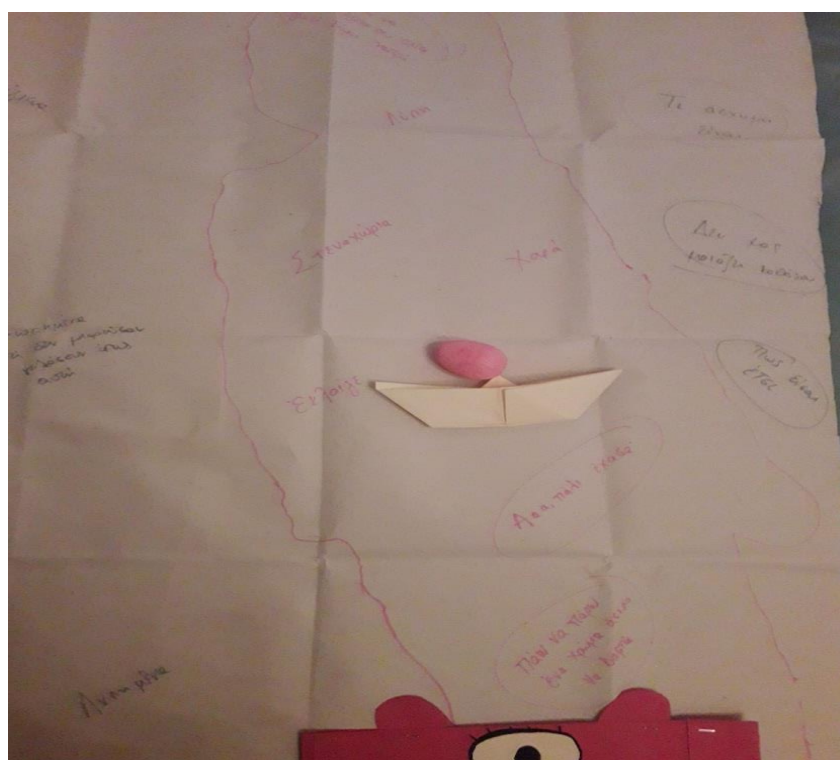
Εικόνα 9

Προσχέδιο 5^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Αποδοχή της διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	- Αναγνωρίζω τις αντιθέσεις γύρω μου - Προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της αυτενέργειας
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Παραμύθι: η ΡΟΖΑ το τερατάκι, Της OLGA DIOS
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Πουλιά, Ρόζα, νέοι φίλοι
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	ΔσΡ ως Ρόζα
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Παιχνίδι αντιθέτων: Όλοι σε κύκλο, η μπάλα περνάει από χέρι σε χέρι και ο ένας λέει μια λέξη, π.χ. μεγάλο, ο άλλος απαντά με το αντίθετό της, μικρό 2. Κινητικό παιχνίδι: Πολυχρησία με μπάλα ροζ, σε κύκλο με παντομίμα δίνω διαφορετικές χρήσεις του αντικειμένου ✚ Β' φάση: 1. ανάγνωση Α' επεισόδιο (μέχρι '... που φεύγει') 2. 'Περίγραμμα' της Ρόζας 3. 'ΔσΡ' η Ρόζα με τη βαλίτσα της (ερωτήσεις: τι θα πάρει μαζί της; τι λέτε να βρει στο ταξίδι της;) 4. ανάγνωση Β' επεισόδιο (μέχρι τέλος) 5. 'Συλλογικός χαρακτήρας' με 3 ομάδες: πουλιά, Ρόζα, νέοι κάτοικοι 6. 'Δραματοποιημένη αφήγηση' του παραμυθιού από ένα παιδί ✚ Γ' φάση: 1. 'Λίστα δώρων' από τη Ρόζα στους νέους κατοίκους (θηρίο μπαλάκι, κίτρινο πουλάκι, βάτραχος τρίκλωπας, μπλε τερατάκι) 2. Συζήτηση: Έχετε νιώσει εσείς ποτέ διαφορετικοί; Τι μπορούμε να κάνουμε όταν δεν μας θέλουν;



Εικόνα 10



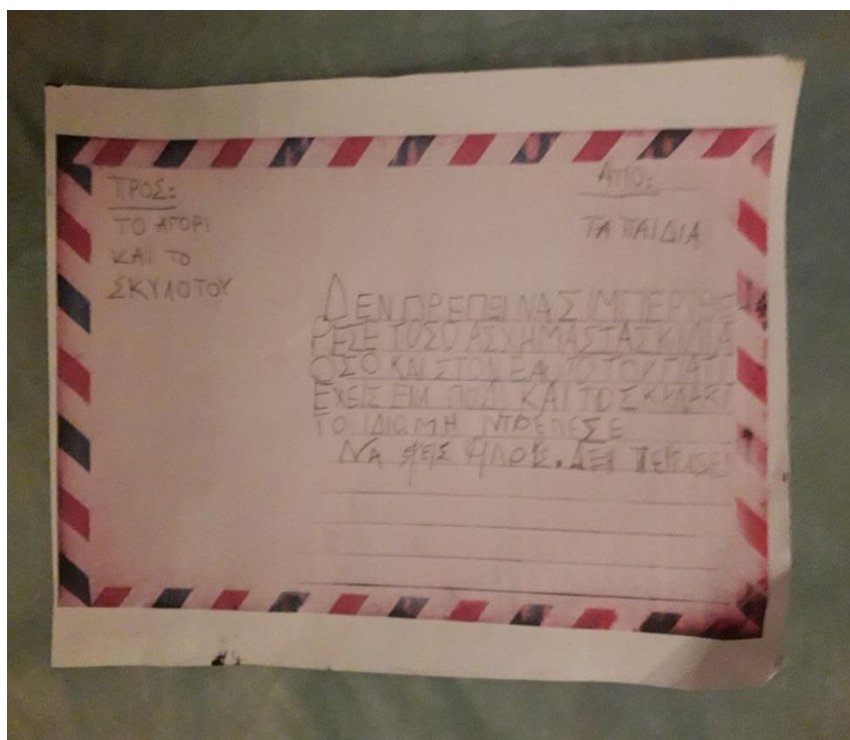
Εικόνα 11

Προσχέδιο 6^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Άλλες μορφές διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. ✓ Αναγνώριση των συναισθημάτων θυμού, ντροπής και μοναξιάς. ✓ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της άνευ όρων αγάπης – αποδοχής των ζώων.
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Προβολή του Animation “THE PRESENT” https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc&ab_channel=ThePresent
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Αγόρι, σκύλος.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Μπαμπάς αγοριού
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩ ΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ Σ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	 Α' φάση: 1. Κινητικό παιχνίδι μίμησης: Σε ζευγάρια, ο ένας είναι ο άνθρωπος και ο άλλος το κατοικίδιό του που παίζουν, μόλις σταματήσει η μουσική παγώνουν και αλλάζουν ρόλους 2. Παιχνίδι φαντασίας: Πολυχρησία (χαρτόκουτο)  Β' φάση: 1. Α' επεισόδιο (Αρχή μέχρι 1:08). 2. 'Τηλεφωνική επικοινωνία' το αγόρι και ο μπαμπάς του 'ΔσΡ' (μπαμπάς) 3. Β' επεισόδιο (μέχρι 2:42). 4. 'Μια μέρα στη ζωή' (χωρισμός σε 2 ομάδες: μία οι σκύλοι και η άλλη τα παιδιά) από το πρωί που ξυπνάνε, τρώνε, παίζουν , κοιμούνται)+πάγωμα +ανίχνευση σκέψης 5. Γ' επεισόδιο (μέχρι τέλος)

	6. ‘τούνελ συνείδησης’ (περνάει το αγόρι και του ψιθυρίζουν τα παιδιά διάφορες συμβουλές) ✚ Γ΄ φάση: 1. Παραγωγή κειμένου: Γράφουμε ένα γράμμα για να το στείλουμε στο αγόρι και στο σκύλο του.
--	--

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 12

Προσχέδιο 7^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Άλλες μορφές διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Αναγνώριση της αδικίας του ρατσισμού στα παλαιότερα χρόνια. ✓ Κατανόηση των συναισθημάτων των αδικημένων
ΕΠΙΛΟΓΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ Φωτογραφία : «Το διαχωρισμένο λεωφορείο», του Hank Walker
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Έγχρωμοι και λευκοί επιβάτες
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	ΔσΡ ως Ρόζα Πάρκς
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	🚩 Α' φάση: 1. Κινητικό παιχνίδι: Κινούνται στο χώρο με τη μουσική και όταν σταματήσει πάνε πίσω από τα 4 λεωφορεία-καρέκλες, μετά γίνονται 3, μετά 2 και 1. 2. 'Ομαδική διαμόρφωση χώρου': 'Ένα λεωφορείο', μια στάση, καθίσματα, εισιτήρια, μηχανήμα, εισπράκτορας, οδηγός 🚩 Β' φάση: 1. 'ΔσΡ' (γιαγιά Ρόζα):Μέσα στο κουκλοθέατρο σαν σπίτι η γιαγιά μονολογεί καθώς βλέπει μια παλιά φωτογραφία: «Αχ, εκείνο το χρόνο , θυμάμαι, τί είχαμε περάσει. Τι ντροπή, εξευτελισμός, δυστυχία, θυμός, αγανάκτηση, για πόσο ακόμα εμείς οι έγχρωμοι θα ανεχόμαστε τον ρατσισμό από τους λευκούς!» 2. Εκτός ρόλου : ερωτήσεις στα παιδιά: Ποιος έβγαλε την φωτογραφία ; Για ποιόν λόγο ;Τι σας κάνει εντύπωση ; Γιατί συνέβαινε κάτι τέτοιο ; Πώς ένοιωθαν; τι έλεγαν 3. Αναπαράσταση της φωτογραφίας, χωρισμός σε 2 ομάδες (+πάγωμα + ανίχνευση) 🚩 Γ' φάση: 1. Δώστε έναν 'τίτλο'. 2. Συζήτηση: Αν σας έλεγαν να κάτσετε μόνο μπροστά

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 13



Εικόνα 14

11111

- << Κοπιέτες Συμμετέχει και κύριος Γενικός και
έχρωμα >>
- << Το λεωφορείο από τους έχρωμα
και τους Γενικούς
- << Λεωφορείο που δεν πρέπει να είστε συμμετέτοι,
αφωστοι και να είστε ποτέ συμμετέτοι οι ίδιοι.
- << Η μερίδα και ο πορτί >>

Εικόνα 15

Προσχέδιο 8^{ης} συνάντησης

ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	→ Κατάργηση των στερεοτύπων και του διαχωρισμού των ανθρώπων βάση χρώματος .
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Συνέχεια τη Φωτογραφία
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Έγχρωμοι και λευκοί επιβάτες
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. 'Μεταμόρφωση': τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα ένα λεωφορείο ή αεροπλάνο. 2. Μουσικά ερεθίσματα: Περπατούν στο χώρο ανάλογα με το συναίσθημα που βγάζει κάθε μουσικό κομμάτι: αγανάκτηση, θυμός, φόβος. ✚ Β' φάση: 1. Δημιουργία 'πραγματικής εικόνας' από 2 γλύπτες + πάγωμα+ ανίχνευση σκέψης. 2. Δημιουργία 'Ιδεατής εικόνας' (Πώς θα θέλατε, φαντάζεστε να ήταν μια φωτογραφία σήμερα;) 3. Δημιουργία 'εικόνα μετάβασης' (αργή κίνηση, το πέρασμα) ✚ Γ' φάση: 1. 'Τηλεοπτική εκπομπή' : (2 παιδιά στην τηλεόραση ως ρεπόρτερ, παίρνουν συνέντευξη) τι συνέβη όταν μια έγχρωμη κάθισε μπροστά στο λεωφορείο; 2. Ζωγραφίστε πως θα θέλατε να κάθονται οι άνθρωποι σε ένα λεωφορείο.

Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 16

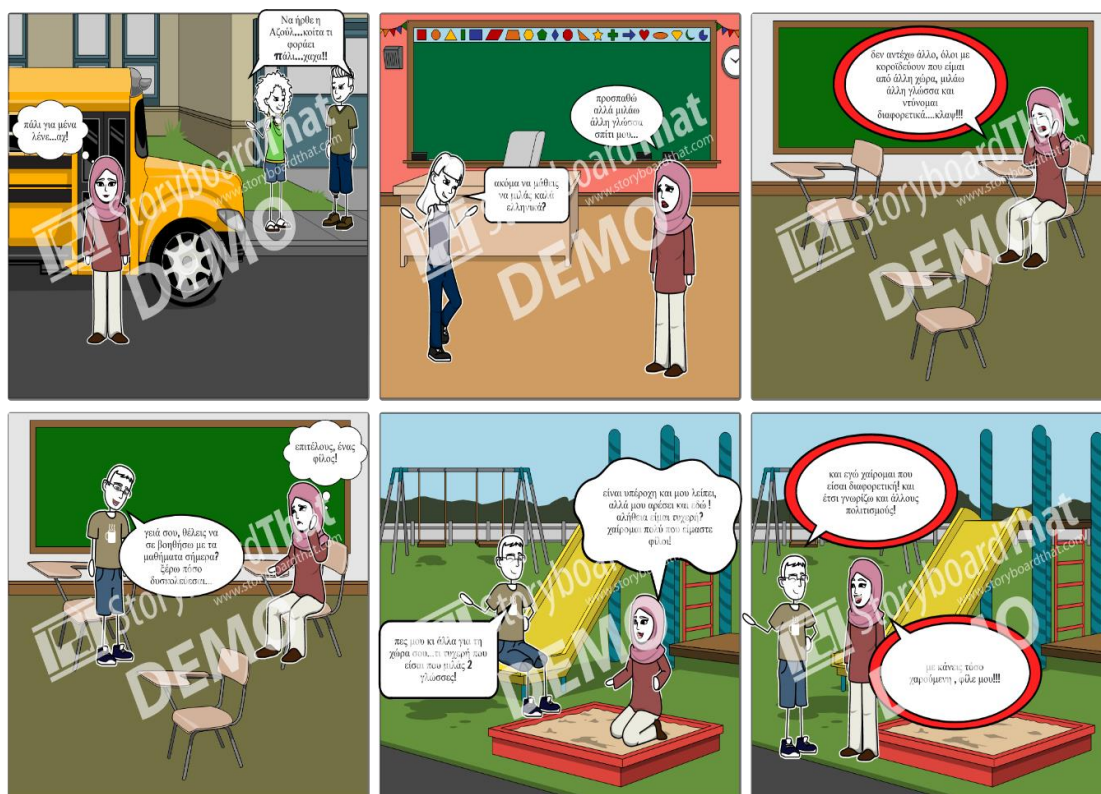
Προσχέδιο 9^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	Αποδοχή της διαφορετικότητας
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Γνωριμία με την πολιτισμική ποικιλομορφία και ανάκληση λέξεων στην μητρική γλώσσα κάποιων παιδιών. ✓ Αποδοχή της διαφορετικότητας λόγω γλώσσας και ενδυμασίας
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Κόμικς : ‘Η Αζούλ στο σχολείο’
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Αζούλ, μαμά της Αζούλ, συμμαθητές, φίλος
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	3. Α΄ φάση: 1. Κινητικό παιχνίδι: Περπατώ μιλώντας μια ακαταλαβίστικη γλώσσα και συστήνομαι στους άλλους. Χαιρετώ σε μια γλώσσα που μπορεί να μιλάω σπίτι. 2. Παιχνίδι συνεργασίας: Δράση – αντίδραση, σε 2 σειρές τα παιδιά ο ένας πετάει κάτι και ο άλλος το πιάνει χωρίς να μιλάνε. 3. ‘Αντικείμενα του χαρακτήρα’ (φωτογραφία , μαντήλι , γράμμα), μαντεύω σε ποιον ανήκουν. 4. Β΄ φάση: 1. Αφήγηση Α΄ επεισόδιο (οι πρώτες 3 εικόνες). 2. ‘Περίγραμμα του χαρακτήρα’ της Αζούλ .

	3. ‘Τηλεφωνική επικοινωνία’ από 2 παιδιά (η Αζούλ μιλάει στη μαμά της) 4. Συζήτηση: σε τι γλώσσα μιλάει η Αζούλ; Τι λέτε να συμβεί ; Τι θα κάνατε εσείς στη θέση της; 5. Αφήγηση Β’ Επεισόδιο. 6. ‘Συλλογικός χαρακτήρας’ (η Αζούλ στην αρχή και μετά που έκανε έναν φίλο) . 5. Γ’ φάση: 1. ‘Τούνελ συνείδησης’, με την Αζούλ στη μέση.
--	--

Φωτογραφικό υλικό:

Εικόνα 17



Create your own at Storyboard That



Εικόνα 18

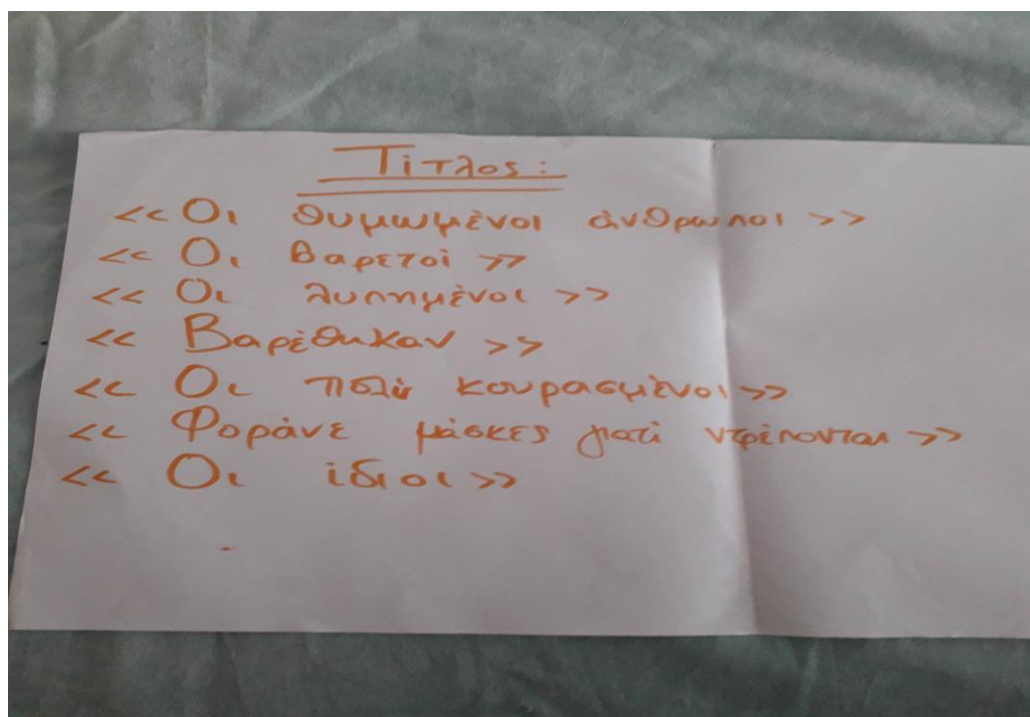
Προσχέδιο 10^{ης} συνάντησης

ΘΕΜΑ	
ΣΚΟΠΟΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	✓ Να εξεταστεί η ομοιομορφία σε αντιδιαστολή με την διαφορετικότητα ✓ Απολογισμός των πεπραγμένων
ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ/ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	Πίνακας ζωγραφικής του Γιάννη Γαϊτή : «Τα ανθρωπάκια»
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	Ανθρωπάκια
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ	Ο ζωγράφος
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ: ΜΕΘΟΔΟΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ/ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ	✚ Α' φάση: 1. Κινητικό παιχνίδι: Σε ζευγάρια, ο ένας είναι ο καθρέφτης και κάνει ότι κάνει ο άλλος και εναλλαγή. 2. Κινητικό παιχνίδι: Περπατάω από τη μια άκρη της τάξης στην άλλη ανάλογα με τη μουσική και τα συναισθήματα (Χωρίς συναισθημα, βαρεμάρα, μοναξιά, χαρά, φόβος, λύπη, θυμός.) ✚ Β' φάση: 1. 'ΔσΡ' (ζωγράφος: Γαϊτής) 2. Συζήτηση: τι έχει ζωγραφίσει ο ζωγράφος; Γιατί είναι όλοι ίδιοι; Τι λένε ο ένας για τον άλλον ; Πώς θα ήταν η τάξη μας αν ήμασταν όλοι ίδιοι ; Τι προτιμάτε ; 3. Χωρισμός σε 2 ομάδες και 'Παγωμένη εικόνα' αναπαριστώντας τον πίνακα + 'Ανίχνευση σκέψης' 4. Δώσε έναν τίτλο στον πίνακα ✚ Γ' φάση: 1. παρουσίαση γαντόκουκλας . 2. δημιουργία τελικού ιστογράμματος .

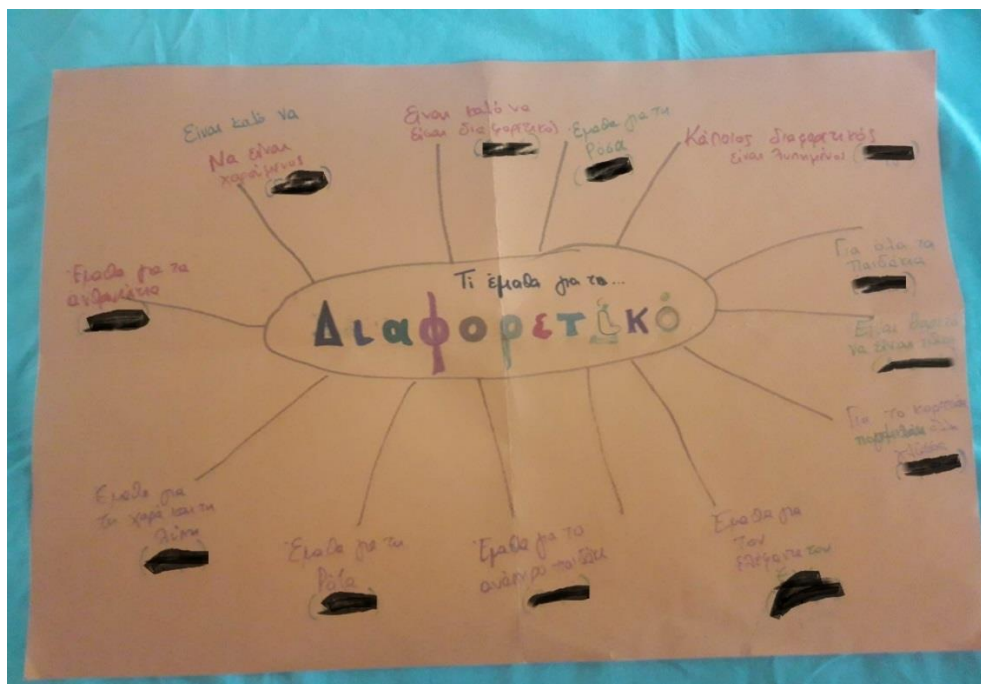
Φωτογραφικό υλικό:



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22



Εικόνα 23