

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Πτυχιακή Εργασία*

« Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε τάξη μεικτής δυναμικότητας στο πλαίσιο  
παρέμβασης με τεχνικές της δραματικής τέχνης»

*~Χριστίνα Καραφυλλίδη~*

1η Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Παπαδοπούλου

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων καθηγητής: Μάγος Κώστας

Βόλος, 2018

# Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	4
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	5
<b>1ο Κεφάλαιο : Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις &amp; Πολυγλωσσικές πρακτικές .....</b>	<b>5</b>
1.1 Αποσαφήνιση ορισμού εναλλαγής κωδίκων-λειτουργίες του .....	6
1.2 Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις .....	8
<b>2ο Κεφάλαιο: Ρομά.....</b>	<b>10</b>
2.1 Η γλώσσα των Ρομά (Romani).....	10
2.2 Γενικά Στοιχεία για τους Ρομά .....	11
2.3 Ρομά και Εκπαίδευση .....	13
<b>3ο κεφάλαιο: Δραματική Τέχνη.....</b>	<b>16</b>
3.1 Διαχωρισμός των εννοιών του «δράματος» και του «θεάτρου» .....	16
3.2 Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση .....	18
3.3 Τα Οφέλη της δραματικής τέχνης και συγκεκριμένα στην Εκπαίδευση .....	19
3.4 Δραματική Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα .....	23
3.5 Τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση .....	27
Β ΜΕΡΟΣ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	31
<b>4ο Κεφάλαιο: Μέθοδος .....</b>	<b>31</b>
4.1 Σκοπός Έρευνας.....	31
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	31
4.3 Το είδος της έρευνας .....	31
4.4 Το Δείγμα .....	32
4.5 Παρέμβαση.....	33
<b>5ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των δεδομένων .....</b>	<b>42</b>
5.1 Κωδικοποίηση δεδομένων .....	42
5.3 Αποτελέσματα Έρευνας βάση της συμμετοχικής παρατήρησης .....	43
5.4 Συμπεράσματα βάση της συμμετοχικής παρατήρησης.....	85
5.4 Αποτελέσματα Έρευνας βάση ατομικών συνεντεύξεων .....	86
5.5 Συμπεράσματα βάση ατομικών συνεντεύξεων .....	91

5.6 Σύγκριση των δύο ερευνητικών εργαλείων .....	92
5.7 Αλληλεπιδράσεις παιδιών εκφραζόμενες με βάση τη γλώσσα της ομάδας .....	92
<b>6ο Κεφάλαιο: Γενικά Συμπεράσματα.....</b>	<b>94</b>
<b>7ο Κεφάλαιο.: Περιορισμοί-Δυσκολίες κατά την εκπόνηση της εργασίας.....</b>	<b>96</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>97</b>

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας, πολλοί ήταν που με βοήθησαν και με υποστήριξαν , ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια τους στους δύο επιβλέποντες της εργασίας, την κα Μαρία Παπαδοπούλου και στον κο Κώστα Μάγο. Καθ 'όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν υποστηρικτικοί, συνεργάσιμοι και διαθέσιμοι ανά πάσα στιγμή που τους χρειαζόμουν και ειδικότερα κατά την παρουσία ορισμένων προβλημάτων που αντιμετώπισα. Μου χορήγησαν όλο το απαραίτητο υλικό και με συμβούλεψαν για τους τρόπους επεξεργασίας των βιβλιογραφικών πηγών. Οι δυσκολίες σχετικά με το δείγμα της αρχικής έρευνας και στη συνέχεια με την τροποποίηση του νέου θέματος ήταν αρκετές και χωρίς την επιμονή και την ενθάρρυνση τους δεν θα μπορούσα να εκπονήσω τη συγκεκριμένη εργασία.

Επίσης, σημαντική και μεγάλη βοήθεια ήταν αυτή της κυρίας Μαγδαληνής Βίτσου - Νηπιαγωγού, διδάσκουσας στο ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας- στον σχεδιασμό των θεατρικών δράσεων και στη χορήγηση βιβλιογραφικού υλικού γύρω από τη θεματική της δραματικής τέχνης.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Σταματίνα Κουτσούτη, εκπαιδευτικό στην τάξη που έκανα την παρέμβαση, καθώς και στον Αναστάσιο Γούκο, διευθυντή του 10<sup>ου</sup> ολοήμερου δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας- Βόλου, για την προθυμία τους να με δεχτούν και να με φιλοξενήσουν στο χώρο, καθώς και να με βοηθήσουν σε ό,τι χρειαζόμουν.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην Χρύσα Κουτσούκου, φιλικό μου πρόσωπο για τη βοήθεια της στο συντονισμό της ομάδας και ειδικότερα για τη λήψη φωτογραφιών και την οργάνωση της μουσικής.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τα ίδια τα παιδιά, που ήταν και οι πρωταγωνιστές αυτής της έρευνας, αλλά και όσους βρισκόταν κοντά μου κατά τη διάρκεια συγγραφής της έρευνας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας. Το θέμα της εστιάζεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μιας μεικτής ομάδας παιδιών μέσω της δραματικής τέχνης με στόχο την ανάδειξη της ταυτότητας και γλώσσας των παιδιών. Η μελέτη αυτή αποτελεί μία ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο 10ο σχολείο Νέας Ιωνίας, Βόλου στο Αλιβέρι το έτος 2018. Το δείγμα ήταν παιδιά ηλικίας 7 ετών ρόμικης, ελληνικής και αλβανικής ταυτότητας. Ειδικότερα, αυτό που διερευνήθηκε ήταν το είδος των αλληλεπιδράσεων που εκδηλώθηκαν ανά φύλο και ανά πολιτισμική ομάδα στη διάρκεια ενός προγράμματος δραματικής τέχνης. Δηλαδή, ο θετικός ή ο αρνητικός τρόπος εκδήλωσης αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών. Τα δύο ερευνητικά εργαλεία ανάλυσης των ευρημάτων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τις περισσότερες θετικές αλληλεπιδράσεις ανά φύλο συγκεντρώνουν τα κορίτσια, ενώ ανά ομάδα, τα παιδιά ελληνικής ταυτότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδιά ρόμικης-ελληνικής-αλβανικής ταυτότητας, ποιοτική έρευνα, δραματική τέχνη, αλληλεπίδραση, συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις

## ABSTRACT

This study was conducted in the context of a senior thesis. The subject focuses on the social interactions of a mixed group of children through dramatic art with the aim of identifying the children's identity and language. This study is a qualitative research conducted at the 10th Nea Ionia, Volos school in Aliveri in 2018. The sample was 7 years old children from 3 different cultural groups, Roma, Greek and Albanian. In particular, it was investigated the type of interactions manifested by gender and by cultural group. In other words, the positive or negative way of interacting among peers. The two research tools for the analysis of the findings were participatory-observation and individual semi-structured interviews-. The results showed that most of them gather positive gender interactions among girls, while per group, children of Greek identity

**Key words:** children of Roma-Greek-Albanian identity, qualitative research, dramatic art, interaction, participatory observation, semi-structured interviews

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία διαρθρώνεται και παρουσιάζεται σε δύο μέρη:

Στο θεωρητικό μέρος, το οποίο οριοθετούνται βασικές έννοιες και παρουσιάζεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την εναλλαγή γλωσσών-κωδικών δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ομιλητών, καθώς και έρευνες που αφορούν τη σημασία της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση διαπροσωπικών επαφών.

Στο μεθοδολογικό, όπου αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, η ανάλυση της παρέμβασης και τα αποτελέσματα της για τις αλληλεπιδράσεις της μεικτής ομάδας παιδιών ελληνικής, ρόμικης και αλβανικής ταυτότητας που αποτέλεσαν το δείγμα βάση των δύο ερευνητικών εργαλείων: α) συμμετοχική παρατήρηση, β) ατομικές συνεντεύξεις. Επίσης, παρουσιάζεται φωτογραφικό υποστηρικτικό υλικό και υποστηρικτικοί πίνακες και ραβδογράμματα για την ανάλυση. Τέλος, παρατίθενται κάποια συμπεράσματα και αναφέρονται δυσκολίες και προβλήματα της παρέμβασης, αλλά και γενικότερα της εργασίας.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις & Πολυγλωσσικές πρακτικές**

## 1.1 Αποσαφήνιση ορισμού εναλλαγής κωδίκων-λειτουργίες του

Παρά τις αλλαγές που έχει υποστεί η ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες η εκτίμηση της κατάστασης και των αναγκών της σχολικής τάξης εξαρτάται κατά πολύ από κοινωνικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Στην πραγματικότητα, ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν είναι νέο φαινόμενο.

Σε αντίθεση, με το παρελθόν, που επιδιώκονταν η αφομοίωση της διαφορετικότητας στο κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, στο σύγχρονο κόσμο ο σεβασμός της διαφορετικότητας και του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασικό κοινωνικό- εκπαιδευτικό πρόταγμα. Ο σύγχρονος κόσμος αναπτύσσεται ως μια πραγματικότητα πολύχρωμη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική (Τσιρώνης, 2008:123-24).

Στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός μαθήματος χρησιμοποιείται συγκεκριμένη γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσει ο δάσκαλος τις έννοιες και να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές χρήσεις της γλώσσας. Οι τρόποι με τους οποίους η κυρίαρχη γλώσσα διδάσκεται στα σχολεία ενισχύει την ιδέα ότι μόνο οι ομιλητές που χρησιμοποιούν τη ‘μητρική γλώσσα’ της χώρας στην οποία βρίσκονται έχουν νόμιμες πρακτικές και ότι η δεύτερη γλώσσα’ που αποκτάται ανταγωνίζεται την ‘πρώτη’, δηλαδή την κυρίαρχη. Αυτή λέγεται ότι ανήκει στους "φυσικούς ομιλητές", οι οποίοι συμμετέχουν συνήθως στην ομάδα με τη μεγαλύτερη πολιτική και κοινωνική εξουσία. Αυτό δείχνει πόσο μικρό ενδιαφέρον υπάρχει για την αλλαγή της κοινωνικής θέσης των μαθητών σε μειονότητα έναντι αυτών της πλειοψηφίας (García & Seltzer, 2016). Ο Wei (2011) εξέτασε τις πολύγλωσσες πρακτικές των μειονοτικών εθνοτικών παιδιών με γονείς μετανάστες/-τριες στο σχολείο, όπου παρακολουθούσαν ενισχυτικά μαθήματα της κυρίαρχης γλώσσας. Η προοπτική πολλαπλών ικανοτήτων που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί στο άρθρο του Wei (2011) επιτρέπει μια ολιστική ματιά στις πολυγλωσσικές και πολυτροπικές πρακτικές. Βοηθά να επισημάνει τη δημιουργικότητα και την επικριτικότητα -λόγω στιγματισμού που δέχονται οι ‘μειονότητες’-, όπως φαίνεται από την κωδικοποίηση και την αλλαγή λειτουργίας. Η εναλλαγή μεταξύ των μηνυμάτων και των γραπτών μηνυμάτων καθώς και οι διάφορες άλλες δραστηριότητες σε διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας συμβάλλει επίσης στην αίσθηση των παιδιών να ανανεώνονται και να διαφέρουν από τους γονείς τους

Σύμφωνα με την Επιτροπή Δικαιωμάτων του ΟΗΕ, με τον όρο «μειονότητα» εννοούμε «τις μη κυρίαρχες ομάδες ενός πληθυσμού που επιθυμούν να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία είναι διαφορετικά από εκείνα του υπόλοιπου γενικού πληθυσμού» (Τσιτσελίκης, 1996 :32). «Η δημιουργία εθνικών μειονοτήτων είναι αποτέλεσμα της δημιουργίας των εθνικών κρατών. Με τη χάραξη των συνόρων, κάποιες ομάδες με πολιτισμό διαφορετικό από αυτόν της εθνικής νόρμας βρέθηκαν άθελα τους σε ένα μη οικείο περιβάλλον για αυτές» (Μαυρομμάτης, 2008:5). Ωστόσο, η García (2017) προβληματίζεται σχετικά

τον όρο «μετανάστης», καθώς υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ρίζες από αυτές του τόπου κατοικίας τους και επομένως δεν μπορούν να ονομάζουν τους εαυτούς τους «ιθαγενείς».

Με τον όρο «πολυγλωσσικές πρακτικές» ο Wei ( 2011) εννοεί συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων. Αυτά περιλαμβάνουν την επιλογή συγκεκριμένων γλωσσών, εναλλαγή μεταξύ γλωσσών, ανάμειξη και προσωρινό δανεισμό στοιχείων από τις γλώσσες που δεν αποτελούν μέρος της κανονικής γλώσσας-ρεπερτόριο του ομιλητή. Έτσι, ο Wei προτιμά να χρησιμοποιεί περισσότερο τον παραδοσιακό όρο "code switching" ως ένα βολικό όρο ομπρέλα, όταν πρόκειται για την κάλυψη διαφόρων ειδών πολύγλωσσων πρακτικών, αποφεύγοντας την οποιαδήποτε ενδεχομένη σύγχυση. Με τον όρο "code switching" ή στα ελληνικά "εναλλαγή κωδικών" εννοούμε την παράλληλη χρήση διαφορετικών γλωσσών από δίγλωσσους ή πολύγλωσσους ομιλητές. Συχνά, παρατηρείται ότι σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα οι ομιλητές μπορεί να χρησιμοποιούν ποικιλίες διαφορετικών γλωσσών ανάλογα με τις (επικοινωνιακές) ανάγκες και τα κίνητρό τους. Η επιλογή της γλώσσας, λοιπόν, μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τον συνομιλητή, το επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα συζήτησης και τον χώρο που διεξάγεται, όπως αναφέρει η (Μαζή, 2001).

Όσον αφορά την εναλλαγή κωδικών πολλές φορές τα δίγλωσσα παιδιά για να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν αναμειγνύουν κι εναλλάσσουν τις γλώσσες. Ο Baker (2001 : 160) αναφέρει διάφορες λειτουργίες εναλλαγής κωδικών:

- Δίνει έμφαση σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο της συζήτησης. Συνήθως η λέξη που πρέπει να τονιστεί ή που είναι βασική, λέγεται στην άλλη γλώσσα.
- Συμπληρώνει το νόημα μιας πρότασης, όταν το άτομο δεν ξέρει μια λέξη
- Χρησιμοποιείται για να εκφραστούν έννοιες που δεν έχουν ισοδύναμο στην άλλη γλώσσα.
- Μπορεί να ενισχύσει μια παράκληση (π.χ. δώσε μου λίγο νεράκι, please!)
- Χρησιμοποιείται για να διευκρινιστεί κάτι που δεν έγινε αμέσως κατανοητό στην άλλη γλώσσα.
- Χρησιμοποιείται για να δηλώσει κοινά αισθήματα. Για παράδειγμα, η μετάβαση από την κοινή πλειονοτική γλώσσα στη γλώσσα της οικογένειας ή στη μειονοτική γλώσσα γίνεται σκόπιμα, για να δηλωθεί η φιλία ή η κοινή ταυτότητα
- Όταν κάποιος διηγείται μια προηγούμενη συζήτηση, είναι δυνατό να μεταφέρει τμήματα από τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε

- Χρησιμοποιείται ως μέσο παρέμβασης.
- Χαλαρώνει από την ένταση και προσδίδει χιούμορ.
- Χρησιμοποιείται για τη μείωση της κοινωνικής απόστασης και την έκφραση αλληλεγγύης.
- Χρησιμοποιείται για τον αποκλεισμό κάποιων από τη συζήτηση.
- Χρησιμοποιείται για την έκφραση της αλλαγής στάσης στη συζήτηση.
- Χρησιμοποιείται για την εισαγωγή συγκεκριμένων θεμάτων (Baker, 2001: 160)

## 1.2 Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Οι παραπάνω λειτουργίες εναλλαγής κωδίκων συνδέονται έμμεσα με τις αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών ανάλογα με το συνομιλητή τους και γενικότερα στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τους.

Με τον όρο « κοινωνική αλληλεπίδραση» εννοούμε τις αμοιβαίες επιδράσεις και την αλληλοπροσαρμογή που παρατηρείται, όταν άνθρωποι έρχονται σε επαφή μεταξύ τους» (Μπίκος, 2008 :2). Ο ένας στέλνει μηνύματα στον άλλον, ο οποίος τα επεξεργάζεται και ανάλογα αντιδράει. Με λίγα λόγια μιλάμε για μια αμοιβαία ερμηνευτική διαδικασία, η οποία βασίζεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και στα νοήματα που κρύβει κάθε αντίδραση, νεύμα ή γενικότερα ερέθισμα (Γκότοβος 1995, Μπίκος 2004). Σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997), όταν η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι παροδική και καταναγκαστική, αλλά εκδηλώνεται συχνά, έχοντας διάρκεια, οικειότητα, κοινό νόημα, αλληλεξάρτηση τότε χαρακτηρίζεται ως «κοινωνική ή διαπροσωπική σχέση». Πρόκειται δηλαδή για έναν δεσμό με διάρκεια, εξέλιξη και με συναισθήματα που ενώνει δύο ή περισσότερα πρόσωπα. Είναι δηλαδή κάτι παραπάνω από μια απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η κατανόηση των συναισθημάτων του ενός για τον άλλο, η προθυμία του ενός να ακούει τον άλλο, η εμπάθυνση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη και η αποδοχή των μειονεκτημάτων του άλλου –οπ.αναφ στο (Μπίκος, 2008).

Τα όσα προαναφέρθηκαν ισχύουν ως καθοριστικοί παράγοντες γενικότερα για τις κοινωνικές σχέσεις. Από τη μία πλευρά στον ελληνικό χώρο ένα ποσοστό παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στη σχολική τάξη. Από την άλλη πλευρά, όμως υπάρχουν κάποιοι



μαθητές οι οποίοι έχουν ενταχθεί επιτυχώς στο νέο σχολικό περιβάλλον και έχουν γίνει αποδεκτοί . Αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς και κάποιοι άλλοι παράγοντες που δυσκολεύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση τους (Μπίκος, 2008).

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου (2005) και Μαδιανός (2005), οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον τους σχετίζονται με το αυξημένο άγχος που προκαλούν οι αλλαγές στη ζωή τους .Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να γίνεται πιο ευάλωτο συναισθηματικά γεγονός που επηρεάζει και τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Μόττη –Στεφανίδη 2005, Μπιλανάκης 2005). Επίσης, εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή αυτών των μαθητών αποτελεί και η μη επαρκής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το επίπεδο γνώσης της επίσημης γλώσσας εξαρτάται από δύο παράγοντες. Αρχικά, σε αυτό συμβάλλει η ηλικία ένταξης του παιδιού στο ελληνικό σχολείο. Άλλος παράγοντας για την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας είναι και η ομιλούμενη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Μπίκος, 2008). Ως συνέπεια των παραπάνω στο περιβάλλον του σχολείου κάποιες φορές συναντώνται «εθνοτικοί συνασπισμοί» , δηλαδή ομάδες παιδιών που προέρχονται από παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον ή που εμφανίζουν παρόμοια προβλήματα περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές τους. Είναι βέβαια γνωστή η πίεση που προκαλεί σε αυτούς τους μαθητές το φαινόμενο του «επιπολιτισμού». Δηλαδή, της πίεσης να αποδεχθούν αξίες και τρόπους συμπεριφοράς διαφορετικές από τις δικές τους και να υιοθετήσουν αυτές του κυρίαρχου πολιτισμού στον οποίο εντάσσονται. Αυτή η αμυντική στάση τους μπορεί τέλος να συνδέεται και με το φόβο απώλειας της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003, Νικολάου 2000) -οπ.αναφ στο- (Μπίκος, 2008).

Στους παράγοντες που ευνοούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σημαντική χαρακτηρίζεται η υποστήριξη που μπορεί να παράσχει η οικογένεια αλλοδαπών στα παιδιά της, προτρέποντας τα να γνωρίσουν παράλληλα τα ήθη και έθιμα και τους τρόπους συμπεριφοράς της χώρας υποδοχής που ενδεχομένως να διαφέρουν από τους δικούς τους (Δόικου 2006, Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου 2005). Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η ηλικία των παιδιών που όσο μικρότερη είναι τόσο ευκολότερα προσαρμόζονται και αλληλεπιδρούν με γηγενείς συμμαθητές τους στο σχολείο (Νικολάου 2000) -οπ. αναφ στο (Μπίκος, 2008).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα διερευνάται το αν υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών μεικτής δυναμικότητας , το είδος των αλληλεπιδράσεων, αλλά και τί εξυπηρετούν κάθε φορά. Παράλληλα, λαμβάνεται ως δεδομένη η ευχέρεια χρήσης οποιασδήποτε γλώσσας επικοινωνίας προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση. Παρακάτω το ενδιαφέρον θα εστιαστεί περισσότερο στην “μειονότητα” των Ρομά, καθώς αποτελούσε την πλειοψηφία του δείγματος μαζί με

τους έλληνες/-ίδες. Παρ' όλα αυτά στην παρέμβαση υπήρχαν και κάποια παιδιά αλβανικής ταυτότητας.

## 2ο Κεφάλαιο: Ρομά

### 2.1 Η γλώσσα των Ρομά (Romani)

Οι Ρομά, στον ενικό Ρομ, είναι ως επί το πλείστον ένας νομαδικός λαός με Ινδική καταγωγή. Σύμφωνα με τους Ringold, Orenstein, & Wilkens (2005), οι Ρομά της Ευρώπης αντιπροσωπεύουν εννιά περίπου εκατομμύρια ανθρώπους, αποτελώντας τη «σημαντικότερη ευρωπαϊκή μειονότητα» αναφορικά με το μέγεθος του πληθυσμού τους. Στο 1ο Παγκόσμιο Συνέδριο Τσιγγάνων όλων των χωρών, που έγινε στο Λονδίνο το 1971, οι ίδιοι υιοθέτησαν τον όρο «Rom» ως όρο αυτοπροσδιορισμού τους και στη συνέχεια ο ΟΗΕ τους αναγνώρισε ως «Διεθνή Ένωση Ρομάνι», επικυρώνοντας πλέον επίσημα τον όρο αυτό (Ντούσας, 1997). Έτσι, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται αυτός ο όρος ο οποίος φαίνεται να τους αυτοπροσδιορίζει και να επικρατεί στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ως πιο «πολιτικά ορθός» τα τελευταία έτη.

Η επίσημη γλώσσα ομιλίας τους ονομάζεται Romani ή Romanes. Η γλώσσα αποτελεί για τους Ρομά ένα κριτήριο ανάδειξης και διατήρησης της εθνικής συγγένειας και ταυτότητάς τους. Πρόκειται για μια καθαρά προφορική, γλώσσα που έχει ινδικές ρίζες (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996). Η Romani είναι συγγενική με τη σανσκριτική όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη μορφολογία της, αλλά όσον αφορά τη γραμματική μοιάζει με άλλες γλωσσικές μορφές λαϊκών ιδιωμάτων, όπως τα νεπαλί, τα κασμίρ, τα χίντι και την παντζάμπι που χρησιμοποιούνται στη Βόρεια Ινδία (Ντούσας, 1997) Συμπερασματικά, πρόκειται για μια γλώσσα που δημιουργήθηκε από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που έφεραν οι ομιλητές της από την επαφή με άλλους λαούς, τα οποία ενσωμάτωσαν στην αρχική γλωσσική μορφή (Χατζησαββίδης, 1995).

Η ρομανί,-όπως προαναφέρθηκε προέρχεται από την ινδική γλώσσα με διάφορες παραλλαγές και διαλέκτους- που σχετίζονται με την πορεία των Ρομά. Είναι γεγονός ότι η Romani πλέον χρησιμοποιείται από το 50% των Ρομά σε όλο τον κόσμο, καθώς

οι μισοί από αυτούς έχουν ενσωματωθεί και επικοινωνούν μόνο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Μερικές από τις πιο διαδεδομένες γλωσσικές διαλέκτους που έχουν διαμορφωθεί από τους Ρομά κάθε περιοχής είναι η διάλεκτος «non vlach» των μουσουλμάνων και (ημί)νομάδων Ρομά της Ελλάδας, η διάλεκτος «Μπόσα» των Ρομά της Αρμενίας, η διάλεκτος «Σίντο» των Ρομά της Γερμανίας και της Ιταλίας, η διάλεκτος «Μανούς» στη Γαλλία και τέλος η αγγλορομανί των Ρομά της Μ. Βρετανίας και τέλος η διάλεκτος «vlach» των Ρομά των Βαλκανίων συμπεριλαμβανομένου και των Ρομά που είναι εγκατεστημένοι στην Ελλάδα, (Χατζησαββίδης,1995).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1995), ειδικότερα οι Ρομά που κατοικούν στην Ελλάδα μιλούν τη Romani και την ελληνική γλώσσα, αφού οι επικοινωνιακές ανάγκες των Ρομά και το πλαίσιο στο οποίο διαβιούν το επιτάσσουν. Αυτό συνεπάγεται ότι ενίοτε χρησιμοποιούνται ελληνικές λέξεις, ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχουν λέξεις στη Romani. Ωστόσο, υπάρχει και η μερίδα των Ρομά που μιλάει τη Romani και πρέπει να τη συνδυάσει με τα ελληνικά, τα οποία αποτελούν τη γλώσσα του σχολείου, των Μ.Μ.Ε και γενικότερα των κρατικών φορέων. Η γλώσσα επικοινωνίας με το άμεσο περιβάλλον τους είναι η Romani, ενώ η γλώσσα με το ευρύτερο περιβάλλον είναι η επίσημη «εθνική» γλώσσα. Τα παιδιά Ρομά πριν φοιτήσουν στο σχολείο, ζουν στο στενό περιβάλλον της οικογένειας, όπου αρκετά γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι στη Romani (Χατζησαββίδης, 1995). Επομένως, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως αυτήν στην οποία ζούμε η μητρική γλώσσα ορισμένων ανθρώπων δε συνάδει απαραίτητα με την επίσημη γλώσσα του κράτους που διδάσκεται στα σχολεία σε όλα τα παιδιά. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η «μειονοτική» γλώσσα θα πρέπει να εκμηδενίζεται ή να απορρίπτεται, αντιθέτως θα πρέπει να αναδεικνύεται στα σχολικά πλαίσια (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996).

## 2.2 Γενικά Στοιχεία για τους Ρομά

Οι Ρομά παρά τις επιδράσεις που έχουν δεχτεί και δέχονται καταφέρνουν να διατηρήσουν σε μεγάλο βαθμό εκτός από τη γλώσσα τους και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Συνεπώς, είναι αδύνατο να μη ληφθούν υπόψη οι πολιτισμικοί ρόλοι

της γλώσσας που συνδέονται με την ταυτότητα τους. Όλος ο σχεδιασμός της οικογενειακής, κοινωνικής και οικονομικής τους ζωής βασίζεται στο νομαδικό τρόπο διαβίωσης και στο «γυρολογικό» εμπόριο που τους χαρακτηρίζουν. Βασική αρχή οργάνωσης, των κοινωνιών των Ρομά, είναι η συλλογικότητα, όπου το κάθε άτομο καθορίζεται κυρίως με βάση την συγγένεια και την καταγωγή, ενώ κοινό στοιχείο των οικογενειών τους είναι ο μεγάλος αριθμός των μελών τους (Καραθανάση, 2000 Λυδάκη, 1997). Στην παραδοσιακή και λαϊκή κοινότητα τα παιδιά Ρομά ενθαρρύνονται να είναι ανεξάρτητα από μικρή ηλικία. Στη συνέχεια, τα παιδιά είναι αυτά είναι που προετοιμάζουν τη κοινωνική και οικονομική ευθύνη της εφηβείας, όταν αναμένεται να παντρευτούν, να εργαστούν με πλήρη απασχόληση και να δημιουργήσουν μια οικογένεια δική τους (Stathopoulou & Kalabasis, 2007). Μιας και η οικογένεια για τους Ρομά είναι ο πυρήνας για την κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική οργάνωση και αναπαραγωγή, ο γάμος είναι ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός που εγγυάται σταθερότητα. Στην κοινωνία των Ρομά ο πρόωρος γάμος είναι αρκετά διαδεδομένος. Συνηθίζεται η επιλογή της νύφης να γίνεται από τους γονείς του γαμπρού. Η τελετή διαρκεί τρεις μέρες κι έπειτα το ζευγάρι μένει στο σπίτι των γονιών του γαμπρού μέχρι να ανεξαρτητοποιηθεί. Οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες επικεντρώνονται στο πλανόδιο εμπόριο, στη συλλογή προϊόντων και στη μουσική –οργανοπαίχτες- (Παυλή-Κορρέ & Σπανούλη, 1991).

Όπως αναφέρουν οι Κατσίκας και Πολίτου (1999), ένας από τους λόγους για τους οποίους υπάρχει περιορισμένη γνώση για τους Ρομά είναι η απουσία τους από τις μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα ιστορικά δεδομένα που αναφέρονται στους Ρομά, στέκονται περισσότερο επιθετικά απέναντι τους, αγνοώντας τις πληροφορίες για την ένταξή τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα κείμενα που έχουν γραφτεί για τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα αναπαράγουν μια συγκεκριμένη εκδοχή της ιστορικής πραγματικότητας. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η οπτική αυτή για τους Ρομά αποτελεί κοινωνική κατασκευή του Κράτους που με βάση αυτή αποδέχεται έναν ορισμένο πολιτισμικό πλουραλισμό. Αναγνωρίζει μόνο μία ταυτότητα αναφοράς, αυτή της κυρίαρχης “εθνικής” ομάδας, τοποθετώντας έτσι τους Ρομά σε περιθωριακή θέση (Κατσίκας & Πολίτου, 1999). Παρ’όλο που η παρουσία τους εντοπίζεται σε όλη την Ευρώπη και θεωρείται ότι είναι κατεξοχήν Ευρωπαίοι πολίτες, αποτελώντας μια διεθνή ομάδα, δεν ανήκουν σε κράτος. Αντίθετα, έχουν υποβληθεί σε «κοσμική περιθωριοποίηση» (Ringold, Orenstein, & Wilkens, 2005).

Σύμφωνα με αυτή την “εθνολογική” οπτική, οι Ρομά ακολουθούνται σε όλη τη διάρκεια των περιπλανήσεών τους, όπως αναφέρουν οι Τερζοπούλου και Γεωργίου (1996), από διαδόσεις και θρύλους που συχνά αγγίζουν τα όρια της δαιμονολογίας και, συνήθως, αφορούν στην καταγωγή τους, στο σκοπό των περιπλανήσεών τους και στην ταυτότητά τους.

### 2.3 Ρομά και Εκπαίδευση

Η παρουσία των παιδιών Ρομά στις ελληνικές σχολικές μονάδες δημιουργεί συχνά προβλήματα για τα παιδιά αλλά και απαιτεί ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, το πολυπολιτισμικό πλαίσιο που σχηματίζεται δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση του, λόγω της έλλειψης κατάρτισης σχετικά με την προσέγγιση και τις γλωσσικές-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές του (Μάρκου, 1996). Από την άλλη πλευρά, το παιδί Ρομ, όντας δίγλωσσο προσπαθεί να αναζητήσει μια ισορροπία ανάμεσα στις δύο γλώσσες-Ρομανί, Ελληνικά-. Επίσης, τροχοπέδη για τους μαθητές Ρομά αποτελούν και οι ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος της γλώσσας τους που τα καθιστά “θύματα” του κοινωνικού αποκλεισμού (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996). Έτσι, «η προσαρμογή στην νέα πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού προϋποθέτει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκείνων των πολιτικών που θα επιτρέψουν την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όσο αυτό δεν συμβαίνει, τόσο περιορίζονται οι δυνατότητες διαμόρφωσης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Γκόβαρης 2004: 12-13. Παρθένης 2013: 276).

Σύμφωνα με ερευνητές, μεγάλα ποσοστά Ρομά σήμερα παρουσιάζουν σχολική διαρροή. Ειδικότερα, σε έρευνα του Πανεπιστημίου Πατρών (2006-2007) που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη των παιδιών Ρομά στα σχολεία» συμμετείχαν παιδιά Ρομά ηλικίας 6 έως 15 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία της Πελοποννήσου. Ο ερευνητικός στόχος ήταν να διαπιστωθούν γενικότερα ο βαθμός ενσωμάτωσης των παιδιών Ρομά στην επίσημη εκπαίδευση της Πελοποννήσου της Ελλάδας και ειδικότερα οι αντιφάσεις και οι αμφισημίες που ενέχονται στη διαδικασία ενσωμάτωσης και τέλος η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών τους επιλογών. Βρέθηκε ότι ο αριθμός των Ρομά που παρακολουθούν μαθήματα τείνει να μειώνεται

από τάξη σε τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση , ενώ μειώνεται περαιτέρω στο γυμνάσιο με λίγες μόνο εξαιρέσεις να αποκτούν τα απολυτήρια γυμνασίου. Η άποψή τους για τη μακροπρόθεσμη επένδυση στη σχολική φοίτηση είναι εκείνη μιας χρονοβόρας διαδικασίας με χαμηλή πρακτική χρησιμότητα, αφού για αυτούς τα πτυχία και τα διπλώματα που αποκτώνται στην επίσημη εκπαίδευση δεν μεταφράζονται απαραίτητως σε καλές θέσεις εργασίας. Επιπλέον, η πλήρης ένταξη στην επίσημη εκπαίδευση δεν οδηγεί απαραίτητα στην ενσωμάτωση των παιδιών και των νέων στην ευρύτερη κοινωνία. Το συμπέρασμα αυτό μας επιτρέπει να δούμε το ζήτημα της οριακής ενσωμάτωσης των Ρομά στα σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής της Ελλάδας από την άποψη των υποκειμένων. Μια τέτοια προσέγγιση διαφέρει από τις ρομαντικές προσεγγίσεις που θεωρούν την εκπαίδευση αυστηρά ως αναπόφευκτο κοινωνικό θεσμικό όργανο στην κοινωνία, υποστηρίζοντας ότι απειλούν την οποιαδήποτε αποκλίνουσα στάση απέναντι στην επίσημη εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως δείχνει αυτή η έρευνα, μια τέτοια έμφαση στο σχολείο - τουλάχιστον στην υπάρχουσα μορφή του δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη για κάθε κοινωνική ομάδα (Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012).

Με την παραπάνω έρευνα συμφωνεί και μια προγενέστερη μελέτη (2001-2002) που διεξήχθη σε έναν ελληνικό οικισμό Ρομά στην Αθήνα στον οποίο δόθηκε το ψευδώνυμο «Γειτονιά» (Daskalaki, 2004). Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο «σχολικό παράδοξο», το παράδοξο αυτό που δείχνει ότι η αναγνώριση της σημασίας του σχολείου από τα παιδιά και τους ενήλικες Ρομά συνυπάρχει με την αναγνώριση του ασυμβίβαστου μεταξύ της ζωής τους και της επίσημης εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, παρόλο που οι κάτοικοι αυτού του οικισμού στην Αθήνα αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του σχολείου, πάντοτε επιλέγουν να πραγματοποιούν τις ατομικές τους φιλοδοξίες και οικογενειακά προγράμματα στο περιθώριο του σχολείου, είτε αποφεύγοντας πλήρως την εκπαιδευτική διαδικασία είτε εγκαταλείποντας το σχολείο μετά την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Στην πραγματικότητα, οι επιλογές των ίδιων των παιδιών αποκάλυψαν την προτεραιότητα των καθηκόντων που περιλαμβάνονται στην οικογένεια σε σχέση με τα καθήκοντα της σχολικής εκπαίδευσης. Μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας μεταξύ τεσσάρων και δώδεκα ετών, καθώς και οι γονείς τους, εξέφρασαν σαφώς την επιθυμία τους να πάνε στο σχολείο και τουλάχιστον να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Ακόμα και τα παιδιά που είχαν πάει στο σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα και έπειτα εγκατέλειψαν, μίλησαν περήφανα για αυτή την εμπειρία και δήλωσαν ότι ήθελαν να

επιστρέψουν στο σχολείο σε κάποιο μελλοντικό στάδιο της ζωής τους. Για τους περισσότερους Έλληνες Ρομά ενήλικες και παιδιά, όπως αναφέρεται στη συγκεκριμένη έρευνα, ούτε το σχολικό περιβάλλον, ούτε το κράτος, είναι υπεύθυνα αποκλειστικά για τον αναλφαβητισμό τους. Ο βαθμός στον οποίο οι Έλληνες Ρομά ασχολούνται με διάφορους θεσμούς, όπως το σχολείο, αντικατοπτρίζει τους τρόπους με τους οποίους “έχουν μάθει” να ανήκουν στο ελληνικό έθνος-κράτος που συνυπάρχει με μια ξεχωριστή αίσθηση συλλογικού ελληνικού Ρομ εαυτού.

Με μια ευρύτερη έννοια, το παράδοξο της σχολικής εκπαίδευσης είναι ενδεικτικό του ευρύτερου παράδοξου που χαρακτηρίζει την κοινή εμπειρία των Ελλήνων Ρομά να ανήκουν στην ελληνική κοινωνία. Όπως αποκάλυψε αυτή η μελέτη (Daskalaki, 2004), αφενός οι Έλληνες Ρομά θεωρούν τους εαυτούς τους ως πολίτες του ελληνικού εθνικού κράτους και επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στις δομές της ευρύτερης κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, διατηρούν μια αξιοσημείωτη αίσθηση μοναδικότητάς, σε μεγάλο βαθμό μέσω της περιθωριακής ενσωμάτωσής τους στα κρατικά θεσμικά όργανα. Όσον αφορά το σχολείο, ο ελληνικός Ρομ διακριτικός χαρακτήρας κατασκευάζεται και διαπραγματεύεται στο περιθώριο της σχολικής διαδικασίας. Ωστόσο, αυτή η περιθωριακή θέση σε σχέση με την επίσημη εκπαίδευση δεν παράγει μια «οριακή» ρομ ταυτότητα. Αντίθετα, οι Έλληνες Ρομά, αντί να επιδιώκουν να δώσουν έμφαση στην «Τσιγγανιά», αναπτύσσουν μέσα για να μετατρέψουν την περιθωριακή θέση τους στο σχολείο σε ένα πλεονέκτημα- αυτό της ταυτότητας τους, της ελληνορομικής. Αυτή η έντονη έμφαση στην ελληνικότητα, που είναι διαδεδομένη και αντικειμενική στο περιθώριο της σχολικής διαδικασίας, προκαλεί παραδοσιακές θεωρίες εθνικισμού που θεωρούν την επίσημη εκπαίδευση ως το πιο κεντρικό μέσο διάδοσης εθνικιστικών ιδεολογιών (Hobsbawm, 1990 Gellner & Anderson, 1983. Foucault, 1977) -οπ. αναφ στη μελέτη της - (Daskalaki, 2004).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί, ότι σύμφωνα με επιχείρημα του Toren (Toren ,1999, 2003) οπ. αναφ στο (Daskalaki, 2004) οι απόψεις και οι εμπειρίες των παιδιών διευρύνουν το πεδίο για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων γενικότερα, προσφέροντας παράλληλα μια δυναμική προοπτική στη μελέτη των πολιτισμών. Επιπρόσθετα, η μελέτη αυτή υποστηρίζει ότι τα κινήματα, οι θέσεις και οι σχέσεις των παιδιών δεν βρίσκονται κατ'ανάγκη μέσα στα ιδρύματα με επίκεντρο το παιδί και στις επικρατούσες διαδικασίες μάθησης μέσα στην κοινωνία (Olwig & Gulløn, Amit & Nieuwenhuys, 2003) - οπ. αναφ στο- (Daskalaki, 2004). Στην

πραγματικότητα, η αποχή ή η περιθωριακή ενσωμάτωση στο σχολείο οδηγεί σε εναλλακτικές διαδικασίες μάθησης στις οποίες τα παιδιά, παράλληλα με τους ενήλικες, μαθαίνουν από την εμπειρία και τη συνεχή πρακτική.

Σύμφωνα με τον Smith (1997) ο λόγος για την αποχή των Ρομά από την εκπαίδευση είναι οι διάφορες μορφές λεκτικής και σωματικής βίας ή και μεροληπτικής μεταχείρισης που υπέστησαν οι γονείς Ρομά από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως μαθητές του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζουν τη φοίτηση των παιδιών τους. Πιο πρόσφατες έρευνες, όπως των Stathopoulou και Kalabasis (2007), αναφέρουν ότι οι Ρομά μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν μια πολιτισμική σύγκρουση κάθε φορά που εισέρχονται σε μια σχολική αίθουσα. Η επίσημη εκπαίδευση αντιμετωπίζει τον Ρομ μαθητή ως «tabula rasa». Μέσα στην τάξη όχι μόνο ακυρώνεται η γλώσσα τους, αφού η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο αυτή της “κυρίαρχης” ομάδας, αλλά αγνοείται επίσης και η πολιτισμική τους ταυτότητα. Στο σχολείο, η επίσημη γλώσσα και συγκεκριμένα εδώ η ελληνική είναι αυτή που συνδέεται με την εξουσία, τη δύναμη και την πρόοδο (Stathopoulou & Kalabasis, 2007).

Η έλλειψη ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης των Ρομά, η ποικιλομορφία μεταξύ των ομάδων Ρομά, οι διαφορές μεταξύ των πολύπλοκων εκπαιδευτικών συστημάτων που λειτουργούν σε διάφορες χώρες και η ευρεία διάδοση των ομάδων Ρομά σε ολόκληρο τον κόσμο καθιστούν δύσκολη τη δημιουργία έγκυρων λύσεων ή παραδειγμάτων εκπαιδευτικών συστημάτων που μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα ή ευνοϊκά για τους τρόπους ζωής των Ρομά. Στην καλύτερη περίπτωση, μπορούν να γίνουν μόνο γενικεύσεις σχετικά με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών των Ρομά (Smith, 1997).

## **3ο κεφάλαιο: Δραματική Τέχνη**

### **3.1 Διαχωρισμός των εννοιών του «δράματος» και του «θεάτρου»**

Συχνά οι όροι του δράματος και του θεάτρου συγχέονται για αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνει ένας διαχωρισμός. Χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, αν και έχουν διαφορετικές έννοιες. Το δράμα προέρχεται από το ρήμα «δρω», ενώ το θέατρο προέρχεται από το ουσιαστικό «θέαση». Συνεπώς, πυρήνας του δράματος είναι η δράση. Το δράμα λοιπόν είναι κάτι το δυναμικό, που δημιουργείται μέσα από τη



δράση των συμμετεχόντων στο παρόν. Είναι κάθε φορά διαφορετικό και δεν επαναλαμβάνεται (O'Toole, 2004).

Η μεγάλη διαφορά σύμφωνα με τον (Way, 1967) μεταξύ θεάτρου και δράματος είναι ότι είναι το θέατρο ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την επικοινωνία μεταξύ των παραγόντων και ενός ακροατηρίου, ενώ το δράμα ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την εμπειρία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε λειτουργία της επικοινωνίας σε ένα κοινό. Όπως αναφέρει η Μπακονικόλα στο (Αλκηστις, 2008. 20), *“το θέατρο είναι τέχνη που αναπαριστά μια ανθρώπινη ιστορία, πράξη ή κατάσταση, χρησιμοποιώντας ως πρώτη και βασική ύλη την ανθρώπινη παρουσία σε όλες τις διαστάσεις της: τη σωματική, την πνευματική και την ψυχική”*. Όσον αφορά το δράμα, αυτό αποτελεί μία μορφή θεατρικής τέχνης με σκοπό να διερευνήσει διάφορα κοινωνικά θέματα και ανθρώπινες καταστάσεις. Μέσα από τον συνδυασμό συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, συμβάλλει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και γενικότερα του κόσμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Είναι μια μέθοδος που επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στην παράσταση, όπως γίνεται στο θέατρο, έχοντας ως κύριο εργαλείο τον αυτοσχεδιασμό (O'Toole, 2009).

Οι Readman και Lamont (1994. 7) αναφέρονται στο δράμα ως " μια διαδραστική, ζωντανή μορφή τέχνης που αντικατοπτρίζει μια ποικιλία μορφών, ειδών και προσεγγίσεων (οπ. αναφ. στο Kamenou,- 2006). Ο Wagner (1979) μιλάει για την προσέγγιση της Dorothy Heathcote στο θέμα του δράματος. Η Heathcote εξηγεί ότι όταν ένα σημαντικό γεγονός έρχεται, οι άνθρωποι συχνά δραματοποιούν διάφορα μέσα σύντομα εκ των προτέρων στο μυαλό τους. Αυτή η δραματική πράξη τους βοηθά να εξερευνήσουν την αίσθηση του να μειώσουν την ανησυχία τους και να αυξήσουν τον έλεγχο τους. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι επίσης *"χρησιμοποιούν το δράμα για να μάθουν να ζουν και να δεχτούν την περιπλοκή που έχει μια πράξη, μια δοκιμασία οδήγησης, μια διαμάχη"* (Wagner, 1979. 16). Επίσης, υποστηρίζει ότι γενικότερα η γλώσσα του θεάτρου δεν είναι απαραίτητα λέξεις, αλλά εκφραστικά μέσα που περιγράφουν τον κόσμο (οπ. αναφ στο—Kamenou, 2006 ). Τέλος, η Heathcote (1980) καθιέρωσε το Drama in Education (DIE) στα σχολεία, τονίζοντας ότι *“προσεγγίζει την τέχνη από μια στέρεη πεποίθηση ότι αυτό που πράττει κανείς το αισθάνεται καλά και το οδηγεί μέσα από την πίεση της ίδιας της διαδικασίας σε μια ανατροπή”*(οπ. αναφ. στην Τσεφάλα, 2007. 253). Μέσω του DIE οι μαθητές

αποκτούν την ικανότητα της καλλιέργειας μιας γλώσσας μέσω της οποίας αναγνωρίζουν τον κόσμο (Τσεφάλα, 2007).

Στον ελλαδικό χώρο, πρωτοπόρος στη σύνδεση του δράματος και της εκπαίδευσης ήταν ο Μίλτος Κουντουράς το 1930, ο οποίος υποστήριζε ότι το εκπαιδευτικό δράμα έπρεπε να στηρίζεται στη δημιουργικότητα και στην αυτοεξέλιξη, στην ανάπτυξη της τέχνης και στη χαρά των αισθήσεων. Την πορεία αυτή συνεχίζουν σήμερα και αρκετοί θεατροπαιδαγωγοί, καλλιτέχνες, πανεπιστημιακοί καθηγητές που χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδο στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποια ονόματα που κινούνται στο χώρο αυτό της δραματικής Τέχνης, όπως: Νίκος Γκόβας, Άλκηστις Κοντογιάννη, Θόδωρος Γραμματάς και οι Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (Κωστή, 2016).

### 3.2 Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων στο σχολείο οδήγησε στην ανάδειξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας. Έτσι, η δραματική τέχνη εισήχθη για πρώτη φορά ως διδακτική δραστηριότητα στην αρχή του εικοστού αιώνα, από τους πρωτοπόρους Way (1967), Courtney (1974) και Slade (1954). Η εκπαίδευση σε κάθε γνωστικό επίπεδο αξιολογεί την επίδοση των μαθητών με βάση τα ίδια κριτήρια και συνήθως αγνοεί τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, σε αντίθεση με τη δραματική τέχνη που δεν κρίνει, δεν αξιολογεί και δεν κατατάσσει. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια μεθοδολογία βιωματική και συνεργατική, ευρύτατη και πλουσιότατη που προσφέρεται για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση, υπηρετώντας κάθε θέμα και στόχο, έχοντας τη δυνατότητα να συνδυαστεί και με άλλες τέχνες. (Άλκηστις, 2008) Η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Καμαρινού, 2000, οπ αναφ. στο Άλκηστις, 2008).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μετασχηματίζεται συνεχώς, ενώ αποδίδεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους -θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση και παιχνίδι ρόλων- (Άλκηστις, 2008). Οι περισσότεροι ορισμοί εστιάζουν στην κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της. Για τον Sixsmith (2001), η

δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, ένα μέσο μάθησης, ένα μαθησιακό αντικείμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά και διεπιστημονικά, επικεντρωμένο σε υποθετικούς και αυτοσχεδιαστικούς ρόλους. Οι Johnson, Christie & Yawkey (1987) υποστηρίζουν ότι *«η δραματική τέχνη είναι ένας συνεργατικός τρόπος εξερεύνησης του κόσμου μέσα από δραματικές δραστηριότητες, ρόλους και δραματοποιημένες καταστάσεις»* (οπ. αναφ, στο Άλκηστις, 2008. 218).

Κάποιοι άλλοι ορισμοί δίνουν έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες της. Σύμφωνα με την Heathcote (2006), η δραματική τέχνη αποτελεί ένα μικρόκοσμο συμπεριφορών στον οποίο οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις στις οποίες αλληλοεπηρεάζονται. Άλλοι ορισμοί την προσεγγίζουν με τέτοιο τρόπο που αναδεικνύουν την ομαδικότητα και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της. Για τον Kempe (1996) η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μία συνεργατική μέθοδος ανταλλαγής προσωπικών εμπειριών, καταστάσεων και ιστοριών των συμμετεχόντων τις οποίες διαμορφώνουν και υποδύονται. Κάποιοι ορισμοί προσεγγίζουν τη δραματική τέχνη ως μια μεθοδολογία για τη μάθηση και τη διδασκαλία που εκτός από το γνωστικό τομέα απευθύνεται και στον κοινωνικοσυναισθηματικό. Τέλος, για τους O'Neil & Lambert (1982) η δραματική τέχνη είναι ένας τρόπος μάθησης μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και ταύτιση με τους ρόλους και τις καταστάσεις όπως αυτοί τα φαντάζονται. Μέσω αυτής τα παιδιά ανακαλούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες της ζωής τους προκειμένου να δημιουργήσουν μια φανταστική πραγματικότητα. Έτσι, κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον πραγματικό κόσμο που τους περιβάλλει (Άλκηστις, 2008).

### **3.3 Τα Οφέλη της δραματικής τέχνης και συγκεκριμένα στην Εκπαίδευση**

Η ενασχόληση με διάφορες μορφές δραματικής τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τον συμμετέχοντα στη διαμόρφωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και κατ'επέκταση στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μέσω των ρόλων δίνει στον καθένα τη δυνατότητα να εξετάσει σε βάθος τη δική του ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων να επαναπροσδιοριστεί ο ίδιος, να διερευνήσει τους διάφορους ρόλους, τόσο τους δικούς του όσο και των άλλων, στην

κοινωνία και όλα αυτά να τα κάνει με κριτική θεώρηση και θετική στάση. Ωστόσο, όσο σημαντική είναι η διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας τόσο σημαντική είναι και η ενδυνάμωση της (Άλκηστις, 2008). Σύμφωνα με τον Sleeter (1991) ενδυνάμωση σημαίνει «η ενίσχυση της ικανότητας του αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, η αύξηση της αυτοπεποίθησης, η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μελών μιας μειονοτικής ομάδας και εν συνεχεία η τόνωση της διαπολιτισμικότητας» (οπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008. 103).

Επίσης, η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής ικανότητας του ατόμου για την αντίληψη των αλλαγών που συμβαίνουν στον περίγυρό του. Ακόμα, συνεισφέρει στην προσπάθεια του ατόμου να φανταστεί και να πειραματιστεί μέσα σε έναν κόσμο μυθοπλασίας. Η ομαδικότητα που χαρακτηρίζει τη Δραματική Τέχνη καλλιεργεί τη δημιουργικότητα μέσω αλληλεπιδράσεων και ενδυναμώνει το αίσθημα της συλλογικότητας και του «ανήκειν» σε μια ομάδα (Pammenter & Mavrokordatos, 2003, οπ. αναφ στο Άλκηστις, 2008). Τα άτομα συνεργαζόμενα σε ομάδες αναπτύσσουν και εφαρμόζουν τον αλληλοσεβασμό, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε μια συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία. Τέλος, οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με μία μορφή τέχνης που αποτελεί στάση ζωής, προσφέροντας εκφραστικές και δημιουργικές διεξόδους στο σύγχρονο άνθρωπο (Παλάσκα, 2002, 2003).

Το εκπαιδευτικό δράμα ως μεθοδολογικό εργαλείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και στη γλωσσική καλλιέργεια των συμμετεχόντων. Η δραματική τέχνη ως γνωστικό αντικείμενο του σχολικού προγράμματος, παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης της επικοινωνίας σε παιδιά που δε μιλούν την ίδια γλώσσα, προσφέροντας τις κατάλληλες δραστηριότητες για τη διανοητική και τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή (Άλκηστις, 2008). Παιδαγωγικά σχετίζεται με τη διδασκαλία-εκμάθηση ξένων γλωσσών, στο βαθμό που ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν το άγνωστο πλαίσιο της υποκριτικής που προσφέρει την απόλυτη ασφάλεια. Αυτό συμβαίνει, χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα ως κάλυψη, βιώνοντας την επίδραση μιας νέας γλώσσας μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον, η δραματική τέχνη διερευνά: τη σωματική-οργανική διάσταση της γλώσσας μέσα από τους ήχους, το ρυθμό και τη μουσική της και τη νοητή διάσταση της γλώσσας μέσω της δημιουργικότητας. Η διδασκαλία-εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας χρειάζεται να αναπτύξει τις παραπάνω διαστάσεις, καθώς και οι δύο διαδικασίες συνδέονται άρρηκτα με την επικοινωνία

μέσω των αισθήσεων και των συναισθημάτων, με σκοπό τη μετάδοση ενός μηνύματος (Clark, 2009).

Επίσης, το εκπαιδευτικό δράμα συνεισφέρει και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Προωθεί την επικοινωνία, καθώς αποτελεί μία βιωματική δράση που στηρίζεται στη συνεργασία της ομάδας, η οποία καλείται συνεχώς να επιλύει προβλήματα και να προτείνει λύσεις, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνδιαλλαγή και τη συνεργασία. Σύμφωνα με τον Tan (2003, οπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008), το άτομο όντας σε μια ομάδα αναπτύσσει εμπιστοσύνη και αποκτά αλληλουποστηρικτικές σχέσεις. Ως μέλη μιας ομάδας, λοιπόν διαμορφώνεται η αίσθηση της προσωπικής και ομαδικής συνειδητότητας μέσα από συζητήσεις και αναστοχασμούς. Μέσω αυτής της ομαδικής εμπλοκής, τα άτομα αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοαντίληψης που αυτομάτως ενισχύει την αυτοπεποίθηση (Warren, 2000, οπ. αναφ στο Άλκηστις, 2008: 20). Βοηθάει το άτομο να κοινωνικοποιηθεί, καλλιεργώντας ανθρώπινες σχέσεις με τη μη λεκτική επικοινωνία και οδηγώντας το στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, στοχεύει στην ψυχαγωγία των μελών, δημιουργώντας συνθήκες απελευθέρωσης, χαράς, επικοινωνίας, καθώς και εκτόνωσης. Μέσω της δραματικής τέχνης τα άτομα εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους σε χαλαρά πλαίσια, χωρίς το «βάρος» της αξιολόγησης. Αποκτούν αυτογνωσία γνωρίζοντας καλύτερα και τις δυνατότητές τους γενικά και τις σωματικές τους ειδικά. (Άλκηστις, 2008).

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό δράμα σε ψυχοκινητικό επίπεδο βοηθάει στην καλλιέργεια της δυναμικής συναρμογής, της κινητικής μνήμης, της χωροχρονικής σύνθεσης-ρυθμού και του προσανατολισμού στον χώρο. Σε κοινωνικό επίπεδο μέσω της δραματικής τέχνης και συγκεκριμένα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί αποκτά τη δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων, τη δυνατότητα συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες και επικοινωνίας, καθώς και την ικανότητα κατανόησης των κανόνων του παιχνιδιού (Γαλάνη, 2005).

Τα προαναφερθέντα γλωσσικά οφέλη της δραματικής τέχνης υποστηρίζονται και ερευνητικά. Συγκεκριμένα, στην πτυχιακή μελέτη της Λέτσιου (2010) που αφορούσε παιδιά μεικτών τμημάτων προσχολικής ηλικίας (αλβανικής, ελληνικής και γερμανικής καταγωγής) διερευνήθηκε η συμβολή της δραματικής τέχνης και η

συσχέτιση της γλώσσας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δραματοποίησης αποτελούν προέκταση μιας ασπίδας, πίσω από την οποία τα παιδιά, αρέσκονται να δοκιμάζουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Επίσης, φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα ασφαλές κλίμα μέσα στο οποίο χειρίζονται το θέμα της επικοινωνίας με τα αλλόγλωσσα παιδιά, με το ρυθμό, τον τρόπο και την κατεύθυνση που εκείνα επιθυμούν. Τέλος, η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος συνέβαλλε στο να εκδηλωθεί αυθορμητισμός κάποιων παιδιών, χωρίς να υπάρχουν λεκτικοί περιορισμοί, ανακαλύπτοντας νέους γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας.

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα για τις τεχνικές της δραματικής τέχνης, αξίζει να αναφερθεί το θεατρικό παιχνίδι-χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα- που αποτελεί μία από αυτές. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην ουσία της τέχνης και στον κόσμο των παιδιών, μιλώντας τους με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους. Είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική- θεατρική διαδικασία και μέθοδος, που προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν με βάση τις ανάγκες τους, εξάπτοντας τη φαντασία τους. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω της σωματικής τους έκφρασης, όπου αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες (Παπαδόπουλος, 2010).

Η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Γαλάνη (2005) η οποία μελετά και την κινητική ανάπτυξη σε συνάρτηση με το δράμα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε 22 παιδιά προσχολικής ηλικίας ιδιωτικών σχολείων της Πάτρας. Σκοπός της παρούσας έρευνας να διερευνήσει τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει θετικά τόσο ψυχοκινητικά όσο και κοινωνικά.

Συνοψίζοντας, η δραματική τέχνη είναι ένας τόπος συνάντησης στον οποίο αναπτύσσεται μια διαλογική συζήτηση μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων. Από το προσωπικό κατευθύνεται στο συλλογικό, υπερβαίνοντας τα γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτιστικά όρια και τα σύνορα των χωρών. Είναι ένα κομβικό σημείο παγκόσμιας συνάντησης που ενώνει τους συμμετέχοντες, δημιουργώντας στέρεες ανθρώπινες σχέσεις πέρα από τις όποιες διαφορές υπάρχουν (Άλκηστις, 2008).

### 3.4 Δραματική Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα

Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια απόπειρα προσέγγισης του όρου και των αρχών της διαπολιτισμικότητας και έπειτα να προβούμε στη σύνδεση της με τη δραματική τέχνη. Κατά διαστήματα ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται ως συνώνυμος με τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση, στη χώρα μας όμως όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχει υιοθετηθεί ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις. Έτσι τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει να μιλάμε για την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Πιο πρόσφατοι ορισμοί εστιάζουν στο πλήθος των διαφορετικών ταυτοτήτων (εθνική, η θρησκευτική και η γλωσσική), το οποίο χρειάζεται να αναδειχθεί και να αλληλεπιδράσει μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρόθεση «δια» χρησιμοποιείται, για να δηλώσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων, τοποθετώντας το άτομο στο ρόλο του «άλλου». Μέσω αυτής της ενσυναίσθησης- του άλλου- γίνεται κατανοητή η έννοια της ετερότητας (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμικότητα βασίζεται σε κάποιες αρχές και στόχους. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ισότιμοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους και τέλος είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις. Επίσης, δεν αρκείται στη γνωριμία, παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων αλλά στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή αυτών με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ατόμων κοινωνικών που έχουν την ικανότητα της αντίληψης, της επεξεργασίας καθώς και της ερμηνείας αντιφατικών και πολλαπλών ερεθισμάτων. Ακόμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τις θεωρίες περί αφομοίωσης του διαφορετικού, καθώς και με εκείνες που προωθούν τις απόψεις περί πολιτισμικού ελλείμματος. Δηλαδή, τις απόψεις αυτές που εκλαμβάνουν τις πολιτισμικές διαφορές ως πολιτισμικά ελλείμματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και νεότερες αναφορές του Πανταζή (2003) για τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, ο σεβασμός προς όλους τους ανθρώπους και η ισότιμη αντιμετώπιση με την αξιοποίηση όλων των πολιτιστικών στοιχείων αποτελεί από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να σέβεται την προσωπικότητα του καθενός και να αποκομίζει θετικά στοιχεία από την επαφή του μαζί του. Η αλληλεγγύη είναι μια ακόμη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την γνώση άλλων πολιτισμών και των συνηθειών τους, το άτομο ευαισθητοποιείται και κατανοεί καλύτερα τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς παραμερίζοντας τους διαχωρισμούς (Πανταζής, 2003)

Πώς μπορεί, λοιπόν, η δραματική τέχνη -γιατί αυτό είναι το αντικείμενο της παρούσας εργασίας- να ικανοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στην εφαρμογή τους στη σχολική τάξη; Η δραματική τέχνη προσφέρεται από τη φύση της για διαπολιτισμική αγωγή, καθώς χρησιμοποιεί διαφορετικούς κώδικες γλωσσικούς και μη γλωσσικούς και κατά κύριο λόγο τη γλώσσα του σώματος που είναι ούτως η άλλως διαπολιτισμική. Αυτοί οι ετερογενείς επικοινωνιακοί κώδικες που αξιοποιούνται και αναδεικνύονται μέσω της θεατρικής έκφρασης σε άλλους φαίνονται οικείοι και σε άλλους όχι (Γραμματάς, 2007). Η δραματική τέχνη αποτελεί μέσο για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, όπως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που “αφουγκράζεται” τις ανάγκες των κοινωνικών ομάδων των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και φροντίζει να τις καλύψει (Αντίβαση & Λυσικάτου, 2007). Η δραματική τέχνη δίνει τη δυνατότητα σύζευξης διαφορετικών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας γι' αυτό μπορεί να προσεγγίσει και διαπολιτισμικά θέματα που προκύπτουν. Επίσης, η δραματική τέχνη μπορεί να δράσει ως μεταμορφωτικός παράγοντας που θα ενθαρρύνει την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης διαμορφώνοντας θετικές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, δημιουργώντας ένα κλίμα αλληλεγγύης και σεβασμού προς τους άλλους (Άλκηστις, 2008). Τέλος, η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον Γραμματά (2007), ο οποίος υποστηρίζει ότι μέσω της δραματικής τέχνης δίνεται η δυνατότητα έκφρασης των καλλιτεχνικών ανησυχιών των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα μορφοποίησης των εθνοφυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε μια βάση όπου οι έννοιες «οικείο» και «ξένο» βρίσκονται σε παραλληλισμό (Γραμματάς, 2007).



Μια πρώτη ενισχυτική θέση για τη σύζευξη της δραματικής τέχνης με τη διαπολιτισμικότητα, μπορούμε να βρούμε στις θέσεις του Adbunnur (2007, οπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008. 37) ο οποίος «επισημαίνει το ρόλο της δραματικής τέχνης στην επικοινωνία με τους άλλους και ιδιαίτερα στο χτίσιμο των σχέσεων, στο μοίρασμα των συναισθημάτων και των εμπειριών, την αναζήτηση της ταυτότητας και της ουσίας της ζωής». Μέσω του δράματος οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να οδηγηθούν σε μια πραγμάτευση αξιών, δικαιωμάτων, ηθικής και να πετύχουν έτσι τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών της πολιτισμικής διαφοράς, καθώς και του συλλογικού είναι και γίνεσθαι. Σύμφωνα με τους Sixsmith & Τσαλίκη (2003) η δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αμφισβητήσουν αρχικά τη λανθασμένη παρουσίαση των αλλοδαπών αλλά και να συνειδητοποιήσουν τη στάση τους και το πόσο αυτή καθορίζει την ταυτότητα των άλλων (οπ. αναφ. στο Άλκηστις, 2008) Επιπρόσθετα, το δράμα δίνει τη δυνατότητα για επεξεργασία, κατανόηση και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω του εμπλουτισμού της με αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και δημιουργίες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό οδηγεί στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και τελικά στην αλληλεπίδραση με αυτήν. Επομένως, η δραματική τέχνη αποκλείει την υπεροχή της εντοπιότητας και της γνώσης της γλώσσας, ενώνοντας τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Παράλληλα, χρησιμοποιεί την αίσθηση και την ενέργεια του σώματος, αγνοώντας τις προκαταλήψεις (Τσαλέρα, 2007).

Οι παραπάνω δυνατότητες της δραματικής τέχνης στηρίζονται θεωρητικά και επιβεβαιώνονται και σε αρκετές έρευνες. Στην Ελλάδα η σύνδεση της δραματικής τέχνης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται ιδιαίτερα έντονη τα τελευταία χρόνια. Καθώς ολοένα και περισσότερα προγράμματα υλοποιούνται θεωρείται χρήσιμο να αναφερθεί κάποιο από αυτά. Η Κοντογιάννη σχεδίασε το βιωματικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασιζόμενο στις αρχές της Δραματικής Τέχνης με τίτλο «Φτερωτά άλογα υπάρχουν» (2005). Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου της Ορεινής Ξάνθης (Πομακικής καταγωγής) με στόχο την πολιτισμική συνύπαρξη και ώσμωση, την άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς και την ανάπτυξη σεβασμού και αποδοχής του άλλου. Τα αποτελέσματά της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές απέκτησαν γλωσσική ευχέρεια, διάθεση για διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και

προσαρμοστικότητα, ενώ ενισχύθηκε η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση τους (Άλκηστις, 2008).

Σημαντική, είναι και η ποιοτική διεπιστημονική έρευνα της θεατροπαιδαγωγού και ερευνήτριας Donelan που πραγματοποιήθηκε το 2005 στο Πανεπιστήμιο Griffith στην Αυστραλία, με τίτλο “The Gods Project: Drama as Intercultural Education”. Το ερευνητικό της ερώτημά ήταν με ποιον τρόπο η ενσώματη, συμβολική και αισθητική γλώσσα του δράματος μπορεί να διευρύνει τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών. Τα δεδομένα της δείχνουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα σε προσωπικό, κοινωνικό, αισθητικό και πολιτισμικό επίπεδο για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Επίσης, μέσω του διαπολιτισμικού δράματος και θεάτρου δίνονται οι δυνατότητες διεύρυνσης των πολιτισμικών οριζόντων των μαθητών και οικοδόμησης της ικανότητας τους να δρουν σε έναν σύγχρονο πλουραλιστικό κόσμο (Ζώνιου, 2016).

### 3.5 Τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές και ασκήσεις του εκπαιδευτικού δράματος που παρέχουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αναλάβουν ρόλους και να ερμηνεύσουν χαρακτήρες μιας ιστορίας. Επίσης, μέσω αυτών μπορούν να εμβαθύνουν σε στιγμιότυπα της ιστορίας και να τα αναπτύξουν, να την προεκτείνουν και να επινοήσουν διαφορετικές εκδοχές της (Ζαφειριάδου, 2009).

Η χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση καθορίζει την εξερεύνηση θεμάτων όπως *“η ατομική και ομαδική ταυτότητα, ο ετεροπροσδιορισμός, η προβολή, η αποξένωση και η ετερότητα”* (Ζαφειριάδου, 2009:5). Επιπρόσθετα, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως *“η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η ανοχή αντιφάσεων, επικοινωνιακή ικανότητα, αποστασιοποίηση από τον εαυτό, αναστοχαστική ικανότητα, κριτική στάση, χιούμορ, φαντασία και διαχείριση συγκρούσεων”* (Ζαφειριάδου, 2009:5). Οι δεξιότητες αυτές διαμορφώνουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη διαδραστικών σχέσεων και σχέσεων συνύπαρξης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Ζαφειριάδου, 2009). Στον χώρο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί πολλές ασκήσεις και τεχνικές. Η θεατρική έκφραση είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία φτάνει κανείς μετά από ασκήσεις και δραστηριότητες όπου με διάφορες τεχνικές επεξεργάζεται το θέμα, τους ρόλους, το περιβάλλον, το χρόνο (ποιος, που, πότε, πώς και γιατί) και μεμονωμένα ορισμένες σημαντικές σκηνές. Οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την εφαρμογή των δραματικών τεχνικών είναι η ηλικία των παιδιών, το κλίμα της τάξης, η σύνθεση της τάξης, οι σχέσεις, τα ενδιαφέροντα και η γενική διάθεση (Αλκηστis, 2008).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν κάποιες από τις δραματικές τεχνικές όπως: οι «καθρέφτες», «το εργαστήριο του γλύπτη», «ο διάλογος της ομάδας», «ο δρόμος της συνείδησης», «η μιμική (παντομίμα)», «ο αυτοσχεδιασμός», «η μηχανή του χρόνου» «η δραματοποίηση σε ομάδες» και «οι παγωμένες εικόνες».

Συγκεκριμένα, στους «καθρέφτες» στόχος είναι η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της συγκέντρωσης, της απόκτησης της ετοιμότητας και του ελέγχου των κινήσεων.

Τα μέλη χωρίζονται σε ζευγάρια και το ένα γίνεται ο καθρέφτης που μιμείται κινήσεις, εκφράσεις και στάσεις του άλλου. Ο καθρέφτης μπορεί να γίνει «ηχητικός», να λέει δηλαδή ταυτόχρονα με το ζευγάρι του προτάσεις και ήχους.

Στο «εργαστήρι του γλύπτη» στόχος είναι η σωματική έκφραση του κάθε παιδιού, αποδίδοντας με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου του μία λέξη, μία έννοια, τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν ένα θέμα. Το ένα μέλος γίνεται ο γλύπτης που διαμορφώνει το σώμα, τη στάση και την έκφραση του προσώπου του άλλο που είναι το άγαλμα.

Στην τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης» στόχος είναι η διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και η εξέλιξη της ιστορίας μέσα από την κριτική του στάση. Στην περίπτωση που ο ήρωας έχει ένα δίλημμα, τα υπόλοιπα μέλη σχηματίζουν ένα μακρύ διάδρομο, σε δυο παράλληλες σειρές. Ο ήρωας περνάει ανάμεσα τους και τα άλλα μέλη τον συμβουλεύουν μέσα από το ρόλο τους τι να κάνει.

Όσον αφορά τη «μιμική (παντομίμα)» στοχεύει στη σωματική εκφραστικότητα, έκφραση των συναισθημάτων και των κινήσεων, τη συγκέντρωση και τη σιωπηρή επικοινωνία.

Τέλος, στην τεχνική του αυτοσχεδιασμού στόχος είναι η αυθόρμητη αντίδραση των μελών σε διάφορα θέματα, η διαμόρφωση μιας ιστορίας και η επίλυση προβλημάτων. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι ελεύθερος και χωρίς κανέναν άξονα, κείμενο και προσχέδιο (Αλκηστις, 2008)

### **3.6 Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου Persona Doll στη δραματική τέχνη**

Η προσέγγιση Persona Doll πρωτοεμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες (1980), έχοντας ως εμπνευστή τον Kay Taus. Μαζί με τον συνάδελφό του Ruth αποφάσισαν να εναντιωθούν στην κατάσταση που επικρατούσε στην Αμερική απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, δημιουργώντας αυτές τις κούκλες. Μέσω αυτών ενθάρρυναν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το χρώμα του δέρματός και τα φυσικά χαρακτηριστικά τους (Brown, 2008). Η καινοτόμος αυτή μέθοδος των Persona Doll είναι αποτελεσματική

για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών στην διαφορετικότητα και της κριτικής σκέψης απέναντι στις προκαταλήψεις, στις διακρίσεις και την αδικία. Επίσης, τα βοηθά να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους, καθώς και να αναπτύξουν συμπάθεια και κατανόηση για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί απ' αυτούς. Είναι ένα μέσο μίμησης, αναπαράστασης και βίωσης εμπειριών του παιδιού, ένα μέσο απελευθέρωσής του μέσα από το οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του (Stephan & Vogt, 2004).

Οι Persona Dolls είναι ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν διάφορες πληροφορίες γύρω από πολλά θέματα όπως: η κοινωνική αδικία, οι διακρίσεις αλλά και η αμεροληψία, η κοινωνική δικαιοσύνη και ο τρόπος επιβίωσης των άλλων ανθρώπων (Nutbrown, 2006). Η κούκλα χρησιμοποιείται όχι μόνο από τα παιδιά ως παιχνίδι αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ως ένα παιγνιώδες μέσο διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση από τις δύο η παιδαγωγική της αξία είναι σημαντική συμβάλλοντας τόσο στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην γνωστική του. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να είναι προσιτές στα παιδιά. Έχουν δικιά τους προσωπικότητα, δικιά τους ημερομηνία γέννησης, δικιά τους ιστορία ζωής, δικό τους γεωγραφικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Αφηγούνται ιστορίες, μοιράζονται πληροφορίες για τα γεγονότα της ζωής τους και ενθαρρύνουν τα παιδιά να απαντήσουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Τα παιδιά αποδέχονται τις κούκλες σαν φίλους τους, τους εμπιστεύονται και συχνά συζητούν για τις ανησυχίες τους ή μοιράζονται αστεία μαζί τους. Ζητούν από τα παιδιά να τους βοηθήσουν να βρουν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι ιστορίες δεν αφορούν μόνο προβληματικές καταστάσεις αλλά και απλές εμπειρίες που όλα τα παιδιά βιώνουν. Χαρούμενες στιγμές, δυσάρεστες, αστείες αλλά και δύσκολες. Οι προσωπικές περιγραφές των Persona Dolls βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν γενικές γνώσεις ευρύνοντας τον ορίζοντά τους, τα ενθαρρύνουν να μοιραστούν τις πολιτιστικές παραδόσεις τους και να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα (Nutbrown, 2006).

Η αποτελεσματική χρήση των κούκλων ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γλώσσα οδηγώντας στη βελτίωση της επικοινωνίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αναπτύσσονται οι δεξιότητες ακρόασης και συγκέντρωσης, τα παιδιά μαθαίνουν να αυτοεκφράζονται, ενώ διεγείρεται η φαντασία τους. Οι Persona Dolls ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αποδοχή της ποικιλομορφίας μέσα από την

ιστορία και την συζήτηση. Να εκτιμήσουν την δικιά τους προσωπικότητα, τον πολιτισμό τους, και το οικογενειακό τους υπόβαθρο μέσα από τον σεβασμό των άλλων. Τα παιδιά εντοπίζουν και μιλάνε για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσά τους μαθαίνοντας ότι είμαστε διαφορετικοί. Η χρήση των “Κουκλών της Τάξης” έχει σημαντική επιρροή στην κατανόηση των αντιλήψεων των παιδιών, των αξιών, των στερεοτύπων και της αλαζονείας απέναντι στο διαφορετικό (Nutbrown, 2006). Τις θέσεις αυτές ενισχύει και η Robb (1994). Ειδικότερα, *«τα παιδιά δεν είναι πάντα ικανά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους λεκτικά, γι’ αυτό το λόγο το συμβολικό παιχνίδι με τις κούκλες αποτελεί λύση στο πρόβλημα: τους δίνει τη δυνατότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας»* (Βίτσου, 2014: 59).

Οι θέσεις αυτές για τη συνεισφορά των Persona Dolls στην εκπαίδευση επιβεβαιώνονται και ερευνητικά με μελέτες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο. Ειδικότερα, έρευνα της Βίτσου που πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο Μικροθηβών σε ομάδα 7 νηπίων προνηπίων (2012 -2013) με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της μεθόδου στην καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα σε θέματα συγκρούσεων είχε θετικά αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής εισήχθησαν διαφορετικές κούκλες Persona Dolls έγιναν μέλος της τάξης και εισήγαγαν «προβληματικές» καταστάσεις τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να διαχειριστούν, να συναισθανθούν και να προτείνουν λύσεις. Με το τέλος του προγράμματος μέσω των δεσμών που ανέπτυξαν με τις κούκλες *«έμαθαν να σέβονται εκείνους που διαφέρουν και να είναι πιο υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι»* (Βίτσου, 2014: 66-70). Ενισχυτικά, σημαντική είναι και η διατριβή της Βίτσου που πραγματοποιήθηκε το έτος 2009-2010 σε μαθητές νηπιακής ηλικίας από ποικίλο εθνοτικό περιβάλλον με περιορισμένη επάρκεια στα ελληνικά στη Στοκχόλμη και εστιάζει στη γλωσσική συνεισφορά των κούκλων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τη μέθοδο του διαλογικού δράματος με κούκλες (Dialogical Drama with Puppets) ως εργαλείο καλλιέργειας και ενίσχυσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας της έρευνας. Στόχος ήταν να εξετάσει τις παιδαγωγικές συνθήκες για δημιουργική προφορική έκφραση των παιδιών μέσω του διαλογικού δράματος. Η υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε, καθώς δημιουργήθηκαν ευνοϊκές προϋποθέσεις για δημιουργική έκφραση των παιδιών που προκάλεσε το δραματικό παιχνίδι, το οποίο ενεργοποίησε και ενίσχυσε τη λεκτική παραγωγή (Βίτσου, 2014).

## **B ΜΕΡΟΣ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **4ο Κεφάλαιο: Μέθοδος**

#### **4.1 Σκοπός Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε τρεις ομάδες παιδιών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ρομά, ελληνικής και αλβανικής ταυτότητας) στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων με τεχνικές της δραματικής τέχνης με στόχο την ενίσχυση και ανάδειξη της ταυτότητας τους. Οι δράσεις διήρκησαν 5 μέρες (15-16/05/18, 16/05/18, 18/05/18, 22-23/05/18)

Στην παρέμβαση αυτή είχα παράλληλα διπλό ρόλο, αυτό της συντονίστριας και της παρατηρήτριας.

#### **4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Το ερευνητικό ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής:

Τι είδους αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας (ρομά, ελλήνων, αλβανών), καθώς και ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στη διάρκεια μιας παρέμβασης με τεχνικές της δραματικής τέχνης;

Για την απάντηση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος αναπτύχθηκαν τα κάτωθι υποερωτήματα.

- α) Υπήρχαν διαφορές στο είδος (θετικές και αρνητικές) και την ποσότητα αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα (ρομά, έλληνες, αλβανοί);
- β) Υπήρχαν διαφορές στο είδος (θετικές και αρνητικές) και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων ανά φύλο (αγόρι-κορίτσι);

#### **4.3 Το είδος της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα, λόγω του μικρού δείγματος και των ερευνητικών ερωτημάτων, ακολουθεί τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις της ποιοτικής έρευνας (qualitative research), ωστόσο δίδονται και στοιχεία ποσοτικού τύπου. Ο Hayes (1997) διακρίνει πολλαπλές σημασίες της έννοιας της «ποιοτικής έρευνας». Η ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών. Η ποιοτική έρευνα έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα. Εστιάζει κυρίως στον τρόπο και στην αιτία αποκαλύπτοντας φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες και παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων και τα αποτελέσματα από τις δράσεις των ανθρώπων (Ζαφειρίου,2003). Συμπληρωματικά, η ποιοτική είναι η έρευνα εκείνη μέσω της οποίας συγκεντρώνονται ποιοτικά στοιχεία και δίνεται έμφαση στην

προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία είναι υποκειμενική (Πιερρό, 2000).

Σύμφωνα με μία πιο πρόσφατη προσέγγιση οριοθέτησης των Denzin & Lincoln, 2005 η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά -οπ. αναφ. στο- (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 12-13) .

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων βασίζεται α) στη συμμετοχική παρατήρηση, με τη μορφή της συμμετοχής ως παρατήρηση στις θεατρικές δράσεις, οι οποίες τεκμηριώθηκαν και πλαισιώθηκαν από προσωπικές ημερολογιακές σημειώσεις, μαγνητοφωνήσεις, β) στις επίσημες ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και άτυπες συζητήσεις με όλη την τάξη και γ) στη συλλογή ζωγραφιών και γραπτών που τις συνόδευαν που δημιουργήθηκαν από τους συμμετέχοντες καθώς και στο φωτογραφικό υλικό κατά τη διάρκεια των δράσεων.

#### **. 4.4 Το Δείγμα**

Το δείγμα ήταν μια μεικτή ομάδα παιδιών Ελλήνων, Ρομά, Αλβανών που φοιτούσαν στη Δευτέρα δημοτικού του 10<sup>ου</sup> ολοήμερου σχολείου Νέας Ιωνίας, Βόλου στην περιοχή Αλιβέρι. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το σχολείο περιλαμβάνει παιδιά αλβανικής και ρομανικής πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας. Γενικές δυσκολίες εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων στη γραφή, όταν επιχειρήσαν να γράψουν και από τις τρεις διαφορετικές γλωσσικές ομάδες. Επίσης, από την παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι ελάχιστα ήταν τα παιδιά-Ρομά- που δεν ήξεραν να γράφουν καθόλου. Τα παιδιά Ρομά ήταν δίγλωσσα, έχοντας ως μητρικές τα Ρομανές και τα Ελληνικά, πληροφορία που αντλήθηκε από άτυπη συζήτηση με τη δασκάλα της τάξης. Στις εκπαιδευτικές δράσεις η κύρια γλώσσα επικοινωνίας ήταν τα ελληνικά, ενώ προωθούσαμε τη Ρομανές και την αλβανική, αλλά και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα γνώριζαν τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές, υπήρχε συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Στις δράσεις αυτές λοιπόν, συνήθως συμμετείχαν έντεκα με δεκατέσσερα παιδιά (σύνολο παιδιών) τα οποία εναλλάσσονταν κάθε φορά. Στο σύνολο τα παιδιά ήταν 14 εκ των οποίων τα 4 ήταν αγόρια και τα άλλα 10 κορίτσια ρομανικής, ελληνικής και αλβανικής ομάδας. Χρήσιμες ακόμη, πληροφορίες αντλήθηκαν και από συζητήσεις άτυπου περιεχομένου με τη δασκάλα της τάξης που αφορούσαν το κοινωνικοοικονομικό, γλωσσικό και οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών. Τέλος, άτυπη ενημέρωση από την εκπαιδευτικό υπήρχε και για τη



λειτουργία της ομάδας και συγκεκριμένα για την καλή ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

#### 4.5 Παρέμβαση

Η παρέμβαση αφορούσε δράσεις δραματικής τέχνης οργανωμένες σε τρεις διαδοχικούς κύκλους με στόχο την γνωριμία, εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση-ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμών, αντίστοιχα. Στο σχεδιασμό των δράσεων κρίσιμο στοιχείο ήταν η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Με βάση αυτό επιλέχθηκαν κατάλληλες τεχνικές που εμπεριείχαν ποικίλους κώδικες επικοινωνίας, όπως: ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, οι εκφράσεις του προσώπου και του σώματος, η κίνηση και η ζωγραφιά. Για τις θεατρικές δράσεις χρησιμοποιήθηκε μια κούκλα τάξης ή αλλιώς “Persona doll” ως υποστηρικτικό υλικό, για την πιο άμεση εξοικείωση μεταξύ της συντονίστριας και των παιδιών. Για τη συλλογή των δεδομένων, έγινε μαγνητοφώνηση της κάθε δράσης και χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο για την καθημερινή καταγραφή τους μετά από κάθε συνάντηση. Καθοριστικό ρόλο στην απόφαση αυτή έπαιξε η σκέψη μήπως η ταυτόχρονη καταγραφή σημειώσεων παρατήρησης αποσπάσει την προσοχή της συντονίστριας από σημαντικά γεγονότα που εκτυλίσσονταν εκείνη την ώρα. Ακόμη, τα δεδομένα αντλήθηκαν και από το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η ανάλυση των δεδομένων που έπεται, ακολουθεί παρακάτω ένας πίνακας στον οποίο καταγράφονται: α) ο αριθμός και η σύντομη περιγραφή της δράσης, β) η ημερομηνία διεξαγωγής της δράσης, γ) οι στόχοι των δράσεων, δ) η ονομασία κάθε μαγνητοφώνησης που αναλύεται.

Δράσεις	Ημερομηνία	Στόχοι	Μαγνητοφωνήσεις
1) Παιχνίδια (κινητικά, εκφραστικά) ενεργοποίησης και γνωριμίας	15/05/18	Γνωριμία με τα παιδιά μέσω ασκήσεων δραματικής τέχνης Ενεργοποίηση της ομάδας	1 <sup>η</sup> δράση 1 <sup>η</sup> δράση 2 1 <sup>η</sup> δράση 3
2) Παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας	16/05/18	Ανάπτυξη εμπιστοσύνης μέσω ασκήσεων δραματικής τέχνης	2 <sup>η</sup> δράση
3) Παρουσίαση οικογένειας μέσω δραματικών τεχνικών	18/05/18	Ανάδειξη ταυτότητας των παιδιών ρομά και γενικά όλων των παιδιών	3 <sup>η</sup> δράση
4) Παρουσίαση προβληματικής κατάστασης της κούκλας, "Persona Doll" εξαιτίας της γλώσσας, επαγγέλματος και διαφορετικών συνηθειών μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης	22/05/18	Χρήση τεχνικών δραματικής τέχνης με στόχο την ενσυναίσθηση	4 <sup>η</sup> δράση
5) Γνωριμία με ήθη-έθιμα γιορτών-τελετουργιών όλων των ομάδων μέσω της κούκλας, "Persona Doll"	23/05/18	Εξοικείωση με διαφορετικές πολιτισμικές γιορτές-έθιμα μέσω του αυτοσχεδιασμού και το	5 <sup>η</sup> δράση +E.K.6,+P.A.6, +A.A.1

		παιχνίδι ρόλων	
--	--	-------------------	--

Έχοντας ως γενικό σχεδιάγραμμα το παραπάνω σχεδιάστηκαν οι δράσεις αναλυτικά. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντική η παράθεση του αρχικού πλάνου των δράσεων , αλλά και του τελικού όπως διαμορφώθηκε.

### **Αρχικό-Τελικό Πλάνο θεατρικών δράσεων με στόχο την επικοινωνία μεικτής ομάδας παιδιών**

*Με πλάγια γράμματα συμβολίζονται οι αλλαγές που έγιναν σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό.*

#### **1<sup>η</sup> Συνάντηση –Παιχνίδια (κινητικά, εκφραστικά) ενεργοποίησης και γνωριμίας**

Συνολική Διάρκεια :30-35’

Κάθε δραστηριότητα διαρκεί :10-15’

#### **Δραστηριότητες:**

##### **A) Τίτλος «Συστήνομαι με κίνηση»**

Στόχος: γνωριμία και συγκέντρωση προσοχής

Περιγραφή πορείας διδασκαλίας:

-Σε κύκλο το κάθε παιδί λέει το όνομα του (ρομανί) κάνοντας κάποια κίνηση και οι υπόλοιποι το μιμούνται, λέγοντας το όνομα του. Στη συνέχεια, συστήνονται με πολλούς τρόπους: ψιθυριστά, δυνατά, χαρούμενα, λυπημένα, με παλαμάκια, συλλαβιστά.

##### **B) Τίτλος «Ελεύθερο περπάτημα»**

Υλικό: υπολογιστής για μουσική ενεργοποίησης

Στόχος: κινητική ενεργοποίηση, εξοικείωση με το χώρο και τις οδηγίες

Περιγραφή πορείας διδασκαλίας:

-Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στον χώρο ,ακούγοντας τις οδηγίες της εμπυχωτριάς “στοπ, πιο γρήγορα, πιο χαμηλά, πιο σιγά, αλλαγή κατεύθυνσης, σαν στρατιώτες, σαν να περπατάτε σε λάσπη-καρφιά-ηφαίστειο, σαν να είστε γέροι , με κουτσό, περπατάτε

κολλημένοι” (σημείο επαφής μπορεί να αποτελέσει οποιοδήποτε σημείο του σώματος)

*Κάποιες παραλλαγές όσον αφορά τις οδηγίες του περπατήματος, οι οποίες βασιζόντουσαν στον αυθορμητισμό της στιγμής*

### **Γ) Τίτλος «Η καλή σου η κουβέντα»**

Στόχος: δημιουργία ευχάριστου κλίματος εστιάζοντας στα θετικά του άλλου

Υλικό: χαλαρή μουσική

Περιγραφή πορείας:

Σε κύκλο τα παιδιά παρατηρούν για λίγα λεπτά τους άλλους και σκέφτονται 1-2 θετικά σχόλια γι’ αυτούς. Κατόπιν στον χώρο, χαιρετάν τα άτομα και ανταλλάζουν την «καλή τους κουβέντα», (π.χ. γεια σου, ήθελα να σου πω ότι τα πήγες πολύ καλά στο μάθημα / στο μπάσκετ) . Η ομάδα κρατάει ένα σχόλιο από τα παραπάνω, συγκεντρώνεται σ’ αυτό, απλώνεται στο χώρο και με ένα σύνθημα αρχίζουν να λένε όλοι τη φράση συνοδεύοντάς τη και με μια μικρή κίνηση.

*Λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος από τα παιδιά, η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σύντομα.*

### **(δ) Τίτλος «Παράξενοι Χαιρετισμοί»**

Υλικό: μουσική

Στόχος: απελευθέρωση ομάδας-καταπολέμηση αμηχανίας μέσω της κίνησης

Περιγραφή πορείας:

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Δίνουν τα χέρια και χαιρετιούνται με όποιον συναντήσουν. Μετά διαλέγουν τρία μέλη του σώματος και με αυτά θα πρέπει να χαιρετήσουν όποιον συναντήσουν αντί να δώσουν τα χέρια. π.χ. Μπορούν να χαιρετίσουν με μύτη, πόδι, ώμους ή στο χαιρετισμό να δώσουν πόδι με ώμο.

### **ε) Τίτλος Παλάμη»**

Υλικό: Χαρτιά, μαρκαδόρους, χαρτί μέτρου, κόλλες, ψαλίδια

Στόχος: ανάπτυξη επικοινωνίας και διαπροσωπικής σχέσης

Περιγραφή πορείας διδασκαλίας:

-Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και κάθονται σε τραπέζι.. Παίρνουν χαρτιά και μαρκαδόρους και ζωγραφίζουν την παλάμη του ζευγαριού τους. Μέσα σε αυτήν ζωγραφίζουν το αγαπημένο ή μη αγαπημένο φαγητό, παιχνίδι, ζώο την οικογένειά του, τον φίλο του και γράφει το όνομα του . Στη συνέχεια παρουσιάζει ο ένας τον άλλον βασιζόμενος στα στοιχεία που έχουν γράψει ο ένας για τον άλλον. Σε ολομέλεια κόβουν και τις κολλάν ,σχηματίζοντας ένα δέντρο στο χαρτί του μέτρου.

*Τα περισσότερα παιδιά έγραψαν μέσα στην παλάμη αντί να ζωγραφίσουν και κάποια άλλα ζωγράρισαν τη δικιά τους παλάμη και όχι του ζευγαριού τους, όπως όριζαν οι οδηγίες*

### **ζ) Τίτλος: «Ομαδικό μασάζ»**

Όλα τα παιδιά στέκονται σε κύκλο με τους ώμους κολλημένους. Κάνουν στροφή προς τα δεξιά και αρχίζουν ένα ελαφρύ μασάζ στους ώμους του μπροστινού τους. Έτσι, όλη η ομάδα κάνει ακριβώς το ίδιο μασάζ. Εναλλακτικά, μπορεί το μασάζ να γίνεται με ένα ρυθμό ο οποίος σταδιακά θα μεταδοθεί ολόγυρα στον κύκλο. Θα συνεχιστεί με έναν άλλο ρυθμό όταν συμπληρωθεί ο γύρος

*Η (ζ) δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος.*

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση-Παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας**

Συνολική Διάρκεια:45’

### **Δραστηριότητες:**

#### **A) Τίτλος «Βλέμματα»**

Υλικό: μουσική

Στόχος: εξοικείωση με τους άλλους

Τα παιδιά περπατάν αργά στον χώρο, ακούγοντας μουσική και κινούνται, κοιτώντας πάντα στα μάτια όποιον συναντάν χωρίς να μιλάν, μέχρι να συναντήσουν τον επόμενο- σαν τα μεταξύ τους βλέμματα να τους ενώνουν με ένα αόρατο νήμα-

#### **B) Τίτλος: «Οδηγείστε τον τυφλό»**

Υλικό: κορδέλες (να κρατήσουν κλειστά τα μάτια), μουσική

Στόχος: ανάπτυξη εμπιστοσύνης

Περιγραφή πορείας:

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες

-Ο Α οδηγεί τον Β σε όλον τον χώρο που έχει κλειστά μάτια με το χέρι στην πλάτη και μετά τον καθοδηγεί μόνο με τη φωνή χωρίς να τον ακουμπάει. Έπειτα αλλάζουν ρόλους.

*Αλλάξε η σειρά της δραστηριότητας Β με την Γ. Πρώτα πραγματοποιήθηκε η Γ και μετά η Β, καθώς κρίθηκε ότι η δραστηριότητα Β απαιτούσε μεγαλύτερη εξοικείωση και εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών, αλλά και της συντονίστριας*

### **Γ) Τίτλος δράσης: «Καθρέφτες»**

Στόχος: καλλιέργεια παρατηρητικότητας ζευγαριού

Υλικό: μουσική

-Ο Α και ο Β κάθονται αντικριστά. Ο Α είναι ο καθρέφτης του Β (κάνει ότι κάνει ο καθρέφτης του ) και μετά αλλάζουν ρόλους.

### **Δ) Τίτλος δράσης: «Γλύπτης-άγαλμα»**

Στόχος: ανάπτυξη φαντασίας και ομαδικότητας, ανάκληση μνήμης για γνώσεις που ήδη έχουν,

Τα παιδιά χωρίζονται σε θεατές και γλύπτες-γλυπτά. Τους δίνεται μία μυστική συνθήκη και οι θεατές καλούνται να τη μαντέψουν (πχ φτιάξτε ένα άγαλμα ζωγράφου, γάτα, αθλητή, δέντρο, γέρο, δάσκαλο.) Ο Α που είναι ο γλύπτης καλείται να δημιουργήσει το άγαλμα (ακίνητος, αγέλαστος) που είναι ο Β, τοποθετώντας τον όπως νομίζει, προκειμένου να αναπαριστά τη λέξη. Στη συνέχεια, αλλάζουν θέσεις και φτιάχνουν ομαδικά γλυπτά (πχ :σχολική τάξη, ομάδα ποδοσφαίρου, λαϊκή αγορά, δάσος, παιδική χαρά) με το παλαμάκι της εμπυχωτριάς οι παγωμένες εικόνες ζωντανεύουν βγάζουν ήχους, κινούνται .Στη συνέχεια, δημιουργούν αυτοσχέδιες ιστορίες.

Αξιολόγηση : Στο τέλος, τα παιδιά ζωγραφίζουν τί αισθάνθηκαν και γράφουν κάποιες λέξεις που περιγράφουν το συναίσθημά τους.

*Δε δημιουργήθηκαν αυτοσχέδιες ιστορίες στο τέλος της δραστηριότητας. Σχηματίστηκαν και άλλα ομαδικά γλυπτά από αυτά που είχαν οριστεί και στο τέλος ενωθήκαν όλοι και έφτιαξαν το γλυπτό της τάξης. Στην αξιολόγηση με τη ζωγραφιά τα περισσότερα παιδιά σχεδίασαν άλλα πράγματα από αυτά που ζητήθηκαν.*

### **3<sup>η</sup> συνάντηση-Παρουσίαση οικογένειας μέσω δραματικών τεχνικών**

#### **Τίτλος δράσης: «Η οικογένειά μου»**

Στόχος: να αναδειχθεί η ταυτότητα όλων των παιδιών μέσω των δραματικών τεχνικών

Υλικό: persona doll, χαρτί μέτρου, μαρκαδόρους

Αφόρμηση: Ιστορία της Persona doll -“Εσμέ”

Η εμψυχώτρια μιλά εκ μέρους της κούκλας, η κούκλα ψιθυρίζει στο αυτί της κι εκείνη αφηγείται την ιστορία της. “Αυτή εδώ είναι η Εσμέ. Είναι κι αυτή μαθήτρια της δευτέρας δημοτικού σαν και σας. Της αρέσει πολύ το σχολείο, γιατί μαθαίνει πολλά πράγματα, αν και δυσκολεύεται γιατί τα ελληνικά δεν είναι η μητρική της γλώσσας (η εμψυχώτρια απευθύνεται στα παιδιά)“ Σε σας αρέσει το σχολείο, αν ναι, γιατί;” Αν και έχει μεγαλώσει εδώ οι γονείς της είναι από τη Ρουμανία και έκαναν πολύ δρόμο μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα. Ο μπαμπάς της και η μαμά της σταμάτησαν το σχολείο στο γυμνάσιο, για να δουλέψουν. Μετά από λίγα χρόνια γεννήθηκε η μεγαλύτερη αδερφή της η Κατερίνα,-μετά ο Μάριος, έπειτα ο Εμίρ και τελευταίος ο μικρός Γιώργος, τον οποίο προσέχουν όλοι. Όταν γυρνάει από το σχολείο παίζουν, χορεύουν και τραγουδάν στο συνοικισμό τους με τα άλλα παιδιά . Ο μπαμπάς της είναι πλανόδιος μουσικός, παίζει κλαρίνο και τραγουδάει πολύ ωραία παραδοσιακά τσιγγάνικα τραγούδια και ταυτόχρονα είναι έμπορος. (Η εμψυχώτρια απευθύνεται στα παιδιά)“ Εσείς παιδιά ξέρετε κανένα τσιγγάνικο, αλβανικό ή τραγούδι άλλης γλώσσας; -αν υπάρχει, το τραγουδάν- Η μαμά της φροντίζει το σπίτι, μαγειρεύει, προσέχει την οικογένεια και όποτε έχει χρόνο βοηθάει τον μπαμπά της με το εμπόριο. Με τους γονείς της τις περισσότερες φορές μιλάει στα ρομανί. Στο σχολείο μιλάει κυρίως ελληνικά με τους φίλους της και τη δασκάλα. (Η εμψυχώτρια απευθύνεται στα παιδιά) “ Έχετε κάποιον συγγενή που είναι από άλλη χώρα; Από ποια; Εσείς μιλάτε πάντα στα ελληνικά; Ξέρετε κάποια άλλη γλώσσα; Πότε μιλάτε ελληνικά και πότε σε άλλη γλώσσα; Ποια γλώσσα σας αρέσει πιο πολύ και γιατί;”

Δίνεται λίγος χρόνος στα παιδιά να συνεχίσουν την ιστορία ή να δραματοποιήσουν τα ίδια κάτι που τους άρεσε από την ιστορία και στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες (στους 3 παρουσιαστές/-τριες, ένας/μία μιλάει ρομανές ; άλλος/η ελληνικά και ο/η τρίτος/η στα αλβανικά σε έναν/μία αφηγητή/τρια και τέλος στους υπόλοιπους που δραματοποιούν την ιστορία) Τα παιδιά μπορούν να συνεχίσουν το ρόλο , όπως τα ίδια νομίζουν με το στοπ της συντονίστριας.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά παίρνουν ένα χαρτί και το χωρίζουν στα 3 (πριν το σχολείο, στο σχολείο, και στο σπίτι). Το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε ένα μεγάλο χαρτί μέτρου το τί κάνει το πρωί πριν πάει στο σχολείο (τρώει, τον βοηθάει κάποιος), στο σχολείο (τί παίζει και με ποιους) και στο σπίτι (το σπίτι του, αυλή τους δικούς του, τί κάνουν, πηγαίνουν κάπου και γράφουν ελληνικές-ρομανές-αλβανικές λέξεις). Τέλος, τα συγκεντρώνονται στον κύκλο και τα παρουσιάζουν στην ομάδα.

*Μετά την αφήγηση της κούκλας, τελικά χωριστήκαν σε 4 ομάδες (αφηγητές, παρουσιαστές, θεατές και ηθοποιούς). Αποφασίστηκε να συνεχιστεί η ιστορία της Εσμέ, η οποία θα προβαλλόταν σε πολλές χώρες στην τηλεόραση. Τελικά, δραματοποίησαν την κοκκινোসκουφίτσα-ξαδέρφη της Εσμέ-.*

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση-Παρουσίαση προβληματικής κατάστασης των ρομά, εξαιτίας της γλώσσας, επαγγέλματος και διαφορετικών συνηθειών μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης**

##### **Τίτλος δράσης: «Εγώ και οι άλλοι»**

Στόχος: να χρησιμοποιήσουμε τεχνικές δραματικής τέχνης με στόχο την ενσυναίσθηση

Υλικό: persona doll

Αφόρμηση- προβληματική κατάσταση της Persona doll: Η εμψυχώτρια φέρνει ξανά την κούκλα και λέει : “Παιδιά θυμάστε την Εσμέ; Μας επισκέφτηκε ξανά σήμερα , για να μοιραστεί κάτι που έγινε το πρωί. Ακούστε να δείτε τί της συνέβη ... Πήγαινε με τους γονείς της στο σχολείο κι ενώ μιλούσε στα ρομανί κάποιοι κύριοι τους κοιτούσαν περίεργα -μάλλον γιατί δεν ήξεραν τη γλώσσα-... Βασικά τους αγριοκοίταξαν και φώναξαν:“ Εξαφανιστείτε παλιόγυφτοι από μπροστά μας”. Βέβαια από ότι μου είπε παρόμοιες καταστάσεις έχουν συμβεί και στο παρελθόν. Συνέχεια τους κατηγορούν και τους αποκαλούν κλέφτες κι άλλες φορές τους κοροϊδεύουν. Όπως μου είπε δεν είναι όλοι ίδιοι, υπάρχουν και κάποιοι ευγενικοί που τους έχουν βοηθήσει (Η Εσμέ μιλάει ψιθυριστά στο αυτί της συντονίστριας) Μου είπε ότι χρειάζεται τη βοήθεια σας γιατί ντρέπεται πάρα πολύ ,όταν μιλάει ρομανί και δεν ξέρει τι να κάνει. (Η εμψυχώτρια απευθύνεται στα παιδιά) : “Εσείς τί θα κάνατε στη θέση της; Σας έχουν κοροϊδέψει ποτέ για τη γλώσσα σας ή για κάτι άλλο; Πώς αισθανθήκατε;”

Περιγραφή πορείας :

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 μεικτές ομάδες και φαντάζονται την ιστορία αυτή την οποία αναπαριστούν με παγωμένες εικόνες (την οικογένεια της Εσμέ και αυτούς που την κοροϊδεύουν), ενώ οι υπόλοιποι πηγαίνουν πίσω από το κάθε παιδί και χρησιμοποιούν την τεχνική των φωναχτών σκέψεων (αντιστρέφονται οι ρόλοι). Στο τελικό δίλημμα της Εσμέ τα παιδιά σχηματίζουν το διάδρομο της συνείδησης (με 2 αντίθετες απόψεις). Στη μέση είναι αυτοί που την κοροϊδεύουν και στα πλάγια, από τη μία πλευρά οι υποστηρικτές τους και από την άλλη οι πολέμιοί τους.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν Με τη μηχανή του χρόνου μεταφέρονται σε 10 χρόνια από τώρα στο μέλλον- Πώς φαντάζονται τον εαυτό τους σε 10 χρόνια? Τί θα έχει αλλάξει συγκριτικά με το παρόν

*Τροποποιήθηκε η μορφή της αξιολόγησης από αυτοσχεδιασμό σε παντομίμα. Στο τέλος υπήρξε προετοιμασία των παιδιών για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης και τους ζητήθηκε να φέρουν το κατάλληλο υλικό (ρούχα, όργανα, κτλ), αν και εφόσον υπήρχε*

#### **5<sup>η</sup> Συνάντηση-Γνωριμία με ήθη-έθιμα γιορτών-τελετουργιών**



## Τίτλος δράσης: «Πανδαισία γιορτών»

Υλικό: Persona doll, χαρτιά, μαρκαδόρους, μουσική, τούλια, γκοφρέ

Στόχος :ανάδειξη γιορτών-εθίμων ρομά μέσω του αυτοσχεδιασμού και το παιχνίδι ρόλων

Αφόρμηση-ιστορία persona doll: “Η Εσμέ μου είπε να σας πω ότι θα πάει στον γάμο ενός θείου της και ότι είστε όλοι/όλες καλεσμένοι /-ες . Ωστόσο, έχει αγχωθεί λίγο , γιατί δεν έχει ξαναπάει σε γάμο. (Η εμπυχωτρία απευθύνεται στα παιδιά) Εσείς έχετε πάει ποτέ σε γάμο ή σε κάποια βάφτιση; Σας αρέσουν, αν ναι τί σας αρέσει; Τί φοράν οι άνθρωποι στους γάμους/ βαφτίσεις; Πώς στολίζουν τα σπίτια, την εκκλησία; Ποιοι είναι οι καλεσμένοι; Χορεύετε κάποιον χορό; Διαρκεί πολύ καιρό ο γάμος-βάφτιση; Ξέρετε άλλες γιορτές; Πώς σας φαίνεται η ιδέα να κάναμε μια πρόβα;”

Περιγραφή πορείας:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τη γιορτή που επέλεξαν. Χρησιμοποιούν την τεχνική της δραματικής τέχνης, το παντομίμα, δημιουργώντας μεμονωμένες σκηνές των δρώμενων που σκέφτονται να κάνουν .Στη συνέχεια, παρουσιάζουν τα ήθη- έθιμα και τις, φορεσιές του πολιτισμού τους) και προτείνουν παραδοσιακή μουσική. Με βάση το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά ενσαρκώνουν διάφορους ρόλους.

Αξιολόγηση: ζωγραφιά με την αγαπημένη τους γιορτή

*Εφαρμόστηκε η τεχνική του αυτοσχεδιασμού και όχι της παντομίμας ,καθώς ο πρώτος κρίθηκε ότι είναι ο πιο κατάλληλος. Ο αυτοσχεδιασμός επικεντρώθηκε στο γάμο, μετά από ενδιαφέρον των παιδιών. Πραγματοποιήθηκαν 2 γάμοι- ένας ελληνικός και ένας ρομανικός-,καθώς υπήρχαν διαφωνίες ως προς τις τελετουργίες του γάμου. Οι ρόλοι ήταν οι εξής: της νύφης, των κουμπάρων, των συγγενών και των καλεσμένων. Χόρεψαν όλοι παραδοσιακά ελληνικά και ρομά τραγούδια και στόλισαν το τραπέζι του γάμου των Ρομά Τελικά, η αξιολόγηση έγινε με ατομικές συνεντεύξεις αναστοχαστικού χαρακτήρα για όλο το πρόγραμμα, καθώς κρίθηκε ότι στη συγκεκριμένη ομάδα ταιριάζει περισσότερο η συζήτηση ως τρόπος έκφρασης και όχι τόσο η ζωγραφιά.*

## 4.6 Τρόπος Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε στις 15 Μαΐου του 2018 και ολοκληρώθηκε στις 23 Μαΐου 2018. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, δόθηκε η συγκατάθεση από τον διευθυντή του δημοτικού και την εκπαιδευτικό του τμήματος. Σε αυτό το χρονικό διάστημα αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις με τεχνικές της δραματικής τέχνης οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών και της δασκάλας. Φωτογράφιση επιλεγμένων στιγμών της δράσης έγινε από φιλικό πρόσωπο. Ο ρόλος μου ήταν συντονιστικός, καθώς είχα την εποπτεία της

ομάδας. Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε ως ένα μέσο συλλογής δεδομένων καθώς είναι ένας από τους πιο φυσικούς τρόπους συλλογής δεδομένων όπου εξετάζεται η ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς και το πώς και γιατί δρουν με συγκεκριμένο τρόπο οι άνθρωποι. Παρόλο που η συγκεκριμένη τεχνική παρατήρησης των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στο είδος μιας μακροπρόθεσμης ερευνητικής προσπάθειας που παρουσιάζεται από την εθνογραφία, η τεχνική είναι ευέλικτη και έχει χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων ερευνητικών στόχων (Mischler, 1986).

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τον Mischler (1986) η συνέντευξη θεωρείται ως ένα κοινωνικά εδραιωμένο «συμβάν λόγου» (speech event) κατά το οποίο ο ερωτών και ο ερωτώμενος κατασκευάζουν το νόημα και τη γνώση από κοινού και συμμετέχουν σε κοινωνικές πρακτικές. Το κεντρικό νόημα αυτής της οπτικής είναι ότι τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από μια συνέντευξη πρέπει να λαμβάνονται ως μια από κοινού κατασκευή στην οποία όχι μόνο το περιεχόμενο της συνέντευξης, αλλά και η ίδια η διαδικασία πρέπει να αναλυθούν (Mischler, 1986). Ο τύπος των συνεντεύξεων ήταν αυτός της ημιδομημένης. Σύμφωνα με τον Robson (2007), αυτή αποτελείται από έναν αριθμό -κατά κύριο λόγο- προκαθορισμένων ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα για τους μελετητές που δεν έχουν εμπειρία. Με αυτόν τον τύπο συνέντευξης οι νέοι μελετητές έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θέλουν να συμπεριλάβουν στη συνέντευξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία. Ανάλογα με το σε ποιόν απευθύνονται οι ερωτήσεις, το περιεχόμενο τους μπορεί να τροποποιηθεί. Επίσης, ευελιξία μπορεί να υπάρξει και ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με τους κατάλληλους συνεντευξιαζόμενους. Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα πρόσθεσης ή αφαίρεσης ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση -οπ. αναφ στο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα, οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν μεικτού τύπου (ανοιχτές και κλειστές), γνώμης και υποθετικές. Η δημιουργία των θεατρικών παιχνιδιών υποστηρίχτηκε από την κυρία Βίτσου, διδάσκουσας στο ΠΤΠΕ.

Για την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργήθηκαν πίνακες excel και ραβδογράμματα στο word ανά παιδί, ανά φύλο, ανά ομάδα για το σύνολο των δράσεων και για κάθε δράση. Τα στοιχεία των πινάκων και των ραβδογραμμάτων προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις και το φωτογραφικό υλικό που αποτέλεσαν κάποιους από τους τρόπους συλλογής δεδομένων.

## **5ο Κεφάλαιο: Ανάλυση των δεδομένων**

### **5.1 Κωδικοποίηση δεδομένων**

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ώστε να αναλυθούν. Με τον όρο αυτό εννοούμε αρχικά την ερμηνεία των δεδομένων, δηλαδή την κατανόηση του νοήματος τους και στη συνέχεια την απόδοση αυτού με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό-κωδικός

(Τσιώλης, 2015). Σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) - οπ. αναφ. στο- (Ισάρη& Πούρκος, 2015), ο κωδικός αυτός εκφράζει σύντομα το νόημα που δίνει ο ερευνητής/ η ερευνήτρια στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων, καθώς ένα απόσπασμα μπορεί να έχει διαφορετικά νοήματα. Οι Braun & Clarke (2012) και ο Wiling (2015) υποστηρίζουν ότι οι κωδικοί αυτοί μπορεί να είναι δύο ειδών: ο περιγραφικός και ο ερμηνευτικός τύπος-οπ. αναφ στο- (Τσιώλης, 2015). Ο πρώτος επικεντρώνεται στη σύνοψη και στην περιγραφή του «έκδηλου περιεχομένου μιας ενότητας των δεδομένων» και ο δεύτερος προκύπτει από «την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάζει ο ερευνητής/ η ερευνήτρια στα δεδομένα του» (Τσιώλης, 2015 ,σ. 8) .

Στην παρούσα έρευνα, για να αξιολογήσουμε τα δεδομένα επιλέχθηκε ο *ερμηνευτικός τύπος κωδικοποίησης*. Με βάση το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα εστίασαμε στις αλληλεπιδράσεις-δράσεις των παιδιών και συγκεκριμένα στο είδος αυτών. Έτσι, τις διακρίναμε σε θετικές, αρνητικές και μεταβλητές. Θεωρήσαμε ως θετικές αλληλεπιδράσεις αυτές που είχαν να κάνουν με τη συνεργασία με την ομάδα ή υποομάδα, ενώ αρνητικές αυτές που μπορεί να δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα σε κάποιο παιδί και τέλος μεταβλητές, αυτές που άλλαζαν ανά πλαίσιο και ανά συνθήκες. Για το κάθε είδος αλληλεπίδρασης-δράσης ορίσαμε κάποια συγκεκριμένα ρήματα τα οποία βασιζόντουσαν στις ενέργειες των παιδιών που αντλήσαμε από την παρατήρηση. Ειδικότερα, χρησιμοποιήσαμε τα εξής ρήματα για τις θετικές αλληλεπιδράσεις, όπως αυτά προέκυψαν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν: **“παίζει με όλη την τάξη, ενθαρρύνει κάποιον, παίρνει πρωτοβουλία, δείχνει/εξηγεί, συμμετέχει στη συζήτηση, συνεχίζει την πρόταση κάποιου, αγκαλιάζει, αγγίζει και ζωγραφίζει με άλλον”**. Τα ρήματα που ορίσαμε για τις αρνητικές είναι τα παρακάτω: **“μαλώνει/έχει ένταση, κοροϊδεύει και παραπονιέται”**. Τέλος, για τις μεταβλητές αναδείχθηκαν οι κάτωθι: **“αντιγράφει, κάθεται μόνος/η, αναφέρει άλλες πληροφορίες από αυτές που ζητούνται και παίζει σε δυάδα-τριάδα”**. Οι οποίες βέβαια κατατάχθηκαν είτε στις θετικές είτε στις αρνητικές ανάλογα με την κάθε δράση.

Η ανάλυση των απομαγνητοφωνήσεων της συμμετοχικής παρατήρησης έγινε με βάση τους διάφορους αυτούς τρόπους αλληλεπίδρασης που εκδήλωναν και οι τρεις ομάδες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, για τη συγκεντρωτική καταγραφή των δεδομένων των διαφορετικών τύπων αλληλεπιδράσεων σχεδιάστηκαν πίνακες και ραβδογράμματα στο “word” και στο “excel” γενικά ανά φύλο, ανά ομάδα και ειδικά ανά παιδί για κάθε δράση, αλλά και για το σύνολο των δράσεων.

Η ανάλυση των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων μεικτού τύπου, γνώμης και υποθετικές έγινε σε σχέση με το περιεχόμενο των απαντήσεων των παιδιών για την θετική ή την αρνητική ποιότητα των δεσμών τους με την υπόλοιπη τάξη, ανά φύλο και ανά πολιτισμική ομάδα.

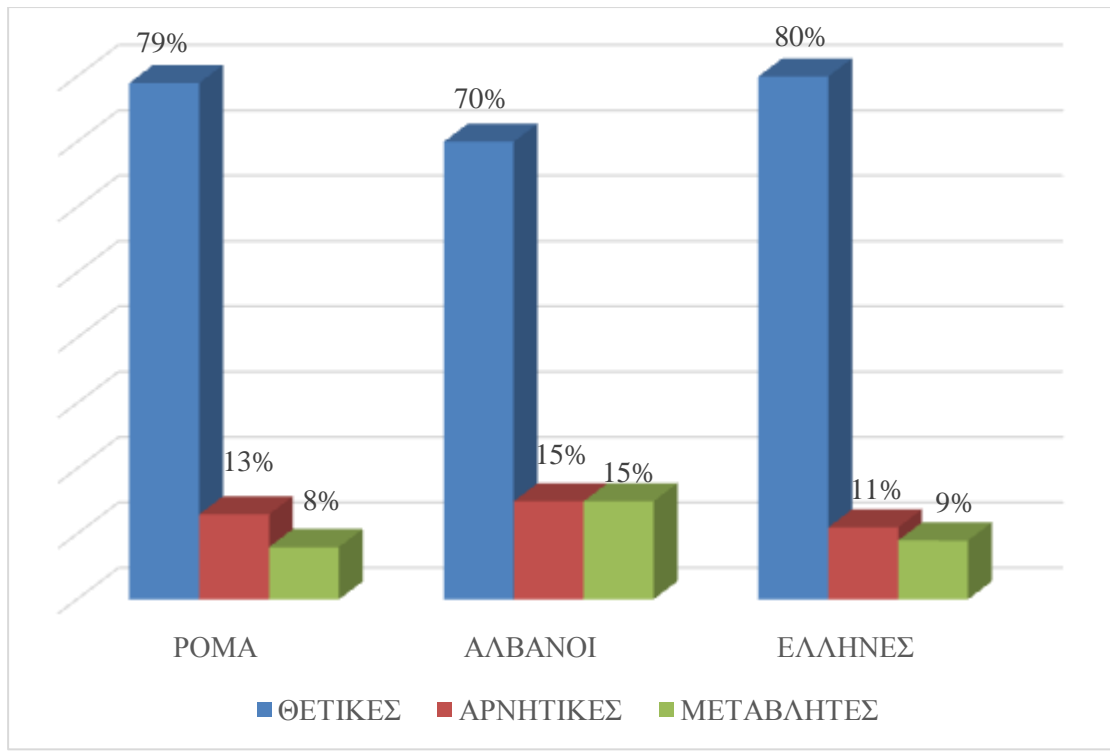
### 5.3 Αποτελέσματα Έρευνας βάση της συμμετοχικής παρατήρησης

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τρεις ενότητες και ανά ερευνητικό εργαλείο (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις), χρησιμοποιώντας την παραγωγική πορεία, μεταβαίνοντας δηλαδή από το γενικό στο ειδικό, προκειμένου να διαμορφώσουμε μια πιο σφαιρική άποψη. Αρχικά, παρουσιάζεται, δύο ξεχωριστά συνολικά ραβδογράμματα του είδους αλληλεπιδράσεων ανά φύλο και ανά ομάδα. Έπειτα, ένας συγκεντρωτικός πίνακας ονομασμένων αλληλεπιδράσεων ανά φύλο και ένας ανά ομάδα στο σύνολο και των 5 δράσεων. Στη συνέχεια, τα ραβδογράμματα και οι πίνακες ανά φύλο και ανά ομάδα για κάθε δράση. Τα ποσοστά των ραβδογραμμάτων προέκυψαν με τη –μαθηματική- απλή μέθοδο των τριών. Δηλαδή, θετικές αλληλεπιδράσεις × σύνολο αλληλεπιδράσεων , η ίδια μαθηματική πράξη

100

εφαρμόστηκε και στα άλλα δύο είδη αλληλεπιδράσεων. Ο υπολογισμός των ποσοστών επιλέχθηκε για την αποτύπωση όλων των αλληλεπιδράσεων εξισωμένες με το 100, καθώς τα παιδιά διέφεραν αριθμητικά ανά ομάδα και ανά φύλο. Για δεοντολογικούς λόγους ως προς τον σεβασμό στα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων , κωδικοποιήσαμε τα ονόματα, το φύλο και την ομάδα των παιδιών με τη βοήθεια συντομογραφίας. Έτσι, για τη διαφοροποίηση των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν αριθμούς. Για το φύλο και συγκεκριμένα για κορίτσι έχουμε “Κ” και για το αγόρι “Α”. Για την κάθε ομάδα χρησιμοποιήσαμε το “Ε” για τους Έλληνες, το “Α” για τους Αλβανούς και το “Ρ” για τους Ρομά.

Στην αναλυτική παρουσίαση ανά δράση, που ακολουθεί, οι μεταβλητές κατηγοριοποιούνται ως θετικές ή αρνητικές ανάλογα με το συγκεκριμένο. Η συστηματική παρατήρηση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση “παίζει σε δυάδα –τριάδα” είχε θετικό πρόσημο καθ’ όλη τη διάρκεια των δράσεων, παρ’ όλο που αρχικά κατατάχτηκε στις μεταβλητές με τη σκέψη ότι μπορεί κάτι τέτοιο να είχε και τη μορφή “κλίκας”.



**Συγκεντρωτικό Ραβδόγραμμα αλληλεπιδράσεων στο σύνολο 5 δράσεων ανά ομάδα**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά(P):84**

**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α): 65**

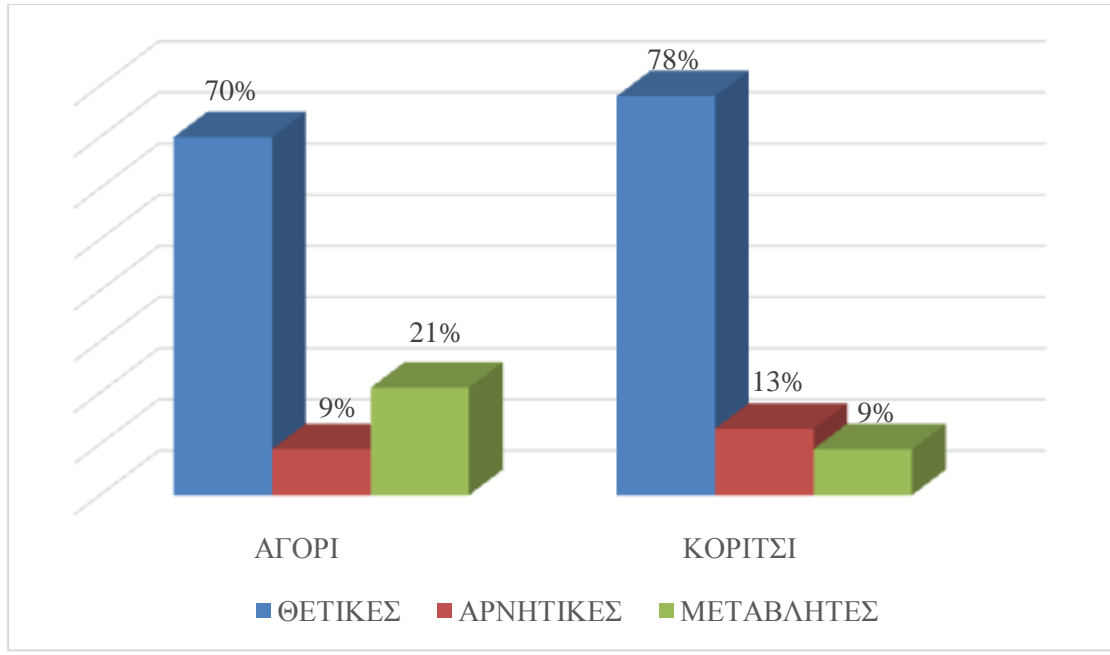
**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε): 87**

### Συγκεντρωτικός πίνακας ανά ομάδα στο σύνολο των 5 δράσεων:

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας	αλβανική	Ρομά	Ελληνική
παίζει με όλη την τάξη	10	15	22
ενθαρρύνει κάποιον/-α	1	4	0
παίρνει πρωτοβουλία	2	6	7
δείχνει/εξηγεί	4	9	4
ζωγραφίζει με άλλον/η	2	1	2
αγκαλιάζει	3	1	4
αγγίζει	4	9	9
συνεχίζει την πρόταση	0	0	0
συμμετέχει στη συζήτηση	11	18	13
παίζει σε δυάδα-τριάδα	8	3	12
κοροϊδεύει	4	2	0
μαλώνει/έχει ένταση	6	9	7
παραπονιέται	0	0	3
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	3	0	0
αντιγράφει	3	3	4
κάθεται μόνος/η	4	4	4
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	65	84	87

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές και το τρίτο τις μεταβλητές

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ομάδα που αλληλεπιδρά περισσότερο είτε θετικά είτε αρνητικά κα' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης είναι τα παιδιά ελληνικής ταυτότητας και τέλος της ρόμικης. Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι έλληνες/-ίδες αλληλεπιδρούν με πιο θετικό τρόπο από τους υπόλοιπους. Με τον πιο αρνητικό τρόπο αλληλεπιδρούν οι αλβανοί/-ίδες με μικρή διαφορά με τους ρομά. Τέλος, τα παιδιά αλβανικής ταυτότητας συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών αλληλεπιδράσεων.



**Συγκεντρωτικό Ραβδόγραμμα αλληλεπιδράσεων στο σύνολο 5 δράσεων ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):81  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ): 136**

### Συγκεντρωτικός πίνακας ανά φύλο στο σύνολο των 5 δράσεων:

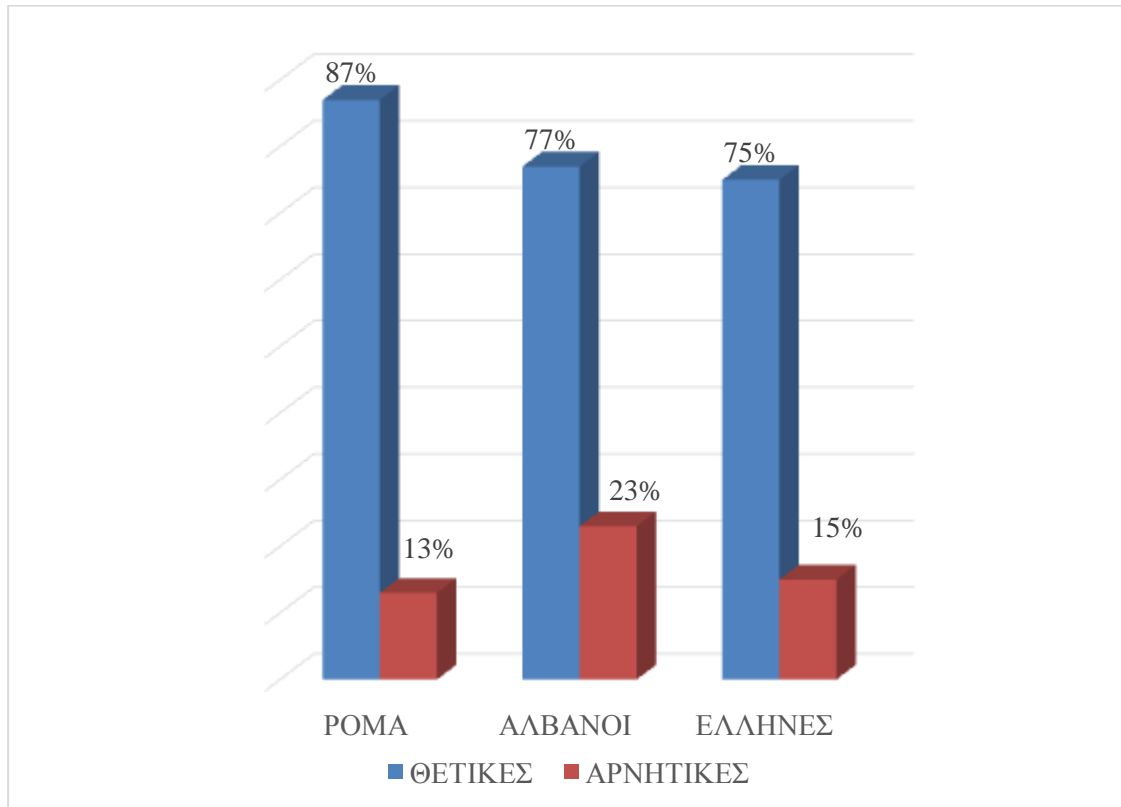
Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσι	Αγόρι
παίζει με όλη την τάξη	30	15
ζωγραφίζει με άλλον/η	3	1
ενθαρρύνει κάποιον/-α	2	2
παίρνει πρωτοβουλία	3	2
δείχνει/εξηγεί	10	6
αγκαλιάζει	4	3
αγγίζει	25	5
συμμετέχει στη συζήτηση	22	14
συνεχίζει την πρόταση	0	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	7	9
κοροϊδεύει	2	1
μαλώνει/έχει ένταση	13	6
παραπονιέται	3	0
αντιγράφει	5	4
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	0	3
κάθεται μόνος/η	7	10
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	136	81

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές και το τρίτο τις μεταβλητές

Τα κορίτσια φαίνεται να αλληλεπιδρούν περισσότερο από τα αγόρια, είτε θετικά είτε αρνητικά. Ο αριθμός των αρνητικών και των θετικών αλληλεπιδράσεων των κοριτσιών φαίνεται να υπερτερεί αυτό των αγοριών. Τέλος, μεταβλητές αλληλεπιδράσεις φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερες τα αγόρια.



## 1<sup>η</sup> Δράση- Παιχνίδια (κινητικά, εκφραστικά) ενεργοποίησης και γνωριμίας



**Ραβδόγραμμα 1<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα**

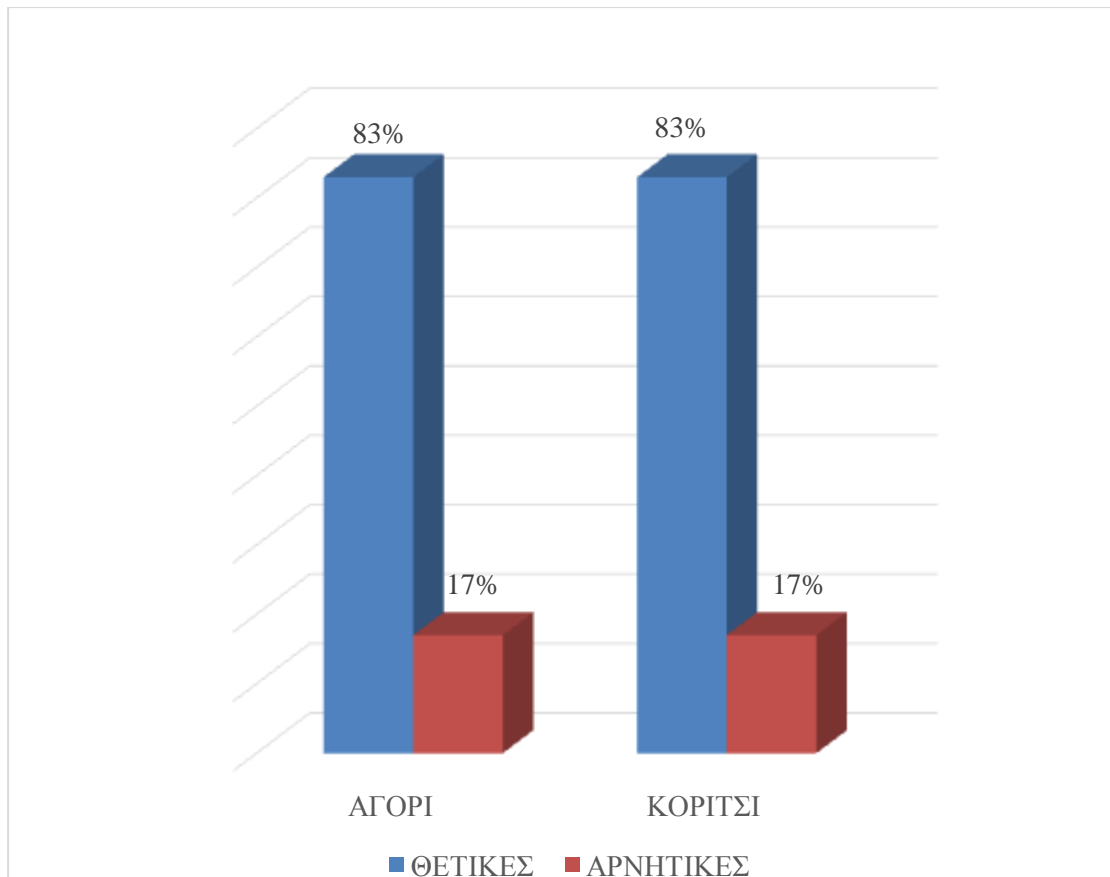
Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά (Ρ): 15  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α): 13  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε): 20

## Πίνακας 1<sup>ης</sup> δράσης ανά ομάδα

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας	αλβανική	ρομά	Ελληνική
παίζει με όλη την τάξη	3	5	5
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	0	0
παίρνει πρωτοβουλία	0	0	0
δείχνει/εξηγεί	0	1	0
αγκαλιάζει	1	0	2
αγγίζει	1	3	2
συμμετέχει στη συζήτηση	1	3	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου	0	0	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	3	1	2
αντιγράφει	0	0	3
*κάθεται μόνος/η	1	-	1
κοροϊδεύει	1	1	0
μαλώνει/έχει ένταση	1	0	3
παραπονιέται	0	0	0
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	1	0	0
*κάθεται μόνος/η	-	1	-
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	13	15	20

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι οι έλληνες/-ίδες στη συγκεκριμένη δράση αλληλεπιδρούν περισσότερο απ' ότι οι άλλες 2 ομάδες τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Συγκρίνοντας τα παιδιά ελληνικής καταγωγής με τους Ρομά και τα παιδιά αλβανικής ταυτότητας ξεχωριστά διαπιστώθηκε ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν περισσότερες θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις και από τους δύο. Ίσο αριθμό αρνητικών με τους αλβανούς/-ίδες.. Τέλος, οι θετικές αλληλεπιδράσεις των Ρομά υπερτερούν έναντι των Αλβανών, ενώ οι αρνητικές είναι λιγότερες σε σχέση με τους δεύτερους.



### **Ραβδόγραμμα 1<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):18  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ):29**

## Πίνακας 1<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο

Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσια	Αγόρια
παίζει με όλη την τάξη	7	4
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	0
παίρνει πρωτοβουλία	0	0
δείχνει/εξηγεί	1	1
Αγκαλιάζει	2	1
Αγγίζει	4	2
συμμετέχει στη συζήτηση	3	3
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	0	0
Αντιγράφει	2	1
*κάθεται μόνος/η	2	-
παίζει σε δυάδα-τριάδα	2	3
μαλώνει/έχει ένταση	3	1
Παραπονιέται	0	0
*κάθεται μόνος/η	-	1
Κοροϊδεύει	2	0
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	-	1
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	29	18

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι τα κορίτσια εμφανίζουν ισόποσα ποσοστά θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τα αγόρια.

Ειδικότερα, από το υποστηρικτικό φωτογραφικό υλικό, τις μαγνητοφωνήσεις και τη συστηματική παρατήρηση προέκυψαν τα εξής για τις θετικές αλληλεπιδράσεις: Ειδικότερα, ο Α.Α.1 είπε χαρακτηριστικά για τον Ε.Α.1 ότι “τον έχει πολύ καλό φίλο” και το ίδιο επανέλαβε και ο δεύτερος, αντιγράφοντας τον (ηχογρ.1 :17:15). Επίσης, τα δύο αυτά παιδιά έπαιζαν αρκετά μαζί συμπεριλαμβάνοντας στην παρέα τους και τον Α.Α.2, ωστόσο έπαιζαν και με το σύνολο της τάξης (βλ. εικόνα 1, εικόνα 2). Θετικό πρόσημο θα μπορούσε να έχει η δράση του Ρ.Α.6, καθώς επέλεξε να καθίσει μόνος του (βλ. εικόνα 3.) για λίγο, παρακολουθώντας τη δράση, ενώ στη συνέχεια επέστρεψε στην ομάδα. Στη δραστηριότητα Γ με τίτλο « η καλή σου η κουβέντα», η Ε.Κ.5 δε γνώριζε τη σημασία της λέξης “θετικά”, ; έτσι ο Ρ.Α.6 εξήγησε το περιεχόμενο της (ηχογρ.1: 13:00). Στην ίδια πάλι δράση υπήρχαν συναισθηματικές εκδηλώσεις μεταξύ της Ε.Κ.5 και Ε.Κ.3 (βλ.εικόνα 4) ,όπου αγκαλιάζονται), καθώς

και μεταξύ της Ε.Κ.2 και Ε.Κ.4 (βλ. εικ. 5), για να τονίσουν πόσο αγαπάν τον φίλο τους (ηχογρ 1:15:30).

### Εικόνα 1



ΟΙ Α.Α.1, Α.Α.2 και ο Ε.Α.1 παίζουν μεταξύ τους

### Εικόνα 2



Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στη δραστηριότητα και τα περισσότερα έχουν σωματική επαφή μεταξύ τους ανεξαρτήτως πολιτισμικής ομάδας

### Εικόνα 3



Η Ρ.Α.Κ και ο Ρ.Α.6 κάθονται απομονωμένοι

**Εικόνα 4**



Η Ε.Κ.5 αγκαλιάζει την Ε.Κ.3

**Εικόνα 5**



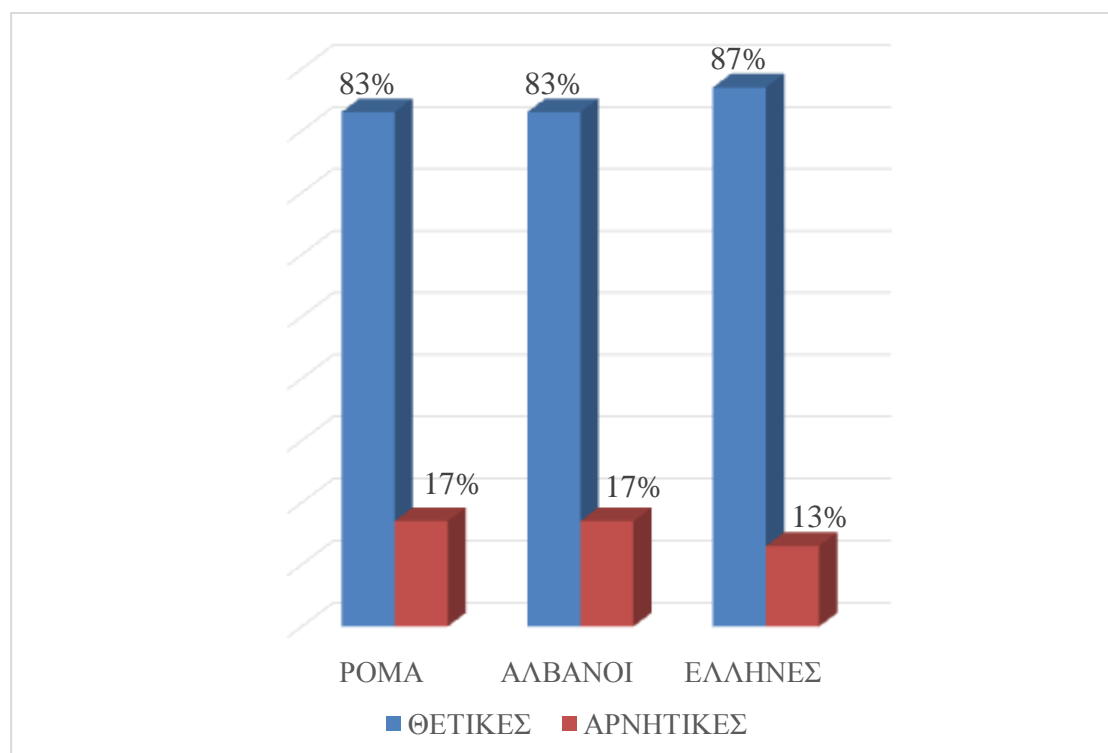
Η Ε.Κ.4 αγγίζει την Ε.Κ.2

Για τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

Στην 1<sup>η</sup> συνάντηση, στη δραστηριότητα Γ με τίτλο « η καλή σου η κουβέντα», η Ε.Κ.6 μάλωνε με την Ε.Κ.2, γιατί ανέφερε ότι η Ε.Κ.2 “Με κορόιδεψε τώρα”, (ηχογρ 1: 17:57) χωρίς να δηλώνεται ο λόγος και η Ε.Κ.2, αντέδρασε, αρνούμενη την κατηγορία, λέγοντας: “Ναι, πότε σε κορόιδεψα;” (ηχογρ 1:18:02).

Στη δραστηριότητα Ε με τίτλο « Η παλάμη» στην Ε.Κ.5 δεν της άρεσε έτσι όπως είχαν δημιουργήσει τα παιδιά το δέντρο της παλάμης και παραπονέθηκε, λέγοντας “Χάλια τον έκαναν τον κορμό του δέντρου, έχει διαφορετικό χρώμα” (ηχογρ 1δρ 3: 12:43). Στην ίδια δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια της οποίας έκοβαν τις σχηματισμένες παλάμες από το χαρτί, η Ρ.Α.Κ κορόιδεψε το ζευγάρι της, Ε.Κ.4, λέγοντας της “Είσαι πιο μικρή δεν γίνεται να ξέρεις να κόβεις”(ηχογρ1 δρ2: 6:18). Τέλος, η Ρ.Α.Κ, απομονώθηκε, γιατί ο Α.Α.2 την πείραξε , λέγοντας εκνευρισμένα “Με χτύπησε ο Α.Α.2 !!!!” (ηχογρ 1.: 12:39).

## 2<sup>η</sup> Δράση-Παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας



## Ραβδόγραμμα 2<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα

Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά (Ρ): 24



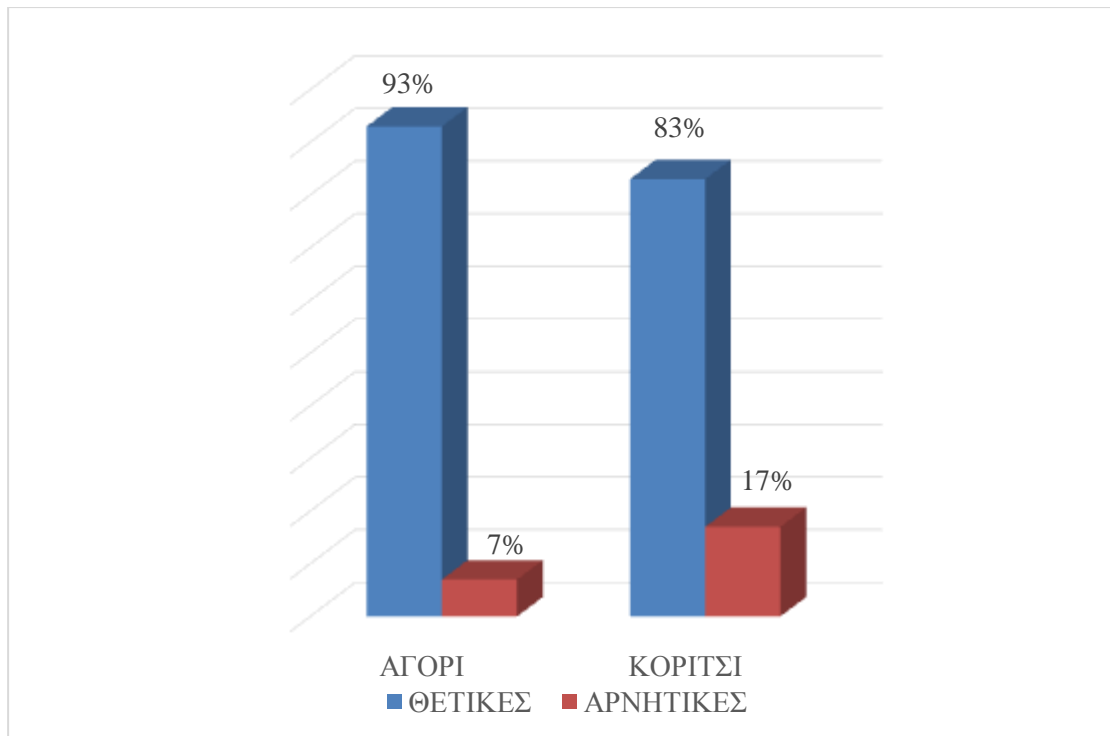
**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α): 12**  
**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε): 15**

**Πίνακας 2<sup>ης</sup> δράσης ανά ομάδα**

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας	αλβανική	Ρομά	Ελληνική
παίζει με όλη την τάξη	2	6	3
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	1	0
παίρνει πρωτοβουλία	0	3	0
δείχνει/εξηγεί	0	2	0
αγκαλιάζει	2	1	1
αγγίζει	2	1	3
συμμετέχει στη συζήτηση	1	4	1
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/ας	1	2	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	2	0	3
ζωγραφίζει με άλλον/η	0	0	2
κάθεται μόνος/η	0	0	1
κοροϊδεύει	1	1	0
μαλώνει/έχει ένταση	1	2	1
παραπονιέται	0	0	0
αντιγράφει	0	1	1
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	12	24	15

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Ρομά αλληλεπιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά περισσότερο από τις άλλες δύο ομάδες. Συγκρίνοντας τους Ρομά με τους Αλβανούς/-ίδες φαίνεται να συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων, ενώ οι πρώτοι σε σχέση με τους Έλληνες/-ίδες εμφανίζουν μικρότερη θετική, αλλά μεγαλύτερη αρνητική αλληλεπίδραση. Τα παιδιά αλβανικής ταυτότητας αλληλεπιδρούν λιγότερο θετικά, αλλά περισσότερο αρνητικά από αυτά της ελληνικής.



**Ραβδόγραμμα 2<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):14  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ): 30**

## Πίνακας 2<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο

Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσι	Αγόρι
παίζει με όλη την τάξη	5	3
ενθαρρύνει κάποιον/-α	1	0
παίρνει πρωτοβουλία	2	0
δείχνει/εξηγεί	1	1
Αγκαλιάζει	1	2
Αγγίζει	3	2
συμμετέχει στη συζήτηση	5	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	2	0
κάθεται μόνος/η	1	0
ζωγραφίζει με άλλον/-η	2	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	2	3
μαλώνει/έχει ένταση	4	0
Παραπονιέται	0	0
Κοροϊδεύει	0	0
Αντιγράφει	1	1
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	30	14

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω τα αγόρια συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ποσοστό θετικών και μικρότερο ποσοστό αρνητικών αλληλεπιδράσεων απ' ότι τα κορίτσια.

Από την παρατήρηση προέκυψαν τα παρακάτω για τις θετικές αλληλεπιδράσεις:

Θετική δράση θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή της Ε.Κ.2, καθώς μπορεί να καθόταν μόνη της, αλλά αυτό φαίνεται να διήρκεσε μικρό χρονικό διάστημα, χωρίς να έχει δηλωθεί η αιτία (βλ εικ.6). Στη δραστηριότητα Β « Οδηγείστε τον τυφλό», την ώρα που έδινα οδηγίες για το παιχνίδι, η Ε..Κ.2 έπιασε το χέρι της Ρ.Κ.6 (βλ εικ.7). Στη δραστηριότητα Δ «Γλύπτης-άγαλμα» υπήρξε σωματική επαφή, αλλά πιο στενή μεταξύ της Ρ.-Α.Κ και της Ε..Κ.4 και ανάμεσα στους Α.Α.1, Α.Α.2 και Ε.Α.1 (βλ. εικ.8). Στην ίδια δραστηριότητα, η Ρ.Κ.6 έδωσε οδηγίες στην Ε.Κ.6 και στην Ρ.Κ.4, δείχνοντας το "σωματικό" γλυπτό που ήθελε να δημιουργήσουν (βλ εικ.9). Τα παιδιά έψαχναν να βρουν τί γλυπτό θα σχημάτιζαν και έτσι μετά από πρωτοβουλία της Ρ.Κ.6 "Κυρία, βρήκα τι θα κάνουμε... Θα κάνουμε μια σαρανταποδαρούσα" (ηχογρ. 2<sup>η</sup> δρ.: 46:37), συνεργάστηκαν όλα μαζί για τη δημιουργία μιας

σαρανταποδαρούσας (βλ εικ. 10). Τέλος, στην αξιολόγηση με ζωγραφιά η Ε.Κ.6 και η Ε.Κ.4 δημιούργησαν ένα έργο μαζί (εικ.11).

### **Εικόνα 6**



Η Ε.Κ.2 κάθεται μόνη της

**Εικόνα 7**



Η Ε.Κ.2 αγγίζει την Ρ.Κ.6

**Εικόνα 8**



Η Ρ-Α.Κ αγκαλιάζει την Ε.Κ.4 και τη συντονίστρια και ο Α.Α.2 αγκαλιάζει τον Α.Α.1 και το Ε.Α.1

**Εικόνα 9**



Η Ρ.Κ.6 δίνει οδηγίες στην Ε.Κ.6 και στην Ρ.Κ.4

**Εικόνα 10**



Όλα τα παιδιά δημιουργούν ομαδικό γλυπτό, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ομάδας

**Εικόνα 11**



---

Η Ε.Κ.4 και η Ε.Κ.6 ζωγραφίζουν μαζί, υπογράφοντας κάτω με τα ονόματά τους

Για τις αρνητικές παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

Στη δραστηριότητα Δ «Γλύπτης-άγαλμα», κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του γλυπτού της σαρανταποδαρούσας η Ε.Κ.3, η Ρ.-Α.Κ και η Ρ.Κ.2 μάλωσαν για τη σειρά -ολες μαζί φώναζαν: “Κυρία, να μπω μπροστά;” (ηχογρ.δρ.2: 48:48). Στο τέλος, στην αξιολόγηση με τη ζωγραφιά ο Ε.Α.1 αντέγραψε το περιεχόμενο της ζωγραφιάς του Α.Α.1, χωρίς να αφήσει τη δική του φαντασία να δημιουργήσει (βλ εικ.12-13).

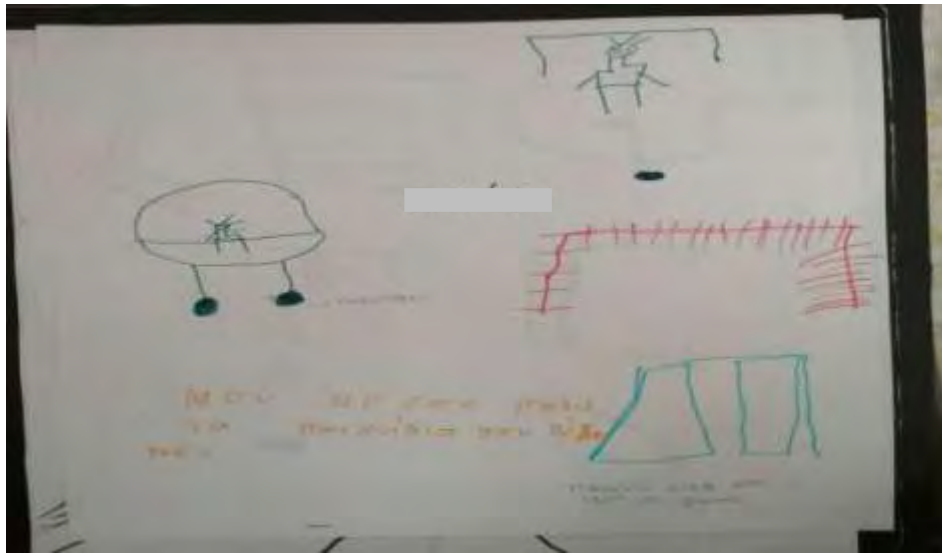
### Εικόνα 12





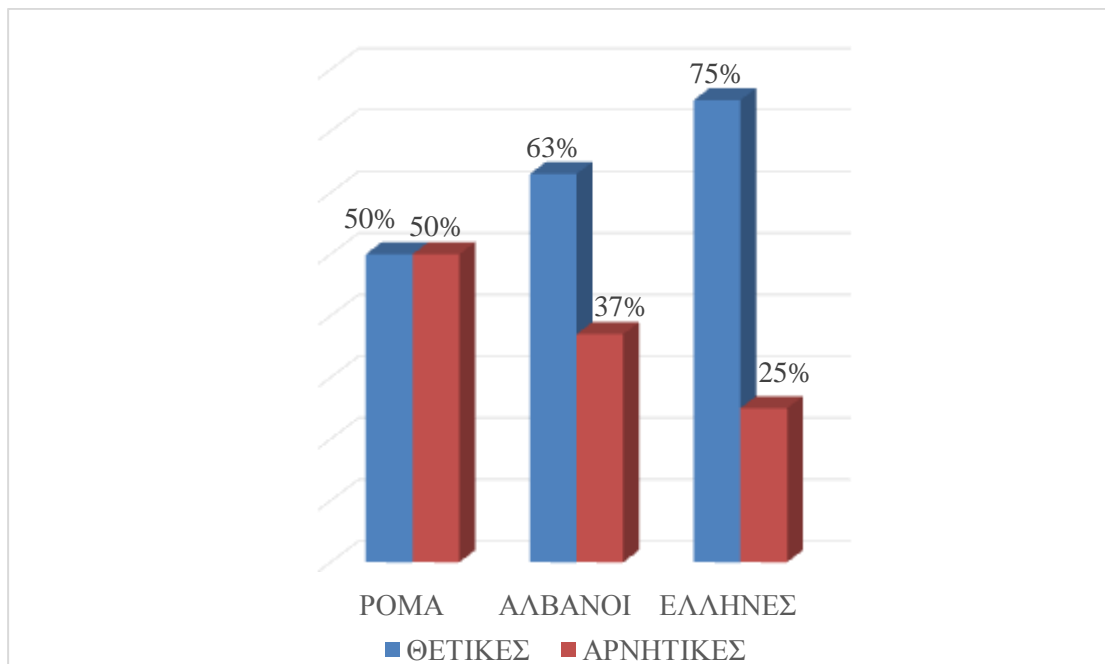
Ζωγραφιά του Ε.Α.1 που αποτελεί αποτέλεσμα αντιγραφής από αυτήν του Α.Α.1

**Εικόνα 13**



Ζωγραφιά του Α.Α.1

### 3<sup>η</sup> Δράση- Παρουσίαση οικογένειας μέσω δραματικών τεχνικών



#### Ραβδόγραμμα 3<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα:

Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά (Ρ):6

Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α):8

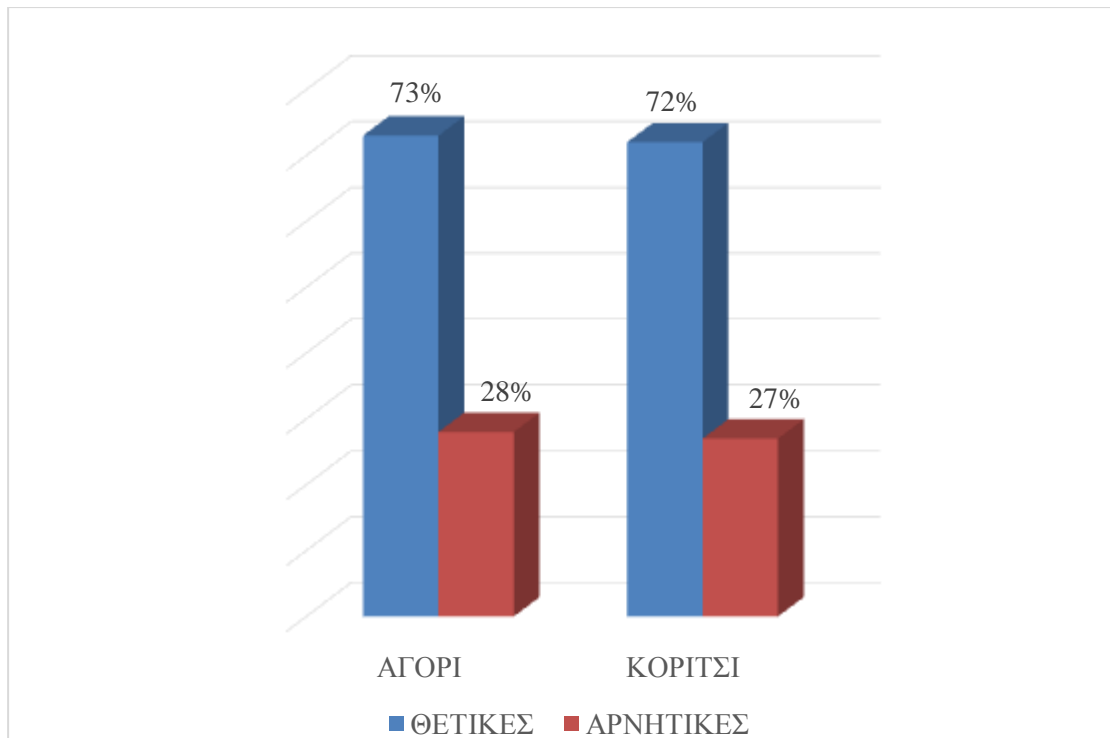
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε):16

Πίνακας 3<sup>ης</sup> δράσης ανά ομάδα

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας	αλβανική	ρομά	Ελληνική
παίζει με όλη την τάξη	0	0	1
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	1	0
παίρνει πρωτοβουλία	2	1	2
δείχνει/εξηγεί	1	0	1
αγκαλιάζει	0	0	1
αγγίζει	1	0	2
συμμετέχει στη συζήτηση	1	2	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	0	0	0
αντιγράφει	0	0	1
*κάθεται μόνος/η	0	0	1
παίζει σε δυάδα-τριάδα	1	0	2
μαλώνει/έχει ένταση	1	1	2
παραπονιέται	0	0	1
*κάθεται μόνος/η	0	1	0
κοροϊδεύει	0	0	0
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	1	0	0
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	8	6	16

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Έλληνες/-ίδες αλληλεπιδρούν περισσότερο είτε θετικά είτε αρνητικά από τις άλλες ομάδες. Σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών αλληλεπιδράσεων και το μικρότερο αρνητικών. Στη συνέχεια, τα παιδιά αλβανικής ταυτότητας συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ποσοστό θετικών αλληλεπιδράσεων και μικρότερο ποσοστό αρνητικών σε σχέση με αυτά της ρόμικης.



**Ραβδόγραμμα 3<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):11  
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ):18**

### Πίνακας 3<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο

Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσι	Αγόρι
παίζει με όλη την τάξη	2	0
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	1
παίρνει πρωτοβουλία	2	1
δείχνει/εξηγεί	1	1
αγκαλιάζει	1	0
αγγίζει	2	1
συμμετέχει στη συζήτηση	3	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	0	0
αντιγράφει	1	0
*κάθεται μόνος/η	1	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	1	2
μαλώνει/έχει ένταση	2	2
παραπονιέται	1	0
*κάθεται μόνος/η	1	0
κοροϊδεύει	0	0
αναφέρει άλλες πληροφορίες από τις ζητούμενες	0	1
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	18	11

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία παρατηρούμε ότι τα κορίτσια, όσον αφορά τα ποσοστά των θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων έχουν ελάχιστες διαφορές. Για 1% οι αλληλεπιδράσεις των αγοριών τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών είναι περισσότερες από αυτές των κοριτσιών.

Από την παρέμβαση προέκυψαν τα εξής για τις θετικές αλληλεπιδράσεις:

Την ώρα της παρουσίασης της ιστορίας της κούκλας “Εσμέ” και ενώ η ομάδα είχε σχηματίσει έναν κύκλο κάτω, για να ακούει την ιστορία η Ε.Κ.3 που καθόταν δίπλα με την Ε.Κ.2, απευθύνθηκε στη δεύτερη, αγγίζοντας την (βλ εικ.14). Στη συνέχεια, η Ε.Κ.3, χωρίς να έχει προηγηθεί κάτι, αγκαλιάζει αυθόρμητα την Ε.Κ.5 (βλ εικ.15).

### Εικόνα 14



Η Ε.Κ.3 αγγίζει την Ε.Κ.2

### **Εικόνα 15**



Η Ε.Κ.3 αγκαλιάζει την Ε.Κ.5

Για τις αρνητικές διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Η ενέργεια “κάθεται μόνος/η” στη συγκεκριμένη δράση φαίνεται να είχε αρνητικό πρόσημο. Η Ρ.Α.Κ βρισκόταν απομονωμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ δε συμμετείχε ιδιαίτερα στη συζήτηση (βλ εικ. 16, 17). Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της πλοκής της δικιάς τους ιστορίας, αφού είχε προηγηθεί αυτή της κούκλας, η Ε.Κ.5 με την Ρ.Κ.1 μάλωσαν για το σχεδιασμό αυτής-Η Ε.Κ.5 απευθύνθηκε στη συντονίστρια, σχολιάζοντας εκνευρισμένα την ενέργεια της Ρ.Κ.1- “Μπαίνει μέσα στο παραθύρι!!!”(ηχογρ.δρ.3: 42:40). Η Ρ.Κ.1 απάντησε εκνευρισμένα: “Δεν παίζω... Παίζετε εσείς”(ηχογρ.δρ.3: 42:50-42:55). Στη συνέχεια, στη διανομή των ρόλων της ιστορίας δεν υπήρχε και πολύ συνεργασία, με αποτέλεσμα να διαμαρτύρονται και να επικρατεί φασαρία. Η Ε.Κ.5 παραπονιόταν για αυτό επανειλημμένα στη συντονίστρια-Ε.Κ.5: “ Γίνεται φασαρία!!!” (ηχογρ. δρ. 3:46:20), “Αφού κάνουν φασαρία” ... (ηχογρ.δρ.3: 46:36)-.

### **Εικόνα 16**

Η Ρ.-Α. Κ δε συμμετέχει στη συζήτηση της ομάδας, κάθεται μόνη της, ενώ φαίνεται



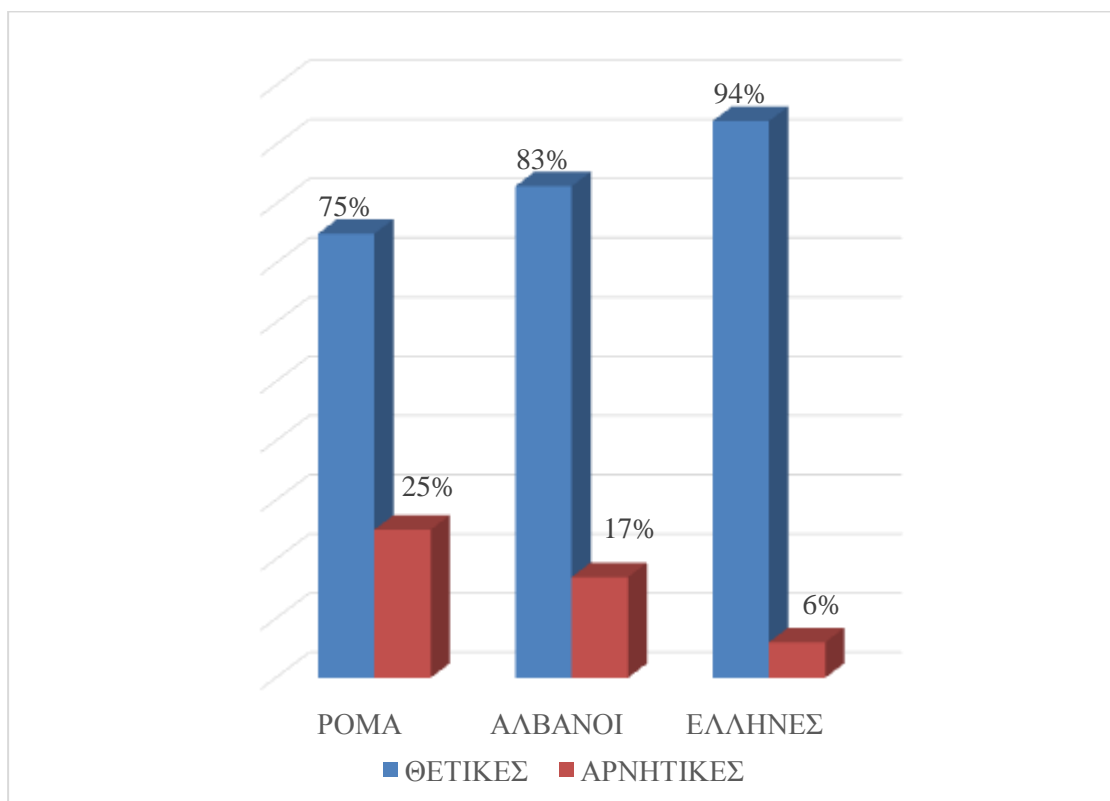
λυπημένη

### **Εικόνα 17**



Η Ρ-Α.Κ έχει πάρει το ρόλο του θεατή, όπως όλοι αυτοί που κάθονται, όμως εξακολουθεί να είναι απομονωμένη

#### 4<sup>η</sup> Δράση-Παρουσίαση προβληματικής κατάστασης της κούκλας, “Persona Doll”





## Ραβδόγραμμα 4<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα

Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά (Ρ):16

Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α):12

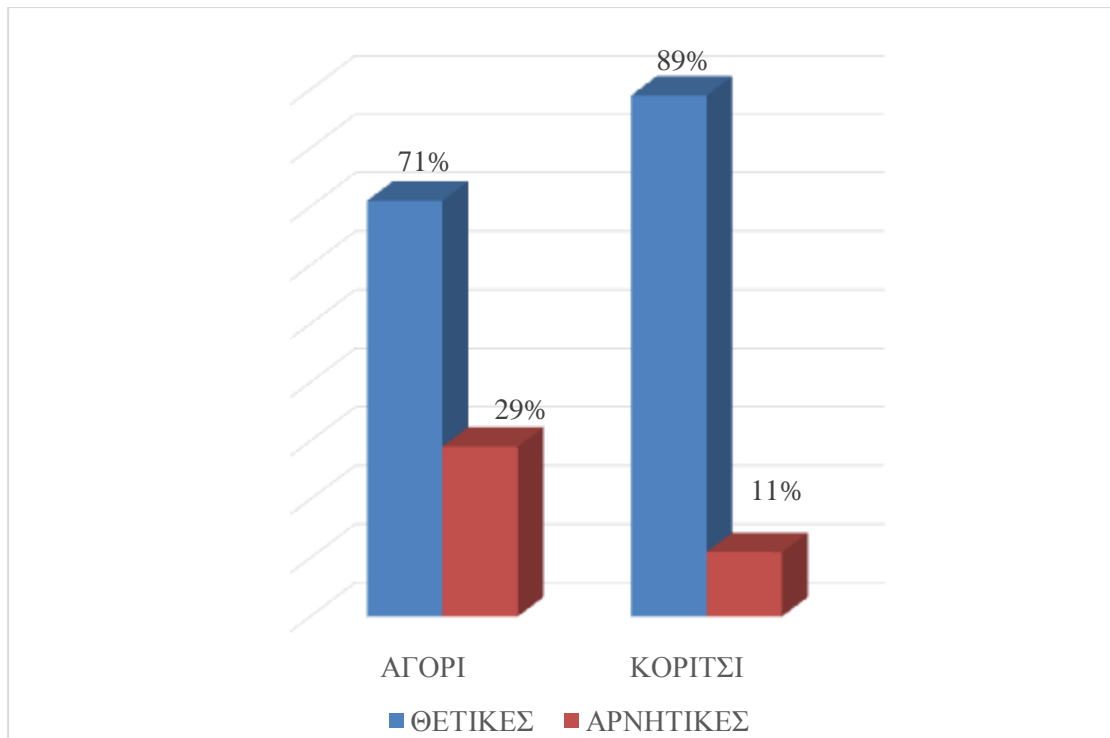
Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε):18

### Πίνακας 4<sup>ης</sup> δράσης ανά ομάδα

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας	αλβανική	ρομά	Ελληνική
παίζει με όλη την τάξη	2	3	5
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	0	0
παίρνει πρωτοβουλία	2	2	3
δείχνει/εξηγεί	2	0	1
αγκαλιάζει	0	0	0
αγγίζει	0	2	2
συμμετέχει στη συζήτηση	2	4	4
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	0	0	0
ζωγραφίζει με άλλον/η	0	2	0
αντιγράφει	0	1	0
*κάθεται μόνος/η	0	0	1
παίζει σε δυάδα-τριάδα	2	1	2
μαλώνει/έχει ένταση	0	0	1
παραπονιέται	0	0	1
*κάθεται μόνος/η	1	1	0
κοροϊδεύει	1	0	0
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	12	16	18

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά ελληνικής ταυτότητας αλληλεπιδρούν περισσότερο είτε θετικά είτε αρνητικά. Σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών και το μικρότερο αρνητικών. Το ποσοστό των θετικών αλληλεπιδράσεων των αλβανών/-ίδων υπερτερεί αυτό των ρομά, ενώ των αρνητικών είναι χαμηλότερο από αυτό των δευτέρων.



**Ραβδόγραμμα 4<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):14**

**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ):35**

## Πίνακας 4<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο

Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσι	Αγόρι
παίζει με όλη την τάξη	8	4
ενθαρρύνει κάποιον/-α	0	0
παίρνει πρωτοβουλία	5	2
δείχνει/εξηγεί	2	1
Αγκαλιάζει	0	0
Αγγίζει	4	0
συμμετέχει στη συζήτηση	7	3
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	1	0
ζωγραφίζει με άλλον/η	2	0
Αντιγράφει	1	0
*κάθεται μόνος/η	1	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	4	0
μαλώνει/έχει ένταση	2	2
Παραπονιέται	1	0
*κάθεται μόνος	0	1
Κοροϊδεύει	0	1
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	35	14

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές. Το (\*)δηλώνει ότι το συγκεκριμένο ρήμα έχει και θετική και αρνητική λειτουργία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα παρατηρήθηκε ότι:

Το ποσοστό των θετικών αλληλεπιδράσεων των κοριτσιών υπερτερεί αυτό των αγοριών, ενώ αυτό των αρνητικών είναι χαμηλότερο.

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε για τις θετικές αλληλεπιδράσεις:

Στην αρχή, ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση με ζωγραφιά της προηγούμενης δράσης. Η Ρ.-Α.Κ με τον Α.Α.2 δημιούργησαν μία ζωγραφιά από κοινού (βλ. εικ. 18). Μετά την παρουσίαση της προβληματικής κατάστασης της κούκλας, η ομάδα προετοιμάστηκε για τον σχηματισμό του «διαδρόμου συνείδησης». Τρία κορίτσια, η Ε.Κ.5, η Ρ.Κ.1 και η Ρ.Κ.4 εκδηλώθηκαν μέσω της σωματικής επαφής (βλ. εικ.19). Στην ίδια δραστηριότητα η Ε.Κ.2 βρέθηκε για λίγο μόνη της, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο, ωστόσο στη συνέχεια γύρισε στην ομάδα (βλ. εικ. 20)

**Εικόνα 18**



---

Ζωγραφιά των Ρ.-Α.Κ -Α.Α.2, όπου υπογράφουν και τα ονόματά τους

**Εικόνα 19**



Η Ρ.Κ.1 πιάνεται χέρι-χέρι με την Ρ.Κ.4, ενώ η Ε.Κ.5 αγγίζει στον ώμο την Ρ.Κ.1

### **Εικόνα 20**



Η Ε.Κ.2 κάθεται μόνη για λίγο, κοιτώντας την ομάδα

Για τις αρνητικές παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στην αξιολόγηση της τρίτης δράσης που ολοκληρώθηκε στην τέταρτη, η Ε.Κ.3 αντιγράφει τη ζωγραφιά της Ε.Κ.5, περιορίζοντας τη δημιουργικότητά της (βλ. εικ. 21-22). Έπειτα, στην παρουσίαση της κούκλας για τα ρατσιστικά σχόλια που δέχεται από τους άλλους, λόγω της ρόμικης ταυτότητάς της, ο Ρ.Α.6 πήρε την πρωτοβουλία να μιλήσει για την κοροϊδία του Α.Α.2. Είπε χαρακτηριστικά: *“Ο Α.Α.2 μερικές φορές μας λέει γυφτάκια”*. Την δήλωση αυτή υποστήριξαν η Ρ.Κ.1: *“Ναι, κυρία...”* και η Ρ.-Α.Κ: *“Κυρία, ο Α.Α.2, μας λέει γυφτάκια”*(ηχογρ.δρ.4: 27:38-28:00). Στη συνέχεια ακολούθησε περαιτέρω συζήτηση. Η λογομαχία συνεχίστηκε μεταξύ του Α.Α.2 και της Ρ.-Α.Κ με την Ρ.-Α.Κ να απευθύνεται στη συντονίστρια, λέγοντας με ένταση: *“Στα γλυκά, ξέρεις τί μου είπε, ο Α.Α.2...; Τα γυφτάκια δε τα δίνουμε γλυκό”*(ηχογρ.δρ.4: 37:00-37:10). Με προτροπή της συντονίστριας, η Ρ.-Α.Κ φώναξε τον Α.Α.2 και τον ρώτησε : *“Α.Α2, έλα λίγο. Στη γραμμή, γιατί μου είπες όταν ήρθε ο Α.Α.1 με τα γλυκά, τα γυφτάκια δεν τα δίνουμε γλυκά”*(ηχογρ.δρ.4.: 37:26-37:44). Ο Α.Α.2 ανέφερε: *“Σου έδωσε, εεε τί γιατί...; Ε, κυρία τί να κάνουμε;”* και στη συνέχεια διαμαρτυρήθηκε: *“Κυρία και τα γυφτάκια με κοροϊδεύουν”*(ηχογρ.δρ.4:37:45-38:01).

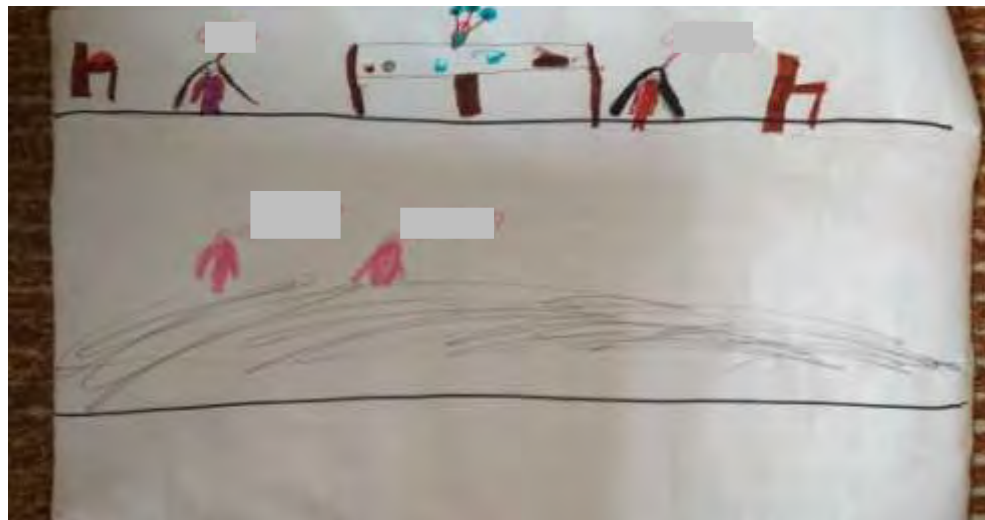
## **Εικόνα 21**



---

Ζωγραφιά της Ε.Κ.5

**Εικόνα 22**

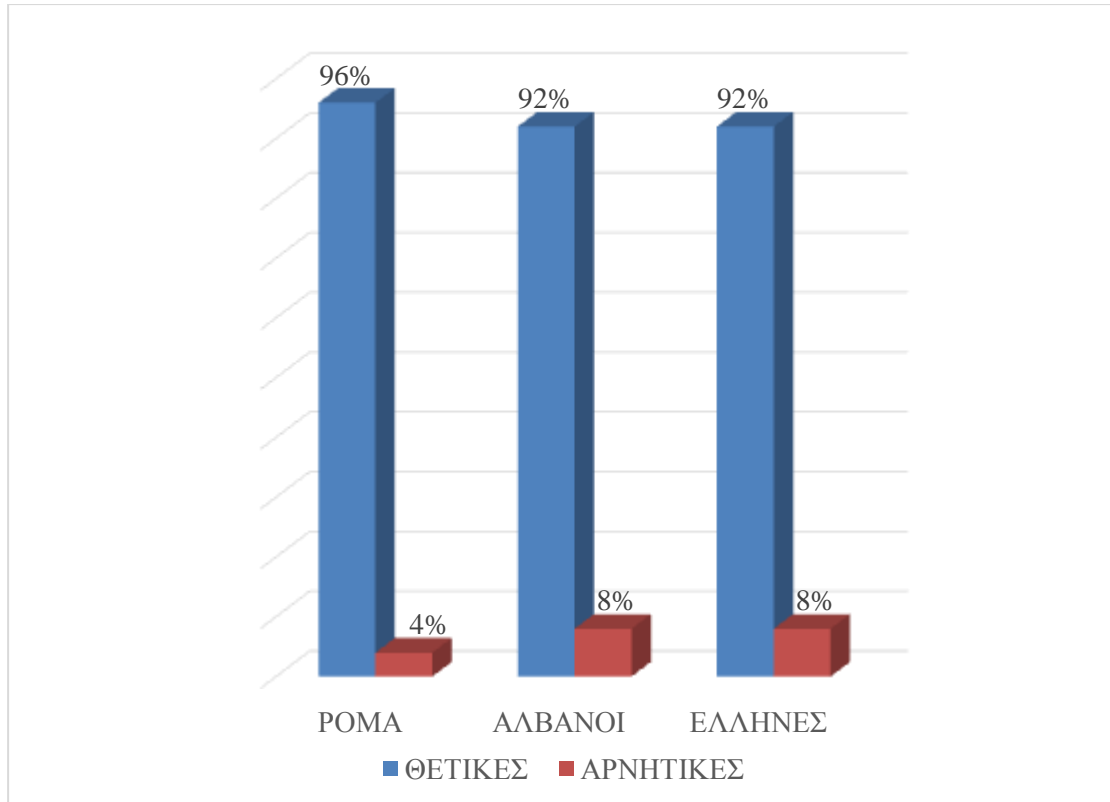


---

Ζωγραφιά της Ε.Κ.3 παρόμοια με αυτή της Ε.Κ.5

**5<sup>η</sup> Δράση-Παρουσίαση γιορτών μέσω της κούκλας**





### **Ραβδόγραμμα 5<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ρομά (Ρ):27**

**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αλβανών (Α):12**

**Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων ελλήνων (Ε):13**

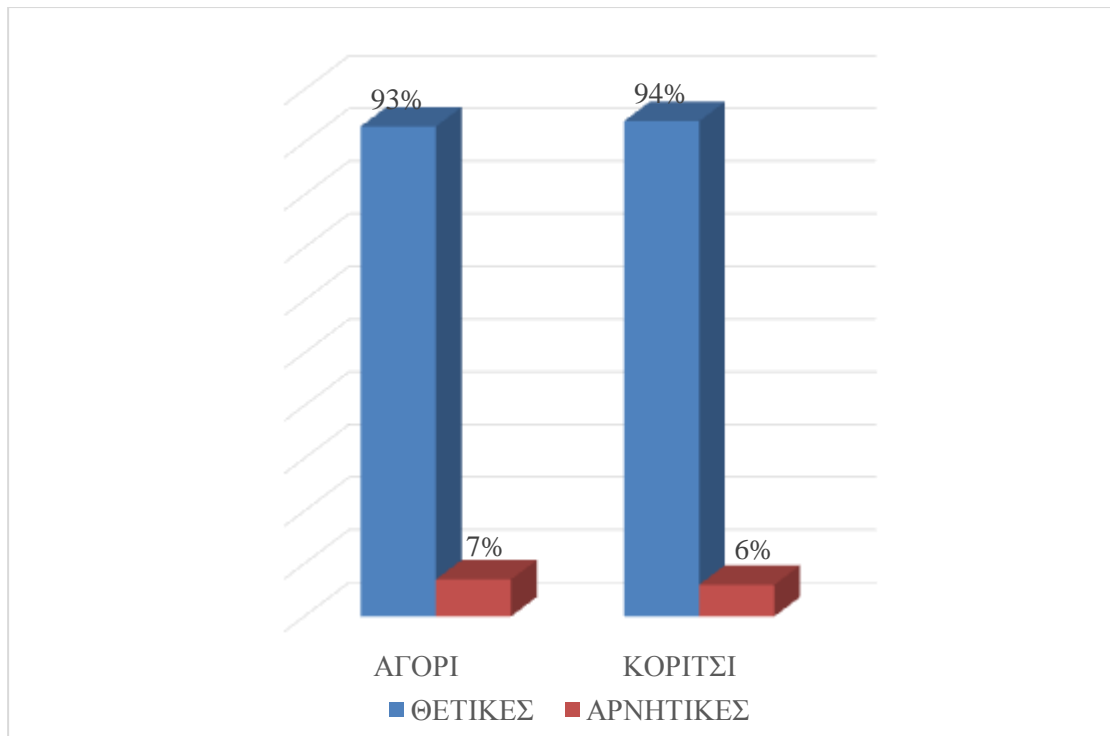
### **Πίνακας 5<sup>ης</sup> δράσης ανά ομάδα**

	αλβανική	ρομά	Ελληνική

Ρήματα αρνητικής-θετικής & μεταβλητής σημασίας			
παίζει με όλη την τάξη	2	5	5
ενθαρρύνει κάποιον/-α	2	3	0
παίρνει πρωτοβουλία	2	3	1
δείχνει/εξηγεί	2	3	1
Αγκαλιάζει	0	0	0
Αγγίζει	0	4	0
συμμετέχει στη συζήτηση	2	5	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	0	1	1
κάθεται μόνος/η	0	0	1
παίζει σε δυάδα-τριάδα	2	0	1
μαλώνει/έχει ένταση	0	3	0
Παραπονιέται	0	0	1
Κοροϊδεύει	0	0	0
Σύνολο αλληλεπιδράσεων	12	27	13

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώθηκε ότι οι ρομά αλληλεπίδρασαν περισσότερο από όλους είτε θετικά είτε αρνητικά. Συγκεκριμένα, οι ρομά συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών αλληλεπιδράσεων και παράλληλα το μικρότερο αρνητικών σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες. Τα παιδιά αλβανικής και ελληνικής ταυτότητας εμφάνισαν το ίδιο ποσοστό θετικών και αρνητικών αλληλεπιδράσεων.



**Ραβδόγραμμα 5<sup>ης</sup> δράσης αλληλεπιδράσεων ανά φύλο**

**Σημείωση: Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων αγοριών (Α):14  
 Σύνολο (Σ) αλληλεπιδράσεων κοριτσιών (Κ):35**

## Πίνακας 5<sup>ης</sup> δράσης ανά φύλο

Ρήματα αρνητικής, θετικής& μεταβλητής σημασίας	Κορίτσι	Αγόρι
παίζει με όλη την τάξη	7	4
ενθαρρύνει κάποιον/-α	1	1
παίρνει πρωτοβουλία	4	2
δείχνει/εξηγεί	5	1
αγκαλιάζει	0	0
αγγίζει	2	1
συμμετέχει στη συζήτηση	7	2
συνεχίζει την πρόταση κάποιου/-ας	4	1
κάθεται μόνος/η	1	0
παίζει σε δυάδα-τριάδα	1	1
μαλώνει/έχει ένταση	1	1
παραπονιέται	1	0
κοροϊδεύει	0	0
ΣΥΝΟΛΟ αλληλεπιδράσεων	35	14

**Σημείωση:** Το πρώτο γκρι συμβολίζει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, το δεύτερο: τις αρνητικές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι όσον αφορά τα ποσοστά των αλληλεπιδράσεων υπάρχουν ελάχιστες διαφορές. Για 1% οι θετικές αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών είναι περισσότερες από αυτές των αγοριών, ενώ για 1% οι αρνητικές είναι λιγότερες.

Από την παρέμβαση παρατηρήθηκαν τα παρακάτω για τις θετικές αλληλεπιδράσεις:

Στη συζήτηση για τα έθιμα του γάμου, γίνεται και αναφορά σε παραδοσιακά τραγούδια και χορούς. Ο P.A.6 πήρε την πρωτοβουλία και ξεκίνησε να πει ένα τραγούδι στα ρομανές, ύστερα από ενθάρρυνση της P-A.K. Συγκεκριμένα, η P-A.K. είπε: “Κυρία, ντρέπομαι να πω τραγούδι... Μαζί με τον P.A.K... Άντε, P.A.K” (ηχογρ. δρ.5: 07:44-07:53). Ο P.A.K ξεκίνησε να τραγουδάει πρώτος: “3,2,1... Αχ, ντίλι, ντίλι...” (ηχογρ.δρ.5: 08:25). Στη συνέχεια, η ομάδα συζήτησε και για τα έθιμα των παιδιών της αλβανικής ταυτότητας, ωστόσο κανένας δεν μίλησε. Ο P.A.6 ενθάρρυνε τον A.A.1 να πει ένα τραγούδι, φωνάζοντας το όνομα του : “A.A.1, A.A.1, A.A.1!”. Κατά τη διάρκεια τέλεσης του γάμου, ο P.A.6 έπιασε από το χέρι τον A.A.2- που υποδυόταν τον γαμπρό- , για να το συνοδεύσει μέχρι τη νύφη (βλ. εικ.23).

### Εικόνα 23



Ο Ρ.Α.6 πιάνει το χέρι του Α.Α.2

Για τις αρνητικές παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στη συζήτηση για τα έθιμα του γάμου και συγκεκριμένα για τις μπομπονιέρες, υπήρχε διαφωνία για το ποιος δίνει τις μπομπονιέρες. Ειδικότερα, Η Ρ.Κ.2 υποστήριξε έντονα ότι στον γάμο των Ρομά “Τις πετάμε τις μπομπονιέρες στον γάμο, δεν τις δίνουμε... (κοντοστέκεται) Ο γαμπρός και η γαμπρίνα τα πετάνε στο τραπέζι”, ενώ η Ε.Κ.2 υποστήριξε έντονα από την πλευρά της: “Τις δίνουμε!!!”, εκπροσωπώντας τα ελληνικά έθιμα (ηχογρ. δρ.5 : 26:58- 31:05). Στη συνέχεια, κατά την τέλεση του γάμου υπήρξε λογομαχία για το ποιος θα έβαζε τις βέρες μεταξύ κυρίως των Ρ.Α.Κ και Ρ.Κ.2. Ειδικότερα, η Ρ.Α.Κ απευθύνθηκε στη συντονίστρια: “Κυρία, να τις βάλω;”, η Ρ.Κ.2 συνέχισε έντονα: “; Όχι, κυρία, εγώ θα τις βάλω”(1:01:20-1:01:35).

#### **5.4 Συμπεράσματα βάση της συμμετοχικής παρατήρησης**

Έχοντας μια αναλυτική εικόνα για τα ευρήματα κρίνεται σημαντική η παράθεση κάποιων συμπερασμάτων βάση της παρατήρησης, του ενός ερευνητικού εργαλείου από τα δύο που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Τα αποτελέσματα για τις αλληλεπιδράσεις ανά φύλο στο σύνολο των δράσεων έδειξαν ότι τα κορίτσια αλληλεπιδρούσαν περισσότερο από τα αγόρια, καθώς

υπερτερούν αριθμητικά. Ωστόσο, ως προς το είδος των αλληλεπιδράσεων εντοπίζονται μικρές διαφορές. Για πολύ λίγο, τα κορίτσια έχουν περισσότερες θετικές και λιγότερες αλληλεπιδράσεις από αυτές των αγοριών. Συνεπώς, τα κορίτσια αλληλεπιδρούν θετικότερα από ότι τα αγόρια.

Τα αποτελέσματα για τις αλληλεπιδράσεις ανά πολιτισμική ομάδα έδειξαν ότι τα παιδιά ελληνικής ταυτότητας, αλληλεπιδρούν περισσότερο και με θετικότερο τρόπο συγκρινόμενα με τα παιδιά ρόμικης ταυτότητας που ήταν ίσα αριθμητικά. Για την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων δεν θα μπορούσε να γίνει σύγκριση με τους αλβανούς/-ίδες, καθώς αποτελούν τη μειοψηφία και το συμπέρασμα δεν θα ήταν έγκυρο. Η σύγκριση στα ραβδογράμματα ήταν μόνο για τη διερεύνηση του είδους των αλληλεπιδράσεων. Ωστόσο, τα παιδιά ελληνικής ταυτότητας ως προς την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων είχαν μικρή διαφορά με αυτήν των παιδιών ρόμικης ταυτότητας. Οι πρώτοι στο σύνολο τριών δράσεων εκδήλωσαν αλληλεπιδράσεις με θετικότερο πρόσημο από τις άλλες δύο ομάδες, ενώ οι δεύτεροι στο σύνολο δύο δράσεων αλληλεπιδράσαν θετικότερα. Τα παιδιά της αλβανικής ομάδας αλληλεπιδράσαν με μικρότερη συχνότητα και το είδος των αλληλεπιδράσεων ως επί το πλείστον ήταν αρνητικό. Συνοψίζοντας, οι Έλληνες/-ίδες αλληλεπιδράσαν συχνότερα με τους ρομά και θετικότερα σε σύγκριση με τους ρομά και τους αλβανούς/-ίδες.

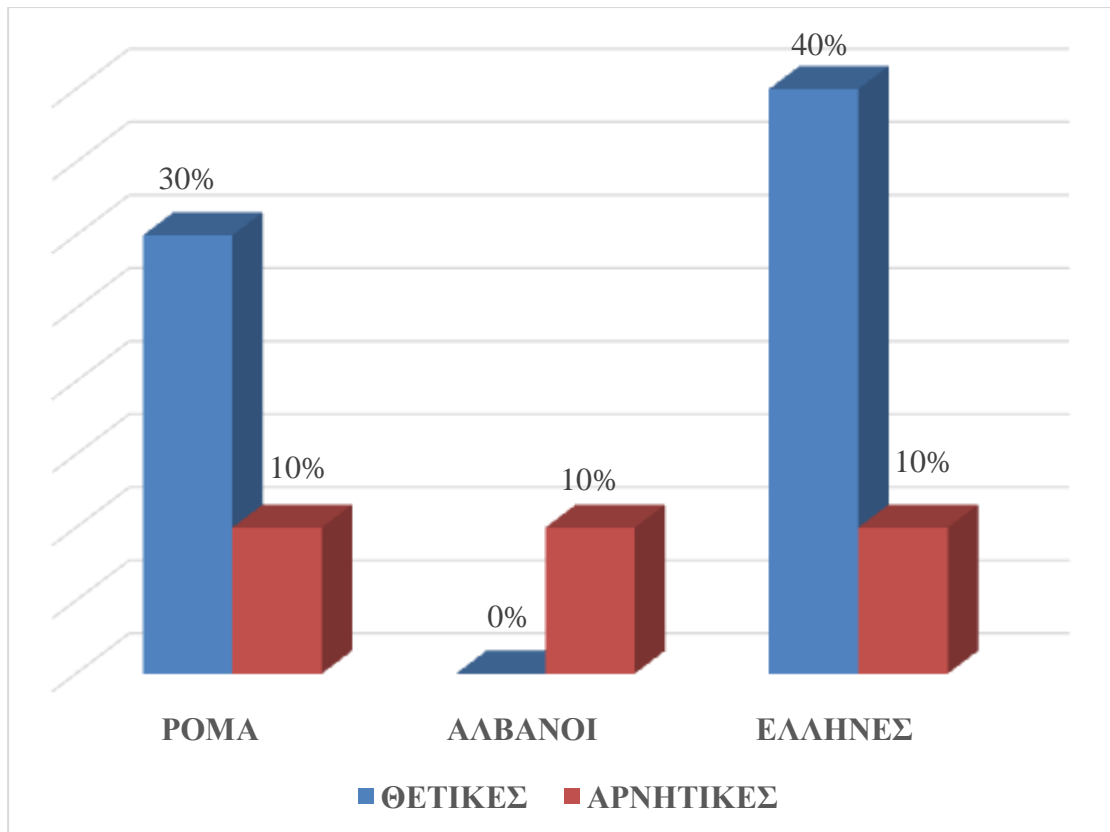
#### **5.4 Αποτελέσματα Έρευνας βάση ατομικών συνεντεύξεων**

Στο τέλος των δράσεων πραγματοποιήθηκαν ατομικές- ημιδομημένες συνεντεύξεις μεικτού τύπου, γνώμης και υποθετικές κατά κύριο λόγο αναστοχαστικού χαρακτήρα των δράσεων. Ωστόσο, υπήρχαν ερωτήσεις που επικεντρωνόντουσαν στο είδος της σχέσης του κάθε παιδιού με την τάξη. Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να γίνει παράθεση των δύο αυτών ερωτήσεων, προκειμένου να κατανοηθεί ευκολότερα η ανάλυση των συνεντεύξεων που θα ακολουθήσει.

##### Πλάνο ερωτήσεων

- 1)Υπάρχει κάποια στιγμή που αισθάνθηκες καλά/άσχημα;
- 2)Αυτό το συναίσθημα σε έκανε να το νιώσεις κάποιο συγκεκριμένο άτομο, αν ναι με ποιον τρόπο;

Από το σύνολο των παρευρισκόμενων παιδιών (11) της ημέρας αυτής, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 8 διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας από αυτά τα 6 ήταν κορίτσια. Έτσι, προκειμένου να γίνει η ακριβής σύγκριση κρίνεται αναγκαίος ο υπολογισμός ποσοστών, εξισώνοντας τα δεδομένα ως προς το 100% με τη μορφή ραβδογραμμάτων ανά ομάδα και ανά φύλο. Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικότεροι πίνακες ανά ομάδα και ανά φύλο.



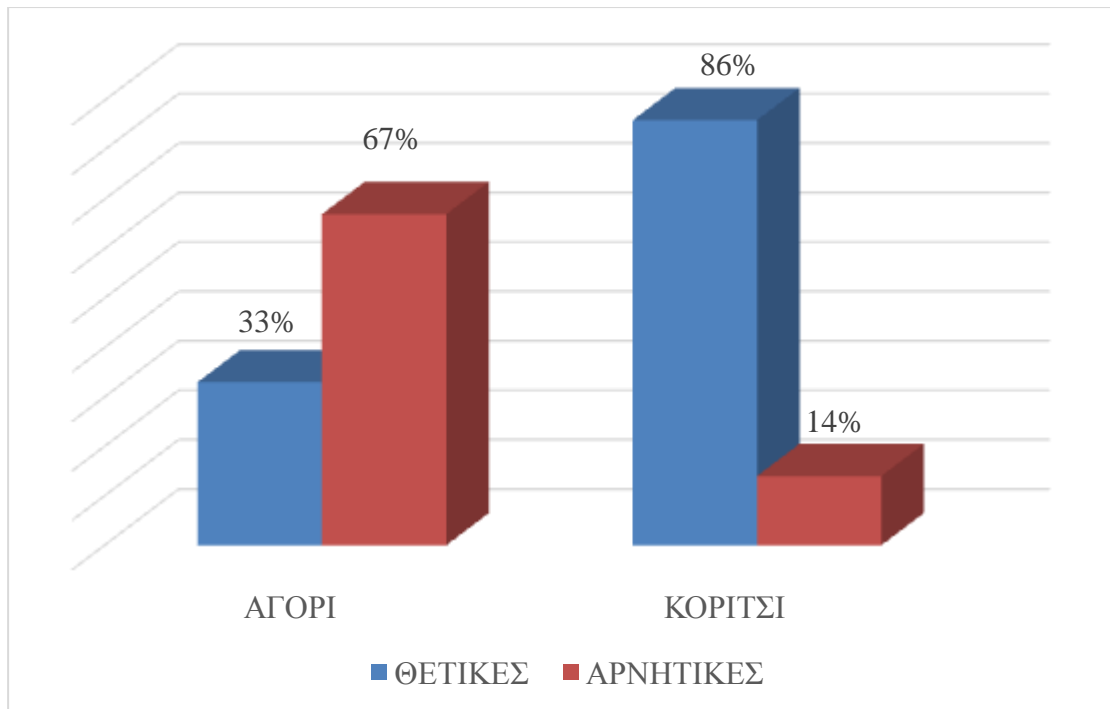
**Ραβδόγραμμα ανά ομάδα**

### Πίνακας ανά ομάδα

Πολιτισμικές ομάδες	θετικές	Αρνητικές
<i>Ρομά</i>		
P.K.2	1	-
P-A.K	1	-
P.A.6	1	1
<b>Σύνολο απαντήσεων(4)</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<i>Έλληνες/-ίδες</i>		
E.K.2	1	-
E.K.5	1	-
E.K.2	1	1
E.K.6	1	-
<b>Σύνολο απαντήσεων(5)</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<i>Αλβανοί/-ίδες</i>		
A.A.1	-	1
<b>Σύνολο απαντήσεων(1)</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες με ελάχιστη διαφορά από τους Ρομά έχουν μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων και μικρότερο αρνητικών.





### Ραβδόγραμμα ανά φύλο

### Πίνακες ανά φύλο: Απαντήσεις θετικές & αρνητικές για τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους

Όνομα κοριτσιού	θετικές	αρνητικές
P.K.2	1	-
P-A.K	1	-
E.K.2	1	-
E.K.5	1	-
E.K.2	1	1
E.K.6	1	-
<b>Σύνολο απαντήσεων(7)</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

Όνομα αγοριού	θετικές	αρνητικές
A.A.1	-	1
P.A.6	1	1
<b>Σύνολο απαντήσεων(3)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Από τα παραπάνω προκύπτουν ότι τα κορίτσια απάντησαν με θετικότερο τρόπο από ότι τα αγόρια, αν ληφθεί υπόψη ότι και οι δύο απαντήσεις των αγοριών αφορούσαν αρνητικές αλληλεπιδράσεις.

#### Ερωτήσεις των συνεντεύξεων

1)Υπάρχει κάποια στιγμή που αισθάνθηκες καλά/άσχημα;

2)Αυτό το συναίσθημα σε έκανε να το νιώσεις κάποιο συγκεκριμένο άτομο, αν ναι με ποιον τρόπο;

Για τις απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με τους θετικούς και αρνητικούς δεσμούς με τους συμμαθητές προέκυψαν τα εξής:

*Η Ε.Κ.6 απάντησε: “Αισθάνομαι καλύτερα που έπαιζα με όλους-ρομά, αλβανούς-“Όχι, δεν ένιωσα άσχημα με κάποιον”(ηχογρ.Ε.Κ.3: 02:38-03:00). Ερμηνευτικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η Ε.Κ.6 δεν έχει κάποιο αρνητικό συναίσθημα για κάποιον, ανεξάρτητα από την πολιτισμική ομάδα.*

*Η Ε.Κ.3 δήλωσε στην ερώτηση (2): “Με τον Α.Α.1, τον Ε.Α.1, τον Α.Α.2...Με όλους.. (ηχογρ.δρ.5: “1:16:05-1:16:16). Στη συνέχεια ανέφερε : “Μου άρεσε η Ε.Κ.5 και ο Α.Α.2 που ήταν η νύφη και ο γαμπρός, γιατί είναι καλοί” (ηχογρ.δρ.5: 1:16:55-1:17:13). Σχολιάζοντας την απάντηση της θα λέγαμε ότι φαίνεται να μην έχει κάποιο πρόβλημα με κάποιον, ενώ έχει στενές σχέσεις με παιδιά ανεξαρτήτως φύλου και ταυτότητας.*

*Η Ε.Κ.2 στην ερώτηση (2) απάντησε “ Ναι, με την Ε.Κ.3, γιατί είναι φίλη μου” (ηχογρ.δρ.5: 1:19:40-1:19:43), ενώ στη συνέχεια στην ερώτηση “Με κάποιον που δεν αισθάνθηκες πολύ κοντά;” Δήλωσε : “Με την Ε.Κ.5, γιατί καμιά φορά παίρνει την Ε.Κ.3 και δεν με έχουν φίλη” (ηχογρ.δρ.5: 1:19:43-1:20:06). Αναλύοντας την απάντηση της υποθετικά θα μπορούσε να σχολιαστεί ότι η Ε.Κ.2 φαίνεται να έχει στενές σχέσεις με την Ε.Κ.3 και να εκφράζει τα παράπονα της για την Ε.Κ.5 που την απομακρύνει από τη φίλη της.*

*Η Ε.Κ.5 ανέφερε: “ Ένιωσα πιο κοντά με την Ε.Κ.2, τον Α.Α.1 και τον Ε.Α.1, γιατί με βοηθάνε και είναι πολύ καλοί σε αυτά που κάνουν και στα μαθήματα”(ηχογρ.δρ.5: 1:23:48-1:24:14). Γίνεται αντιληπτό ότι η Ε.κ.5 βρίσκεται πιο κοντά με τα συγκεκριμένα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου και πολιτισμικής ομάδας. Επίσης, αναγνωρίζει την αξία τους και τη βοήθεια που της προσφέρουν.*

*Ο Ρ.Α.6 δήλωσε ότι “Μου άρεσε που τραγουδήσαμε, γιατί μου αρέσει που οι άλλοι μαθαίνουν από μένα” (ηχογρ.δρ.5: 02:07-02:23).Υποθετικά, θα μπορούσε να σχολιαστεί ότι του Ρ.Α.6 του αρέσει η αλληλεπίδραση με τους άλλους και η αποδοχή της δικής του κουλτούρας. Στη συνέχεια στην ερώτηση για το αν τον κορόιδεψε κάποιος ανέφερε: “Μόνο ο Α.Α.2.. Λέει κυρία ότι είμαι γύφτος και για την Αποστολία”(ηχογρ.Ρ.Α6: 02:40-02:55). Έπειτα, στην ερώτηση της συντονίστριας για το πώς ένιωσε με αυτό, απάντησε: “Στενοχωρήθηκα” (ηχογρ. Ρ.Α.6: 02:56-03:00).*

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να σχολιαστεί ότι ο P.A.6 φαίνεται ότι έχει μια διαμάχη με τον A.A.2 που βασίζεται στις κοροϊδίες του δεύτερου και οι οποίες ενοχλούν τον πρώτο.

*Η P.K.2 στην ερώτηση (2) απάντησε: “Εγώ ξέρω ότι ο P.A.6, η P-A.K και η P.K.6..Αυτοί οι 3 και εγώ ξέρουμε τον γάμο, οι άλλοι όχι... Και η P.K.4 ξέρει”(ηχογρ.δρ.5: 1:09:50-1:10:15). Αναλύοντας την παραπάνω απάντηση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η P.K.2 φαίνεται να έχει στενές σχέσεις με τα συγκεκριμένα παιδιά τα οποία όμως είναι όλα ρόμικης ταυτότητας.*

*Η P.A.K απάντησε στην ερώτηση(2):” Ναι, με την P.K.2 και την E.K.5...Που έγινε ο γάμος”(ηχογρ.δρ.5: 1:13:30-1:13:18). Στην ερώτηση της συντονίστριας “ Κάποιος που μπορεί να σε ενόχλησε”, απάντησε : “Κανένας”. (ηχογρ.δρ.5 : 1:13:40-1:13:49). Με βάση την απάντηση της γίνεται κατανοητό ότι δεν είχε με κάποιον πρόβλημα, ενώ φαίνεται να έχει στενότερες σχέσεις με τα δύο αυτά κορίτσια, ανεξαρτήτου ταυτότητας.*

*Ο A.A.1 απάντησε στην ερώτηση(2) : “ Ο P.A.6... Κοροϊδεύει... Δεν θυμάμαι τί είπε...” Στην ερώτηση της συντονίστριας “Γιατί σε κοροϊδεύει; ”αναφέρει “Γιατί είμαι από την Αλβανία”. Στο σημείο αυτό φαίνονται τα ρατσιστικά σχόλια που ενδέχεται να εισπράττει ο A.A.1 για την καταγωγή του από τον P.A.6, παιδί ρόμικης ταυτότητας.*

## **5.5 Συμπεράσματα βάση ατομικών συνεντεύξεων**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων προέκυψαν κάποια συμπεράσματα για τις αλληλεπιδράσεις ανά φύλο και ανά ομάδα. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων ανά πολιτισμική ομάδα και ανά φύλο είναι άνισος. Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια συγκέντρωσαν θετικότερες αλληλεπιδράσεις από τα αγόρια και ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής συγκρινόμενα με τα παιδιά ρόμικης ταυτότητας με μικρή διαφορά έχουν θετικότερες αλληλεπιδράσεις. Ωστόσο, φαίνεται να έχουν τον ίδιο αριθμό αρνητικών αλληλεπιδράσεων. Η ομάδα των αλβανών παρ’ όλο που αποτέλεσε τη μειοψηφία συγκέντρωσε τις περισσότερες αρνητικές.

Ειδικότερα, βάση των απαντήσεων των παιδιών μπορούν να προκύψουν κάποια συμπεράσματα ως προς το τί άρεσε και τί όχι σε αυτά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ως επί το πλείστον τα παιδιά δεν ενοχλήθηκαν από συμπεριφορές άλλων παιδιών και τους άρεσε που έπαιξαν όλα , καθώς έμαθαν το ένα από το άλλο. Βέβαια, διαπιστώθηκαν και κάποιες αδυναμίες παιδιών για κάποια άλλα. Ωστόσο, υπήρχαν και κάποιες περιπτώσεις παιδιών που ήρθαν σε δύσκολη θέση με τις κοροϊδίες κάποιων παιδιών.

## 5.6 Σύγκριση των δύο ερευνητικών εργαλείων

Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποιες παρατηρήσεις. Από το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών, κάποιες από αυτές επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρατήρησης σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, ενώ άλλες τα διαψεύδουν και παράλληλα υπάρχουν και οι απαντήσεις που προσθέτουν πληροφορίες, οι οποίες προέκυψαν μόνο από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, οι κοροϊδίες του Α.Α.2 εις βάρος της Ρ.Α.Κ και του Ρ.Α.6 συναντώνται και στα δύο ερευνητικά εργαλεία –συνεντεύξεις (ηχογρ.Ρ.Α.6:02:49-02:55), παρατήρηση (ηχογρ.δρ.4:27:38-28:00). Επίσης, μία ακόμη πληροφορία που επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση (ηχογρ.δρ.1.:17:49). και από τις συνεντεύξεις(1:19:43) είναι η στενή σχέση της Ε.Κ.2 με την Ε.Κ.3. Η Ε.Κ.3 στη συνέντευξη (ηχογρ.δρ.5 :1:16:55-1:17:13) επιβεβαιώνει τη στενή της σχέση με την Ε.Κ.5 που παρατηρήθηκε (βλ.εικ.15) προσθέτοντας θετικά σχόλια για Α.Α.2, Α.Α.1 και Ε.Α.1. Η Ε.Κ.5 στη συνέντευξη επιβεβαιώνει την πληροφορία που αντλήθηκε και από την παρατήρηση για τη σχέση της με την Ε.Κ.2 (ηχογρ. δρ.1 : 17:45) και προσθέτει θετικά σχόλια για δυο συμμαθητές της, τον Α.Α.1 και τον Ε.Α.1 (ηχογρ.δρ.5: 1:23:48-1:24:14). Ωστόσο, η Ε.Κ.2 στη συνέντευξη της διέψευσε την παραπάνω πληροφορία για τη σχέση της με την Ε.Κ.5 (ηχογρ.δρ.5:1:19:58-1:20:06). Επιπρόσθετη πληροφορία ήταν και αυτή του Α.Α.1 για τις κοροϊδίες του Ρ.Α.6 εις βάρος του, ωστόσο δεν είχε παρατηρηθεί κάποιο πρόβλημα στη μεταξύ τους σχέση. Η απάντηση της Ρ.Α.Κ στη συνέντευξη της έρχεται σε αντίθεση με όσα παρατηρήθηκαν για την ενόχλησή της από τα σχόλια του Α.Α.2 (ηχογρ.δρ.4:27:49), καθώς δήλωσε ότι “δεν με ενόχλησε κανείς”(ηχογρ.δρ.5: 1:13:40-1:13:49).

Ως τελικό συμπέρασμα, συγκρίνοντας και τα δύο ερευνητικά εργαλεία προκύπτει ότι οι έλληνες/-ίδες αλληλεπιδρούν θετικότερα και οι αλβανοί/-ίδες αρνητικότερα. Παράλληλα, τα κορίτσια αλληλεπιδρούν θετικότερα από τα αγόρια.

## 5.7 Αλληλεπιδράσεις παιδιών εκφραζόμενες με βάση τη γλώσσα της ομάδας

Η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των δράσεων ήταν η ελληνική. Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένες φορές που κάποια παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας από αυτή της ελληνικής, επέλεξαν τη μητρική τους γλώσσα. Ο λόγος για την εναλλαγή των κωδίκων δεν διερευνήθηκε για αυτό και οι γλωσσικές αυτές επιλογές θα αναλυθούν ερμηνευτικά και βιβλιογραφικά-λειτουργίες εναλλαγής κωδίκων του Baker (2001)-. Οι γλωσσικές αυτές επιλογές πρόσθεσαν πληροφορίες για τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητο να παραθέσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ειδικότερα, οι διάφορες χρήσεις εναλλαγής κωδίκων (Baker, 2001) αναφέρθηκαν στο

3<sup>ο</sup> θεωρητικό κεφάλαιο και κάποιες από αυτές-διευκρίνηση λέξης δυσνόητης στην άλλη γλώσσα, δήλωση κοινής ταυτότητας και αποκλεισμός αλλόγλωσσου συνομιλητή από τη συζήτηση θα χρησιμοποιηθούν για την παρατήρηση των παρακάτω αποσπασμάτων.

Συγκεκριμένα, στην 1<sup>η</sup> δράση, η P.-A.K προσπαθεί να γράψει τη λέξη παστίτσιο και δεν τα καταφέρνει, έτσι ο P.A.6 αρχικά της εξήγησε στα ελληνικά “*Εδώ θα βάλεις το (ι)*” και στη συνέχεια της μίλησε στα ρομανές (ηχογρ.δρ.1.2: 9:50-10:05). Βιβλιογραφικά, σύμφωνα με τον Baker (2001), η γλωσσική αυτή εναλλαγή από τα ελληνικά στα ρομανές θα μπορούσε να έχει επιλεχθεί, για να διευκρινιστεί κάτι που δεν έγινε αμέσως κατανοητό στην άλλη γλώσσα. Υποθετικά, χρήση της μητρικής γλώσσας λειτούργησε επεξηγηματικά, αποτελώντας έναν πιο άμεσο και οικείο τρόπο. Στη συνέχεια της ίδιας δράσης, οι P.K.2, ο P.A.6 και η P.-A.K δημιούργησαν μια υποομάδα, όπου αρχικά μιλούσαν ελληνικά και στη συνέχεια μετά την αποχώρηση της συντονίστριας μιλούσαν μεταξύ τους στα ρομανές (ηχογρ.δρ.1.2 : 11:50-12:28). Η γλωσσική επιλογή αυτή θα μπορούσε να αναλυθεί ως πιο εύκολο και οικείο τρόπο να μιλήσουν μεταξύ τους, καθώς η συντονίστρια ήταν απύσχα. Τέλος, στην 1<sup>η</sup> δράση με ενθάρρυνση της συντονίστριας ο P.A.6 έδειξε πρόθυμος να απαντήσει στις ερωτήσεις για το “*Πώς λέγεται το κρέας στα ρομανές*” (ηχογρ.1.δρ.3: 7:40), παρακινώντας και τα άλλα παιδιά ρομά, τα οποία το επανέλαβαν. Υποθετικά, θα λέγαμε ότι ανταποκρίνονται θετικά στη γλώσσα τους.

Στη 2<sup>η</sup> δράση, κατά τη διάρκεια της οποίας γινόταν συζήτηση για τις γλώσσες και ενώ ο A.A.2 μιλούσε στα ελληνικά, απευθύνθηκε στον A.A.1 στα αλβανικά. Τη στιγμή αυτή ακούστηκαν γέλια, ενώ ο P.A.6 μετέφρασε: “*A.A.1, τί κάνεις*” (ηχογρ.δρ. 2: 56:38-56:50). Στη συνέχεια συνέχισαν να μιλάνε αλβανικά. Σύμφωνα με τον Baker (2001), η εναλλαγή κωδίκων μπορεί να χρησιμοποιήθηκε, για να αποκλείσει τους άλλους από τη συζήτηση.

Στην 3<sup>η</sup> δράση, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της ιστορίας της κούκλας και συγκεκριμένα για τα αισθήματα ντροπής που ένιωθε για το γεγονός ότι δεν μιλούσε ελληνικά, η P.K.1 δήλωσε “*Εμείς ξέρουμε, τα καταλαβαίνουμε... Εγώ, την καταλαβαίνω*” (ηχογρ.δρ.3: 06:20-06:28). Στη συνέχεια απευθύνθηκε στην κούκλα και της είπε κάτι στα ρομανές και παράλληλα παρακινήθηκε και ο P.A.6 (ηχογρ.δρ.3: 06:37-07:00). Σύμφωνα με τον Baker (2001), η γλωσσική επιλογή αυτή χρησιμοποιήθηκε, για να δηλώσει την ίδια κοινωνική ταυτότητα, το κοινωνικό αίσθημα. Δηλαδή, για να τη βοηθήσει την κούκλα να ξεπεράσει τη ντροπή της που οφειλόταν στη γλώσσα και να νιώσει άνετα.

Στην τελευταία δράση, ύστερα από προτροπές της συντονίστριας τα παιδιά ρομά τραγουδάνε όλα μαζί ένα ρόμικο τραγούδι (ηχογρ.δρ.5: 13:25:14:47). Παρ’ όλο που γελούσαν-ίσως γιατί ένιωθαν αμήχανα- έδειξαν προθυμία να γνωστοποιήσουν στα υπόλοιπα παιδιά ένα “δικό” τους τραγούδι.

Έχοντας μια συνολική εικόνα από τις δίγλωσσες συνομιλίες, γίνεται προφανές ότι η εναλλαγή στη χρήση των διαθέσιμων γλωσσικών κωδίκων της εν λόγω κοινότητας έχει κατά κύριο λόγο τετραπλή λειτουργία. Αφενός, συνδέεται με τη διευκρίνηση οποιουδήποτε πράγματος δεν γίνεται κατανοητό στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, για να επεξηγήσει κάτι, αποτελώντας έναν πιο άμεσο τρόπο που δημιουργεί οικειότητα. Αφετέρου, συνδέεται με τη δήλωση της ίδιας κοινωνικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να αποκλείσει κάποιους από τη συζήτηση.

## **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Γενικά Συμπεράσματα**

Κρίνεται σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα δύο αρχικά ερευνητικά ερωτήματα- (α) υπήρχαν διαφορές στο είδος (θετικές και αρνητικές) και την ποσότητα αλληλεπιδράσεων ανά ομάδα (ρομά, έλληνες, αλβανοί), (β) υπήρχαν διαφορές στο είδος (θετικές και αρνητικές) και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων ανά φύλο (αγόρι-κορίτσι)-που παρατέθηκαν, προκειμένου να προκύψει μια σύνοψη των αποτελεσμάτων, καθώς και τα ευρήματα των δύο ερευνητικών εργαλείων-συμμετοχική παρατήρηση, ατομικές συνεντεύξεις-. Τα αποτελέσματα από τα δύο ερευνητικά εργαλεία βάση του (α) ερωτήματος έδειξαν ότι οι έλληνες/-ίδες αλληλεπίδρασαν συχνότερα και θετικότερα με ελάχιστη διαφορά από τους ρομά-με τους οποίους είναι ισάριθμοι- και οι αλβανοί/-ίδες με πιο αρνητικό τρόπο, ενώ βάση του (β) ερωτήματος τα κορίτσια, όντας περισσότερα αλληλεπίδρασαν θετικότερα και συχνότερα από ότι τα αγόρια με μικρές διαφορές.

Γενικότερα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι η κοινότητα των Ρομά στο Αλιβέρι δεν αποτελεί μια απόλυτα εσωστρεφή κοινότητα, όπως ίσως θεωρεί η κοινή αίσθηση για τους Ρομά. Έχοντας συχνή αλληλεπίδραση με την κυρίαρχη κουλτούρα σταδιακά φαίνεται να μετατρέπεται από μία πολιτισμική ομάδα που χρησιμοποιεί κυρίως την προφορική επικοινωνία στις περισσότερες δραστηριότητες σε μια κοινότητα που χρησιμοποιεί τόσο την προφορική, όσο και τη γραπτή μορφή της γλώσσας (επιμονή πολλών παιδιών να γράψουν και να μάθουν και την ορθογραφία των λέξεων που χρησιμοποιούν στις ζωγραφιές τους).

Ο αυτοπροσδιορισμός των Ρομά ως κάτι διαφορετικό από την ελληνική πλειονότητα της τάξης, αλλά και από την αλβανική μειοψηφία ήταν προφανής κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι μαθητές Ρομά χρησιμοποίησαν την έκφραση "εμείς" για να προσδιοριστούν και να διαχωριστούν από τους υπόλοιπους. Ωστόσο, ο διαχωρισμός αυτός θα μπορούσε να εξηγηθεί ερμηνευτικά ότι γινόταν καθαρά και μόνο για τη διατήρηση της ταυτότητας και την αποφυγή της αφομοίωσης τους. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι πρόκειται για μια σχετικά συνεργάσιμη ομάδα. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν εντοπίστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η καθημερινή επαφή των παιδιών που προυπήρχε της έρευνας συνέβαλε στη θετική αλληλεπίδραση όλων των παιδιών. Επίσης, είχε μεγάλη σημασία για τους ρομά ότι τα άλλα παιδιά αναγνώρισαν την ταυτότητά τους.

Παρ' όλο που έρευνες (Τσιούμης, 2003), προβάλλουν τους Ρομά να αποφεύγουν να μιλάνε τη γλώσσα τους στο σχολείο, να απορρίπτουν ή να κρύβουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε αυτήν την έρευνα, η πλειοψηφία των παιδιών επιθυμούσε να γνωστοποιήσει στην τάξη τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά. Αυτό γινόταν μέσα από τις θετικές εκδηλώσεις των παιδιών Ρομά να μοιραστούν τη γλώσσα τους, τους χορούς και τα τραγούδια τους και γενικότερα τα ήθη και τα έθιμα τους. Ορισμένες φορές, η προβολή της ταυτότητας και της γλώσσας εκδηλώθηκε και από την αλβανική ομάδα.

Η επιλογή του τρόπου παρέμβασης με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης φάνηκε να άρεσε στα παιδιά, γεγονός που επιβεβαιώθηκε μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Επίσης, ήταν μία μέθοδος που ευνόησε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και την ανάδειξη της διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας όλων των ομάδων. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις τα περισσότερα παιδιά ξεχώρισαν το παιχνίδι με τον τυφλό και την τέλεση του γάμου.

## **7ο Κεφάλαιο.: Περιορισμοί-Δυσκολίες κατά την εκπόνηση της εργασίας**

Κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας εντοπίστηκαν κάποιες δυσκολίες, είτε κατά την παρέμβαση είτε κατά τη συγγραφή της.

Η κυριότερη δυσκολία που συναντήθηκε ήταν η αλλαγή του θέματος της εργασίας, ενώ είχε ξεκινήσει ήδη η συγγραφή του, λόγω αδυναμίας συγκέντρωσης του απαραίτητου αριθμητικά δείγματος. Ως εκ τούτου, ο χρόνος υλοποίησης της παρέμβασης και εκπόνηση της έρευνας ήταν περισσότερος από τον προσχεδιασμένο. Έτσι, υπήρχε ελάχιστος χρόνος υλοποίησης των δράσεων, με αποτέλεσμα ο αριθμός των δράσεων να ήταν μικρός και να μην υπάρχει αρκετός χρόνος γνωριμίας και εξοικείωσης με τα παιδιά. Έτσι, τα περισσότερα συμπεράσματα είναι ίσως βεβιασμένα και όχι ιδιαίτερα έγκυρα. Αντίθετα, βασίζονται στις παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος. Ως προς την αβεβαιότητα της εγκυρότητας των συμπερασμάτων συνέβαλε ίσως και ο άνισος αριθμός του δείγματος ανά φύλο και ανά ομάδα που δημιούργησε δυσκολίες στη σύγκριση. Ο διπλός ρόλος –της συντονίστριας/ παρατηρήτριας- δημιούργησε δυσκολίες, από τη μία πλευρά στο συντονισμό της ομάδας και από την άλλη στην καταγραφή σημειώσεων κατά την παρατήρηση.



Όσον αφορά τη συγγραφή της εργασίας, και συγκεκριμένα τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους, η βιβλιογραφία για το κεφάλαιο της δραματικής τέχνης σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις μεικτής ομάδας παιδιών ήταν περιοριστική και κατά κύριο λόγο ξενόγλωσση. Όσον αφορά την εκπόνηση της μεθοδολογίας υπήρχαν δυσκολίες και προβληματισμοί, καθώς δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη θεωρία για το στήσιμο του. Έτσι, η συγγραφή του ολοκληρώθηκε με όσα θεωρητικά στοιχεία είχα στη διάθεση μου.

Επίσης, δεν υπήρχαν πολλές έρευνες σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις μεικτής ομάδας παιδιών, είτε στην ελληνική, είτε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, προκειμένου να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη μελέτη. Πολλές συμπεριφορές των παιδιών ερμηνεύτηκαν υποθετικά, καθώς δεν διερωτήθηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων για την αιτία εμφάνισης αυτών, είτε λόγω του διπλού ταυτόχρονου ρόλου (συντονίστριας-παρατηρήτριας), είτε λόγω απειρίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

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

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ.(1996). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα «Kon Zanel but, but crdel» ama em «Kon crdel but, but Zanel»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Βίτσου, Μ. (2014) Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού Θεματικό Τεύχος: *Δεξιότητες Ζωής. Προσωπική – Κοινωνική Ανάπτυξη στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Τεύχος 13), 64-72

Ανακτήθηκε από :[OMEP\\_ThematikoTeychos\\_13-64-73.pdf](#)

Βίτσου, Μ.(2014) *Έρευνες και Μελέτες διδακτόρων και υποψήφιων διδακτόρων Iridium* ερευνών. (Τεύχος 1), 52-72, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο

Ανακτήθηκε από: final\_IRIDIUM%2052-72.pdf

Γαλάνη, Μ.(2005) *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*. Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Πατρών, Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ. Εκπαίδευσης ΑΡΕΘΑΣ, τόμος IV, Πάτρα

Ανακτήθηκε από [http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/component/docman/doc\\_download/52](http://www.elemedu.upatras.gr/index.php/component/docman/doc_download/52)

Γκόβαρης, Χ.Βρατσάλης, Κ& Καμπουροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Επιστήμη και Τέχνη: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ζαφειριάδου, Ν. (2009) *Προσεγγίζοντας «το άλλο»: Το θέατρο στην ξένη γλώσσα ως μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας*

Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/nelzafair/ss-45165928>

Ζαφειρίου, Γ. (2003). Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις, Σίνδος Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης

Ζώνιου, Χ. (2016) *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος

Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ανακτήθηκε από: [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 4η .Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραθανάση, Εφ. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων: Ο βιο-χώρος και κοινωνιοχώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Gutenberg

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΠΟΛΙΤΟΥ, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστή, Α. (2016) *Η δραματική τέχνη ως μέσο για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Ηλεκτρονική διδακτορική διατριβή) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο

Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37390#page/1/mode/2up>

Λέτσιου, Χ. (2010). *Η Δραματική Τέχνη ως μέσο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μία Εμπειρική Έρευνα σε Νηπιαγωγείο* (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαζή-Σελλά, Ε. (2001). *Η διγλωσσία στην Ελλάδα*. Στο: Μπαλοπούλου, Α (Επιμ.), *Διγλωσσία και Κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα*, (σελ. 20-69) Αθήνα: Προσκήνιο

Μάρκος, Γ.(1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). *Εθνικισμός και ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής: η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945- 1975* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Ανακτήθηκε από: [http://pandemos.panteion.gr/getfile.php?uri=http://localhost:8080/fedora/objects/iid:5846/datastreams/PDF2/content&mimetype=application%2Fpdf&filename=11DID\\_MavrommatisGe2.pdf](http://pandemos.panteion.gr/getfile.php?uri=http://localhost:8080/fedora/objects/iid:5846/datastreams/PDF2/content&mimetype=application%2Fpdf&filename=11DID_MavrommatisGe2.pdf)

Μπίκος, Κ. (2008). *Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* γυμνάσιο (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη

Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi)

Ντούσας, Δ. (1997) *Rom και φυλετικές διακρίσεις. Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg

Παλάσκα, Φ. (2002-2003). *Η θεατρική αγωγή στο ολοήμερο σχολείο: εμπειρία από την περσινή εφαρμογή*. Παρουσίαση στην ημερίδα για το θέατρο στην εκπαίδευση «μπροστά στις νέες προκλήσεις»

Ανακτήθηκε από: [http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Magazine/EandT\\_e-mag\\_Dec2003\\_GR\\_08d.pdf](http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2003_GR_08d.pdf)

Πανταζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Στο: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, (τεύχος 8), 97-112. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Ανακτήθηκε από:

[http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko\\_Drast/paidagogik\\_iTheatroy\\_Papadopoylos.pdf](http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/paidagogik_iTheatroy_Papadopoylos.pdf)

Παρθένης, Χ. (2013) *Θεωρία και Πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Κεντρική Διάθεση

Παυλή-Κορρέ, Μ. Σπανούλη, Ρ.& Καλούδη, Κ.(1991). *Τσιγγάνες: Μύθοι, έθιμα και παραδόσεις*. Αθήνα: Ολκός

Πιέρρος, Σ. (2000). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*. Σίνδος: ΤΕΙΘ

Τερζοπούλου, Μ.& Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Τσαλέρα, Ειρ. (2007). Το σώμα θυμάται. Στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 140-156). Αθήνα. ΔΑΙΔΑΛΟΣ-Ι. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Α.Ε

Τσεφάλα, Ε. (2007). Drama -in -Education(DIE) και πολιτισμική ετερότητα. Στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική αγωγή*. (σελ. 252-267). Αθήνα. ΔΑΙΔΑΛΟΣ-Ι. ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Α.Ε

Τσιούμης, Κ. (2003) *Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Τσιρώνης, Κ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* γυμνάσιο (σελ. 123-144). Θεσσαλονίκη

Ανακτήθηκε

από:

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1)

Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας

Τσιώλης, Γ. (2015) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498

Χατζησαββίδης, Σ. (1995). *Ελληνική-Ρομανές (τσιγγάνικα): μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού -Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. σσ. 585-596 Ανακτήθηκε από: <http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi\\_Tsigganopaidon/i\\_glossa\\_ton\\_rom\\_i\\_romaness.pdf](http://elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/i_glossa_ton_rom_i_romaness.pdf)

### Ξενόγλωσση

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Εισαγωγή*, (Επιμ). Μ. Δαμανάκης, Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.

Brown, B. (2008). *Equality in action, a way forward with Persona Dolls*. Trent: Trentaham Books

Clark, S. (2009). *Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση*. Στο. Ν. Γκόβας (Επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2008. (σελ. 169). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Ανακτήθηκε από: <http://www.theatroedu.gr/el>

Daskalaki, I. (2004). *Negotiating Distinctiveness at the Margins of the School: The Centrality of Childhood for Definitions of Greek-Gypsiness*. Department of Social Anthropology Goldsmiths College University of London

Retrieved from:  
[http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/2nd\\_Symposium/Ivi\\_Daskalaki\\_paper.pdf](http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/2nd_Symposium/Ivi_Daskalaki_paper.pdf)

García, O. & Seltzer, K. (2016). *The Translanguaging current in language education*. In B. Kindenberg (ed.) *Flerspråkighet som resurs [Multilingualism as a resource]*. (pp. 19-30). Liber.

Ανακτήθηκε από

[https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/garcia\\_seltzer47122073-1.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/garcia_seltzer47122073-1.pdf)

García, O. (2017, January). *Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers*. In Beacco, J.-C. Krumm, H.-J., Little, D., and Thagott, P. (eds.) *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (pp. 11-26). Berlin: De Gruyter Mouton.

Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/315443086\\_Problematizing\\_linguistic\\_integ](https://www.researchgate.net/publication/315443086_Problematizing_linguistic_integ)

ration\_of\_migrants\_the\_role\_of\_translanguaging\_and\_language\_teachers\_Some\_lessons\_from\_research\_Les\_enseignements\_de\_la\_recherche

Kiprianos, P, Daskalaki, I., Stamelos, G, (2013). *Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece*. International Review of Education, vol 58, 5: (pp. 675-699

Retrieved from:  
[www.researchgate.net/publication/257658226\\_Culture\\_and\\_the\\_school\\_The\\_degree\\_of\\_educational\\_integration\\_of\\_Roma\\_and\\_Gypsies\\_in\\_the\\_Peloponnese\\_region\\_of\\_Greece](http://www.researchgate.net/publication/257658226_Culture_and_the_school_The_degree_of_educational_integration_of_Roma_and_Gypsies_in_the_Peloponnese_region_of_Greece)

Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early Childhood education and care*. Sage Publications. ( pp. 101-105)

O'Toole, J. (2004) *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London and New York: Routledge.

O'Toole, J. (2009). Drama as pedagogy. Στο J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Ed.), *Drama and Curriculum. A giant at the door* (pp. 97-116). Dordrecht: Springer

Ringold, D. Orenstein, Mitchell A.. Wilkens, E. (2005). *Roma in an Expanding Europe : Breaking the Poverty Cycle*. Washington, DC: World

Retrieved from: Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/1486>

Smith, T. (1997). *Recognising difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process*. England: British Journal of Sociology of Education

Sophie, K. (2006). *Promoting Drama Activities in Outdoor Environments for Elementary School Children Master in Outdoor Environmental Education and Outdoor Life* (Master Thesis). Institution Charles University. Prague

Retrieved from: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:22099/FULLTEXT01.pdf>

Stathopoulou, Ch. & Kalabasis, Fr. (2006, July 7). *Language & Culture in Mathematics Education: Reflections on Observing a Romany class in a Greek school*. Educational Studies in Mathematics, pp 231–238

Retrieved from:  
[https://www.researchgate.net/publication/282123543\\_Stathopoulou\\_C\\_Kalabasis\\_F\\_2007\\_Language\\_and\\_culture\\_in\\_mathematics\\_education\\_Reflections\\_on\\_observing\\_a\\_Romany\\_class\\_in\\_a\\_Greek\\_school\\_Educational\\_Studies\\_in\\_Mathematics\\_642\\_231-238\\_ISO\\_690](https://www.researchgate.net/publication/282123543_Stathopoulou_C_Kalabasis_F_2007_Language_and_culture_in_mathematics_education_Reflections_on_observing_a_Romany_class_in_a_Greek_school_Educational_Studies_in_Mathematics_642_231-238_ISO_690)

Wei, L. (2011, October 18). *Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools*. *The Modern Language Journal*, pp 370-384.

Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>