



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

**Η ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΚΑΙ  
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ  
ΞΕΝΟΦΟΒΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

**Πετούση Ελισσάβητ**

**A.M. : M010218016**

**Επιβλέποντες καθηγητές: Κατσαρίδου Μάρθα**

**Μάγος Κώστας**

**Τσιλιμένη Τασούλα**

Τριμελής επιτροπή

**ΒΟΛΟΣ 2023**

*Καθένας μας είναι μόνο ένα μέρος του συνολικού ανθρώπου{...}Κάθε πολιτισμός εκφράζει μία διαφορετική σελίδα του εσωτερικού άτλαντα, αλλά ολόκληρη η ανθρώπινη αλήθεια είναι σφαιρική και το θέατρο είναι ο τόπος όπου τα κομμάτια του παζλ μπορούν πάλι να συναρμολογηθούν.*

*P. Brook*

*(απόσπασμα από το βιβλίο της Κοντογιάννη, 2008, σελ.30)*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας και επίκουρη καθηγήτρια κ. Μάρθα Κατσαρίδου, για την στήριξη σε όλα τα επίπεδα, τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις, την υπομονή της και τη πίστη της σε εμένα κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου καθώς επίσης και για την έμπνευση που μου προσέφερε η παρακολούθηση των μαθημάτων της. Την ευχαριστώ από καρδιάς για την άμεση ανταπόκρισή της σε οτιδήποτε με απασχολούσε αναφορικά με την εργασία. Η συμβολή της ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να δώσω στον κ. Κώστα Μάγο και την κ. Τασούλα Τσιλιμένη, συνεπιβλέποντες καθηγητές της εργασίας μου για τις σημαντικές παρατηρήσεις τους, για την επικοινωνία και την υποστηρικτική τους διάθεση απέναντί μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον άνθρωπό μου, τον σύντροφο ζωής Κώστα, για την υποστήριξη όλο αυτό το χρονικό διάστημα μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Η υπομονή, η ενθάρρυνσή και η κατανόηση του συνέβαλαν κατά πολύ σε όλες τις δύσκολες στιγμές και γενικότερα στην εμπειρία αυτή.

Ευχαριστώ θερμά επίσης τη φίλη και συνάδελφο Κατερίνα Θεοδώρου για τις συμβουλές της και το βιβλιογραφικό υλικό που μου παρείχε καθώς επίσης και τις φίλες συναδέλφους Σοφία ,Δήμητρα, Εβελίνα και Δέσποινα. Ευχαριστώ επίσης όλους τους φίλους μου και τους γονείς μου που ήταν συνοδοιπόροι με έναν τρόπο σε αυτό το ταξίδι και με στήριζαν συνεχώς.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τη συνάδελφο και κριτικό φίλη, Αναστασία, για τον χρόνο που μου παραχώρησε και την πολύτιμη βοήθεια που προσέφερε στην όλη διαδικασία της έρευνας με τα σχόλια, τις παρατηρήσεις της και τις συζητήσεις μας καθώς επίσης τη προϊσταμένη του σχολείου που με εμπιστεύτηκε και μου παραχώρησε την άδειά της για την διεξαγωγή της έρευνας. Φυσικά, ευχαριστώ θερμά και όλους τους μαθητές μου για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου και καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος που με τις δημιουργικές μας συναντήσεις και την ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων με έκαναν να περπατήσω σε νέα δημιουργικά μονοπάτια.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>13</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....</b>	<b>13</b>
<b>1.Θέατρο στην εκπαίδευση: Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.Μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Ορισμοί &amp; χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.1 Ορισμοί για τη θεατροπαιδαγωγική.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.2 Χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Ιστορική αναδρομή &amp; σημαντικοί εκπρόσωποι.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4 Επρροές από το χώρο της παιδαγωγικής και του θεάτρου.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.1 Παιδαγωγική.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.2 Θέατρο.....</b>	<b>24</b>
<b>1.5 Στοιχεία δράματος και τεχνικές δραματοποίησης.....</b>	<b>25</b>
<b>1.5.1 Στοιχεία δράματος/θεάτρου.....</b>	<b>25</b>
<b>1.5.2 Τεχνικές δραματοποίησης/Θεατρικές φόρμες.....</b>	<b>27</b>
<b>1.6 Σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης: Το μοντέλο που εφαρμόστηκε.....</b>	<b>28</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....</b>	<b>31</b>
<b>2. Το φαινόμενο της ξενοφοβίας.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Η έννοια της ξενοφοβίας.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Ξενοφοβία στην εκπαίδευση.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός.....</b>	<b>36</b>

2.2.3 Διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό: Το παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικότητας.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....</b>	<b>42</b>
<b>3. Παιδική λογοτεχνία.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Παιδική λογοτεχνία &amp; παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο: Σύγχρονο παραμύθι.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Το σύγχρονο παραμύθι στην εκπαίδευση.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.1 Επίδραση του σύγχρονου παραμυθιού στην προσχολική ηλικία.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.2 Ιδεολογία &amp; προσέγγιση της ετερότητας μέσω των σύγχρονων παραμυθιών.....</b>	<b>46</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....</b>	<b>49</b>
<b>4. Η δημιουργική σύνδεση των πεδίων της θεατροπαιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδικής λογοτεχνίας.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Θεατροπαιδαγωγική &amp; διαπολιτισμικότητα.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2 Θεατροπαιδαγωγική &amp; σύγχρονο παραμύθι.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3 Σύγχρονο παραμύθι, διαπολιτισμικότητα &amp; βιοματικές τεχνικές.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4 Μελέτες που συμπλέκουν τα πεδία.....</b>	<b>53</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>56</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....</b>	<b>56</b>
<b>5. Ερευνητική Μεθοδολογία.....</b>	<b>56</b>
<b>5.1 Σκοπός &amp; αναγκαιότητα της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2 Συμμετέχοντες και πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας.....</b>	<b>58</b>
<b>5.3 Ερευνητική στρατηγική – Έρευνα-δράση.....</b>	<b>59</b>
<b>5.4 Κριτικός φίλος.....</b>	<b>61</b>
<b>5.5 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....</b>	<b>61</b>
<b>5.6 Εγκυρότητα &amp; αξιοπιστία έρευνας.....</b>	<b>64</b>
<b>5.7 Ζητήματα δεοντολογίας.....</b>	<b>64</b>

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b> .....	66
<b>6. Η παρέμβαση: Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων</b> .....	66
6.1 Ανάλυση δεδομένων.....	66
6.2 Συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις πριν τις συναντήσεις.....	67
6.3 Κριτική περιγραφή των συναντήσεων.....	68
6.3.1 Πρώτη συνάντηση.....	68
6.3.2 Δεύτερη συνάντηση.....	70
6.3.3 Τρίτη συνάντηση.....	74
6.3.4 Τέταρτη συνάντηση.....	77
6.3.5 Πέμπτη συνάντηση.....	80
6.3.6 Έκτη συνάντηση.....	83
6.3.7 Έβδομη συνάντηση.....	85
6.3.8 Όγδοη συνάντηση.....	87
6.3.9 Ένατη συνάντηση.....	89
6.4 Συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις μετά τις συναντήσεις.....	91
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b> .....	93
<b>7. Συζήτηση – Συμπεράσματα</b> .....	93
7.1 Συμπεράσματα.....	93
7.2 Περιορισμοί και δυσκολίες στην έρευνα.....	98
7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	99
<b>Επίλογος</b> .....	99
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	101
<b>Ελληνόγλωσση</b> .....	101
<b>Ξενόγλωσση</b> .....	108
<b>Παιδικά βιβλία</b> .....	114
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	115

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την ξενοφοβία και αν και με ποιο τρόπο μπορεί η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση να συνδράμει στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση των μαθητών, ευαισθητοποιώντας τους αναφορικά με το φαινόμενο της ξενοφοβίας. Τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της διαπολιτισμικής συνείδησης, μέσα από την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, αξιοποιήθηκαν ιστορίες παιδικών βιβλίων, οι οποίες σε συνδυασμό με τα θεατροπαιδαγωγικά στοιχεία, συνέβαλλαν στην ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ξενοφοβία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τη θεατροπαιδαγωγική και τη συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, παρουσιάζεται το φαινόμενο της ξενοφοβίας, ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τους παράγοντες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτό. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας μέσω των παιδικών βιβλίων στη παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στα σύγχρονα παραμύθια, ως προς τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα και τη διδακτική αξιοποίησή τους, καθώς και ως προς το στοιχείο της ετερότητας μέσα σε αυτά. Τέλος, παρουσιάζεται η δημιουργική συνάντηση των πεδίων της θεατροπαιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδικής λογοτεχνίας, όπου αναφέρονται και σχετικές μελέτες.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, η οποία αποτυπώνεται μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που φοιτούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αθήνας. Η μέθοδος έρευνας που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα. Βασίζεται στην ερευνητική στρατηγική της έρευνας-δράση και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τεχνικές που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Αφού αναλύονται οι πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας, παρατίθενται τα αποτελέσματά της μέσα από τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησε η κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα οποία αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των παιδιών σχετικά με το φαινόμενο της ξενοφοβίας.

---

*Λέξεις κλειδιά: Θεατροπαιδαγωγική, προσχολική ηλικία, παραμύθια-παιδικό βιβλίο, ξενοφοβία, διαπολιτισμικότητα*

---



## **Abstract**

The present research study attempts to investigate the views of pre-school children regarding xenophobia and whether and in what way the drama in education can contribute to the intercultural empowerment of students, making them aware of the phenomenon of xenophobia. The final goal is the development of critical thinking and cross-cultural awareness, through the use of theatrical pedagogical practices. It is worth noting that during the research process, stories from children's books were used, which combined with the theater-pedagogical elements, contributed to the detection of students' perceptions about xenophobia.

In the first part of the paper, a bibliographic review is attempted regarding drama in education and its contribution to the educational process. Then, the phenomenon of xenophobia is presented, the way in which it affects the factors of education and society and the role of intercultural education in this. Next, the role of children's literature through children's books in the present study is presented. Specifically, reference is made to modern fairy tales, regarding their educational character and their didactic use, as well as regarding the element of otherness within them. Finally, the creative meeting of the fields of drama in education, intercultural education and children's literature is presented, where relevant studies are also mentioned.

In the second part, the research process is presented, which is captured through the educational intervention in preschool children attending a public kindergarten in Athens. The research method followed is qualitative research. It is based on the research strategy of action research and data collection was carried out through techniques that ensure validity and reliability, with the method of triangulation. After analyzing the aspects of the research process, its results are listed through the conclusions to which the critical analysis of the educational intervention led, which highlight the important contribution of drama in education to the awareness and empowerment of children regarding the phenomenon of xenophobia.

---

**Keywords:** *Drama in education, preschool age, fairy tales, xenophobia, interculturalism*

---

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας παρατηρείται σημαντική τάση για εισαγωγή της δραματικής τέχνης στο σύγχρονο σχολείο, γεγονός που γίνεται φανερό από την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αρχίζει να γίνεται πιο ενεργή στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008: 45), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος εμπάθυνσης στο σχολικό γίγνεσθαι κι όχι απλώς ένα μέσο αισθητικής αγωγής. Η αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση είναι ικανή να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές αναφορικά με μια θεματική και να τους δώσει τη δυνατότητα να την εξετάσουν από κάθε οπτική γωνία και να τη μελετήσουν διεξοδικώς. Το θέατρο έχει συνδράμει θετικά ως προς αυτό, έχει μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και απασχολεί όλο και περισσότερους επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους ανά διαστήματα.

Μια θεματική που απασχολεί ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία είναι η ξενοφοβία. Είναι γεγονός ότι οι μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων που σημειώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζουν τη σύνθεση των κοινωνιών, οι οποίες λαμβάνουν ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και καλούνται να οργανωθούν βάσει αυτού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων, όσον αφορά το έθνος, τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τη γλώσσα. Ο τομέας της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει εκτός κοινωνικών θεμάτων. Το φαινόμενο της ξενοφοβίας εμφανίζεται έντονα και στα σχολεία, καθώς οι ξένοι μαθητές γίνονται συχνά το επίκεντρο διακρίσεων εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους και των απόψεων που επικρατούν στον κοινωνικό περίγυρο.

Το γεγονός αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν εναλλακτικές βιωματικές πρακτικές και μεθόδους, με σκοπό τη διευκόλυνση της συμπερίληψης των μαθητών αυτών στο σχολείο, αλλά και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Μια αποτελεσματική πρόταση για την υποστήριξη της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτελεί η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος (Drama in Education), μέσω της διεξαγωγής θεατροπαιδαγωγικών δράσεων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Η θεατροπαιδαγωγική, λοιπόν, μπορεί να εναρμονιστεί με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αξιοποιώντας τα κατάλληλα βοηθητικά μέσα -εν προκειμένω, το παραμύθι και το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο γενικότερα- να επεξηγήσουν την έννοια του «ξένου» και να καταρρίψουν τα ρατσιστικά πρότυπα. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση διαθέτει ευελιξία και μπορεί να συμβάλλει θετικά στο προς μελέτη πεδίο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος. Ξεκινώντας από το θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεατροπαιδαγωγική. Συγκεκριμένα, αναλύονται ο τρόπος με τον οποίο δομήθηκε, οι ορισμοί, τα χαρακτηριστικά που της αποδόθηκαν ανά διαστήματα καθώς και κάποιιο από τους βασικούς εκπροσώπους της, που συνετέλεσαν σημαντικά στη σύνθεσή της και στη δομή της, σε σχέση με το μοντέλο που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Έπειτα, γίνεται αναφορά σε κάποιες βασικές επιρροές που δέχτηκε η συγκεκριμένη δραματική πρακτική από τους τομείς της *παιδαγωγικής* και του *θεάτρου*. Στη συνέχεια, προσεγγίζονται τα δομικά στοιχεία και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ενδελεχώς το φαινόμενο της ξеноφοβίας και ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται στην εκπαίδευση και στις σχέσεις των μαθητών. Τονίζεται η σημασία της διάδοσης της διαπολιτισμικότητας, η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η σημασία του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού στη διαδικασία αυτή, καθώς και ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ικανός. Το τρίτο κεφάλαιο, αφιερώνεται στο είδος της παιδικής λογοτεχνίας που θα αξιοποιηθεί στην έρευνα, το σύγχρονο παραμύθι μέσα από εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα που κατέχει και στην προσέγγιση της ετερότητας μέσω αυτού. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζονται τρόποι νοηματοδότησης των ιστοριών παιδικής λογοτεχνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και τρόποι με τους οποίους η θεατροπαιδαγωγική, με τη χρήση παιδικών λογοτεχνημάτων, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των παιδιών ως προς τη μείωση ή εξάλειψη της ξеноφοβίας. Αναφέρονται σχετικές μελέτες που συσχετίζουν τα ευρύτερα πεδία της θεατροπαιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδικής λογοτεχνίας.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει την ερευνητική διαδικασία, η οποία αφορά μια εκπαιδευτική παρέμβαση, βασισμένη στην έρευνα-δράση και αποτελεί μια μελέτη κοινωνικής κατάστασης, αποσκοπώντας στη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν (Elliott, 1991: 69). Ο βασικός στόχος είναι ο εντοπισμός των στάσεων και απόψεων μαθητών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο της ξеноφοβίας και το αν και σε ποιο βαθμό η θεατροπαιδαγωγική και οι πρακτικές της συμβάλλουν στην ευαισθητοποίησή τους και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και

διαπολιτισμικής συνείδησης. Ο βιωματικός χαρακτήρας που έχει η θεατροπαιδαγωγική στοχεύει σε μια ενεργητική και δημιουργική μάθηση (Κατσαρίδου, 2013: 217).

Η έρευνα διεξήχθη κατά το έτος 2022-2023 και οι συμμετέχοντες<sup>1</sup> ήταν 18 παιδιά που φοιτούν σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αθήνας, ηλικίας 5 και 6 χρόνων, προερχόμενα από διάφορα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά υπόβαθρα. Ανάμεσά τους υπήρχαν παιδιά που φάνηκε να νιώθουν άβολα με στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως η γλώσσα και αναδείχθηκε η ανάγκη για εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν τη ταυτότητα και τον «Άλλο». Τα θεματικά επίκεντρα στα οποία εστιάστηκε η ερευνητική διαδικασία είναι η αποσαφήνιση της έννοιας του «ξένου», η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμική ικανότητα και η ελεύθερη έκφραση απόψεων χωρίς περιορισμό. Καθώς, σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου (1998: 161) *«η δημιουργία των στερεότυπων τοποθετείται στο στάδιο της αναγνώρισης του κόσμου και του εαυτού στην παιδική ηλικία»*, η αναγκαιότητα της έρευνας είναι μεγάλη. Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να διατυπώσουν προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες. Επίσης, αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένες τεχνικές δραματοποίησης με παράλληλη αφήγηση παραμυθιών, με σκοπό την επεξεργασία της θεματικής μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον με φανταστικούς χαρακτήρες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν τη συμβολή των τεχνικών δραματοποίησης στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση των παιδιών στο ζήτημα της ξеноφοβίας, αλλά και στη νοσηματοδότηση του περιεχομένου των παραμυθιών. Οι μαθητές εμβάθυναν περισσότερο στην έννοια του «ξένου», ανέπτυξαν διαπολιτισμικές δεξιότητες και κριτική σκέψη. Πέραν όλων αυτών, η έρευνα βοήθησε τους μαθητές να εκφράζονται πιο άνετα και πιο δομημένα αναφορικά με τον γλωσσικό τομέα. Στο τέλος του ερευνητικού μέρους, ακολουθούν συμπεράσματα και συζήτηση των αποτελεσμάτων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα.

---

<sup>1</sup> Για οικονομία λόγου στην έρευνα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος «μαθητής», «εκπαιδευτικός», αλλά η πρόθεση είναι μια συμπεριληπτική γλώσσα, που περιλαμβάνει όλα τα γένη.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

#### 1. Θέατρο στην Εκπαίδευση: Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος

##### 1.1.Μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα για διάφορες καινοτόμες, δημιουργικές και καλλιτεχνικές δράσεις. Επιμορφωτικά σεμινάρια, βιωματικές δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα, με κεντρικό τους εργαλείο τις τέχνες, προσελκύουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Το θέατρο έχει καταλάβει το δικό του χώρο στον τομέα της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες, τα οφέλη από τη χρήση του θεάτρου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά στην περίπτωση διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων, έχουν αποδειχθεί μέσα από πολλές έρευνες (Κατσαρίδου & Νίο, 2013, Λενακάκης 2012<sup>α</sup>, Κοντογιάννη 2008). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση θεωρείται από πολλούς ένας γενικός όρος για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από διαδραστικές μορφές και τεχνικές θεάτρου (Κοντογιάννη, 2008: 28-29). Ανήκει κάτω από τον όρο-ομπρέλα του *Εφαρμοσμένου Θεάτρου* (Applied Theater), όπως ορίζονται οι μορφές θεατρικής δραστηριότητας με στόχο την ωφέλεια ατόμων, κοινοτήτων και κοινωνιών, που λαμβάνουν χώρα εκτός των παραδοσιακών θεατρικών οργανισμών (Nicholson, 2014: 3).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι ένα ευρύτερο πεδίο μέσα στο οποίο υπάρχουν αρκετοί όροι που χρησιμοποιούνται ως μορφές του, όπως *θεατρικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, διερευνητική δραματοποίηση, θεατροπαιδαγωγική, διαδραστικό θέατρο/ δράμα, εκπαιδευτικό δράμα, εκπαιδευτικό θέατρο, παιδαγωγική δραματική έκφραση, θεατρική αγωγή, θεατρικό δρώμενο, θέατρο για την ανάπτυξη, κοινωνικό θέατρο, θέατρο κοινότητας, θέατρο του καταπιεσμένου, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα*, καθώς επίσης και οι αγγλικοί όροι που συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία *drama in education (DiE), theatre in education (TiE), process drama, inquiry drama, creative drama, applied drama, applied theatre, community theatre, theatre for development*. Η ποικιλία των όρων που συναντώνται εντός του ευρύτερου αυτού πεδίου δικαιολογείται από την ιδιότητα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση να μετασχηματίζεται συνεχώς (Κοντογιάννη, 2008: 217). Γι' αυτό το λόγο, ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να θέσει τους διδακτικούς στόχους του πριν επιλέξει δραματική τεχνική (Furman, 2000: 88-92).

Στην εργασία, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πεδίο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως αυτό εμφανίζεται ως Drama in Education στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1960 στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία. Παρ' όλα αυτά, χρησιμοποιούνται στοιχεία και από άλλες μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, όπως το *θεατρικό παιχνίδι* και το *Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ)*. Ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στις δύο αυτές μορφές, ενώ αναλυτικότερος λόγος για το *Drama in Education* γίνεται παρακάτω.

Το *θεατρικό παιχνίδι* αποτελεί μια μορφή παιδαγωγικής πρακτικής που υιοθετεί συγκεκριμένες δραματικές τεχνικές. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991), το *θεατρικό παιχνίδι* περνά από τέσσερα βασικά στάδια: α) την ευαισθητοποίηση και συγκρότηση της ομάδας, β) την αναπαραγωγή, γ) τη σκηνική αυτοσχέδια δράση και δ) την ανάλυση και αποτίμηση της διαδικασίας (Κατσαρίδου, 2014: 48). Το *θεατρικό παιχνίδι* μπορεί να αξιοποιηθεί ήδη από την προσχολική ηλικία και εφαρμόζεται με την απόδοση ρόλων. Αναφέρεται σε μια μέθοδο διδασκαλίας, που τοποθετεί τα παιδιά σε φανταστικά και αυθόρμητα σκηνικά, όπου το νόημα εξάγεται μέσα από τους διαλόγους των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Schneider & Jackson, 2000: 91-93). Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αξιοποιήθηκαν παιχνίδια ενεργοποίησης και τεχνικές *θεατρικού παιχνιδιού* από το πρώτο στάδιο ανάπτυξής του.

Από την άλλη, το *Θέατρο του Καταπιεσμένου* διατυπώθηκε από τον Boal κατά το 1960 και στηρίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες: α) θέτει τον θεατή στο επίκεντρο και τον ενθαρρύνει να γίνει πρωταγωνιστής των δρωμένων, και β) αφού βιώσει κάποιες πράξεις κατά τη διαδικασία του θεάτρου, τις μεταφέρει στην πραγματική του ζωή (Boal & Epstein, 1990: 35-38). Ο όρος της «καταπίεσης», που πηγάζει από την ίδια την ονομασία του θεάτρου, αποτελεί βασικό στοιχείο της δομής του, καθώς υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις σχέσεις των ανθρώπων. Άλλοι έχουν εξουσία και άλλοι καταπιέζονται, με αποτέλεσμα να αισθάνονται αδικημένοι (Μπόεμη, 2018: 199). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι «καταπιεσμένοι» δεν έχουν χειραφετηθεί, καθώς έχουν δική τους βούληση και θέλουν να αντιδράσουν, αλλά δεν μπορούν εξαιτίας των συνθηκών. Μέσω του θεάτρου, τους δίνεται η δυνατότητα να λάβουν δράση και να ανατρέψουν τα «θέλω» της εξουσίας και την καταπίεση που υφίστανται (Santos, 2015: 39).

Οι κύριες μέθοδοι που αξιοποιεί το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι το *θέατρο εικόνα*, το *θέατρο εφημερίδα*, το *θέατρο φόρουμ*, το *αόρατο θέατρο*, το *νομοθετικό θέατρο* και το *ουράνιο τόξο των επιθυμιών*. Ειδικότερα, το *θέατρο εικόνα*, μέσα από την τεχνική της παγωμένης εικόνας, αξιοποιείται στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας. Η τεχνική αυτή, δίνει έμφαση περισσότερο στην εικόνα, παρά στα λόγια. Στοχεύει στην έκφραση μέσω σωματικών σχημάτων και αντικειμένων, χωρίς τη χρήση λόγου. Οι θεατές θα πρέπει να κατανοήσουν το ζητούμενο και να ασχοληθούν με ένα ζήτημα μέσω εικονικής αναπαράστασης (Boal, 2013: 59).

Παρακάτω επιχειρείται η παρουσίαση κάποιων βασικών ορισμών και χαρακτηριστικών του Drama in Education, που αποτελεί μια μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση και επηρέασε τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα.

## 1.2 Ορισμοί & χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής

### 1.2.1 Ορισμοί για τη θεατροπαιδαγωγική

Η ευρύτερη προσέγγιση *drama in education* (DiE) παρουσιάζεται μέσα από διάφορους όρους στην ελληνική βιβλιογραφία. Τέτοιοι είναι το *εκπαιδευτικό δράμα*, το *δράμα της διαδικασίας*, η *μέθοδος των συμβάσεων*, η *διερευνητική δραματοποίηση*, η *θεατροπαιδαγωγική μέθοδος*. Όλοι αυτοί οι όροι δεν μπορούν να παρουσιάζονται ως απόλυτοι, καθώς τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στο πεδίο αυτό και εφαρμόζουν πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος ή και συνδυασμούς άλλων πεδίων με αυτό. Επί της ουσίας, η μέθοδος *drama in education* αποτελεί μια διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες διερευνούν ένα θέμα που σχετίζεται με την καθημερινότητα και στοχεύει στη λήψη αποφάσεων και την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου (Παπαδόπουλος, 2007: 7). Ο Παπαδόπουλος επιλέγει τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση» έτσι ώστε να αναδείξει το βασικό στοιχείο της, βάσει του οποίου η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη δράση και όχι στο προϊόν αυτής (Παπαδόπουλος, 2007: 29). Κατά τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007: 19), «είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα». Γι' αυτό το λόγο, μπορεί να σταθεί ως αυτόνομο μάθημα τέχνης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Χρησιμοποιούν τον όρο «Δράμα» για να αναφερθούν στο *drama in education*, καθώς θεωρούν ότι η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό δράμα», όπως αυτό

μεταφράστηκε και υιοθετήθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος παραπέμπει και σε άλλα συμφραζόμενα. Κατά τον Τσιάρα (2016: 30-31), το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία κοινωνική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες, με βιωματικό τρόπο, μαθαίνουν και κατανοούν τον εαυτό τους και το γύρω κόσμο. Σε αυτή τη διαδικασία, σημαντικός είναι ο ρόλος του εμπυχωτή, ο οποίος ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να αναπαραστήσουν και να αναστοχαστούν πραγματικά ή φανταστικά βιώματα. Το εκπαιδευτικό δράμα διαδόθηκε και επικράτησε στην Αγγλία κατά το 1960, όπου άρχισαν να δομούνται οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012: 16). Η Κοντογιάννη χρησιμοποιεί τον όρο «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» προκειμένου να τονίσει τη σύνδεση θεάτρου και παιδαγωγικής (Κοντογιάννη, 2008: 16). Υποστηρίζει ότι στηρίζεται σε αξίες και τεχνικές του θεάτρου, αλλά παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από αυτό. Σύμφωνα με τον Sixsmith (2001) (όπως αναφέρεται στο Κοντογιάννη, 2008: 218), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στοχεύει στην αξία της διαδικασίας, συμβάλλοντας περισσότερο στην ανάπτυξη του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα κι όχι τόσο του γνωστικού. Ο Λενακάκης (2013: 74), χρησιμοποιεί τον όρο «θεατροπαιδαγωγική» στις μελέτες του (2004, 2008, 2012<sup>α</sup>), καθώς θεωρεί ότι αποδίδεται με μεγαλύτερη σαφήνεια ο όρος ως προς το εννοιολογικό και το μεθοδολογικό επίπεδο και θεωρείται ένας από τους εισηγητές του όρου. Πρόκειται για μια καλλιτεχνική επιστήμη, η οποία συνδυάζει την παιδαγωγική ως επιστημονικό πεδίο, το θέατρο και το παιχνίδι ως πρακτική τέχνη. Η επιστήμη αυτή αποτελεί το πεδίο στο οποίο η παιδαγωγική συναντά το θέατρο, με κύριο στόχο την αρμονική συνύπαρξή τους και την απόδοση συγκεκριμένων παιδαγωγικών αποτελεσμάτων (Λενακάκης, 2013: 58).

Η Κατσαρίδου (2014: 23-24), επίσης χρησιμοποιεί τον όρο «θεατροπαιδαγωγική» για να αποδώσει το μοντέλο της δραματικής μεθόδου που βασίζεται στο *drama in education*. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται από διάφορες τεχνικές και πρακτικές και καταδεικνύει δύο επιστημονικά πεδία την *παιδαγωγική* και το *θέατρο*, τα οποία το στηρίζουν. Συνθέτοντας αυτά τα στοιχεία, περιγράφει τον όρο ως «μία αυτοσχέδια, συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος» που είναι σχετικό με την κοινωνική πραγματικότητα. Ακολουθεί μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους, ασχολούνται με δραστηριότητες που ενέχουν το θεατρικό στοιχείο, αλληλεπιδρούν και διερευνούν θεματικές οι οποίες συναντώνται στην καθημερινή ζωή (Κατσαρίδου, 2014: 53).

Όσον αφορά την πρακτική του *drama in education* που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχτηκε να χρησιμοποιείται ο όρος «θεατροπαιδαγωγική»,



καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεωρεί ότι με τον συγκεκριμένο όρο περιγράφεται πιο емπεριστατωμένα η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, τόσο ως προς το εννοιολογικό όσο και ως προς το μεθοδολογικό επίπεδο.

### 1.2.2 Χαρακτηριστικά της θεατροπαιδαγωγικής

Η προσέγγιση του δράματος στην εκπαίδευση (DiE) έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται σε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις: α) στην καλλιτεχνική και αισθητική, β) την παιδαγωγική και εκπαιδευτική και γ) την κοινωνική και πολιτιστική. Η καλλιτεχνική/αισθητική κατεύθυνση εστιάζει στην ευαισθητοποίηση του ατόμου και την αξιοποίηση της γλώσσας του θεάτρου ως καινούριο τρόπο επικοινωνίας με τον περίγυρό του. Η παιδαγωγική/εκπαιδευτική κατεύθυνση οδηγεί το άτομο ως προς την ανακάλυψη, δόμηση, ανοικοδόμηση της προσωπικής του ταυτότητας μέσα από χαρακτήρες και συνθήκες, ενώ η κοινωνική/πολιτιστική κατεύθυνση τοποθετεί το άτομο και την κοινωνία σε μια διαδικασία εξαγωγής νοήματος (Wee, 2011: 60). Με αυτό το τρόπο μπορεί να αποτελέσει εκτός από ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, μέσο για τη διδασκαλία μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19. Παπαδόπουλος, 2007: 27). Το δράμα στην εκπαίδευση (DiE) έχει ιδιαιτερότητες που το χαρακτηρίζουν, όπως το ότι στηρίζεται κατά πολύ στον αυτοσχεδιασμό και δεν έχει εξωτερικό κοινό καθώς τα μέλη της ομάδας λειτουργούν τότε ως ηθοποιοί και τότε ως θεατές. Βέβαια δεν αποκλείεται η ομάδα να οδηγηθεί σε θεατρική παράσταση με εξωτερικό κοινό, εφόσον έχει συμφωνήσει η ολομέλεια σε κάτι τέτοιο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20). Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος, η ομάδα των συμμετεχόντων ασχολείται με ένα θέμα/πρόβλημα μέσα από την ανάληψη ρόλων. Οι συμμετέχοντες διερευνούν διάφορα κοινωνικά θέματα μέσα από τη μορφή του δράματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος που εφαρμόστηκε (DiE) δίνει έμφαση κυρίως στο ρόλο της ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να ασχοληθούν με κοινωνικά θέματα όπως είναι η ξеноφοβία, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος.

Επίσης, αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω της αισθητικής γνώσης και της διαισθητικής κατανόησης. Ως επιστήμη, προσφέρει ποικιλία τεχνικών και δραστηριοτήτων, με σκοπό την επίτευξη βιωματικής και πολυαισθητηριακής μάθησης και, εν τέλει, την

ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Giotaki & Lenakakis, 2016: 324). Βασίζεται, λοιπόν, στην ανθρώπινη ικανότητα να αναπαριστάνει κανείς τις πεποιθήσεις του για τον κόσμο, ώστε να τον κατανοήσει και να μάθει να λειτουργεί στα πλαίσιά του (Landy, 1982: 5).

Το δράμα στην εκπαίδευση (DiE), είναι συνυφασμένο με τη διδακτική αρχή «*learning by doing*», την οποία διατύπωσε και υποστήριξε ο Dewey, βάσει της οποίας, πρώτα οριοθετείται το πλαίσιο κι έπειτα αναπτύσσεται η διαδικασία του παιχνιδιού και εμφανίζονται σταδιακά οι πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου. Το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας έχει τη λιγότερη σημασία, καθώς δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στο τελικό επίτευγμα. Βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεί το παιχνίδι, καθώς η μάθηση προέρχεται μέσω της ταύτισης, της ενσυναίσθησης, της δράσης και των βιωμάτων, μιας και οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία με τη χρήση της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της αισθητικής και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Hansen, 2012: 135). Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν σημαντικό πυλώνα, καθώς παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να μπει στη θέση ενός άλλου «προσώπου», διαφορετικό από το ίδιο, κι έτσι, αποποιείται τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά για να προσεγγίσει ένα ρόλο και τα χαρακτηριστικά του ρόλου αυτού (Παπαδόπουλος, 2010: 45).

Τέλος, είναι σημαντική η διαδικασία του αναστοχασμού που επέρχεται μετά το πέρας της κύριας δράσης της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και η οποία περιλαμβάνει συζητήσεις και ανατροφοδοτήσεις. Μέσω αυτών ενισχύεται η δυναμική των ομάδων και παρέχεται η δυνατότητα για ενδοσκόπηση και αυτοβελτίωση ή αναδόμηση στοιχείων προσωπικότητας του ίδιου του ατόμου, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης και της ανταμοιβής, που στοχεύει στην ενθάρρυνση του ατόμου (Μπακοπούλου, 2017: 14).

Η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στη διερεύνηση ενός θέματος και την εμβάθυνση των νοημάτων συγκεκριμένων εννοιών. Έτσι, συντίθεται μια ιστορία, στην οποία υπάρχει συγκεκριμένος χώρος, χρόνος, σκηνικά και αντικείμενα και στα οποία αποδίδονται ορισμένοι συμβολισμοί. Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και διλήμματα, καθώς και να λάβουν αποφάσεις. Μέσα από το βιοματικό χαρακτήρα αυτής της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, τα συναισθήματά τους και τον πραγματικό κόσμο, καθώς έρχονται μοιραία σε σύγκριση. Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση στο πρόσωπο που αναλαμβάνει ένα ρόλο, στις διεργασίες που συμβαίνουν, στους μηχανισμούς

που ενεργοποιούνται και στην αλληλένδετη σχέση του υποκειμένου με τον «Άλλο» (Λενακάκης, 2013: 58-59).

### 1.3 Ιστορική αναδρομή & σημαντικοί εκπρόσωποι

Οι εκπρόσωποι του όρου Drama in Education είναι πολλοί και παρακάτω θα παρουσιαστούν οι πιο σημαντικοί σε σχέση με τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε στην έρευνα αυτή.

Στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, η οποιαδήποτε δράση ή εργασία βασίζεται στην εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές μέσα από αυτήν καθώς επίσης και στη συνεργατική διερεύνηση και στην κατασκευή νοήματος (Rohrs, 1984 στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 21-22). Βασισμένος στις παραπάνω αρχές, ο Peter Slade, ένας Άγγλος θεατράνθρωπος-παιδαγωγός, την περίοδο της δεκαετίας του 1950, επινόησε το «παιδικό δράμα», όπως αναφέρεται στο βιβλίο του “Child Drama” που αφορά το παιχνίδι, θέλοντας να δώσει έναν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα στον όρο αυτό. Για τον Slade, ο όρος «παιχνίδι» είναι στενά συνυφασμένος με τον όρο «δράμα», τονίζοντας ότι το παιδικό δράμα διαφέρει από το θέατρο, καθώς τα παιδιά δεν είναι ούτε ηθοποιοί ούτε θεατές, στηρίζονται στον αυθορμητισμό και τον αυτοσχεδιασμό, μέσω των οποίων το παιδί ταυτίζει τον εαυτό του με τον εκάστοτε ρόλο. Το δράμα αξιοποιείται με μια πιο παιγνιώδη μορφή, όχι ως μέθοδος διδασκαλίας ή ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, αλλά κυρίως ως μέσο προσέγγισης της τέχνης, με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της αυτογνωσίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 22-23).

Εν συνεχεία, ο Brian Way (1967) επεσήμανε την καίρια διαφορά ανάμεσα στο θέατρο και στο δράμα, τονίζοντας ότι στο θέατρο οι ηθοποιοί αλληλεπιδρούν με το κοινό και αντιστρόφως, ενώ στο δράμα δίνεται έμφαση στην εμπειρία των συμμετεχόντων. Ο Way τόνισε, επίσης, τη σημασία της δραματικής αναπαράστασης κι όχι το αποτέλεσμα της (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Αξιοποίησε το σύστημα του Stanislavski, το οποίο προωθεί την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των ηθοποιών μέσω της φυσικής δραστηριότητας, της φαντασίας και της αυτορρύθμισης η οποία επιτυγχάνεται με τη μέθοδο της ταύτισης. Τα παιδιά καλούνται να αυτοσχεδιάσουν, να ενεργοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις αισθήσεις τους. Φυσικά, δεν πρέπει να λησμονηθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι βαρύνουσας σημασίας, μιας και οφείλει να ενθαρρύνει και να αφυπνίζει συνεχώς τους συμμετέχοντες (Ugrian, 2011: 141).

Έπειτα, η Dorothy Heathcote (1984) αξιοποίησε και έδωσε στο δράμα το ρόλο του καλλιεργητή της προσωπικής και εσωτερικής ενόρασης και κατανόησης του περίγυρου μέσα από τις πράξεις που καλούνται τα παιδιά να αναπαραστήσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 27). Έδωσε έναν εκπαιδευτικό προσανατολισμό στη συνολική διαδικασία, τονίζοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν μαζί τη γνώση, να είναι δημιουργικοί και να παίρνουν αποφάσεις. Από τη μία, πρότεινε την ενεργή εμπλοκή του δασκάλου, αναλαμβάνοντας το ρόλο του καθοδηγητή για τα παιδιά, ενώ από την άλλη, θεωρούσε ότι είναι σημαντικό, σε ορισμένες περιπτώσεις, να αποστασιοποιείται από αυτό το ρόλο, ως εξωτερικός παρατηρητής, ώστε να είναι ο αντικειμενικός κριτής που θα βοηθήσει τα παιδιά στο μετέπειτα αναστοχασμό τους (Wagner, 1976: 221). Με αυτό τον τρόπο εισήγαγε μία πολύ σημαντική πρακτική για τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, το «δάσκαλο σε ρόλο», σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος ενθαρρύνει και υποστηρίζει την ομαδική συνεργασία, ενώ παράλληλα δίνει σημαντικές πληροφορίες στους μαθητές και ουσιαστικά συμμετέχει ενεργά στη δραματική διαδικασία χωρίς όμως να έχει ηγετικό ρόλο. Ο δάσκαλος, δηλαδή, δεν παρέχει έτοιμη τη γνώση στους μαθητές, αλλά τους τοποθετεί σε μια διαδικασία αναζήτησης και εύρεσης της γνώσης. Η Heathcote έχει συμβάλει σημαντικά και σε ακόμη μία τεχνική που αξιοποιείται στην έρευνα αυτή, το «μανδύα του ειδικού» (mantle of expert), με την οποία οι μαθητές σε ρόλο κάποιου ειδικού και με τη βοήθεια του δασκάλου προσεγγίζουν τη μάθηση σταδιακά και αναλαμβάνουν να μελετήσουν και να λύσουν ένα πρόβλημα (Anderson, 2012: 35. Heathcote, 1983: 695-701).

Ο Gavin Bolton υποστήριξε τη θέση της Heathcote, δίνοντας έμφαση στο συναισθηματικό τομέα. Διατύπωσε την άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί τον πυλώνα του δράματος και ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να στηρίζει και να επιβλέπει το παιχνίδι δράματος, βοηθώντας τα παιδιά να αποδώσουν νόημα στις εμπειρίες που βιώνουν. Η διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί είναι η εξής: α) επιλογή θέματος που ενδιαφέρει τους μαθητές, β) ερώτημα προς διερεύνηση και γ) σχεδιασμός θεατρικών δραστηριοτήτων. Η διαδικασία αυτή λήγει με τον αναστοχασμό της εμπειρίας που βίωσε κάθε μαθητής ξεχωριστά (Bolton, 1992: 65-69).

Έπειτα, η Cecily O' Neill (1995) εισήγαγε την έννοια του «διαδικαστικού δράματος» («process drama»), δηλαδή την επινόηση ενός φανταστικού κόσμου, όπου οι συμμετέχοντες δρουν, ανταλλάζουν ρόλους και επαναπροσδιορίζουν τις θέσεις και αντιλήψεις τους. Η O' Neill έδειξε ενδιαφέρον για την πορεία της διαδικασίας κι όχι για το θεατρικό κείμενο καθαυτό. Μέσα από το «προκείμενο» παρουσιάζεται η ιδέα που ενεργοποιεί το άτομο και το

εισάγει στη δραματική πράξη, μέσα από την απόδοση ρόλων, την οριοθέτηση χώρου, χρόνου και πλοκής (Κατσαρίδου, 2014: 35-36).

Η Ο' Neill αναφέρθηκε στον David Booth, καθώς εκείνος διερευνώντας τη χρήση των ιστοριών ως *προκείμενο*, ως εισαγωγή δηλαδή σε ένα φανταστικό κόσμο, στον οποίο ενυπάρχουν πολλές άλλες μικρές ιστορίες στη διαδικασία του δράματος, εισήγαγε τον όρο «story drama» («δράμα ιστορίας»). Σύμφωνα με αυτό, η ιστορία αξιοποιείται όχι με στόχο μια απλή δραματοποίηση της ιστορίας που ήδη υπάρχει, αλλά τη δημιουργία μιας καινούριας ιστορίας με τη συνδρομή όλων των συμμετεχόντων. Το δράμα έχει αφηγηματική διάσταση και προωθεί τον αυτοσχεδιασμό ενώ η ιστορία χρησιμοποιείται ως πηγή νοήματος (Booth, 2005: 29-32). Στο βιβλίο τους για το «story drama», οι Bob Barton και David Booth, αναφέρουν ότι η ουσία της ανάγνωσης μίας ιστορίας διαφαίνεται μέσα από τη διάθεση των αναγνωστών να συζητήσουν μετέπειτα για αυτήν και να αναλογιστούν συνδέσεις μεταξύ του εαυτού τους και της ιστορίας που διάβασαν (Barton & Booth, 1990 στο Κατσαρίδου, 2014: 37).

Ο Jonathan Neelands ήταν εκφραστής της ενοποιημένης προσέγγισης, η οποία προτείνει τη σύζευξη μεταξύ διαδικασίας-προϊόντος, μορφής-περιεχομένου, εμπειρίας-δομής. Μέρος της ενοποιημένης προσέγγισης είναι η μέθοδος των συμβάσεων. Ο Neelands διατύπωσε μαζί με τον Tony Goode τις τεχνικές δραματοποίησης που μπορούν να αξιοποιηθούν γενικότερα στο δράμα, οι οποίες αξιοποιούνται και στον τομέα της εκπαίδευσης εν τέλει αλλά και στην ερευνητική διαδικασία αυτής της μελέτης. Με αυτό τον τρόπο, επηρέασαν μέσα από το έργο τους σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που εφαρμόστηκε στην έρευνα αυτή. Οι τεχνικές που διατύπωσαν διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και αφορούν διαφορετικές φάσεις του δράματος. Η πρώτη κατηγορία τεχνικών αφορά την οριοθέτηση του χώρου, του χρόνου και των ηρώων/πρωταγωνιστών. Η δεύτερη κατηγορία τεχνικών δίνει έμφαση στο αφηγηματικό μέρος της δραματικής ιστορίας, η οποία κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενισχύει τη μετέπειτα συμμετοχή των μαθητών. Η τρίτη κατηγορία αφορά τεχνικές που εστιάζουν στην ορθή χρήση της γλώσσας και κινήσεων, με σκοπό τη δημιουργία αναπαραστάσεων και εύρεση του νοήματος. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία τεχνικών αφορά τη μετέπειτα συνειδητοποίηση και εσωτερική αναζήτηση του εαυτού των συμμετεχόντων, με σκοπό να κατανοήσουν τους ίδιους μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Μέσα από αυτού του είδους τις θεατρικές συμβάσεις, το περιεχόμενο νοηματοδοτείται, με στόχο την εμπάθυνση

στην ανθρώπινη εμπειρία και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κατσαρίδου, 2011: 37-38. Κατσαρίδου, 2014: 38-39).

Έπειτα, αξίζει να σημειωθεί και η συμβολή του John O' Toole, ο οποίος αναφέρθηκε στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος, δηλαδή στο *περιβάλλον του δράματος*, τους *ρόλους*, την *ένταση*, την *εστίαση*, το *χρόνο*, το *χώρο*, το *λόγο*, τις *κινήσεις*, τα *σύμβολα* και το *νόημα* που αποδίδονται σε όλα αυτά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 42-52. Κατσαρίδου, 2011: 42). Σύμφωνα με τον O' Toole, το δράμα αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες βρίσκονται και αντιλαμβάνονται δύο κόσμους, τόσο τον πραγματικό όσο και τον φανταστικό. Οι δύο αυτοί κόσμοι συναντώνται και με αυτό το τρόπο, οι μαθητές ξεκινούν από πραγματικές συνθήκες και στη συνέχεια κατευθύνονται προς τις θεατρικές συνθήκες, μέσα από την ανάπτυξη ενός φανταστικού περιβάλλοντος. Κατά τον O' Toole, είναι σημαντικό η δραματική διαδικασία και οι αναπαραστάσεις αυτής, να συνδέονται και να παρουσιάζουν συνέχεια (O' Toole, 2003: 12-13).

Ένας εξίσου σημαντικός εκπρόσωπος ήταν ο John Sommers, ο οποίος ασχολήθηκε με το εφαρμοσμένο θέατρο και συγκεκριμένα με τη μελέτη και ενσωμάτωση κοινωνικών φαινομένων στο εκπαιδευτικό δράμα. Έδωσε στο θέατρο μια κοινωνική χροιά, προβάλλοντας συμπεριφορές, αξίες και σχέσεις μεταξύ των ατόμων, καθώς και την κοινωνική τους θέση. Εισηγάγε έναν νέο όρο, το *«πακέτο εξερεύνησης»*, ο οποίος αφορά τη δημιουργία ενός φανταστικού σεναρίου, τη διερεύνηση των στοιχείων που υπάρχουν και αποκαλύπτονται στην πορεία, τη μετατροπή των στοιχείων και τη συζήτηση των συμπερασμάτων (Sommers, 2008: 117-120). Πρόκειται για μία θεατρική σύμβαση που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Είναι γεγονός ότι μέχρι και τις μέρες μας, πλήθος θεωρητικών και παιδαγωγών έχουν ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό δράμα, αξιοποιώντας ορισμένες θεατρικές-παιδαγωγικές τεχνικές για να επιτύχουν το σκοπό τους. Στον ελλαδικό χώρο, σημαντική είναι η δράση του *«Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση»*, το οποίο ιδρύθηκε κατά το 1998 και αποτελεί μια επιστημονική ένωση που προωθεί την έρευνα και την πράξη του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο δίκτυο αυτό συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι θεατρικού παιχνιδιού, δάσκαλοι δράματος, καλλιτέχνες και θεατρολόγοι σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο τη συμβολή τους στο να αποκτήσουν οι παραστατικές τέχνες σημαντική θέση στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση και να αξιοποιηθούν ως εργαλεία μάθησης (Κατσαρίδου, 2014: 46-47).

## 1.4 Επιρροές από το χώρο της παιδαγωγικής και του θεάτρου

### 1.4.1 Παιδαγωγική

Το «Δράμα» -όπως αναφέρεται διαφορετικά η προσέγγιση DiE από τις Αυδή & Χατζηγεωργίου, (2007: 19)- δέχθηκε σημαντικές επιρροές από τον τομέα της παιδαγωγικής μέσα από δύο ρεύματα: την Προοδευτική Εκπαίδευση και την Κριτική Παιδαγωγική.

Η Προοδευτική Εκπαίδευση, που επικρατούσε στην Αγγλία στα μέσα του 20ου αιώνα, βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στις θεμελιώδεις δημιουργικές δραστηριότητες (παιχνίδι, μίμηση) και στην οποιαδήποτε δράση ή εργασία στηρίζεται στην εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές μέσα από αυτήν, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία του δράματος, ενώ σημαντική είναι και η συμβολή του δασκάλου στη μάθηση. Ο Peter Slade και ο Brian Way εμπνεύστηκαν από την Προοδευτική Εκπαίδευση και βασίστηκαν στις αρχές της. Υποστήριξαν ότι βασικοί στόχοι του δράματος είναι η ελεύθερη έκφραση του παιδιού και η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 21-23).

Η Κριτική Παιδαγωγική από την άλλη αποτέλεσε ένα ρεύμα θεωρητικής διάστασης και πρακτικής που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 11). Εστιάζει στη χειραφέτηση των ατόμων και τον *κοινωνικό μετασχηματισμό*, έχοντας ως στόχο να ενισχύσει την κριτική συνείδηση των ατόμων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 56). Ο Paulo Freire, ως παιδαγωγός και ως αγωνιστής, αποτελεί έναν από τους βασικούς θεωρητικούς πυλώνες της Κριτικής Παιδαγωγικής, και η συμβολή του έχει κεντρική σημασία στην κατανόηση της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γιρούκ, 2011: 22). Το δράμα επιδιώκει να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες. Γι' αυτό το λόγο, ορισμένοι δάσκαλοι του δράματος επικαλούνται τις απόψεις του Freire (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 31).

Σύμφωνα με τον Paulo Freire, ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι να επιχειρεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και συνείδηση, να κάνει τα άτομα αυτόνομα και υπεύθυνα και να τους «εξανθρωπίσει». Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έρχονται συνεχώς σε επαφή με προβλήματα αναφορικά με τον κόσμο και συχνά αισθάνονται υπεύθυνοι να αναλάβουν το χρέος τους προς την κοινωνία και να βοηθήσουν στην εύρεση λύσης. Το κάθε πρόβλημα δεν είναι μεμονωμένο, αλλά εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο προβληματικών καταστάσεων και γι' αυτό, οι άνθρωποι καλούνται να σκέπτονται κριτικά. Έτσι, κρίνεται απαραίτητος ο «εξανθρωπισμός» των μαθητών, ο οποίος αφορά την ανάγκη του ατόμου για ελευθερία.

Μέσα από την κριτική εμβάθυνση σε συνθήκες και δρώμενα, είναι βασική επιδίωξη να γίνουν οι μαθητές περισσότερο ευσυνειδητοί και να μπορούν να *μετασχηματίζουν* την πραγματικότητα (Κατσαρίδου, 2011: 82-83).

#### 1.4.2 Θέατρο

Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, ως μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, έχει πάρει πολύ σημαντικά στοιχεία και από το θέατρο. Η Heathcote υποστήριξε ότι για να καταφέρουν οι μαθητές να εμβαθύνουν στο υπό διερεύνηση θέμα και να σχηματίσουν μέσω της νοηματοδότησης μία νέα αντίληψη, υπάρχουν δύο βασικοί πυλώνες: η *βίωση* και ο *αναστοχασμός*. Η νέα αυτή αντίληψη, θα τους βοηθήσει να αλλάξουν στάση απέναντι σε κοινωνικά θέματα που πρόκειται να συναντήσουν στη πραγματική τους ζωή. Οι έννοιες της *βίωσης* και του *αναστοχασμού* προέρχονται από το χώρο του θεάτρου και συγκεκριμένα από το Stanislavski και τον Brecht αντίστοιχα. Η Heathcote πήρε από αυτούς στοιχεία που σχετίζονται με τη λειτουργία του *ηθοποιού* και του *θεατή*, καθώς κατά τη διαδικασία του δράματος οι συμμετέχοντες παίρνουν και τους δύο αυτούς ρόλους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 33-34).

Κατά το Stanislavski, ο ηθοποιός ταυτίζεται με τον θεατρικό χαρακτήρα, εμπλέκεται ψυχικά και συναισθηματικά και ανακαλεί προσωπικές εμπειρίες παρόμοιες με αυτές του ρόλου. Γίνεται, δηλαδή, μια προσωπική βίωση του συμμετέχοντα με τη δραματική εμπειρία (Μουρ, 1992: 25). Σύμφωνα με τη θεωρία της ταύτισης αυτή, *«καθετί που γίνεται στη σκηνή πρέπει να είναι πειστικό για τον ίδιο τον ηθοποιό, για τους συνεργάτες του και για τους θεατές. {...} Κάθε στιγμή πρέπει να είναι ποτισμένη με την πίστη πως ό,τι αισθάνεται κι ό,τι κάνει ο ηθοποιός είναι αληθινό»* (Stanislavski, 1959: 132-133 στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 35). Ο Stanislavski εισήγαγε σημαντικές τεχνικές για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες, όπως είναι το μαγικό «αν» (magic if) όπου κάποιο μέλος της ομάδας μπαίνει στη θέση του άλλου, η ρεαλιστική απόδοση του ρόλου, η βιοματική συμμετοχή σε θεατρικές καταστάσεις και η ερμηνεία διαφορετικών χαρακτήρων. Η Heathcote, λοιπόν, εμπνεύστηκε από τον Stanislavski, εκτός από την ταύτιση, τις έννοιες της πίστης και της αλήθειας σε σχέση με την απόδοση του ρόλου και θέλησε να τα εφαρμόσει στο δράμα, έτσι ώστε τα παιδιά να εμπλακούν συναισθηματικά και να βιώσουν τη δραματική εμπειρία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 35).

Από την άλλη πλευρά, ο Brecht λογόκρινε έντονα την έννοια της ταύτισης που εισήγαγε ο Stanislavski. Ο δεύτερος ανέλυσε το τί ακριβώς είναι ένας χαρακτήρας, ενώ ο πρώτος



προσέγγισε το τί ακριβώς πράττει. Για τον Brecht, η ταύτιση αποτελεί την κύρια αιτία ύπνωσης του κοινού, ενώ η αποστασιοποίηση δίνει τη λύση. Στοχεύει στην κριτική αποτίμηση των όσων παρατηρεί το κοινό και στην αφύπνισή του, ώστε να μάθει να σκέφτεται «έξω από τον εαυτό του». Δεν αποκλείει το συναίσθημα ως λειτουργία, αλλά διαχωρίζει τα συναισθήματα του ηθοποιού από τα συναισθήματα του ατόμου που υποδύεται το ρόλο, παρεμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ταύτιση. Αυτός που υποδύεται ένα ρόλο δεν πρέπει να προσπαθήσει να αισθανθεί όπως αισθάνεται ο εν λόγω ρόλος, καθώς ο σκοπός δεν είναι αυτός, αλλά η ανάδειξη της ιστορίας, που αποτελεί το κεντρικό θέμα. Πρέπει να υπάρχει μια απόσταση μεταξύ ηθοποιού και ρόλου, καθώς ο πρώτος πρέπει να είναι παρατηρητής του ίδιου του εαυτού του και να μην ταυτίζεται με αυτόν (Μπάρμπα, 2015: 98-99).

Σημαντική είναι και η συμβολή του Boal από το χώρο του θεάτρου, με την εισαγωγή του «*Θεάτρου του Καταπιεσμένου*», ο οποίος επιχείρησε να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του θεατή, προκειμένου να πάρει νοητά τη θέση του πρωταγωνιστή και να προτείνει λύσεις στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλεί τους θεατές να συνειδητοποιήσουν προβλήματα της κοινωνίας και να προσπαθήσουν να βρουν λύσεις, σα να το βιώνουν οι ίδιοι (Boal & Epstein, 1990: 35-42).

## **1.5 Στοιχεία δράματος και τεχνικές δραματοποίησης**

Η θεατροπαιδαγωγική στοχεύει στο να δουν οι μαθητές την πραγματικότητα μέσα από τη σφαίρα της φαντασίας. Συνεπώς, για τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου που συνδέεται με τον πραγματικό, η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση χρησιμοποιεί στοιχεία του θεάτρου/δράματος και θεατρικές συμβάσεις/τεχνικές δραματοποίησης. Παρακάτω, αυτά παρουσιάζονται σύμφωνα τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007: 42-51, 86-99), Κατσαρίδου (2014: 58-76) και Κοντογιάννη (2008: 252-269).

### **1.5.1 Στοιχεία δράματος/θεάτρου**

Όπως προαναφέρθηκε, ο John O' Toole εμβάθυνε στην ανάλυση των δομικών στοιχείων του δράματος, καθώς αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Τα στοιχεία αυτά είναι: το περιβάλλον, οι ρόλοι, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος, η κίνηση, τα σύμβολα και τα νοήματα (O' Toole, 1992: 61-62).

Το *περιβάλλον* σχετίζεται με το φανταστικό κόσμο που δημιουργείται έτσι ώστε να εξελιχθεί το δράμα. Με τη χρήση θεατρικών συμβάσεων αλλά και αντικειμένων, ο πραγματικός κόσμος μεταμορφώνεται σε φανταστικό.

Οι *ρόλοι* είναι το στοιχείο εκείνο που επιτρέπει να παρουσιαστούν οι συμπεριφορές των χαρακτήρων και οι σχέσεις τους με τους άλλους μέσα στο δραματικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες, μέσα από τους ρόλους τους, καλούνται να παρουσιάσουν την οπτική γωνία, τη στάση και τα κίνητρα του ήρωα τον οποίο υποδύονται μέσα στο δραματικό πλαίσιο. Εδώ, μεγαλύτερη σημασία έχει η βίωση της εμπειρίας από την πλευρά των συμμετεχόντων παρά οι υποκριτικές ικανότητές τους ως ηθοποιοί.

Η *δραματική ένταση* είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, καθώς δίνει ώθηση στην εξέλιξη της δράσης και βοηθά στην εμπλοκή τους στο φανταστικό κόσμο εντός δραματικού πλαισίου. Από τον Ο' Toole προτείνονται τέσσερις κατηγορίες: α) ένταση λόγω πράξης, β) ένταση λόγω σχέσεων, γ) ένταση λόγω έκπληξης, αναμονής, μυστηρίου ή μυστικότητας, δ) ένταση λόγω μέθεξης.

Η *εστίαση* αποτελεί, κατά τη Heathcote, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του δράματος. Αφορά την επιλογή της πλευράς προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος. Όπως ο θεατρικός συγγραφέας μπορεί να επιλέξει να εστιάσει σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή όπου παρουσιάζεται μία βασική πτυχή της ανθρώπινης εμπειρίας, έτσι και ο δάσκαλος κάνει αντίστοιχες επιλογές στο σχεδιασμό για να παρουσιαστεί η ιστορία πάνω στην οποία στηρίζεται η διαδικασία του δράματος.

Ο *χρόνος* αφορά την επιλογή της χρονικής περιόδου στην οποία τοποθετείται η δράση και η οποία επηρεάζει το σχεδιασμό της διαδικασίας. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να τον χρησιμοποιούν «παγώνοντάς» τον όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να εμβαθύνουν στους χαρακτήρες και τις καταστάσεις που αυτοί βιώνουν.

Ο *χώρος* είναι ένα στοιχείο που επηρεάζει τα γεγονότα του δράματος, καθώς μπορεί να είναι είτε κλειστός, είτε ανοιχτός, δίνοντας διαφορετική ατμόσφαιρα σε κάθε περίπτωση.

Ο *λόγος* και η *κίνηση* αποτελούν τα εκφραστικά μέσα του προσώπου που υποδύεται έναν ρόλο. Είναι αυτά που τον βοηθούν να αποδώσει στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του ρόλου του, παρουσιάζοντάς τον είτε με τη χρήση φωνής είτε με τη γλώσσα του σώματος ή και με συνδυασμό αυτών. Με αυτό τον τρόπο καταφέρνει να επικοινωνήσει

νοήματα και να εκφραστεί μέσα από το ρόλο, συσχετίζοντας το χαρακτήρα του με τις καταστάσεις που βιώνει μέσα στην ιστορία του δράματος.

Τα *σύμβολα* μπορεί να είναι χειρονομίες, κινήσεις, ομιλία, εικόνες, μουσική ή και αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται συμβολικά και έχει, συνήθως, προσυμφωνηθεί ο τρόπος χρήσης τους από τα μέλη της ομάδας των συμμετεχόντων στη διαδικασία.

Το *νόημα* αφορά στην κατασκευή νοήματος μέσα από τη διαπραγμάτευση και αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του δράματος. Οι συμμετέχοντες, βιώνοντας μία κατάσταση εντός του δραματικού πλαισίου, είναι σε θέση να επεξεργαστούν νοήματα που την αφορούν. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εμπάθυνση στο εκάστοτε θέμα διερεύνησης.

### 1.5.2 Τεχνικές δραματοποίησης/Θεατρικές φόρμες

Οι τεχνικές δραματοποίησης είναι επίσης πολύ σημαντικές για την παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου θεατροπαιδαγωγικού σχεδίου, καθώς και η επιλογή των πιο κατάλληλων τεχνικών στον εκάστοτε σχεδιασμό. Μέσω αυτών επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων, η βίωση μίας ολοκληρωμένης εμπειρίας και η διάθεση για κριτική και αναστοχασμό. Όπως αναφέρθηκε και σε άλλη υποενότητα, οι τεχνικές δραματοποίησης κατά τους Jonothan Neelands και Tony Goode, διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, υπάγονται οι τεχνικές που δομούν και οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκτυλιχθεί το δράμα (context-building). Σε αυτές ανήκουν οι *παγωμένες εικόνες*, η *ομαδική διαμόρφωση του χώρου*, οι *πινακίδες/τίτλοι*, ο *συλλογικός ρόλος*, ο *Ρόλος σε Τοίχο (ΡσΤ)*, ο *χάρτης της ιστορίας*, τα *αντικείμενα του χαρακτήρα*, η *ξενάγηση*, η *χορική απαγγελία*, η *ιστορία με προσφορά δύο λέξεων*, οι *κινητικές δραστηριότητες*, τα *παιχνίδια*, το *πακέτο εξερεύνησης και κυκλικό δράμα* (Κατσαρίδου, 2014: 62-67).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι τεχνικές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της πλοκής της δραματικής ιστορίας (narrative), η οποία συμβαίνει μέσω της *συνέντευξης*, του *τηλεφώνου*, του *ρεπορτάζ*, της *ανακριτικής καρέκλας*, του *αυτοσχεδιασμού*, των *παιχνιδιών ρόλων*, του *δασκάλου σε ρόλο (ΔσΡ)*, του *διαδρόμου συνείδησης*, του *φανταστικού προβολέα*, της *«μιας μέρας στη ζωή»*, των *συμβουλίων*, του *φανταστικού προβολέα* και του *μανδύα του ειδικού* (Κατσαρίδου, 2014: 68-71).

Η τρίτη κατηγορία αφορά τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσω της αξιοποίησης της γλώσσας και των χειρονομιών (poetic). Τέτοιες είναι η *μεταμόρφωση*, η *δραματοποιημένη αφήγηση*, η *τελετή*, η *τελετουργία*, η *αναδρομή στο παρελθόν (flashback)*, οι *λαϊκές μορφές* και το *θέατρο φόρουμ* (Κατσαρίδου, 2014: 71-73).

Η τελευταία κατηγορία αφορά τεχνικές που εμβαθύνουν στην ανταπόκριση και τον τελικό αναστοχασμό (reflective) των συμμετεχόντων μέσω της *ανίχνευσης/παρακολούθησης της σκέψης του ρόλου*, των *αντικρουόμενων απόψεων/συμβουλών (ή φωνές μέσα στο κεφάλι/voices in the head)*, της *λίστας δώρων*, της *υποστήριξης-σύγκρουσης*, της *ανάδειξης ισχύος*, του *δείπνου των συγγραφέων*, της *οπτικής γωνίας* και της *παραγωγής κειμένου (γράμμα στον ήρωα)* (Κατσαρίδου, 2014: 73-76).

Υπάρχουν και άλλοι είδους τεχνικές που εφαρμόστηκαν σε αυτή την ερευνητική διαδικασία όπως ο *καταιγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα*, η *διακοπή της αφήγησης*, να *αλλάζουν θέση όλοι όσοι...*, *debate (ή αντιμαχία)*. Όλες οι τεχνικές δραματοποίησης που αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη περιγράφονται πιο αναλυτικά στο Παράρτημα IV.

## **1.6 Σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης: Το μοντέλο που εφαρμόστηκε**

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρήσεις αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να σχεδιάζεται η θεατροπαιδαγωγική και οι πρακτικές της. Ο Bolton (1979) διατύπωσε τέσσερα στάδια δράματος, τα οποία είναι τα εξής: α) το προπαρασκευαστικό -τεχνητό- στάδιο, που δε σχετίζεται με τη μάθηση, β) το στάδιο που σχετίζεται με την ασυνείδητη επανάληψη του οικείου, γ) ένα στάδιο όπου επέρχεται η συνειδητή αναγνώριση του γνωστού, και δ) το στάδιο της μετατόπισης της οπτικής γωνίας. Τα στάδια αυτά τείνουν να προσανατολίζουν τους μαθητές αναφορικά με το τί θα συμβεί μετέπειτα. Σύμφωνα με τον Bolton, δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη και αυστηρή δομή για τη δόμηση του δράματος, αλλά υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά αυτού. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητος ο ορισμός μερικών θεμάτων εκ μέρους του δασκάλου, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν τη θεματική που θα ανακαλύψουν μετέπειτα. Οι θεματικές αυτές πρέπει να περιέχουν μια παράδοξη και αντιφατική συνθήκη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να επεξεργαστούν τις προοπτικές αυτών. Έπειτα, η ανάπτυξη της δράσης συμβαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών και του «Δασκάλου σε Ρόλο», μέσα από συζητήσεις και προβληματισμούς. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενισχυθεί μέσω δραματικών ασκήσεων. Ο βασικός σκοπός είναι η

ανάπτυξη πολλαπλών απόψεων και η βαθύτερη κατανόηση εκ μέρους των μαθητών (Ozbek, 2014: 55-56).

Στη συνέχεια, η O' Neill (1995) έδωσε περισσότερη έμφαση στη διαδικασία του δράματος, βασισμένη στον αυθορμητισμό και τον αυτοσχεδιασμό. Η διαδικασία αυτή αφορά την εκτίμηση ενός δραματικού γεγονότος, τη δημιουργία και το σχεδιασμό του πλαισίου του. Επίσης, απαιτεί αντίληψη, φαντασία, και ερμηνεία των γεγονότων μέσα από την άσκηση γνωστικών, κοινωνικών και δραματικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων. Για να υποστηριχθεί η παραπάνω διαδικασία, αξιοποιείται ένα ορισμένο «προκείμενο», το οποίο αφορά την εισαγωγή στη δραματική πράξη. Συγκεκριμένα, κατά τη δόμηση μιας δραματικής διαδικασίας, πρώτο μέλημα αποτελεί η επιλογή ενός «προκειμένου». Στη συνέχεια, σχεδιάζεται η διαδικασία με την αξιοποίηση αυτοσχέδιων δραστηριοτήτων που καταλήγουν σε αναστοχασμό έτσι ώστε να εκφραστούν οι ιδέες και ερμηνείες των συμμετεχόντων (Ozbek, 2014: 54).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της ομάδας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχεδίασε τις παρεμβάσεις αυτές με βάση τη δομή του μοντέλου της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου, όπως αυτό διαμορφώθηκε από την Κατσαρίδου (2014: 55-58). Σύμφωνα με αυτό, σε κάθε συνάντηση διακρίνονται τρεις φάσεις:

Στην πρώτη φάση, οι συμμετέχοντες εισάγονται και προετοιμάζονται ως προς το δραματικό πλαίσιο προτού εμφανιστεί το ερέθισμα/κείμενο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από παιχνίδια ενεργοποίησης, όπως είναι τα περπατήματα με διάφορους τρόπους στο χώρο, μέσα από παντομίμες, θεατρικά, μουσικοκινητικά, κινητικά παιχνίδια, κ.ά. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ενεργοποιούνται ως προς το θέμα της ιστορίας με την οποία πρόκειται να ασχοληθούν στην πορεία της συνάντησης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με τη Cecily O' Neil, αυτή η φάση αποτελεί το *προκείμενο* όπου γίνεται η προετοιμασία για την ενασχόληση με την ιστορία του δράματος το οποίο θα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της συνάντησης. Στις συναντήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια, όπως τα περπατήματα με συναισθήματα, οι μιμήσεις, η «φρουτοσαλάτα» ή «Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...», χορός με κορδέλες, λεκτικά παιχνίδια όπως το «Όλα κυλούσαν ήρεμα, ώσπου ξαφνικά...».

Στη δεύτερη φάση, οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με το ερέθισμα-κείμενο. Σε αυτή τη φάση, γίνεται η ταυτόχρονη μετάβαση από το κείμενο στις θεατρικές συμβάσεις και η

εκπαιδευτικός-ερευνητρια ενθαρρύνει τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν το κείμενο μέσα από διάφορες θεατρικές φόρμες που ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης. Αυτές οι τεχνικές προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών που συμμετέχουν. Επίσης στο στάδιο αυτό, το κείμενο-ερέθισμα χωρίζεται σε ενότητες που ονομάζονται *επεισόδια*, τα οποία προσεγγίζονται μέσα από τις τεχνικές δραματοποίησης που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής και προάγουν τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Τα επεισόδια αυτά συνδέονται μεταξύ τους με αφήγηση. Ο διαχωρισμός του κειμένου σε επεισόδια και η επιλογή των τεχνικών σε κάθε περίπτωση αναφορικά με τις συναντήσεις αυτής της έρευνας έγιναν βάσει στοχοθεσίας που αφορούσε τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας.

Στη τρίτη και τελευταία φάση πραγματοποιείται ο αναστοχασμός της όλης διαδικασίας και η αξιολόγηση των πεπραγμένων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφραστούν κριτικά, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, γίνεται η ανταπόκριση της ομάδας στη συνολική εμπειρία της θεατροπαιδαγωγικής, μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιηθεί. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται τεχνικές αναστοχασμού και ανταπόκρισης. Στη διαδικασία της συγκεκριμένης μελέτης, αυτό το στάδιο αποδείχθηκε πολύ σημαντικό, καθώς δόθηκε η δυνατότητα διερεύνησης ως προς το πώς κινείται η ομάδα σε σχέση με το θέμα της ξενοφοβίας αλλά και πώς ανταποκρίνεται στη θεατροπαιδαγωγική. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι προφορικές ή γραπτές καταθέσεις των συμμετεχόντων πάνω στο ζήτημα και έλαβαν χώρα τα σχετικά θεατρικά δρώμενα με τη χρήση τεχνικών δραματοποίησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2. Το φαινόμενο της ξενοφοβίας

#### 2.1 Η έννοια της ξενοφοβίας

Η ξενοφοβία αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο προσεγγίζεται διαφορετικά ανάλογα με τα επιμέρους στοιχεία προς διερεύνηση, όπως το εθνικό, χρονικό και τοπικό πλαίσιο. Πολύ συχνά, η ξενοφοβία ταυτίζεται με το φόβο, την καχυποψία και το μίσος απέναντι σε οτιδήποτε ξένο (Oksana, 2009: 56). Βέβαια, η έννοια του φόβου που περικλείει ο όρος «ξενοφοβία» δεν είναι το ένα και μοναδικό συναίσθημα που επεξηγεί τον εν λόγω όρο. Είναι σαφές ότι το φαινόμενο αυτό έχει ένα εξαιρετικά σημαντικό συναισθηματικό υπόβαθρο, το οποίο πρέπει να μελετηθεί για να κατανοηθεί και το σημασιολογικό του υπόβαθρο. Γενικότερα, αφορά την έντονη αντιπάθεια, το φόβο και την εχθρότητα για όσους θεωρούνται ξένοι. Σύμφωνα με τον Simmel (1908), η οντότητα του ξένου συνδέεται με την υπέρβαση της τοπικότητας ως μιας κλειστής οργανικής κοινότητας και ορίζει τον ξένο όχι ως εκείνο που έρχεται και φεύγει, αλλά εκείνον που έρχεται και ενδεχομένως μένει. Έτσι, ο ξένος αντιμετωπίζεται ως απειλητικός και δημιουργεί συναισθήματα φόβου (Landman, 1975, στο Λιαλούτη, κ.ά., 2017: 164). Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (1995: 32), *«η σημερινή ξενοφοβία είναι μια ξενοφοβία προς όλες τις κατευθύνσεις. Είναι μια ξενοφοβία που δεν επικεντρώνεται στους «άλλους», αλλά στο «ΆΛΛΟ», δεν ενεργοποιείται από τις φαντασιακές επιβουλές και απειλές του ορατού ανοίκειου, αλλά στην πολύ ισχυρότερη απειλή και επιβουλή του πανταχού παρόντος αλλά αόρατου «άλλου», σε έναν κόσμο που κανείς πια δεν ελέγχει και κανείς δεν αναγνωρίζει».*

Η ξενοφοβία αφορά μια συμπεριφορά που προκύπτει από τη θεώρηση ότι κάποιος είναι ξένος, έχει, δηλαδή, διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμικά ομάδα. Έτσι, αντιμετωπίζεται ως εχθρός, ο οποίος απειλεί τόσο το περιβάλλον, όσο και την εσωτερική υπόσταση του κάθε ατόμου, που καταβάλλεται από συναισθήματα φόβου. Το φαινόμενο αυτό αφορά συμπεριφορές, στάσεις και προκαταλήψεις που απορρίπτουν, αποκλείουν και εξευτελίζουν ανθρώπους, επειδή αντιμετωπίζονται ως ξένα και απειλητικά στοιχεία, που θα προσβάλλουν την κοινότητα και την εθνικότητα των ατόμων αυτής (Neubauer, 1992: 130). Από συναισθηματικής άποψης, εξαιτίας της απέχθειας που αισθάνονται οι μέσα για τους έξω, οι πρώτοι περιφρονούν και απορρίπτουν τους δεύτερους, αισθανόμενοι ως κυρίαρχοι (Van der Veer, et. al., 2013: 1430).

Η μελέτη του φαινομένου αυτού λαμβάνει δύο διαστάσεις: α) τη διάσταση της θυματοποίησης, η οποία αφορά την απειλή και εξαπάτηση από το ξένο στοιχείο και β) τη διάσταση της κυριαρχίας, που σχετίζεται με την ανωτερότητα που αισθάνεται ο κυρίαρχος έναντι του ξένου στοιχείου και την περιφρόνηση και καταπίεσή του προς αυτό (Χριστινίδης, 2003: 22-25). Η ξενοφοβία προέρχεται μέσα από την κρίση ταυτότητας, όταν δηλαδή μια ομάδα με όμοια εθνοπολιτισμική ταυτότητα αισθάνεται συνεχώς ότι απειλείται από πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικά στοιχεία, μη απόλυτα αναγνωρίσιμα. Στις μέρες μας, όλο και περισσότερα άτομα διακρίνονται από κρίση ταυτότητας, με αποτέλεσμα την αύξηση του φαινομένου. Η ξενοφοβία και ο ρατσισμός θεωρούνται τρόποι εφησυχασμού και προσπάθεια κατανόησης του κόσμου σε κρίσιμες περιόδους (Wimmer, 1997: 27).

Σύμφωνα με την παγκόσμια διακήρυξη του Ο.Η.Ε. (Υπουργείο Εξωτερικών, 2002), το φαινόμενο της ξενοφοβίας ορίζεται ως η κυριότερη αιτία ρατσισμού. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Αναγνωρίζουμε ότι η ξενοφοβία κατά μη υπηκόων μιας χώρας, ιδιαίτερα μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων άσυλο, αποτελεί μια από τις κυριότερες πηγές του σύγχρονου ρατσισμού. Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά μελών αυτών των ομάδων εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο μεροληπτικών, ξενοφοβικών και ρατσιστικών πρακτικών».*

## **2.2 Ξενοφοβία στην εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι γεγονός ότι πλέον όλες οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, με τη συνεχή προσέλευση μεταναστών και προσφύγων. Φυσικά, ο τομέας της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος, καθώς μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών φοιτούν σε κοινά σχολεία, αφήνοντας στο παρελθόν τις μονοπολιτισμικές τάξεις. Όμως, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η συνύπαρξη των πολιτισμικά ετερογενών ομάδων δεν είναι πάντοτε αρμονική, καθώς οι ξενοφοβικές συμπεριφορές είναι συχνές και άμεσα εμφανείς (Γκότοβος, 1996: 8-9). Το φαινόμενο της ξενοφοβίας εκδηλώνεται και στον τομέα αυτόν ως μια αρνητική στάση από κάποια άτομα απέναντι σε άλλα που είναι κατά κάποιον τρόπο διαφορετικά από τα ίδια ή από την ομάδα στην οποία υπάγονται (Harrison, & Faye, 2005: 9-10).

Μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται ένα σύστημα αρχών και αξιών που αφορούν την κάθε κοινωνία που το διαθέτει. Είναι προφανές ότι μέσω του σχολείου, προωθείται και αναπαράγεται μια συγκεκριμένη κουλτούρα, που μεταβιβάζεται ανά τις



γενιές. Η κουλτούρα αυτή σηματοδοτεί τις παιδαγωγικές πρακτικές, τις στάσεις και τις γνώσεις που προφέρονται στους μαθητές. Έτσι, φανερώνεται ο μη πολιτισμικά διαλλακτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια ξενοφοβικών στάσεων και αντιλήψεων (Parekh, 1997: 46). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, αν ληφθεί ως παράδειγμα η ελληνική πραγματικότητα, οι Έλληνες μαθητές είναι αρκετά ξενοφοβικοί και έχουν έντονη αρνητική στάση απέναντι σε αλλοεθνείς συμμαθητές τους, δεχόμενοι επιρροές από το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Πρίντεζη & Παυλοπούλου, 2010: 562). Η αδυναμία αναστοχασμού ως προς το πολιτισμικό πλαίσιο δράσης των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη στερεοτυπική αντιμετώπιση των «Άλλων» (Γκόβαρης, 2004: 184).

Έχει παγιωθεί η άποψη ότι οι ντόπιοι και αλλοδαποί μαθητές της εκάστοτε κοινωνίας δεν μπορούν να συνυπάρξουν και να μορφωθούν μαζί, καθώς η συνεκπαίδευση δε θα έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Σε αυτό το σημείο ξεκινούν οι ξενοφοβικές απόψεις και συνεχίζουν με περιορισμούς των μεταναστών και των παιδιών τους, καθώς και με εγγραφή των ντόπιων μαθητών σε ιδιωτικά σχολεία εκ μέρους των γονέων τους. Ο ρατσισμός στην εκπαίδευση φανερώνεται είτε άμεσα είτε έμμεσα και την επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Οι ακατάλληλες υποδομές και η ελλιπής παροχή απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού στους «ξένους» μαθητές δείχνει την περιφρονητική στάση της χώρας (Γκότοβος, 1996: 65). Κατά καιρούς, έχει σχολιαστεί ότι τα σχολικά βιβλία φέρουν εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά, τα οποία συμβάλλουν στην υιοθέτηση ξενοφοβικών αντιλήψεων και τη στοχοποίηση των «ξένων» μαθητών (Γκότοβος, 1996: 70-75). Έπειτα, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ως βασικές αιτίες του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των «Άλλων» μαθητών στη σχολική τάξη (Κοντογιάννη, 2008: 94-96).

Κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αναδιαμορφωθεί και να συμπεριλάβει τις κατάλληλες προϋποθέσεις με σκοπό την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας, αποτρέποντας ξενοφοβικά και ρατσιστικά φαινόμενα. Το σχολείο οφείλει να προσφέρει τις σωστές συνθήκες, οι οποίες θα συνδράμουν στην ομαλή ένταξη και συνύπαρξη όλων των μαθητών μεταξύ τους (Νικολάου, 2000: 130-131). Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί ότι λειτουργεί μόνο ως ένας χώρος αποδοχής της διαφορετικότητας. Σημαντικό είναι να αναδειχθεί ταυτόχρονα ως ένα πεδίο όπου θα καταδικάζονται με λόγια και έργα κάθε τύπου αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές και ξενοφοβικές απόψεις και στάσεις. Σημαντικό ρόλο σε όλα τα παραπάνω, κατέχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάγος, 2022: 98-101).

### 2.2.1 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης που έχουν δημιουργηθεί στην εκπαίδευση σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Πιο αναλυτικά, έχουν δημιουργηθεί πέντε διαφορετικά μοντέλα/προσεγγίσεις, που στοχεύουν στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τα μοντέλα αυτά είναι: α) το αφομοιωτικό μοντέλο, β) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, γ) το αντιρατσιστικό μοντέλο, δ) το διαπολιτισμικό μοντέλο και ε) το μοντέλο ενσωμάτωσης. Τα περισσότερα μοντέλα στοχεύουν στη διάδοση της διαπολιτισμικότητας, την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυψαν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση των μειονοτικών ομάδων με τους γηγενείς και την αρμονική συνύπαρξη τους στα πλαίσια της κοινωνίας (Νικολάου, 2000: 119). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, μέσω των αρχών της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, καθώς και την απομάκρυνση εμποδίων που δυσκολεύουν την αρμονική συνύπαρξη. Στοχεύει, επίσης, στην ανταλλαγή και υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, επιτυγχάνοντας τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Δαμανάκης, 2001: 30).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμικότητα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και την ένταξη του ατόμου σε αυτό. Η σχολική ένταξη αποτελεί τον αρωγό που θα συνδράμει ως προς τη κοινωνική ένταξη γενικότερα (Σούλης, 2002: 114). Ορίζεται ως η εκπαίδευση εκείνη που στοχεύει στην κατάργηση των διακρίσεων, την ομαλή αλληλεπίδραση και αλληλοκατανόηση, την αποδοχή και την ισονομία μεταξύ των ντόπιων και αλλοδαπών ατόμων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 74). Σύμφωνα με την Επιτροπή για Πολιτισμική Συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης, διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει *«αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο ανάμεσα και στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο»* (Rolandi-Ricci, 1996: 59).

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύσει τους πολίτες μίας κοινωνίας με τέτοιο τρόπο που να προάγεται ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και η ενεργή κριτική συμμετοχή όλων στη δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου. Η ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων στην εκπαίδευση διαμορφώνει ένα πλαίσιο, μέσω του

οποίου διαφορετικοί μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν ισότιμα και να υπάρξουν μαζί. Στόχος της συνύπαρξης αυτής είναι τόσο η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και η βελτίωση των ικανοτήτων κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και η δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Σούλης, 2004: 32). Προϋπόθεση για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι η *ενδυνάμωση* των μειονοτήτων. Η διαπολιτισμική ενδυνάμωση αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και αποδίδεται από τον Sleeter (1991 στο Κοντογιάννη 2008: 103) ως η ενίσχυση της ικανότητας του αυτοκαθορισμού, της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, η τόνωση της διαπολιτισμικότητας, η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μελών μίας μειονοτικής ομάδας.

Κατά τον Γκόβαρη (2004: 174-192), στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια τεσσάρων ατομικών δεξιοτήτων: α) η *ενσυναίσθηση*, β) η *κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους*, γ) η *ανοχή αντιφάσεων* και δ) η *επικοινωνιακή ικανότητα*. Η *ενσυναίσθηση* ορίζεται ως η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να μπορεί να αισθανθεί όσα νιώθει εκείνος. Η *κριτική στάση* ξεκινά από την ενδοσκόπηση του ίδιου του ατόμου και, μέσω της κριτικής σκέψης, φτάνει έως την πρόταση λύσεων, σε μετασχηματισμό του εαυτού και του κοινωνικού συνόλου. Η *ανοχή των αντιφάσεων* σχετίζεται με την εκτίμηση και αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων και αρχών και αξιών σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Τέλος, η *επικοινωνιακή ικανότητα* επέρχεται μέσα από την υγιή αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη συνδιαλλαγή ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας.

Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από μία σειρά βασικών αρχών. Ο Essinger επικεντρώνεται στις εξής τέσσερις βασικές αρχές: α) ενσυναίσθηση, β) αλληλεγγύη, γ) σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Γεωργογιάννης, 1997: 51). Ο Δαμανάκης (2001: 266-268) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται και στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος αφορά την ισότητα των πολιτισμών, καθώς κάθε πολιτισμός έχει διαφορετικές αρχές και αξίες και πρέπει να γίνονται σεβαστές. Έπειτα, το μορφωτικό επίπεδο κάθε μαθητή πρέπει να κρίνεται ανεξάρτητα από την καταγωγή του και πρέπει να αντιμετωπίζεται ισάξια με το μορφωτικό επίπεδο των άλλων μαθητών. Σε περίπτωση που αυτό δε γίνεται αποδεκτό, τότε οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν απόρριψη και δεν μπορούν να εξελιχθούν. Τέλος, πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο υπάγονται, ώστε να αναπτύσσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους και εν τέλει, την προσωπικότητά τους. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους

μαθητές να συνδεθούν με το κοινωνικοοικονομικό σύστημα και να μην περιθωριοποιούνται. Στις παραπάνω τοποθετήσεις, ο Γκότοβος (2002: 17) προσθέτει ακόμη την κριτική στην αφομοίωση, την κριτική στον εθνοκεντρισμό, την αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του σχολικού θεσμού και την υποστήριξη και ενδυνάμωση των μειονοτικών ταυτοτήτων.

### **2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός**

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής κοινωνίας και εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών του, καθώς οι πλέον πολυπολιτισμικές κοινωνίες περιέχουν ανομοιόμορφο πληθυσμό όσον αφορά την εθνικότητα και τον πολιτισμό τους. Στο πολυπολιτισμικό σχολείο αλλάζουν πλέον πολλές σταθερές και ρόλοι και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξειδικευτούν και να αποκτήσουν ικανότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλίσουν καλή ποιότητα εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές τους. Η αποφυγή των διακρίσεων, η αναγνώριση και ο σεβασμός της ταυτότητας κάθε μαθητή ξεχωριστά είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν έναν εκπαιδευτικό, ώστε να μη στοχοποιείται κανένας μαθητής και η εκπαίδευση να είναι κοινωνικά σημαντική (Σγούρα, κ.ά., 2018: 114).

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διαθέτει συγκεκριμένα εθνοκεντρικά πρότυπα ή στερεοτυπικές αντιλήψεις καλείται να απαλλαγεί από αυτές, καθώς η διαφορετικότητα και η αναγνώριση της αξίας κάθε πολιτισμού αποτελούν τους πυλώνες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, πρώτα πρέπει οι ίδιοι να επεξεργαστούν τις θεωρήσεις τους περί ταυτότητας και να καταλήξουν στην καθολική αποδοχή, κάτι που δεν είναι εύκολο, καθώς πολύ συχνά επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις και τις απόψεις της γενικότερης κοινωνίας. Επίσης, υπάρχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις αναφορικά με τους αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι ενδεχομένως δε γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα για να φοιτήσουν στα ελληνικά σχολεία και το μαθησιακό τους επίπεδο ενδέχεται να είναι χαμηλό (Hidalgo, 1994: 102-104).

Κατά τον Banks (2004) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους πιο «διαπολιτισμικό», να αποφεύγουν ενέργειες που ενδέχεται να προσβάλλουν ή να μεταφέρουν κοινωνικές διακρίσεις, να αξιοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το σεβασμό, καθώς και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένα διδασκαλία, που θα περιλαμβάνει και τους μαθητές με

διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα από αυτή της κυρίαρχης ομάδας (Ασημακοπούλου, 2019: 49). Δε θα πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στον ενδυναμωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ως προς την καταπολέμηση των στερεότυπων και προκαταλήψεων. Τα παιδιά, από την πρώτη κιόλας παιδική ηλικία, ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να έχουν αυτοπεποίθηση και κίνητρο για να πετύχουν στο σχολείο (Cummins, 2002: 58-59).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει τη διαπολιτισμικότητα στην τάξη του και να αντιμετωπίζει με σεβασμό και ευαισθησία τους μαθητές του καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη δημοκρατική κοινωνία, όλοι οι πολίτες, ανεξαρτήτως αν ανήκουν ή όχι στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, απαιτείται να αντιμετωπίζονται ισότιμα και να έχουν κοινές ευκαιρίες ένταξης και κοινωνικής εξέλιξης. Επίσης, η πολυπολιτισμική συνύπαρξη αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο για κάθε κοινωνία. Όλα τα παραπάνω, καθιστούν την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* απαραίτητη ως βασικό κεντρικό άξονα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κοντογιάννη, 2008: 110-111).

Ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» προσδιορίζει το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να διαχειρίζονται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν. Σύμφωνα με τους Byram (1997) και Le Roux (2002), η διαπολιτισμική ικανότητα συσχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων να αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, μέσω της διαδικασίας του μετασχηματισμού, να αναγνωρίζουν νέα πολιτισμικά στοιχεία, να πειραματίζονται με νέες πρακτικές, να αναπτύσσουν νέες στρατηγικές και γενικώς να στοχεύουν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους τους. Δεν αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα του ατόμου, αλλά είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και διεργασίας (Μάγος, 2022: 173-176). Ο Μάγος (2022: 178) εισάγει τον όρο της «κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας» για να τονίσει την κριτική διάσταση που περιλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει κριτική διαπολιτισμική ικανότητα είναι ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί με βάση τις αξίες, τους σκοπούς και το όραμα της κριτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, ως φορέας διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων, προσεγγίζεται κριτικά.

Σύμφωνα με την Gay (2000: 32-33), οι διαπολιτισμικά ικανοί και κριτικοί εκπαιδευτικοί έχουν τρία βασικά στοιχεία και, πιο συγκεκριμένα, είναι: α) πολιτισμικοί οργανωτές, β) πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και γ) «ενορχηστρωτές» της κοινωνικής μάθησης. Στην πρώτη

περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν την επιρροή της κουλτούρας στην εκπαίδευση και να διαμορφώνουν περιβάλλοντα μάθησης προσαρμοσμένα στην πολυπολιτισμικότητα, την αποδοχή και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, ώστε να ενθαρρύνεται η επίδοση όλων των μαθητών. Στη δεύτερη περίπτωση, ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από αντιθέσεις που προκύπτουν από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και στοχεύουν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών και σχολείων, όπου οι μαθητές θα διακατέχονται από αλληλοσεβασμό και συνεργατικότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν το ρόλο της πολιτισμικής ταυτότητας στην εκπαίδευση και να αναδιαμορφώνουν τη διδασκαλία τους, βασισμένοι στα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Μάγος, 2022: 179-180).

Συνοψίζοντας, βάσει της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προωθεί την παιδαγωγική προσέγγιση όπου το κέντρο του ενδιαφέροντος μεταφέρεται από τον δάσκαλο στο παιδί, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, ο εμπυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας. Προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του, τους υποστηρίζει προκειμένου να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και αξιοποιεί τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που *«αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο»* (Σφυρόερα, 2004: 12).

### **2.2.3 Διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό: Το παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικότητας**

Η σύνθεση πολυπολιτισμικών τάξεων στα σχολεία δημιουργεί την ανάγκη για αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που να πληροί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον όρο εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται κάθε είδος υλικού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να συνοδεύσει τη διδασκαλία. Βιβλία, κείμενα, εικόνες, αφίσες, παζλ, διάφορων ειδών παιχνίδια, videos, ταινίες, τραγούδια καθώς και άλλα είδη μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό, εφόσον χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού οι μαθητές ασχολούνται κατά ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου με το παραπάνω υλικό, ενώ μέσα από αυτό ανατροφοδοτούν τις γνώσεις τους και κινητοποιούνται για συνέχεια της μάθησης. Το εκπαιδευτικό υλικό που έχει ως βασικό σκοπό την προώθηση των αρχών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό. Ένα τέτοιο υλικό μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της

διαπολιτισμικής ικανότητας, της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της ευαισθητοποίησης των παιδιών σε κοινωνικά ζητήματα (Μάγος, 2022: 253-255).

Ένα τέτοιο διαπολιτισμικό υλικό μπορεί να είναι το παραμύθι με τη χρήση παιδικών βιβλίων. Μέσα από τα παραμύθια, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες, να εξοικειώνονται με στοιχεία που αφορούν την εθνική και τοπική τους ταυτότητα. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και της ενσυναίσθησης μέσω των παραμυθιών προωθείται μέσα από δύο κυρίαρχα χαρακτηριστικά τους: α) το στοιχείο της ετερότητας που ενυπάρχει σε πολλά παραμύθια και θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια και β) το στοιχείο της διαχρονικότητας και της παγκοσμιοτητας (Μάγος, 2022: 259-261). Η διαχρονικότητα των παραμυθιών είναι ένα βασικό στοιχείο που εξασφαλίζεται μέσα από την απλή πλοκή, τα κοινά μοτίβα, την πλούσια δράση, τους επίπεδους χαρακτήρες, την ιδιαίτερη γλώσσα, τον αόριστο τόπο και χρόνο (Μητακίδου & Τρέσσου, 2008: 46).

#### *Κριτήρια επιλογής διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού: τα παιδικά βιβλία*

Προκειμένου το παιδικό βιβλίο να μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά ως διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό και να θεωρηθεί κατάλληλο και συμβατό με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε ένα κατάλογο κριτηρίων. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τον κατάλογο κριτηρίων που προτείνεται από το Μάγο (2022: 301-305) έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν και στην επιλογή του λογοτεχνικού υλικού αυτής της έρευνας.

Τα κριτήρια λοιπόν, που αξιοποιήθηκαν στον έλεγχο της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη, αφορούν:

- *την ιστορία που παρουσιάζει*: να μην αποδίδονται στερεοτυπικά τα γεγονότα της πλοκής και οι σχέσεις των προσώπων καθώς, επίσης, η παρουσίαση των κυρίαρχων και των μειονοτικών ομάδων να γίνεται ισότιμα.
- *τους ήρωες και τις ηρωίδες*: η προέλευση και ιδιότητά τους να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικά και εθνοπολιτισμικά ομάδες. Επιπλέον, οι λόγοι που αυτοί αναδεικνύονται και τα ονόματά τους να μη γίνονται τυχαία και να είναι αυθεντικά χωρίς να διακρίνονται από στερεότυπα.
- *την εικονογράφηση*: η αποφυγή παρουσίασης στερεότυπων μέσα από την εικόνα.
- *τη γλώσσα*: να είναι απαλλαγμένη από λέξεις και φράσεις που μεταφέρουν αρνητικό φορτίο για ένα άτομο ή ομάδα.
- *τους δημιουργούς του υλικού*: σημαντικό είναι να αναφέρεται ο δημιουργός.

- την ημερομηνία παραγωγής του: υλικά με παλιά ημερομηνία παραγωγής εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες να αναπαράγουν στερεοτυπικές προσεγγίσεις της ετερότητας.
- την εταιρία παραγωγής: μια προσεκτική ματιά σε άλλες παραγωγές της ίδιας εταιρίας αναδεικνύει αν αυτή διαθέτει ένα γενικότερο διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Μάγος, 2022: 301-305).

### *Παγίδες εκπαιδευτικού υλικού για την αξιοποίησή του*

Πέρα όμως από τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να θεωρηθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό συμβατό με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχουν και στοιχεία που για τον ίδιο λόγο είναι απαραίτητο να απουσιάζουν από το υλικό. Τα αρνητικά αυτά στοιχεία αποτελούν «παγίδες» στις οποίες συχνά πέφτουν οι δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού, όταν δεν είναι εξοικειωμένοι με τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συχνότερες «παγίδες» που συναντά κανείς σε εκπαιδευτικά υλικά και, κατ' επέκταση και στα παιδικά βιβλία όσον αφορά τη διαπολιτισμική τους διάσταση, αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω:

- η «παγίδα» των στερεότυπων: το υλικό αναπαράγει φυλετικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, έμφυλα, γλωσσικά στερεότυπα.
- η «παγίδα» της εξωτικοποίησης: το υλικό προσεγγίζει τον διαφορετικό «Άλλο» μέσω μίας επιφανειακής-φοκλορικής διάστασης, η οποία δεν είναι συνήθως αντικειμενική και έγκυρη.
- η «παγίδα» του πολιτισμικού ελλείμματος: το υλικό παρουσιάζει τα μέλη με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα από αυτή της κυρίαρχης ομάδας, να έχουν πολιτισμικό έλλειμμα σε σχέση με τα δεύτερα.
- η «παγίδα» της γεωγραφίας: το υλικό παραμένει σε μία γεωγραφικού τύπου προσέγγιση ενός πολιτισμού.
- η «παγίδα» της ηρωοποίησης: το υλικό παρουσιάζει τον ήρωα να γίνεται αποδεκτός μόνο όταν κάνει μία ηρωική πράξη για το καλό της κυρίαρχης ομάδας. Σε αυτήν την περίπτωση, η αποδοχή της ετερότητας πραγματοποιείται με όρους μιας συναλλαγής που καθορίζεται από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας.
- η «παγίδα» του οίκτου: το υλικό δημιουργεί το συναίσθημα του οίκτου αντί να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση (Μάγος, 2022: 297-300).



Στην παρούσα μελέτη, έγινε σημαντική προσπάθεια να επιλεγθεί το κατάλληλο υλικό που να μην εμφανίζει τις προαναφερθείσες «παγίδες». Επειδή όμως κάτι τέτοιο αποδείχτηκε πολύ δύσκολο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποφάσισε να αξιοποιήσει με κριτικό τρόπο, αναλύοντας και συζητώντας αναστοχαστικά τα σημεία των βιβλίων όπου παρουσιάζονται κάποιες παγίδες. Η «παγίδα» της ηρωοποίησης είναι αυτή που κυρίως εντοπίστηκε από πλευράς της σε κάποια από τα παραμύθια που αξιοποιούνται στην ερευνητική διαδικασία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. Παιδική Λογοτεχνία

#### 3.1 Παιδική λογοτεχνία & παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο: Σύγχρονο παραμύθι

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί τον χώρο μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν τα λογοτεχνικά έργα, που αφορούν τη νηπιακή, την παιδική και την εφηβική ηλικία με έμμεσο και άμεσο τρόπο. Εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις αισθητικές απαιτήσεις, έχοντας στο επίκεντρο το γλωσσικό, αντιληπτικό και συναισθηματικό τομέα. Στοχεύει στην ευχαρίστηση και ψυχαγωγία των μαθητών, στην αφύπνιση των αισθήσεων, στην ανάπτυξη ιδεών και εμπειριών, στην καλλιέργεια συναισθημάτων και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Οι μαθητές φτάνουν σε θέση να κατανοούν προβλήματα άλλων, να κοινωνικοποιούνται, ακόμη και να ευαισθητοποιούνται αναφορικά με την τέχνη (Χριστοφιδέλλη, 2015: 1556-1557). Κατά τον Αναγνωστόπουλο (2010: 201) η παιδική λογοτεχνία διακρίνεται στα παρακάτω είδη: α) δημοτικά ποιήματα, β) λαϊκά και κλασσικά παραμύθια, γ) μύθοι, δ) σύγχρονα παραμύθια, ε) πεζά και ποιητικά έργα (για μεγάλους, που ακούγονται και από τα παιδιά), στ) ιστορίες που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η μελέτη του σύγχρονου παραμυθιού ως παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών.

#### 3.2 Το σύγχρονο παραμύθι στην εκπαίδευση

Το παραμύθι αποτελεί ένα καλλιτεχνικό και πνευματικό δημιούργημα της προφορικής λαϊκής παράδοσης. Συμβάλλει στην ορθή πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επίσης το εισάγει στην κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζει. Είναι σαφές ότι η αφήγηση του παραμυθιού διέπεται από συνέχεια και ηρεμία, κάποιες φορές είναι αρκετά σύντομη και κάποιες φορές είναι μακροσκελής. Σημαντικό χαρακτηριστικό του είναι το αίσιο τέλος που υπάρχει σχεδόν πάντα, ενώ δεν αποφεύγονται οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες (Χριστοφιδέλλη, 2015: 1556-1557). Η αφήγηση μιας ιστορίας αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας για τους ανθρώπους και έχει απήχηση σε μικρές και μεγάλες ηλικίες. Η αφήγηση εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε πλοκή και όσο η ιστορία γίνεται πιο συγκεκριμένη και «πληθαίνει», τόσο το παραμύθι εμπλουτίζεται με νέες έννοιες και σχήματα, κρυφά και φανερά νοήματα (Μάγος, 2010: 11). Αποτελεί ένα είδος καθρέφτη της ύπαρξης του ανθρώπων, των

δυνατοτήτων και των παθών του (Αναγνωστόπουλος, 1997: 198-199). Το παραμύθι πλέον διακρίνεται σε *λαϊκό* και *σύγχρονο*. Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα μελέτη αξιοποιείται το σύγχρονο παραμύθι με την υποστήριξη της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής που εφαρμόζεται στο ερευνητικό μέρος. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο το θεωρητικό μέρος που αφορά τη παιδική λογοτεχνία, να επικεντρωθεί σε αυτό το πεδίο.

Το σύγχρονο παραμύθι διαφοροποιείται από το λαϊκό. Το σύγχρονο παραμύθι διατηρεί το μυθικό στοιχείο, αλλά συνδέει την πραγματικότητα με τη φαντασία. Με τον τρόπο αυτό, εισάγει στον κόσμο των παιδιών κοινωνικά θέματα, όπως ο πόλεμος, η ειρήνη, θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, επιστροφής στη φύση, οικολογικής συνείδησης, επιστημονικής φαντασίας, περιπέτειες, οι επιπτώσεις της τεχνολογίας, το ταξίδι, η μυθολογία και πολλά άλλα ακόμη. Αυτό το στοιχείο, φυσικά, δεν υποδεικνύει την απόρριψη του λαϊκού παραμυθιού για την αξιοποίηση κοινωνικών θεμάτων. Μέσα από τον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησής του το λαϊκό παραμύθι μπορεί να προσεγγισθεί και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, το σύγχρονο παραμύθι διαφέρει από το λαϊκό ως προς την έκταση, καθώς το σύγχρονο είναι πιο μικρό και συνήθως συνοδεύεται από εικόνες, ενώ τις περισσότερες φορές επιλέγεται η ανάγνωσή του αντίθετα με το λαϊκό, που προορίζεται για προφορική αφήγηση. Αυτό το είδος της παιδικής λογοτεχνίας διαφέρει από το λαϊκό γιατί είναι επώνυμο παραμύθι δηλαδή, γραμμένο από λογοτέχνες (Αναγνωστόπουλος, 2010: 90-91).

Στις μέρες μας, αυτό το είδος παραμυθιού δεν είναι απλά τρόπος ψυχαγωγίας, αλλά μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1997:85). Εισάγει τα παιδιά στον πραγματικό κόσμο μέσω του φανταστικού κόσμου και πυροδοτεί τη φαντασία τους μέσα από την ανάγνωση. Το παραμύθι έχει μεγάλη μορφωτική αξία, καθώς διαθέτει τεράστια θεματολογία και φέρνει τους μαθητές σε επαφή με νέες γνώσεις. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τη σκέψη τους, προσπαθώντας να επιλύσουν προβληματισμούς με παιγνιώδη τρόπο, αλλά όχι παιδικό. Μέσα από τα παραμύθια, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται, οξύνουν τη μνήμη τους και καλλιεργούν τη συναισθηματική τους πλευρά. Διαμορφώνεται η αισθητική αντίληψη των παιδιών και παροτρύνονται να υιοθετήσουν συγκεκριμένες στάσεις και αξίες μέσα από τα πρότυπα που προβάλλουν οι ήρωες-πρωταγωνιστές. Μέσα από τη διαμόρφωση αυτή, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και αναπτύσσουν τις νοητικές και ψυχοσυναισθηματικές τους ικανότητες (Von Franz, 2017: 8-10).

Στη συνέχεια, τα παραμύθια γενικότερα και, πιο συγκεκριμένα, τα σύγχρονα παραμύθια συνδράμουν στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά και στη βελτίωση του τρόπου χειρισμού προβληματικών καταστάσεων στη ζωή τους. Κάθε παραμύθι περιέχει θεματικές που είναι βγαλμένες από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, προβλήματα και δυσκολίες που συχνά έρχονται αντιμέτωποι. Μέσω αυτών το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη σκληρή πραγματικότητα, καλείται να μελετήσει τις δράσεις των βασικών πρωταγωνιστών, με άλλες να συμφωνήσει και με άλλες να διαφωνήσει. Όσον αφορά την εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μεριμνήσει για το είδος και τη θεματική των παραμυθιών που θα παρουσιάσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και οφείλει πρώτος να μελετήσει το παραμύθι, το θεωρητικό νόημα και τη γνώση που προσφέρει, με σκοπό να οργανώσει τη διδασκαλία του εντάσσοντάς το σε αυτή (Zipes, 2012: 115).

Ο εκπαιδευτικός στόχος του σύγχρονου παραμυθιού είναι να απομακρύνει το παιδί από την εκπαιδευτική θεωρία και να το βοηθήσει να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη σκέψη του. Είναι ένας τρόπος σύντομης διαφυγής από το παραδοσιακό ωρολόγιο πρόγραμμα, μια διαφορετική δραστηριότητα. Η επαφή των μαθητών με τα παραμύθια κατά τη διδακτική πράξη ενδέχεται να έχει οφέλη στη συνολική εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς προσφέρουν χαλάρωση και ελεύθερη σκέψη (Αναγνωστόπουλος, 1997: 67-70).

Σημαντική δεν είναι μόνο η αξιοποίηση των σύγχρονων παραμυθιών καθ'αυτών, αλλά και η χρήση και επεξήγηση των εικόνων που ενυπάρχουν συχνά σε αυτά. Το σύγχρονο παραμύθι πλέον συναντάται συχνά με τη μορφή ενός *εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου*. Η εικονογράφηση ενός παιδικού βιβλίου σε συνεργασία με το κείμενο ενισχύει την αφηγηματική ροή της ιστορίας (Τσιλιμένη, 2007: 18). Κατά την Τσιλιμένη (2007: 23), η σχέση εικόνας και κειμένου παρουσιάζεται μέσα από δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, η εικόνα και το κείμενο συνδέονται συμμετρικά, όπου η εικόνα λειτουργεί υποστηρικτικά στο κείμενο. Στη δεύτερη περίπτωση, η εικόνα αποσαφηνίζει το κείμενο, παρουσιάζοντας επιπλέον πληροφορίες σε σχέση με τα αφηγηματικά δομικά χαρακτηριστικά της ιστορίας όπως είναι οι χαρακτήρες, οι μεταξύ τους σχέσεις, ο χώρος, ο χρόνος, η δράση, τα επεισόδια, η έναρξη, το τέλος, η πλοκή και το νόημα της ιστορίας.

Η μέθοδος επικοινωνίας με επεξήγηση των εικόνων που προσφέρεται κυρίως στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι περισσότερο βοηθητική για το παιδί, καθώς δεν έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική ικανότητα. Έτσι, η παρουσία των εικόνων

στα παιδικά βιβλία βοηθά το παιδί να κατακτήσει την ικανότητα στον προφορικό λόγο. Αυτό συμβαίνει μέσω της παρατήρησης των εικόνων, της περιγραφής τους και της συζήτησης με τον εκπαιδευτικό, ως ανατροφοδότηση (Κιτσαράς, 1993: 28). Η εικόνα αποτελεί φορέα μετάδοσης μηνυμάτων και μπορεί να αξιοποιηθεί ως έναυσμα για συζητήσεις. Μέσω του σχολιασμού των εικόνων στα παραμύθια, οι μαθητές κινητοποιούνται προς εξήγηση και αναδιαμόρφωση των δεδομένων που αυτές προσφέρουν. Τα δεδομένα που παρέχουν οι εικόνες αποτελούν ερέθισμα για τα παιδιά που, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να αφηγηθούν μια ιστορία (Μπενέκος, 1981: 20). Τα παιδιά, λοιπόν, μαθαίνουν να κατανοούν και να εξηγούν τί ακριβώς βλέπουν σε μια εικόνα, αναπτύσσοντας ακόμη περισσότερο τη γλωσσική τους έκφραση.

Η παιδαγωγική και μορφωτική διάσταση της αξιοποίησης των σύγχρονων παραμυθιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ιδωθεί από τα αποτελέσματα που επιφέρει στη μάθηση των παιδιών. Αρχικά, μέσα από πρακτικές της δραματικής τέχνης και της αφήγησης, καλλιεργείται η γλωσσική έκφραση των παιδιών. Μέσα από μεταφηγηματικές δραστηριότητες, διευρύνεται η φαντασία, η σκέψη και η δημιουργικότητά τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν διάλογο, να μοιράζονται, να στοχάζονται και να δέχονται άλλες απόψεις καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει έναν πιο βιωματικό χαρακτήρα (Σιβροπούλου, 2003: 236-238).

Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χωρίζουν τους μαθητές σε ομάδες και η κάθε ομάδα ξεχωριστά να συζητά για μια διαφορετική πτυχή του παραμυθιού. Με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος. Επίσης, η ανάπτυξη του γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού τομέα των παιδιών αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της εν λόγω διαδικασίας (Ντούλια, 2010: 8).

### **3.2.1 Επίδραση του σύγχρονου παραμυθιού στην προσχολική ηλικία**

Τα παραμύθια είναι πολύ σημαντικά καθώς συμβάλλουν στην ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των μικρών μαθητών. Αποτελούν μια μορφή τέχνης, μέσω της οποίας αναδύεται η παιδεία, οι αξίες, οι σκέψεις και η διεύρυνση των νοητικών οριζόντων των παιδιών. Μέσω της τέχνης, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με την αγάπη, τον πόνο, το φόβο, τα συναισθήματά τους, καθώς και να εφαρμόζουν τις ιδέες τους. Προσεγγίζουν την καθημερινή ζωή με διαφορετικό και δημιουργικό τρόπο, βιώνοντας έναν κόσμο σε ένα

συγκεκριμένο περιβάλλον, μέσα στον οποίο ευχαριστούνται, στεναχωρούνται, προβληματίζονται, αλλά εν τέλει, μαθαίνουν και παραδειγματίζονται, μέσα στο ασφαλές περιβάλλον που προσφέρουν οι ιστορίες. Επίσης, τα παραμύθια ευαισθητοποιούν τα παιδιά και τα βοηθούν να ανακαλύψουν ή να βελτιώσουν τις γλωσσικές, ηθικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και αισθητικές τους ικανότητες (Τσιλιμένη, 2009: 88-90).

Διαβάζοντας και κατανοώντας τους χαρακτήρες και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζούνε αυτοί, τα παιδιά ασυναίσθητα παίρνουν τη θέση των ηρώων, κατανοούν τις αξίες και τις εμπειρίες τους. Η αξιοποίηση του σύγχρονου παραμυθιού στην προσχολική ηλικία δίνει την πρόταση για μια εναλλακτική και ενδιαφέρουσα προσέγγιση των θεμάτων που τίθενται υπό επεξεργασία. Όπως και οι μικρές ιστορίες, έτσι και το παραμύθι, εισάγει τα παιδιά σταδιακά στον πραγματικό κόσμο και τους παρέχει την πρώτη αφόρμηση για να συνειδητοποιήσουν πώς ακριβώς είναι ο κόσμος και να δημιουργήσουν νέες εμπειρίες. Διαβάζοντας, τα παιδιά συχνά ταυτίζονται με τους ήρωες των παραμυθιών και τα συναισθήματά τους εναλλάσσονται σε σχέση με τα συναισθήματα του χαρακτήρα ή των χαρακτήρων με τους οποίους ταυτίζονται. Τα παραμύθια αποτελούν μια απεικόνιση της πραγματικής ζωής και παρουσιάζουν πώς μπορεί κάποιος να ξεπεράσει μια δύσκολη κατάσταση, πώς αυτή διαμορφώνει το χαρακτήρα του και πώς στο τέλος πάντα το καλό «νικά» (Μαλαφάντης, 2018: 8-10).

### **3.2.2 Ιδεολογία & προσέγγιση της ετερότητας μέσω των σύγχρονων παραμυθιών**

Είναι σαφές ότι όλα τα παιδικά λογοτεχνήματα, συμπεριλαμβανομένων και των παραμυθιών, ενσωματώνουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία, δηλαδή ένα σχήμα ιδεών, το οποίο αφορά την κοινωνία και τον πολιτισμό της ή συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και τη συμπεριφορά τους με σκοπό την υπεράσπιση τους. Η ιδεολογία εκφράζεται μέσω της γλώσσας και οι γλωσσικές επιλογές του εκάστοτε συγγραφέα απεικονίζουν την ιδεολογία του (Οικονομίδου, 2000: 47).

Σύμφωνα με τον Peter Hollindale, μέσα σε ένα παιδικό λογοτέχνημα εντοπίζονται τρεις μέθοδοι με τις οποίες αποτυπώνεται η ιδεολογία και το μήνυμα που ο συγγραφέας του θέλει να μεταφέρει. Η πρώτη μέθοδος είναι η απροκάλυπτη έκφραση της ιδεολογίας του συγγραφέα μέσα από τις προσωπικές/ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές αξίες που εκφράζει. Είναι φανερό ότι η ιδεολογία που ο συγγραφέας επιθυμεί να μεταφέρει στους μικρούς

αναγνώστες ή ακροατές, είναι συνειδητή και σκόπιμη. Βέβαια, αυτό δεν έχει πάντοτε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά, καθώς η επιδίωξη των συγγραφέων να παρουσιάζουν ως πολιτικά ορθές τις δικές τους στάσεις και θεωρήσεις στους αναγνώστες-παιδιά, ενδεχομένως να δημιουργήσουν σύγχυση και να αποτελέσουν διδακτισμούς γι' αυτούς, παρά τροφή για σκέψη. Ο διδακτισμός δε θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται ως μέθοδος στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, καθώς μειώνει την προσωπική βούληση των παιδιών (Οικονομίδου, 2016: 87-90).

Η δεύτερη μέθοδος είναι η κεκαλυμμένη έκφραση μιας ιδεολογίας με παθητικό τρόπο. Ο συγγραφέας έχει κάποιες αντιλήψεις και στάσεις, αλλά δεν τις κάνει έκδηλες στο παιδικό λογοτέχνημα. Συνήθως, οι θεματικές τις οποίες αναπτύσσει είναι η οικογένεια, το φύλο, η πατρίδα, η θρησκεία ή η κοινωνική τάξη, όμως αναγράφονται στο λογοτεχνικό κείμενο ως παραδοχές, χωρίς καμία τοποθέτηση του ίδιου του συγγραφέα. Ο αναγνώστης, λοιπόν, είναι ελεύθερος να τις κατανοήσει, να τις αποδεχθεί ή να τις απορρίψει ανάλογα με τις προσωπικές του πεποιθήσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Οικονομίδου, 2016: 93).

Τέλος, η τρίτη μέθοδος μέσω της οποίας αποτυπώνεται η ιδεολογία του συγγραφέα στο κείμενό του είναι μέσω της χρήσης της γλώσσας και των λέξεων, που δημιουργούν ένα κείμενο και δεν επιτρέπουν στο συγγραφέα να κρύψει τις προσωπικές του απόψεις. Αυτός που γράφει το κείμενο έχει και την εξουσία πάνω σε αυτό -εν προκειμένω ο συγγραφέας- και επιλέγει τον τρόπο και το ύφος της συγγραφής (Οικονομίδου, 2016: 97). Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός της γλώσσας, υπάρχουν και άλλοι τρόποι να κατανοήσουν οι αναγνώστες τα έμμεσα μηνύματα, όπως οι εικόνες που περιέχονται στα λογοτεχνήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όταν συμπεριλαμβάνεται η ιδεολογία μέσα στο παραμύθι, συνήθως υπάρχουν αναφορές σε προβληματικές καταστάσεις της εποχής/υποθετικής ιστορίας εκείνης, όπου ο συγγραφέας εκφράζει τη θέση του, την αναλύει και οδηγείται σε πορίσματα. Βέβαια, οι ιδεολογίες που εκφράζονται δεν είναι ίδιες σε όλες τις χρονικές περιόδους και σε όλες τις κοινωνίες. Ένα, όμως, από τα πιο βασικά ιδεολογικά ζητήματα που προκύπτουν είναι η ετερότητα, οι εκφάνσεις και οι συνέπειές της (Γιαννικοπούλου, 2009: 2-3).

Τα σύγχρονα παραμύθια πραγματεύονται πρόσωπα και ζητήματα ανάμεσα στα οποία παρατηρούνται ομοιότητες, διαφορές, ταύτιση, ζητήματα ταυτοτήτων και ετεροτήτων, καθώς και ζητήματα κοινωνικών τάξεων. Η ετερότητα αποτελεί μια αμφίσημη έννοια και συμπληρώνει την έννοια της ταυτότητας (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1996: 148).

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας οι κοινωνίες δεν είναι πια ομοιογενείς αναφορικά με τον πληθυσμό τους και η ετερότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των πληθυσμών αυτών. Φυσικά, το γεγονός αυτό φαίνεται και στα παραμύθια, κι έτσι, ο αναγνώστης αρχίζει πλέον να κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του, την πλευρά του «Άλλου» και να διαμορφώνει τη δική του προσωπική ταυτότητα μέσα από την επαφή του με την ετερότητα. Με αυτό τον τρόπο τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν «καθρέφτη» του εαυτού και «παράθυρο» επικοινωνίας με τους «Άλλους». Έτσι, εκδίδονται όλο και περισσότερα παραμύθια με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με θεματολογία που προωθεί την αποδοχή της ετερότητας. Μέσω αυτών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με νέους πολιτισμούς, αξίες και αντιλήψεις, να κατανοήσουν ομοιότητες και διαφορές και να δουν τον κόσμο με διαφορετική ματιά (Κανατσούλη, 2002: 28-32).

Η ύπαρξη του «ξένου» και της ετερότητας στα παραμύθια δεν είναι νέα προσθήκη, καθώς η εικόνα του «ξένου» έχει εντοπιστεί και σε παλαιότερες παραστάσεις της ανθρωπότητας. Σε κάθε κοινωνία, υπάρχει ένας ή πολλοί «ξένοι» που δεν ανήκουν στην εκάστοτε κυρίαρχη ομάδα και αντιμετωπίζονται ως εχθροί, ενώ επιδιώκεται πολλές φορές ο αφανισμός τους (Αμπατζοπούλου, 1980, 63-65). Το στοιχείο του «ξένου» μέσα στα παραμύθια αντιμετωπίζεται με περιθωριοποίηση, εγκλεισμό και μόνιμη εχθρότητα προς το πρόσωπο του. Βέβαια, σχεδόν πάντα, υπάρχει και η προσπάθεια ενσωμάτωσης του, η ανατροπή, ο τονισμός των θετικών πτυχών της ετερότητας, με σκοπό, εν τέλει, να κάνει το μικρό αναγνώστη να γνωρίσει το ξένο, το διαφορετικό και να έρθει στη θέση του (Οικονομίδου-Αγοραστού, 1992: 82-82, 88-89).

Οι συγγραφείς επιλέγουν να αναδείξουν συνειδητά συγκεκριμένες πλευρές των χαρακτήρων, προκειμένου να συνθέσουν την ετερότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκάστοτε ήρωας είναι αυτός που φέρει την ιδεολογία της εποχής, ο επονομαζόμενος «Άλλος», μέσω του οποίου θα αναδυθεί η έννοια της διαφορετικότητας. Άλλες φορές, ο «Άλλος» παρουσιάζεται ως ηθικά καταξιωμένος και αλάνθαστος, ενώ τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε μειονεκτική θέση κι αμφισβητείται συνεχώς από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Πρόκειται ουσιαστικά για ρατσιστική συμπεριφορά, που αποκλείει τον «Άλλο» εξαιτίας ορισμένων χαρακτηριστικών του, καταδικάζοντάς τον να βρίσκεται πάντα στη θέση αυτή. Βέβαια, άλλες φορές τα παραμύθια δικαιώνουν τον «Άλλο» και του προσφέρουν τη ζωή που του αξίζει, ενώ άλλες φορές όχι, με πιο συχνή την πρώτη περίπτωση (Γιαννικοπούλου, 2009: 4-6).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4. Η δημιουργική σύνδεση των πεδίων της θεατροπαιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της παιδικής λογοτεχνίας

Καθώς στη μελέτη αυτή συμπλέκονται σε πολλά επίπεδα τρία πεδία, η θεατροπαιδαγωγική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η παιδική λογοτεχνία, παρακάτω επιχειρείται μία δημιουργική σύνδεση αυτών με τέτοιο τρόπο που να ενισχύεται η αξία της συγκεκριμένης μελέτης.

#### 4.1 Θεατροπαιδαγωγική & διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν πολλές και -ενδεχομένως- πολιτισμικά διαφορετικές ταυτότητες με στόχο την αποδοχή, την αλληλεγγύη και την εξάλειψη του φαινομένου της ξеноφοβίας. Για να απαλλαγούν οι γηγενείς μαθητές από ξеноφοβικά πρότυπα και να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση δεν αρκεί μόνο η συνύπαρξη τους με τους «αλλοδαπούς» μαθητές, αλλά και η ενεργή αλληλεπίδρασή τους, με την αξιοποίηση ευέλικτων και πρακτικών στρατηγικών, μη δασκαλοκεντρικών, που θα συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματική εκπαίδευση και μάθηση όλων των μαθητών, αλλά και στη σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ τους (Νικολάου, 2005: 313).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βασική προϋπόθεση για τη διάδοση της διαπολιτισμικότητας εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι ο ίδιος να διακατέχεται από διαπολιτισμική ικανότητα, από ευαισθησία και λεπτότητα στο χειρισμό κάθε μαθητή, καθώς επίσης να οργανώνει και να διαχειρίζεται τους μαθητές και την τάξη συνολικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει την αποδοχή (Κοντογιάννη, 2008: 111). Ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, με στόχο τον περιορισμό και την εξάλειψη της ξеноφοβίας, είναι η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω. Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση δύναται να συνδράμει στην επικοινωνία, τη συνεργασία και τον σεβασμό των εμπλεκόμενων μαθητών. Με την αξιοποίηση των τεχνικών δραματοποίησης, ενισχύεται η προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή ξεχωριστά, δομώντας την πολιτιστική του ταυτότητα, μέσω της αλληλεπίδρασης και μεταφοράς διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, την υιοθέτηση κάποιων εξ' αυτών και την ανάπτυξη της ικανότητας να μπαίνει στη θέση του «Άλλου» (Κοντογιάννη, 2008: 122-123).

Μέσω της θεατροπαιδαγωγικής, οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μαθαίνουν αυτόνομα με βιωματικό τρόπο, μέσα σε ένα ελεύθερο και άνετο περιβάλλον, όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ασφάλεια, εξωτερικεύει τις απόψεις και στάσεις του, καθώς γίνεται και πιο «ανοιχτός» στο ξένο-διαφορετικό (Λενακάκης, 2015: 357). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές γίνονται πολιτισμικά ευαίσθητοι και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση μέσω της βιωματικής διάστασης των πρακτικών της θεατροπαιδαγωγικής. Μαθαίνουν να εξερευνούν, να δημιουργούν και να κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γενικότερα. Επίσης, ξεκινούν να σκέπτονται και να συμπεριφέρονται κριτικά απέναντι σε διάφορες συνθήκες (Κοντογιάννη, 2008: 217-218). Έτσι, η διαδικασία αυτή επιτυγχάνει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση που εναντιώνεται στην ξενοφοβία και στοχεύει στη διαπολιτισμικότητα μέσω της ενδυνάμωσης των μαθητών παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους. Αρχικά, η θεατροπαιδαγωγική και η εφαρμογή της προϋποθέτουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και την υπευθυνότητα, αρχές που είναι απαραίτητες και για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στους μαθητές κι όχι στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σέξτου, 2007: 21-22).

Οι πρακτικές της θεατροπαιδαγωγικής προωθούν τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα, καθώς και την κριτική σκέψη μέσα από την προσέγγιση διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, κ.λπ. Έτσι, μέσα από τη βιωματικότητα και την πρακτική ενασχόληση των μαθητών με αυτές τις «ευαίσθητες» θεματικές, αναπτύσσονται προσωπικά, γίνονται κοινωνικά υπεύθυνοι για τις πράξεις τους, σέβονται τη διαφορετικότητα και δεν φοβούνται το ξένο στοιχείο -αντιθέτως το αποδέχονται (Κοντογιάννη, 2008: 103-104). Με τη διεύρυνση της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη δική τους και μαθαίνουν να σέβονται το «διαφορετικό», αποφεύγοντας την υιοθέτηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Γραμματάς, 2001: 46).

## 4.2 Θεατροπαιδαγωγική & σύγχρονο παραμύθι

Η ανάγκη για αξιοποίηση των σύγχρονων παραμυθιών μέσω πρακτικών εφαρμογών, που δύνανται να δώσουν τη δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες να εμπλακούν πιο βιωματικά με τις ιστορίες, οδήγησε στο συνδυασμό αφηγηματικών και θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Με αυτό τον τρόπο, το παραμύθι οδηγεί τους μαθητές στη βαθύτερη σκέψη και προβληματισμό αναφορικά με το περιεχόμενό του, καθώς λειτουργεί με βιωματικό τρόπο. Ο προφορικός και γραπτός χαρακτήρας του παραμυθιού αποκτά και μια «πρακτική διάσταση», όπου ο εαυτός παίρνει ένα ρόλο σε συγκεκριμένες συνθήκες, βασισμένες σε γεγονότα. Αποφασίζεται συγκεκριμένος χώρος και χρόνος καθώς και ένα ορισμένο θέμα. Πολύ συχνά, η δραματική πλοκή εκτυλίσσεται με εντάσεις και συγκρούσεις. Η συνολική διαδικασία στοχεύει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών (Jones, 2000: 115. Τσιάρας, 2007: 46. Schonmann, 2011: 161).

Έπειτα, η ενασχόληση με τα παραμύθια ενισχύει τον κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα, μέσα από την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των μαθητών, καθώς και την ταύτιση του εαυτού τους με κάποιο ήρωα και τη μετέπειτα κριτική στάση τους. Μέσα από αυτή την ταύτιση και σε συνδυασμό με την αναστοχαστική διαδικασία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία, εντοπίζουν προσωπικές τους δυσκολίες και προσπαθούν να τις επιλύσουν (Tsitsani, et. al., 2012: 266-267). Όλη η παραπάνω διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί τόσο με την ανάγνωση-ακρόαση των παραμυθιών όσο και με την αξιοποίησή τους μέσω της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης, με σκοπό την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών και την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης.

Η εμπάθυνση σε μία ιστορία παραμυθιού μέσα από τις τεχνικές δραματοποίησης αποτελεί μια μορφή κοινωνικής διεργασίας, καθώς αναπαριστά μια κοινωνία με άτομα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά. Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις επιταγές της εκάστοτε κοινωνίας, τα πολιτισμικά στοιχεία, καθώς και τις αξίες που επικρατούν σε αυτή. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη διαπολιτισμικότητα και συσχετίζουν τα είδη της πολιτισμικής ταυτότητας με τη δική τους, μέσω των παραμυθιών. Η γνωριμία και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και της διαφορετικότητας και η αποδοχή αυτών, δηλαδή η αποδοχή της ετερότητας, αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό στόχο (Κοντογιάννη, 2008: 98).

#### 4.3 Σύγχρονο παραμύθι, διαπολιτισμικότητα & βιοματικές τεχνικές

Πολλοί ερευνητές έχουν υπογραμμίσει τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σηφάκη & Μάγος, 2019. Τσιλιμένη, 2013). Το σύγχρονο παραμύθι ως είδος της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης, επικοινωνίας, αλλά και διαμόρφωσης πολιτισμικής συνείδησης κατά την προσχολική ηλικία, καθώς έχει παιδαγωγικό, μορφωτικό και, σε κάποιες περιπτώσεις, κοινωνικό χαρακτήρα. Πολλές ιστορίες αναπτύσσουν κοινωνικά ζητήματα, το ζήτημα της ανομοιογένειας στις σύγχρονες κοινωνίες ή την παρουσία του «ξένου» στοιχείου σε μια κοινωνία και, μέσα από την ανάδειξη του «ξένου», δίνουν ένα ερέθισμα το οποίο αν αξιοποιηθεί κατάλληλα από την εκπαιδευτική διαδικασία, δύναται να οδηγήσει στην ανάπτυξη του σεβασμού και της αποδοχής του «Άλλου» (Παπαδάτος, 2009: 297-300). Η αξιοποίηση του παραμυθιού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο, συμβάλλει στη δημιουργία υγιών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και προωθεί την εξάλειψη της ξενοφοβίας (Τσακανίκα & Μάκη, 2016: 734).

Η διαπολιτισμικότητα των παραμυθιών έγκειται και στην παρουσία ηρώων με διαφορετική καταγωγή και κουλτούρα, αναφέροντας τις μεταξύ τους σχέσεις και την αλληλεπίδρασή τους. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από βιοματικές τεχνικές που ενσωματώνουν το θεατρικό στοιχείο, όπως τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η θεατρική αγωγή, η θεατροπαιδαγωγική κατά τα οποία τα παιδιά αποποιούνται τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα τους και λαμβάνουν το ρόλο ατόμων με διαφορετική εθνικότητα, κοινωνική τάξη και κουλτούρα. Έτσι, οι μαθητές καλλιεργούν συναισθήματα αλληλεγγύης, σεβασμού, ενσυναίσθησης, αναγνώρισης και αποδοχής σε οτιδήποτε φαίνεται «ξένο» (Παπαδάτος, 2009: 297-300). Μέσα από την ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και την αποδοχή τους, καθώς και μέσα από τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος ισότητας, οι μαθητές οδηγούνται σε μια πλουραλιστική κατανόηση της κοινωνίας γενικότερα. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με το «ξένο» και μαθαίνουν να τις κατανοούν και να τις σέβονται με την πολύτιμη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αλλά και το ερέθισμα των παραμυθιών (Τσακανίκα & Μάκη, 2016: 734).

#### 4.4 Μελέτες που συμπλέκουν τα πεδία

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί κατά διαστήματα αναφορικά με την εξάλειψη της ξενοφοβίας και τη διάδοση της διαπολιτισμικότητας μέσω της αξιοποίησης του παραμυθιού στο νηπιαγωγείο είναι αρκετές και αρκετά ενθαρρυντικές αναφορικά με τη στάση των παιδιών. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει διεξαχθεί για την παρούσα εργασία, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η αξιοποίηση των παραμυθιών δεν έχει μελετηθεί τόσο κατά την προσχολική ηλικία συγκριτικά με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τις ηλικίες του δημοτικού σχολείου, οι οποίες είναι αρκετά πιο πολλές. Για το λόγο αυτό, ένας από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, είναι να μελετηθεί εκτενέστερα ο ρόλος του παραμυθιού και η αξιοποίησή του ως παιδαγωγικό εργαλείο και ως μέσο προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση και την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο ζήτημα της ξενοφοβίας, μέσω βιωματικών-θεατρικών τεχνικών.

Παρακάτω, παρατίθενται κάποιες σύγχρονες σχετικές μελέτες -από το 2010 και εξής- οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη του παραμυθιού ως σημαντική πρακτική μάθησης και διάδοσης της διαπολιτισμικότητας.

Ξεκινώντας, οι Αντωνίου & Συμεωνίδου (2010) επιχείρησαν να προσεγγίσουν εκπαιδευτικά, τη διαφορετικότητα και την αποδοχή, επιλέγοντας παραμύθια που θίγουν τέτοιου είδους ζητήματα. Μάλιστα, τόνισαν ότι υπάρχουν πολλά παραμύθια με ανάλογο περιεχόμενο, που θίγουν την έννοια της διαφορετικότητας αναφορικά με αναπηρίες, εμφάνιση, καταγωγή, θρήσκευμα, κ.λπ. Η διδακτική εφαρμογή έλαβε χώρα σε ένα νηπιαγωγείο στην Κύπρο και στόχευε κυρίως στην αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, δε χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία για να αποτυπωθούν με μετρήσιμο τρόπο οι μεταβολές των στάσεων των παιδιών.

Έπειτα, οι Georgiadis, Koutsouri & Zisimos (2011) διερεύνησαν την αξία και συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αναφορικά με δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση παραμυθιών σε μειονοτικά σχολεία του νομού Θράκης. Διαπιστώθηκε ότι η πρακτική της ανάγνωσης παραμυθιών συνέβαλε στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και την επίτευξη επικοινωνίας και εργασίας για το κοινό καλό, μακριά από προσωπικές απόψεις και εθνικούς αποκλεισμούς. Επίσης, συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση και αποτέλεσε το έναυσμα για συζητήσεις αλλά και τη σύναψη φιλικών σχέσεων.

Στη συνέχεια, σημαντική είναι και η έρευνα που πραγματοποίησε ο Robinson (2014), κατά την οποία ο ίδιος διερευνά τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, επιχειρώντας να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό εργαλείο, προκειμένου να αποκτήσουν κριτική ικανότητα απέναντι στο «διαφορετικό». Το πρώτο βήμα έγινε με συνεντεύξεις τριών εκπαιδευτικών, που έχουν ως στόχο τη διερεύνηση και εκτίμηση των πολιτισμικών αξιών τους. Έπειτα, οι απόψεις αυτές αποτυπώνονται γραπτώς, συνθέτοντας ένα παραμύθι, ως διαπολιτισμικό-παιδαγωγικό εργαλείο για τους ίδιους και άλλους εκπαιδευτικούς.

Οι Τσακανίκα & Μάκη (2016), διερεύνησαν τις απόψεις και στάσεις μαθητών της Α' Δημοτικού αναφορικά με το «διαφορετικό», όπως αυτό αποτυπωνόταν μέσα σε τέσσερα διαφορετικά παραμύθια. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 11 ερωτήσεις. Μετά την αξιολόγηση των απαντήσεων, εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα παιδικά λογοτεχνήματα που διαπραγματεύονται ζητήματα διαπολιτισμικής φύσεως, μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση και εξάλειψη προκαταλήψεων και ρατσισμού και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ακολουθούν κάποιες μελέτες που προσεγγίζουν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μέσα από διάφορες βιοματικές τεχνικές που ενσωματώνουν το θεατρικό στοιχείο, όπως τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η θεατρική αγωγή, η θεατροπαιδαγωγική, το εκπαιδευτικό δράμα και τη σύνδεση αυτής με το στοιχείο της ετερότητας, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και την αφήγηση ιστοριών.

Η Enciso (2011) πραγματοποίησε μία έρευνα-δράση όπου χρησιμοποίησε τις δραματικές τέχνες στην εκπαίδευση και την αφήγηση ιστοριών, έτσι ώστε να διερευνήσει τη δυνατότητα μετακίνησης του «τοίχου» μεταξύ της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας και των μεταναστών, μέσα από τη βιοματική αφήγηση ιστοριών.

Σε έρευνα που εφάρμοσε ο Μάρδας (2016), διερευνήθηκε η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των εφήβων του μουσικού σχολείου Αλίμου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές προβληματίστηκαν σε θέματα σχέσεων και συμπεριφοράς, ενώ οι απόψεις τους «μετατοπίστηκαν» είτε σε μεγάλο είτε σε μικρό βαθμό ανάλογα με την ικανότητα ενσυναίσθησης που ανέπτυξαν.

Στην έρευνα-δράση που διεξήγαγε ο Τσιάρας (2017), έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη. Κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκαν βιοματικά εργαστήρια

διαδικαστικού δράματος με τη χρήση της αφήγησης ενός σεναρίου που δημιουργήθηκε σκόπιμα. Σε αυτή τη διαδικασία οι συμμετέχοντες που ήταν μαθητές δημοτικού σχολείου μέσω της δραματοποίησης του σεναρίου συμμετείχαν ενεργητικά, ανακάλυψαν διαστάσεις της ετερότητας και ευαισθητοποιήθηκαν στην αποδοχή του άλλου.

Σε έρευνα της Lazaridou (2019), επιχειρήθηκε η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης παρέμβασης που θα παρότρυνε παιδιά προσχολικής ηλικίας να εκφραστούν και να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από τα παραμύθια. Στην έρευνα συμμετείχαν 14 παιδιά, ηλικίας 5 και 6 ετών για ένα διάστημα τριών μηνών (Φεβρουάριος-Μάιος 2014) και υποβλήθηκαν σε 70 διαφορετικές δραστηριότητες. Αξιοποιήθηκαν παραμύθια από όλο τον κόσμο, με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών και την ευκαιρία να γνωρίσουν και να δραματοποιήσουν διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διαδικασία αυτή έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν και να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσα από τις συνεντεύξεις και τις απαντήσεις των παιδιών, διαπιστώνεται ότι η πολυδιάστατη επεξεργασία των παραμυθιών και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις αλληλοδραστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, τείνουν να βελτιώνουν τις γνώσεις των παιδιών.

Τέλος, η Καρατζιά (2020) πραγματοποίησε έρευνα, η οποία στόχευε στη διερεύνηση της αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού και το βαθμό που αυτή μπορεί να συνδράμει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στην έρευνα, συμμετείχαν παιδιά από ένα νηπιαγωγείο στην Αλεξανδρούπολη, με σκοπό να διαπιστωθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην επεξεργασία ιστοριών μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητα αναγνώρισης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων εκ μέρους των νηπίων. Καλλιεργούνται οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, η υπευθυνότητα και διαμορφώνονται διαφορετικά οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών.

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

#### 5. Ερευνητική Μεθοδολογία

##### 5.1 Σκοπός & αναγκαιότητα της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Στη σύγχρονη κοινωνία, ολοένα και περισσότερο τίθενται στο επίκεντρο της προσοχής κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη δομή της, τις συνθήκες που τη σχηματίζουν καθώς και τις σχέσεις των υποκειμένων που την αποτελούν. Ένα τέτοιο σημαντικό κοινωνικό θέμα, που προκύπτει συχνά προς συζήτηση, είναι το φαινόμενο της ξενοφοβίας, το οποίο αποτελεί βασική αιτία των ρατσιστικών συμπεριφορών. Το μέγεθος της επιρροής και των συνεπειών της ξενοφοβίας συμβάλλει στο να την τοποθετούν στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Υπάρχουν μελέτες που, με βάση τα αποτελέσματά τους, τονίζουν τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης σε επίπεδο πολιτικής, όσον αφορά την αντιμετώπιση των ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών (Sotiropoulou, 2015: 1). Σημαντικές έρευνες είναι και αυτές που συνδυάζουν την εκπαίδευση με το θέατρο για την ενδυνάμωση παιδιών και εφήβων και εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα (Κοντογιάννη, 2000. Κοντογιάννη, 2008. Ζώνιου, 2015. Λενακάκης, 2018. Katsaridou, 2019)<sup>2</sup>.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά σε προηγούμενες μελέτες που πραγματεύονται το αν το εκπαιδευτικό δράμα ή άλλους είδους θεατρικές μορφές συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Σκοπός αυτής της έρευνας όμως, είναι να μελετήσει συγκεκριμένα εάν η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση (Drama in Education) με χρήση παιδικών βιβλίων, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην ξενοφοβία. Από τη μία, το κείμενο ενός παιδικού βιβλίου, ενός σύγχρονου παραμυθιού, προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος με ασφάλεια σε ένα φανταστικό περιβάλλον, με χαρακτήρες και συναισθήματα που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα που ζουν τα παιδιά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001: 13-46). Από την άλλη, μέσω του δράματος, τα παιδιά εμβαθύνουν στη δική τους προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα και έτσι κατανοούν τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τον έξω κόσμο,

---

<sup>2</sup> Σημαντικά είναι και τα προγράμματα που παρουσιάζονται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (<https://www.theatroedu.gr/>).



καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να μπουν στη θέση του «Άλλου» και να αντιμετωπίσουν κριτικά κοινωνικά θέματα (Κοντογιάννη, 2008: 27-28).

Στην παρούσα εργασία, διενεργείται εκπαιδευτική παρέμβαση βασισμένη στην έρευνα-δράση. Αρχικός στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνητριας είναι να εντοπίσει μαζί με τους συμμετέχοντες που αποτελούν σημαντικό πυλώνα της δράσης, τις στάσεις/απόψεις τους σχετικά με το θέμα της ξενοφοβίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Άλλωστε έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία δεν θεωρούνται «πολιτισμικά τυφλά». Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι μέχρι και τρίχρονα παιδιά παρουσιάζουν αρνητικές αντιλήψεις απέναντι σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Van Ausdale & Feagin, 2001 στο Μάγος, 2022: 67). Ο βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στην ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην ξενοφοβία και γενικά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Φυσικά υπάρχουν και άλλοι πολλοί επιμέρους στόχοι που προκύπτουν από την εμφύχωση μέσω του δράματος, όπως η ενίσχυση της ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, η εξοικείωση με την ανάπτυξη κριτικής τοποθέτησης πάνω σε κοινωνικά θέματα και συγκεκριμένα στο ζήτημα της ξενοφοβίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20-21).

Ακόμη ένας επιμέρους στόχος είναι και η αποσαφήνιση της λέξης «ξένος» από την πλευρά των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της έρευνας. Με τη μέθοδο της θεατροπαιδαγωγικής ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο βιωματικός της χαρακτήρας ενεργοποιεί την ενεργητική και δημιουργική μάθηση. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Τέλος, έχει διερευνητικό χαρακτήρα κάτι το οποίο την καθιστά κατάλληλη ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης (Κατσαρίδου, 2013: 217).

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα, είναι αν η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, που ακολουθείται κατά τη διάρκεια της έρευνας, συνεισφέρει στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων επιδρώντας θετικά στην ευαισθητοποίηση απέναντι στην ξενοφοβία και εάν γενικά συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν μέσω της μελέτης, είναι τα εξής:

- Ποιες φαίνεται να είναι οι υπάρχουσες απόψεις των παιδιών σχετικά με την ξενοφοβία πριν και ποιες μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση;
- Αν και σε ποιο βαθμό η θεατροπαιδαγωγική βοήθησε τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η διαπολιτισμική ικανότητα σχετικά με την ξενοφοβία μέσα από τις τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων;
- Συνέβαλλε στη διαπολιτισμική τους ενδυνάμωση η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας και αν ναι με ποια μέσα;
- Ποιες τεχνικές δραματοποίησης είναι πιο δημοφιλείς για την ομάδα των συμμετεχόντων;

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, δημιουργήθηκαν και νέα ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατάφεραν οι μαθητές να προσδιορίσουν την έννοια του «ξένου»;
- Συνέβαλλε η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στην ελεύθερη διατύπωση απόψεων των παιδιών σχετικά με το θέμα;
- Βοήθησε η όλη διαδικασία την κατάθεση προσωπικών εμπειριών;

## 5.2 Συμμετέχοντες και πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 στο σχολείο στο οποίο εργαζόταν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ως νηπιαγωγός. Πρόκειται για δημόσιο νηπιαγωγείο εντός της Αθήνας. Η έρευνα διεξήχθη στην τάξη στην οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός του τμήματος του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Το τμήμα ήταν ολοήμερο, αλλά η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρωινού εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι συμμετέχοντες είναι μία ομάδα 18 παιδιών προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) εκ των οποίων τα 10 είναι αγόρια και τα 8 κορίτσια. Εξ' αυτών, 14 νήπια και 4 προνήπια.

Τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης προέρχονται από διάφορα κοινωνικό-οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά τα περισσότερα ζουν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα αρκετά χρόνια. Συμμετείχαν παιδιά από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, την Αίγυπτο, το Πακιστάν, τις Κομόρες. Κάποια από αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως όσον αφορά το ζήτημα της προφορικής επικοινωνίας λόγω του ότι είναι

δίγλωσσοι μαθητές. Σε πρώτη φάση, δείχνουν εξοικειωμένα με τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, χωρίς όμως απαραίτητα να αποδέχονται και να κατανοούν σε βάθος διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Επίσης, ανάμεσά τους υπήρχαν παιδιά που φάνηκε να νιώθουν άβολα με στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως είναι η γλώσσα. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη για εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν την έννοια της ξενοφοβίας, της ταυτότητας και του «Άλλου».

Όσον αφορά τη διάρκεια της έρευνας, αυτή πραγματοποιήθηκε μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση 9 συναντήσεων-εργασιών κατά την περίοδο του Οκτωβρίου-Νοεμβρίου του σχολικού έτους 2022-2023. Κάθε συνάντηση διαρκούσε 50-55 λεπτά και πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της κοινής διδακτικής ώρας με τη νηπιαγωγό του ολοήμερου. Με αυτό τον τρόπο, για την παρούσα μελέτη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνεργάστηκε με τη νηπιαγωγό του ολοήμερου τμήματος της τάξης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων η ομάδα επεξεργάστηκε διαφορετικά σύγχρονα παραμύθια από παιδικά βιβλία, χρησιμοποιώντας στοιχεία του θεάτρου και τεχνικές δραματοποίησης με βασική επιδίωξη να ανιχνευτούν οι απόψεις και οι στάσεις τους γύρω από το θέμα της ξενοφοβίας.

### **5.3 Ερευνητική στρατηγική – Έρευνα-δράση**

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη είναι η έρευνα-δράση. Πρόκειται για μία πρακτική φιλοσοφία που διευρύνει τις θεωρητικές γνώσεις, βελτιώνοντας την πρακτική (Carr, 2004: 55-73). Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003: 14), κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, οι ερευνητές παράλληλα λειτουργούν ως συμμετέχοντες στην έρευνα και πράττουν με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι «*η μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν*» (Elliott, 1991: 69). Ο λόγος που επιλέχτηκε είναι γιατί η έρευνα-δράση αποτελεί ένα είδος έρευνας που εστιάζει στη δράση και στα δρώντα υποκείμενα, έχει συμμετοχικό και δημοκρατικό χαρακτήρα και στοχεύει στη θετική κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού, 2016: 135).

Κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο κριτικός, χειραφετητικός, δημοκρατικός χαρακτήρας και ο σαφής κοινωνικός και πολιτισμικός προσανατολισμός. Επίσης, προάγει την κοινωνική ζωή σε «παρόντα τόπο και χρόνο» αλλά και σε σχέση με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και διαδικασίες. Μέσα από αυτού του είδους την ερευνητική διαδικασία, ενθαρρύνεται η συνεχής αμφίδρομη επικοινωνία, η διαλλακτικότητα και η διαπραγμάτευση. Επίσης, αποτελεί μία

μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική που διέπει μία κοινωνική ή εκπαιδευτική κατάσταση. Οι ερευνητές είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες. Διερευνούν και ταυτόχρονα διερευνώνται. Με αυτό τον τρόπο, προσπαθώντας να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά καθώς εξασκούν την κριτική τους ικανότητα. Τέλος, η έρευνα-δράση διερευνά συγκεκριμένα σημεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δεν καταλήγει σε γενικευμένα συμπεράσματα, κάτι το οποίο της αποδίδει ποιοτική ερευνητική διάσταση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 16-22). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά την καθιστούν σημαντικό εργαλείο εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης. Στην παρούσα μελέτη, δόθηκε έμφαση στη χειραφετητική της διάσταση, όπου οι συμμετέχοντες αποσκοπούν στην απελευθέρωσή τους από αρνητικές επιδράσεις.

Αυτού του είδους η έρευνα αναπτύσσεται μέσα σε μία κυκλική διαδικασία που αποτελείται από μία σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού (Kemmis & Mc Taggart, 2014: 18-20). Πρόκειται για ένα από τα βασικά μοντέλα που ακολουθεί η έρευνα-δράση. Ο Stephen Kemmis κατέληξε σε αυτό ακολουθώντας το μοντέλο του Kurt Lewin, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί μια κυκλική διαδικασία έρευνας κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται συνεχώς και ανά πάσα στιγμή μπορούν να επιστρέψουν στην αρχή της έρευνας. Σε αυτή την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 57). Επιδιώκεται και διερευνάται η αλλαγή σε μία κατάσταση και η βελτίωση κοινωνικών συνθηκών (Grundy, 1987: 142-144).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία εκπαιδευτική έρευνα-δράση, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κοινωνική δράση. Αυτό είναι που την καθιστά εκτός από συμμετοχική και συνεργατική. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, δηλαδή, συνεργάζεται και με άλλα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας όπως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, οι σχολικοί σύμβουλοι κ.α. Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συνεργάστηκε, όπως προαναφέρθηκε, με τη συνάδελφο-εκπαιδευτικό του ολόημερου τμήματος, με τη δεύτερη στο ρόλο του κριτικού φίλου.

## 5.4 Κριτικός φίλος

Σε ορισμένες περιπτώσεις της έρευνας-δράση συμμετέχει συνεργατικά κάποιος σε ρόλο κριτικού φίλου. Αυτός ο ρόλος λειτουργεί υποβοηθητικά και κυρίως στις φάσεις της ανατροφοδότησης ή όπου αλλού χρειάζονται βοήθεια οι συμμετέχοντες. Μπορεί να παρέμβει κατά τη διάρκεια του κριτικού αναστοχασμού και της συλλογής δεδομένων ή να προτείνει μία νέα οπτική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 66). Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να υπάρχει μία λειτουργική σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και το άτομο που δρα στο ρόλο αυτό. Πρέπει να είναι ένα οικείο πρόσωπο, ένας έμπιστος συνεργάτης έτσι ώστε να υπάρχει καλή, αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα σε αυτόν ή αυτήν και την ομάδα (Lomax, 1996: 153-154).

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε αναπτύξει πολύ καλή συνεργασία ήδη με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό που θα είχε το ρόλο του *κριτικού φίλου*<sup>3</sup> στη διεξαγωγή της έρευνας. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ένιωθαν οικεία με το πρόσωπο αυτό καθώς το γνώριζαν ως εκπαιδευτικό της τάξης. Επομένως, η συνεργασία ανάμεσα στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο είχε πολύ καλή έκβαση και καθοριστική σημασία για την πορεία της έρευνας, κυρίως όσον αφορά τη φάση του αναστοχασμού που αποτέλεσε σημαντικό στάδιο για την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σε πρώτη φάση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενημέρωσε αναλυτικά τον κριτικό φίλο για το θέμα της έρευνας, το πλαίσιο υλοποίησης, καθώς και για τη σημασία του ρόλου της στη διαδικασία. Ο κριτικός φίλος κρατούσε σημειώσεις πεδίου καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων και στο τέλος κάθε συνάντησης συζητούσε με την ερευνήτρια για ζητήματα που αφορούσαν τη παρέμβαση και συνολικά την έρευνα. Οι σημειώσεις και επιστημονικές του κριτικού φίλου βοήθησαν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να κρατήσει κριτική και αναστοχαστική στάση απέναντι στην όλη διαδικασία.

## 5.5 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων βασίζεται στο είδος της ερευνητικής στρατηγικής που χρησιμοποιείται και στη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας είναι:

---

<sup>3</sup> Ο όρος «κριτικός φίλος» θα χρησιμοποιείται από εδώ και στο εξής για την αναφορά στο ρόλο που είχε η εκπαιδευτικός συνάδελφος στην ερευνητική διαδικασία.

- η άμεση παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και η συμμετοχική της παρατήρηση, κρατώντας σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια των συναντήσεων
- η καταγραφή ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
- η άμεση παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, καθώς και τα γραπτά σχόλια του κριτικού φίλου κατά τη διάρκεια και στο τέλος των συναντήσεων
- υλικό από τις γραπτές και προφορικές καταθέσεις των παιδιών
- ημιδομημένη συνέντευξη στους γονείς των παιδιών πριν τη διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και άτυπες συνεντεύξεις με τη μορφή συζήτησης με τους γονείς των παιδιών μετά τη διεξαγωγή της έρευνας

### *Παρατήρηση*

Μία λίστα παρατήρησης αποτελεί μία μέθοδο για την καταγραφή δεξιοτήτων και συμπεριφορών, τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο. Ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης είναι η αμεσότητα που προσφέρει στον παρατηρητή, καθώς παρακολουθεί κάτι τη στιγμή που γίνεται στο πραγματικό πλαίσιο. Μέσα από την άμεση παρατήρηση δόθηκε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η δυνατότητα να κρατήσει σημειώσεις πεδίου σε προσωπικό αρχείο με σημαντικές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες που ήταν αδύνατο να συλλεχθούν με άλλο μέσο. Αυτή η τεχνική χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο επίσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 513-515). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, μία τεχνική ποιοτικής φύσης. Αυτού του είδους η τεχνική περιγράφει τη συμμετοχή του παρατηρητή στην κοινότητα, ή στην εξέλιξη του φαινομένου που μελετά. Οι στόχοι του παρατηρητή είναι η μελέτη της αλληλεπίδρασης των συμπεριφορών, του περιβάλλοντος ανάπτυξής τους, της δράσης των υποκειμένων. Ο παρατηρητής χρησιμοποιεί κοινούς κανόνες, κώδικες επικοινωνίας με την ομάδα κάτι το οποίο δημιουργεί μία συνοχή με αυτήν (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 522-528).

### *Ημερολόγιο*

Πρόκειται για μία απλή ερευνητική μέθοδο που επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια βάσει του χαρακτηριστικού της να συμβάλλει στην τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου και στη διαδικασία του αναστοχασμού. Περιλαμβάνει περιγραφικά και ερευνητικά μέρη, όπως οι καταγραφές εμπειριών και συναισθημάτων, οι αναπαραστάσεις

διαλόγων, οι αξιολογήσεις, τα ζητήματα που την απασχόλησαν, οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και οι αλλαγές που προέκυψαν μετά την υλοποίησή τους (Αυγητίδου, 2011: 32-40). Για το λόγο αυτό, η καταγραφή των ημερολογίων ήταν άμεση, μετά το πέρας της κάθε συνάντησης. Αναπόσπαστο κομμάτι της χρήσης των ημερολογίων ήταν η ανάγνωση αυτών, έτσι ώστε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να προχωρήσει στη φάση του κριτικού αναστοχασμού ως προς τη δράση, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους στόχους της έρευνας (Κατσαρίδου, 2011: 136). Φυσικά, σε συνεργασία και διάλογο με τον κριτικό φίλο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στη συνέχεια προχωρούσε σε λήψεις αποφάσεων και αναθεωρήσεις πρακτικών κάτι το οποίο συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των παιδιών (Αυγητίδου, 2011: 46).

### *Συνεντεύξεις*

Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους μέσα από ένα υποκειμενικό πρίσμα, να δώσουν δικές τους ερμηνείες και τρόπους προσέγγισης του κόσμου στον οποίο ζουν. Αυτό είναι που την καθιστά εκτός από τεχνική συλλογής δεδομένων και μέρος της ίδιας της ζωής (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 449). Η διερεύνηση της οικογενειακής κουλτούρας των παιδιών και των πολιτισμικών τους εμπειριών προ έρευνας είναι πολύ σημαντική, έτσι ώστε να συνδυαστεί η εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη (Barret & Noguera, 2008: 98). Γι' αυτό το λόγο, στην όλη διαδικασία της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη και η συμμετοχή των γονέων, η οποία έγινε σε πρώτο στάδιο με τη μορφή *ημιδομημένης συνέντευξης* σχετικά με τις απόψεις τους πάνω στο ζήτημα της ξеноφοβίας, αλλά και γενικά για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην όλη διαδικασία πριν την έναρξη των συναντήσεων (Παράρτημα II, Α).

Η *ημιδομημένη συνέντευξη* είναι ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν προετοιμαστεί από τον ερευνητή, έτσι ώστε να καλύψει προβληματισμούς-θέματα συζήτησης στο πλαίσιο της έρευνας την οποία υλοποιεί. Αυτό το είδος συνέντευξης προσφέρει σημαντικό βαθμό ευελιξίας τόσο στον ερευνητή όσο και στον συνεντευξιαζόμενο. Από τη μία, επιτρέπει στον ερευνητή να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τη σειρά, τη διατύπωση των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Από την άλλη, δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράζει τις γενικές απόψεις του, περιγράφοντας πιο ελεύθερα τη σκέψη του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97. Μάγος, 2005: 8).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια της συγκεκριμένης μελέτης πραγματοποίησε και *άτυπες συνεντεύξεις*, με τη μορφή συζήτησης, με τους γονείς μετά τη διεξαγωγή της έρευνας. Απώτερος σκοπός ήταν να καταθέσουν είτε απόψεις των παιδιών με δικές τους παρατηρήσεις

είτε σχόλια που τους μεταφέρθηκαν από τα παιδιά τους αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, καθώς ήταν ενήμεροι για τις συναντήσεις και το κεντρικό θέμα αυτών. Με αυτό τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα να συμπεριληφθούν στα δεδομένα της έρευνας και στην ανάλυση αυτών τυχόν επιπλέον πληροφορίες από το περιβάλλον των συμμετεχόντων, αξιοποιώντας το πλαίσιο όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρα (Παράρτημα II, Β).

## **5.6 Εγκυρότητα & αξιοπιστία έρευνας**

Όπως αναφέρεται από τους Cohen, Manion & Morrison (2007: 175), η εγκυρότητα είναι απαραίτητη για την ύπαρξη της αξιοπιστίας σε μία έρευνα και ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός για την αποτελεσματικότητά της. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη εγκυρότητα, όπου τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με ένα συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο συσχετίστηκαν με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο. Ένας βασικός δρόμος για να επιτευχθεί αυτού του είδους η εγκυρότητα είναι η τριγωνοποίηση, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στη μελέτη αυτή (Cohen, et al., 2007: 188- 189). Κατά την τριγωνοποίηση χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες τεχνικές συλλογής για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Οι πληροφορίες διασταυρώνονται και με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η αξιοπιστία των πηγών αλλά και η εγκυρότητα των δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2001: 188).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η τριγωνοποίηση επιτεύχθηκε μέσω της χρήσης συνδυασμού μεθόδων συλλογής δεδομένων –συγκεκριμένα, παρατήρηση ερευνήτριας, ημερολόγιο ερευνήτριας, παρατήρηση και σημειώσεις πεδίου του κριτικού φίλου, συνεντεύξεις στους γονείς, γραπτές και προφορικές καταθέσεις των παιδιών– η οποία επέτρεψε την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών των πληροφοριών. Επιπρόσθετα η συνεργασία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τον κριτικό φίλο ως προς τη συλλογή και την ερμηνεία των δεδομένων προσφέρει αξιοπιστία στα αποτελέσματα μιας και δεν παρουσιάζονται μόνο μέσα από την υποκειμενικότητα της ίδιας.

## **5.7 Ζητήματα δεοντολογίας**

Το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα αποτελεί σημαντική πτυχή της ερευνητικής διαδικασίας και του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς αφορά την ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων -από τη στιγμή που έχουν ενημερωθεί- την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη, είτε σωματική είτε ψυχική, την ανωνυμία των



συμμετεχόντων στη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς και άλλα θέματα τα οποία ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 88).

Μία από τις σημαντικότερες δεοντολογικές αρχές που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η *πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα (informed consent)*. Βάσει αυτής, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κλήθηκε να παρουσιάσει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό» (Ιωσηφίδης, 2008: 278). Επομένως η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενημέρωσε προφορικά και γραπτά τους υποψήφιους συμμετέχοντες, τους γονείς αυτών, τη διεύθυνση του σχολείου, τη συνάδελφο σε ρόλο κριτικού φίλου για το θέμα και την αναγκαιότητα της έρευνας, τα μέσα και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν καθώς επίσης και για τη συλλογή γραπτών και προφορικών καταθέσεων των παιδιών και τόνισε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή αισθανθούν ότι χρειάζεται. Η ενημέρωσή τους έγινε σε απλή, κατανοητή γλώσσα και στην αγγλική για τους αλλόγλωσσους γονείς και τα αλλόγλωσσα παιδιά, που τη χρησιμοποιούσαν ως τρόπο επικοινωνίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλες οι πληροφορίες έγιναν πλήρως κατανοητές από όλους τους συμμετέχοντες. Η συγκατάθεση για την παρατήρηση και συμμετοχή των παιδιών αποκτήθηκε με έντυπο συγκατάθεσης/γονικής άδειας που δόθηκε στους γονείς/κηδεμόνες από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια (Παράρτημα Ι).

Εξίσου σημαντική δεοντολογική αρχή που τηρήθηκε στην έρευνα είναι η *ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα* σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην αποκαλύπτονται προσωπικές τους πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη χρήση ψευδώνυμων αντί ονομάτων, καθώς επίσης και με την αναφορά στη συμμετέχουσα συνάδελφο ως «κριτικό φίλο». Τέλος, όλα αυτά τα στοιχεία παραμένουν ανώνυμα ακόμη και μετά τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους (Τραϊανου, 2014: 62-77).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### 6. Η παρέμβαση: Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

#### 6.1 Ανάλυση δεδομένων

Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων στηρίζεται στο ερευνητικό υλικό που συνέλλεξε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσω της πρακτικής εφαρμογής της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου κατά τη διάρκεια των εννέα συναντήσεων. Παρακάτω γίνεται μία προσπάθεια αναζήτησης νοήματος, έτσι ώστε να κατανοηθεί σε βάθος η κατάσταση, η οποία μελετάται. Πρόκειται για ανάλυση του υλικού της κάθε συνάντησης ξεχωριστά, μέσα από κριτική σκέψη και αναστοχασμό, δύο στοιχεία τα οποία και οδήγησαν σε επανασχεδιασμούς των συναντήσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, έτσι όπως επιτρέπει ο σπειροειδής σχεδιασμός της έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ανάλυση δεδομένων εξετάστηκαν όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από όλες τις φάσεις των συναντήσεων. Μέσα από αυτό το υλικό προέκυψαν κάποια στοιχεία, τα οποία εμφανίζονταν συχνά και επέτρεψαν τη δημιουργία κάποιων θεματικών εστίασης και κατηγοριών (κωδικοποιήσεις), οι οποίες υποστήριξαν την εννοιολογική επεξεργασία δεδομένων. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε αυτού του είδους τις κατηγορίες με κάποιες λέξεις-κωδικούς, έτσι ώστε να μπορεί να ανατρέχει άμεσα σε αυτές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός *Τι είναι «ξένος»* για τα δεδομένα που αναφέρονταν στις απόψεις των παιδιών για τον ξένο και το φαινόμενο της ξενοφοβίας. Σε ό,τι αφορούσε την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων οι κωδικοί-λέξεις ήταν *ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση, κριτική σκέψη*. Αναφορικά με τα δεδομένα που συνέλλεξε μέσα από τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας, μέσα από τους *ήρωες* των ιστοριών και τη θέση τους σε σχέση με το κοινωνικό φαινόμενο της ξενοφοβίας, αυτοί διακρίθηκαν σε δύο είδη-κωδικούς: *αυτός που «φοβάται»/δεν αποδέχεται και ο «ξένος»*. Η λέξη *τεχνικές* χρησιμοποιήθηκε για να ανατρέχει σε δεδομένα που αφορούσαν την ανάπτυξη τεχνικών δραματοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου. Για τα δεδομένα που σχετίζονταν με την ελεύθερη διατύπωση των απόψεων των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός *απόψεις*. Τέλος, για τα δεδομένα που αποτελούσαν προσωπικές καταθέσεις των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός *κατάθεση προσωπικών εμπειριών*.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρακάτω αποδίδει μία αφηγηματική περιγραφή σημαντικών στοιχείων των συναντήσεων, όπως προκύπτουν μέσα από την κριτική ανάλυση των

περιγραφών-γραπτών σχολίων του κριτικού φίλου, τις προφορικές και γραπτές καταθέσεις των παιδιών, τα σχόλια των γονέων και τις γραπτές παρατηρήσεις της ίδιας.

## 6.2 Συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις πριν τις συναντήσεις

Πριν την έναρξη των θεατροπαιδαγωγικών συναντήσεων, στο πλαίσιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς, έτσι ώστε να διερευνηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο το οικογενειακό-πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων μέσα από τις απόψεις των γονέων περί ξενοφοβίας και τη στάση τους απέναντι στην όλη διαδικασία που επρόκειτο να διεξαχθεί (Παράρτημα II).

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση *Τι σκέφτεστε με τη λέξη «ξενοφοβία»*, οι περισσότερες απαντήσεις είχαν να κάνουν με «κάποιον που δε γνωρίζω και τον αποφεύγω/κάποιο που έρχεται από άλλη χώρα/κάποιο επικίνδυνο/κάποιο που ζει στο δρόμο». Στην ερώτηση εάν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ συμπεριφορές ξενοφοβίας και αν ναι, πώς αισθάνθηκαν ή τι έκαναν σε αυτή την περίπτωση, κάποιοι γονείς κατέθεσαν ότι σταμάτησαν να ασχολούνται με αυτού του είδους συμπεριφορές και μία μητέρα που σε μικρότερη ηλικία την αντιμετώπιζαν σα ξένη, σα «φυτό», ανέφερε ότι μπήκε στη διαδικασία να προσπαθήσει να γίνει σαν τους άλλους, να τους μοιάσει. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με το θέμα. Στην ερώτηση εάν έχουν υπάρξει από την «απέναντι» πλευρά, εάν δηλαδή έχουν αισθανθεί αρνητικά ή εάν φοβήθηκαν με την παρουσία κάποιου που θεωρούσαν ξένο, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά, ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι αποστασιοποιήθηκαν. Υπήρξε και ένας γονιός που ανέφερε ότι αισθάνθηκε άσχημα στο παρελθόν, όταν βρισκόταν ανάμεσα σε ανθρώπους που δε μιλούσαν ελληνικά.

Απαντώντας στις επόμενες ερωτήσεις οι περισσότεροι γονείς κατέθεσαν ότι δεν έχουν μιλήσει ποτέ για το θέμα της ξενοφοβίας στα παιδιά τους, υπήρξαν κάποιοι, οι οποίοι ανέφεραν ότι έχουν πει στα παιδιά ότι δεν πρέπει να μιλάνε σε ξένους, σε κάποιους δηλαδή που δεν γνωρίζουν, για λόγους ασφαλείας, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μιλάνε και να παίζουν με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής. Όλοι οι γονείς γνώριζαν την πολυπολιτισμική ποικιλία της ομάδας του τμήματος και σχεδόν όλοι απάντησαν ότι βλέπουν θετικά την ανάπτυξη σχέσεων του παιδιού τους με μαθητές από «άλλες» χώρες. Μόνο ένας γονιός απάντησε ότι κάτι τέτοιο του είναι αδιάφορο. Τέλος, όλοι

οι γονείς κατέθεσαν ότι βλέπουν θετικά την υλοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο σχολείο.

Η γενικότερη εικόνα που σχηματίστηκε βάσει όλων των καταθέσεων από την πλευρά των γονέων ήταν θετική ως προς την επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα. Ωστόσο, διαπιστώθηκε η άμεση ανάγκη να ξεκαθαριστούν έννοιες που αφορούν τον «ξένο» και τις διαστάσεις που συνδέονται με τη εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Φυσικά, σε σχέση με τις παραπάνω καταθέσεις των γονέων, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν η αδυναμία για λήψη ασφαλών συμπερασμάτων από τις καταθέσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, καθώς υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μη δίνονται ειλικρινείς απαντήσεις και φυσικά η υποκειμενικότητα των απαντήσεων δεν επιτρέπει γενικεύσεις.

### **6.3 Κριτική περιγραφή των συναντήσεων**

Παρακάτω παρατίθεται η κριτική ανάλυση των συναντήσεων με την ταυτόχρονη περιγραφή των δραστηριοτήτων και της ανταπόκρισης της ομάδας με την παράθεση υλικού που συλλέχθηκε και ανατροφοδοτικών σχολίων. Στην αρχή της κάθε ανάλυσης παρουσιάζεται μία μικρή περίληψη της ιστορίας που αξιοποιήθηκε. Στη συνέχεια ακολουθεί χρονικά μία αφηγηματική περιγραφή όλων των φάσεων της θεατροπαιδαγωγικής και των τεχνικών δραματοποίησης που την υποστήριξαν, όπου συμπεριλαμβάνονται αποσπάσματα από τις γραπτές και προσωπικές καταθέσεις των συμμετεχόντων, περιγραφές και σχόλια των γραπτών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και του ανατροφοδοτικού υλικού του κριτικού φίλου. Τέλος, μέσα από τη σπειροειδή διαδικασία της έρευνας-δράσης που επιτρέπει αρκετούς κύκλους αναστοχασμού και δράσης, σχολιάζεται με κριτική σκέψη και αναστοχασμό ο σχεδιασμός της παρέμβασης, έτσι ώστε να διερευνηθούν και να αναδειχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Zuber-Skerritt, 1996 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 395).

#### **6.3.1 Πρώτη συνάντηση**

Στην πρώτη συνάντηση έγινε εισαγωγή της ομάδας στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο και στο θέμα της ξενοφοβίας. Η πρώτη φάση ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας, όπου τα παιδιά συστήνονταν με διάφορους τρόπους και παιχνίδια ενεργοποίησης με τα οποία τα παιδιά

καλούνταν να περπατούν με διάφορα συναισθήματα όπως φόβος, χαρά, θάρρος, ντροπή, επιθετικότητα, μοναξιά. Η ομάδα είχε αρχίσει να εξοικειώνεται με τέτοιου είδους παιχνίδια, μιας και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποιούσε γενικά αυτού του είδους τις τεχνικές για την ενεργοποίηση της ομάδας. Αυτό που ήταν άξιο προσοχής, ήταν ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σχετικά άμεσα στη διαδικασία και το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο.

Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκε αρχικά η τεχνική να *αλλάζουν θέση όλοι όσοι*, η οποία βοήθησε σημαντικά στην αποτύπωση κάποιων πρώτων απόψεων σχετικά με το πώς προσεγγίζουν τα παιδιά τις έννοιες «ξένος» και «φόβος». Ακολούθησε η τεχνική του *καταιγισμού ιδεών*, η οποία έδωσε τη δυνατότητα στην ομάδα να εκφράσει κάποιες πρώτες σκέψεις για το *τι είναι ο «ξένος»*. Αρχικά, τα παιδιά μίλησαν για τους ξένους ως κάποιους που δεν γνωρίζουν και τους ντρέπονται. Είπαν χαρακτηριστικά *«Είναι φίλοι της μαμάς και του μπαμπά αλλά εγώ τους ντρέπομαι και είναι μεγάλοι, δεν τους μιλάω/Κάποιος που δεν τον ξέρουμε, είναι άγνωστος/Κάποιος που είναι από άλλη χώρα»*. Στην τοποθέτηση *«να αλλάξουν θέση όλοι όσοι έχουν φοβηθεί κάποιον ξένο»*, όσα παιδιά αλλάξαν θέση μίλησαν κυρίως για άτομα που δε τα γνωρίζουν, σημειώνοντας χαρακτηριστικά: *«οι γονείς μας μάς λένε να μην μιλάμε σε ξένους, δηλαδή σε αγνώστους»*. Κάποια άλλα επικεντρώθηκαν στο συναίσθημα του φόβου και μίλησαν για περιπτώσεις που φοβήθηκαν, όπως για παράδειγμα *«φοβάμαι όταν έρχεται ο μπαμπάς μου να με μαλώσει»*. Στη συζήτηση που ακολούθησε, με τον καταιγισμό ιδεών, οι απόψεις των παιδιών ως προς το *τι είναι ο «ξένος»* στράφηκαν κυρίως γύρω από το συναίσθημα της ντροπής προς κάποιον που δε γνωρίζουν και του φόβου για κάποιον άγνωστο για τα ίδια όπως τα παραδείγματα που ακολουθούν: *«Δεν πρέπει να του ανοίξουμε την πόρτα, να τον πάρουμε τηλέφωνο»*, *«ξένος είναι τα τέρατα»*, *«ξένος είναι κάποιος που έρχεται από άλλη χώρα»*. Επίσης, δώσανε χαρακτηριστικά για τον ξένο όπως: *«κακός, κλέφτης, τον ντρέπομαι, τον φοβάμαι»* (Παράρτημα III<sup>4</sup> –εικόνα 1).

Στην τρίτη και τελευταία φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν όσα συζητήθηκαν προηγουμένως στην ομάδα και να ζωγραφίσουν τι είναι για αυτά ο «ξένος» (εικόνα 2-7), όπου αποτυπώθηκαν κυρίως τα παραπάνω. Χαρακτηριστική ήταν η ζωγραφιά ενός παιδιού που είπε για αυτήν *«ξένος είναι κάποιος που έρχεται από άλλη χώρα και είναι κακός γιατί δεν τον ξέρουμε»*.

---

<sup>4</sup> Εφεξής για τη περιγραφή των συναντήσεων, βλ. παράρτημα III.

Με βάση τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, διαπιστώθηκαν τα εξής: Οι τεχνικές φάνηκε να βοήθησαν τα παιδιά στο να εκφραστούν σε πρώτη φάση και να μιλήσουν για τις σκέψεις τους πάνω στο θέμα, χωρίς αυτές να δέχονται θετικό ή αρνητικό σχολιασμό. Περισσότερο φάνηκε να διασκεδάζουν στη φάση της ενεργοποίησης αλλά και της τεχνικής να *αλλάζουν θέση όλοι όσοι* και γενικά σε ό,τι περιλάμβανε κίνηση. Στο μεγαλύτερο μέρος της συνάντησης, το ενδιαφέρον διατηρήθηκε γύρω από τις απόψεις των μελών της ομάδας. Ο κριτικός φίλος σχολίασε χαρακτηριστικά: *«Τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον και αυτό φαίνεται από τη συνολική συμμετοχή τους»*. Επίσης, μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών αλλά και της ζωγραφικής δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να καταθέσουν κάποιες προσωπικές τους εμπειρίες. Μετά το τέλος της πρώτης συνάντησης, στη φάση του αναστοχασμού σε συνεργασία με τον κριτικό φίλο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια απομόνωσε κάποια στοιχεία προς διερεύνηση και έθεσε νέα ερωτήματα και στόχους για την έρευνα, όπως ήταν ο προσδιορισμός της έννοιας «ξένος».

### 6.3.2 Δεύτερη συνάντηση

Στη δεύτερη συνάντηση αξιοποιήθηκε το πρώτο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας με τίτλο «Ένας γάτος μια φορά» του Κώστα Μάγου και της Γεωργίας Γκανάτσιου. Η ιστορία παρουσιάζει έναν γάτο αλλιώτικο από τους άλλους, με χρώμα κόκκινο. Οι υπόλοιποι γάτοι παραξενεύονται από αυτό το χαρακτηριστικό του και τον αντιμετωπίζουν αρνητικά, σαν ξένο. Προβληματίζονται και κάνουν συμβούλιο για το τί πρέπει να κάνουν μαζί του, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται η προσπάθειά τους να εξηγήσουν το γιατί είναι τόσο διαφορετικός από εκείνους, δίνοντας κάποιες παράλογες εξηγήσεις. Μέχρι που τον λόγο παίρνει ο κόκκινος γάτος, ο οποίος ξεκαθαρίζει ότι δε διαφέρει σε τίποτε άλλο από εκείνους πέρα από το χρώμα, κάτι το οποίο βάζει σε σκέψεις τους υπόλοιπους γάτους και σιγά-σιγά αρχίζουν να παρατηρούν και να αποδέχονται διάφορα στοιχεία διαφορετικότητας που έχουν όλοι μεταξύ τους. Η ιστορία αυτή θέτει στο επίκεντρο την αδυναμία κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας λόγω κάποιων στερεότυπων που προκαλούν φόβο για οτιδήποτε είναι άγνωστο και διαφορετικό. Επιλέχθηκε ως πρώτη ιστορία, έτσι ώστε να τεθούν κάποια πρώτα ζητήματα περί ξеноφοβίας υπό διερεύνηση και νοηματοδότηση.

Στην πρώτη φάση τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν με περπατήματα στο χώρο και στη συνέχεια να εκφράσουν απόψεις σχετικά με το τί είναι «ξένος», με την τεχνική της *υποστήριξης θέσης στο χώρο*. Κάποια παιδιά συμφώνησαν με την άποψη ότι «ξένος» είναι κάποιος που μιλάει άλλη γλώσσα, ενώ κάποια άλλα παιδιά συμφώνησαν ότι «ξένος» είναι

όποιος έχει άλλο χρώμα. Αυτές οι τοποθετήσεις συνέβαλλαν στο να γίνει μία εισαγωγή και στο θέμα της ιστορίας που θα ακολουθήσει. Τα περισσότερα παιδιά ωστόσο, συμφώνησαν ότι «ξένος» είναι κάποιος που δεν γνωρίζουμε. Αυτό που παρατηρήθηκε, σε συνεργασία με τον κριτικό φίλο, αναφορικά με τις καταθέσεις των παιδιών στη συγκεκριμένη τεχνική είναι ότι σε αρκετά σημεία φάνηκε να επηρεάζεται το ένα παιδί από το άλλο, γεγονός που δεν επέτρεψε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, υπήρχαν παιδιά που δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση των οδηγιών των δραστηριοτήτων γιατί είχαν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Έπειτα ακολούθησε η χρήση της *παγωμένης εικόνας* μέσω της οποίας τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν σε δύο ομάδες την εικόνα όπου κάποιος διώχνει κάποιον άλλον που δεν τον θέλει κοντά του. Σε αυτό το σημείο, χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της *ανίχνευσης* σκέψης, η οποία βοήθησε τα παιδιά που δεν ήταν τόσο εξοικειωμένα με τη σωματική έκφραση να εκφράσουν τις σκέψεις τους πάνω στη συνθήκη που τους δόθηκε. Οι περισσότερες καταθέσεις των παιδιών σχετίζονταν με τη δική τους καθημερινότητα: «*Σε διώχνω γιατί δεν είμαστε φίλοι/ Δε θέλω να παίζω μαζί σου γιατί με σπρώχνεις/ Σε διώχνω γιατί παίζεις με τους άλλους και δεν με αφήνεις να παίζω κι εγώ/ Σε διώχνω γιατί είσαι ο μπαμπάς ρομπότ*». Με όλα τα παραπάνω έγινε μία προσπάθεια ενεργοποίησης και εισαγωγής των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας που ακολούθησε.

Στη δεύτερη φάση, η ανάγνωση της ιστορίας χωρίστηκε σε τρία επεισόδια, τα οποία υποστηρίχθηκαν θεατροπαιδαγωγικά μέσω διάφορων τεχνικών δραματοποίησης με στόχο την ανάπτυξη της πλοκής και τη δημιουργία αναπαραστάσεων, προκειμένου να υποστηριχθεί η νοηματοδότηση σημαντικών για το θέμα σημείων. Συγκεκριμένα, μετά την ανάγνωση του πρώτου επεισοδίου, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *Ρόλος σε Τοίχο (εφεξής και Ρστ)*, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τις απόψεις των άλλων γάτων για τον κόκκινο γάτο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τις κατέγραφε έξω από το περίγραμμα του ήρωα που σχηματίστηκε (εικόνα 8). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυτολεξεί τα λεγόμενα των γάτων της ιστορίας και οι ίδιοι σε ρόλο πάλι γάτων πρόσθεσαν και άλλες απόψεις στο ίδιο μοτίβο: «*Μας γρατσουνάει /Δεν τον ξέρουμε/ Είναι θυμωμένος και μπορεί να φάει άλλον γάτο*». Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ένας *καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός* του συμβουλίου των γάτων, όπου συζητήθηκε το θέμα το οποίο τους προβληματίζει. Σε αυτό το σημείο, ενεργοποιήθηκε έντονα η συμμετοχή των περισσότερων παιδιών, τα οποία μπαίνοντας σε ρόλο γάτων επαναλάμβαναν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των γάτων που ακούστηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή στην ιστορία και στην προηγούμενη τεχνική.

Έπειτα, ακολούθησε το δεύτερο επεισόδιο της ιστορίας όπου εμφανίζεται ο κόκκινος γάτος και μιλάει. Σε αυτό το σημείο, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *ανακριτικής καρέκλας* με *Δάσκαλο σε Ρόλο* (εφεξής και *ΔσΡ*) στο ρόλο του γάτου, όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να τον ρωτήσουν οτιδήποτε ήθελαν, με σκοπό να κατανοήσουν τη κατάσταση την οποία βίωνε εκείνος και να λάβουν ίσως επιπλέον πληροφορίες. Οι συμμετέχοντες εδώ, πέρα από κάποιες λίγες ερωτήσεις όπως «*από πού έρχεσαι;/είσαι λυπημένος;*» έδειξαν ότι είχαν ανάγκη κυρίως να μιλήσουν στον ήρωα και να του εκφράσουν τη συμπαράστασή τους ακόμη και να του προσφέρουν βοήθεια. Χαρακτηριστικές ήταν φράσεις όπως «*θέλεις να γίνουμε φίλοι;/θεες να έρθεις σπίτι μου;/θα σου δώσω ένα δωράκι/έχεις ωραίο όνομα*». Επίσης χρησιμοποιήθηκε πάλι η τεχνική *ΡσΤ*, έτσι ώστε να συμπληρωθούν εντός του περιγράμματος τα συναισθήματα και οι σκέψεις του γάτου (εικόνα 8).

Τέλος, ακολούθησε το τρίτο επεισόδιο όπου παρουσιάζεται η αντίδραση των γάτων σε όσα τους είπε ο κόκκινος γάτος. Πραγματοποιήθηκε για άλλη μια φορά, μέσω *καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού*, ένα συμβούλιο γάτων με τον κόκκινο γάτο, αυτή τη φορά σε *συλλογικό ρόλο*.

Στην τρίτη και τελευταία φάση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *φωνές μέσα στο κεφάλι* και έγινε συζήτηση με σκοπό να γίνει εμβάθυνση στον αναστοχασμό και στην ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Με την τεχνική αυτή, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, η μία ήταν ο κόκκινος γάτος σε συλλογικό ρόλο και τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν τις φωνές που έδιναν συμβουλές στο γάτο για *πρέπει* και *μη*. Η συγκεκριμένη τεχνική φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά, καθώς παρατηρήθηκε σύγχυση ως προς τη κατανόηση των οδηγιών για τη χρήση της. Όπως συζητήθηκε και με τον κριτικό φίλο στη φάση του αναστοχασμού της δράσης, καλό θα ήταν αρχικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να δοκίμαζε τις φωνές στο κεφάλι για τους υπόλοιπους γάτους, μιας και τα παιδιά αυθόρμητα είχαν αρχίσει να λένε στους άλλους γάτους τι πρέπει να κάνουν ως προς τον κόκκινο γάτο και έτσι θα μπορούσε να κινηθεί πιο ευέλικτα και να αξιοποιήσει αυτό το στοιχείο. Στη συζήτηση που ακολούθησε έγινε αναφορά στην έννοια «ξένος» και το ποιος είχε το συγκεκριμένο ρόλο στην ιστορία που προηγήθηκε. Τα παιδιά αναγνώρισαν ως «ξένος» τον κόκκινο γάτο, ενώ ταυτόχρονα έσπευσαν να τον υπερασπιστούν, κατανοώντας ότι υπάρχει μία αρνητική χροιά στον όρο.

Στον αναστοχασμό της δράσης με τον κριτικό φίλο, μετά το τέλος της δεύτερης συνάντησης, σημειώθηκαν τα εξής:



Αρχικά διαπιστώθηκε μία έντονη δυσκολία σε ό,τι αφορά το χρόνο, μιας και υπήρξε μεγάλη πίεση και δυσκολία στο να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα εντός 50 λεπτών. Όπως σημειώθηκε στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας «*Δεν έφτασε ο χρόνος να γίνει μία συζήτηση πιο ουσιαστική μετά το τέλος της ανάγνωσης του παραμυθιού από το βιβλίο*». Ήταν κάτι που λήφθηκε σοβαρά υπ' όψιν, έτσι ώστε η επόμενη συνάντηση να δομηθεί με τέτοιο τρόπο που να βοηθά περισσότερο την ολοκλήρωσή της εντός του επιτρεπόμενου χρόνου. Επίσης στο τελευταίο μέρος της συνάντησης, το οποίο είναι μείζονος σημασίας, διαπιστώθηκε έντονη έλλειψη συγκέντρωσης από τη πλευρά των συμμετεχόντων εξαιτίας της κούρασης που είχε επέλθει.

Όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, η *ανακριτική καρτέλα*, ο *Ρόλος σε Τοίχο* και οι *αυτοσχεδιασμοί* κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, γεγονός που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποίησε στο σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης. Επιπλέον μέσω αυτών των τεχνικών τα παιδιά μπήκαν στη θέση του άλλου και είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν απόψεις και να τοποθετηθούν κριτικά ως προς το θέμα που δυσκόλευε τον κόκκινο γάτο. Με αυτό τον τρόπο, ήταν σε θέση να εξασκηθούν αναφορικά με διαπολιτισμικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη. Επίσης τα περισσότερα παιδιά έδειξαν να νιώθουν άνετα να εκφράζουν δικές τους απόψεις ή απόψεις ενός ρόλου. Αντίθετα, τεχνικές όπως η *παγωμένη εικόνα* και οι *φωνές μέσα στο κεφάλι* δυσκόλεψαν τους συμμετέχοντες. Στην περίπτωση της *παγωμένης εικόνας* τα παιδιά φάνηκε να μην είναι τόσο εξοικειωμένα και ήταν κάπως συγκρατημένα. Στις *φωνές μέσα στο κεφάλι* δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τι ήταν αυτό που καλούνταν να κάνουν. Και στις δύο περιπτώσεις η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν παρέλειψε να λάβει υπ' όψιν της τη δυσκολία που υπήρχε με τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα. Έτσι, τέθηκε ως επιπλέον στόχος της επόμενης συνάντησης η χρήση τεχνικών που θα ευνοούν την καλύτερη επικοινωνία με όλα τα μέλη της ομάδας.

Τέλος, η επιλογή του κόκκινου γάτου ως ήρωα της ιστορίας φάνηκε να βοηθά τα παιδιά στο να ταυτιστούν μαζί του και ταυτόχρονα στο ρόλο του «ξένου». Οι οικείοι χαρακτήρες είναι ένα στοιχείο της παιδικής λογοτεχνίας που βοηθά του συμμετέχοντες να βιώσουν καταστάσεις και να μπουν στη θέση των ηρώων. Παρατηρήθηκε ότι ακόμη και μετά το τέλος της συνάντησης τα παιδιά τον ανέφεραν, τον συμπάθησαν πολύ, υποδύονταν το ρόλο του φορώντας τα αυτάκια που είχαν ως αντικείμενο θεατρικής δράσης και αποτέλεσε την έμπνευση για την ανάπτυξη νέων ιστοριών.

### 6.3.3 Τρίτη συνάντηση

Το βιβλίο που αξιοποιήθηκε στη συνάντηση αυτή ήταν «Ο βάτραχος και ο ξένος» του Μαξ Βέλθους. Η ιστορία αυτού του παραμυθιού παρουσιάζει έναν ήρωα, τον ποντικό, που εμφανίζεται στο δάσος όπου ζουν άλλα ζώα όπως η πάπια, το γουρούνι, ο βάτραχος, ο λαγός, η κουκουβάγια. Όλα τα ζώα δείχνουν να τον αντιμετωπίζουν διστακτικά έως και επιθετικά καθώς τον θεωρούν ξένο και στηρίζουν τις απόψεις τους σε στερεότυπα που θέλουν τους ποντικούς βρώμικους. Ο βάτραχος, όμως, αποφασίζει να τον γνωρίσει καλύτερα, παραμερίζοντας το τι λένε και σκέφτονται οι άλλοι για τον ποντικό. Στο τέλος της ιστορίας, όλοι αναγνωρίζουν την καλοσύνη του ποντικού και τον εκτιμούν, αφότου βέβαια καταλήξει να κάνει ηρωικές κινήσεις προς τα άλλα ζώα. Το βιβλίο αυτό επιλέχθηκε έτσι ώστε να συζητηθούν και οι λόγοι αποδοχής της διαφορετικής ταυτότητας με αφορμή την *παγίδα ηρωοποίησης* σε αυτό. Επίσης, με αφορμή την άφιξη του ποντικού από ένα άλλο μέρος, επιλέχθηκε για να συζητηθούν οι λόγοι που κάποιος μπορεί να πηγαίνει σε μία νέα χώρα.

Στην πρώτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής τα παιδιά κλήθηκαν να περπατήσουν σε συγκεκριμένες συνθήκες όπως τα παραδείγματα που ακολουθούν: *«σε μία πυκνοκατοικημένη χώρα που δεν χωράς/ σε μία χώρα όπου ανήκεις/ σε μία χώρα όπου δεν ανήκεις»*. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες βίωσαν συναισθήματα και καταστάσεις που έχουν σχέση με την ιστορία που ακολουθεί. Δήλωσαν χαρακτηριστικά: *«Δεν μου αρέσει γιατί είναι στριμωχτά/ στη χώρα όπου ανήκω μου αρέσει γιατί είναι όλοι χαρούμενοι/ στη χώρα που δεν ανήκω είμαι θυμωμένος γιατί εδώ έχουν πόλεμο/ εδώ είμαι ξένος»*. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε στην τάξη μία σειρά από φωτογραφίες με ανθρώπους που κρατάνε βαλίτσα. Ακολούθησε μία συζήτηση με ερωταπαντήσεις και υποθέσεις για το πού μπορεί να πηγαίνουν ή από πού μπορεί να έρχονται/ να φεύγουν και για ποιο λόγο. Κάποια παιδιά ανέφεραν σχετικά ότι *«έχει πόλεμο στη χώρα τους και πάνε αλλού που δεν έχει»*, άλλα είπαν ότι *«θέλουν να ταξιδέψουν σε άλλο μέρος/ σε άλλο σχολείο γι' αυτό φεύγουν»*. Μετά από αυτή τη συζήτηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες να παρουσιάσουν με δύο *παγωμένες εικόνες* κάποιους που φεύγουν από μία χώρα και κάποιους που φτάνουν σε μία νέα χώρα. Με τη βοήθεια της τεχνικής της *ανίχνευσης σκέψης* τα παιδιά που συμμετείχαν στην πρώτη εικόνα κατέθεσαν ότι *«φεύγουν γιατί έχουν πόλεμο στη δική τους χώρα/ γιατί θέλουν να πάνε στους φίλους τους που είναι σε άλλη χώρα»*, ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν στη δεύτερη εικόνα, εξήγησαν ότι ήρθαν γιατί *«εδώ έχει ειρήνη/ εδώ θα βρούμε μεγαλύτερο σπίτι»*.

Στη δεύτερη φάση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την ομάδα προχώρησε στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση των τεσσάρων επεισοδίων της ιστορίας. Μετά την ανάγνωση του πρώτου επεισοδίου, όπου παρουσιάζεται η άφιξη του ποντικού και οι πρώτες αρνητικές τοποθετήσεις για τον ερχομό του από τα υπόλοιπα ζώα, εκτός του βατράχου, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *αντιμαχίας (εφεξής debate)* με τη μορφή *τηλεοπτικής εκπομπής*, όπου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σε ρόλο παρουσιάστρι με τη βοήθεια της τεχνικής *ΔσΡ*, συντόνιζε τη συζήτηση. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες: η μία υποστήριζε ότι ο ξένος ποντικός είναι κλέφτης και επικίνδυνος κι η άλλη ότι ο ξένος ποντικός είναι πολυάσχολος, του αρέσει να κάνει πολλά πράγματα και είναι ακίνδυνος. Εδώ, ενώ τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμένα με τη θεατρική φόρμα στην οποία συμμετείχαν, φάνηκε ότι τα περισσότερα ήθελαν να υπερασπιστούν τον ποντικό, δυσκολεύτηκαν δηλαδή να μπουν στο ρόλο εκείνων που κατηγορούν τον ποντικό επειδή είναι ξένος. Επομένως, το debate δεν ήταν ακριβώς ισότιμο.

Στη συνέχεια και μετά την ανάγνωση του δεύτερου επεισοδίου, όπου ο βάτραχος θέλει να γνωρίσει καλύτερα τον ποντικό και προσπαθεί να πείσει και τα υπόλοιπα ζώα χωρίς αποτέλεσμα, η ομάδα προχώρησε στη τεχνική *ΡσΤ*, σχεδιάζοντας στον πίνακα το περίγραμμα του ήρωα του ποντικού, όπου μέσα καταγράφηκαν όσα αισθανόταν ο ποντικός και έξω οι απόψεις των υπολοίπων για εκείνον (εικόνα 9). Με αυτό τον τρόπο έγινε προσπάθεια κατανόησης του ρόλου με βαθύτερο στόχο τα παιδιά να μπουν στη θέση του ήρωα. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ορισμένοι χαρακτηρισμοί μέσα από τις προφορικές τους καταθέσεις όπως, «είναι βρωμιάρης/ είναι κλέφτης/ δεν ανήκει εδώ/ είναι καλός/ είναι καθαρός» ως απόψεις των άλλων, ενώ για τα συναισθήματα του ποντικού είπαν ότι «αισθάνεται λυπημένος/ φοβισμένος/ χαρούμενος». Ακολούθησε η τεχνική *διάδρομος συνείδησης* μέσα στον οποίο περπάτησε ο βάτραχος, που τον υποδύθηκε ένα παιδί. Τα υπόλοιπα παιδιά σχημάτισαν έναν διάδρομο μέσα στον οποίο περπατούσε ο βάτραχος, όπου του λέγανε τι να κάνει με τον ποντικό μέσα από διάφορες σκέψεις και στο τέλος του διαδρόμου θα έπρεπε ο βάτραχος να αποφασίσει αν θα γίνει φίλος με τον ποντικό ή όχι. Μέσα από αυτή την τεχνική τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα, εκτός από το να επεξεργαστούν το ρόλο του βατράχου, να μιλήσουν σε αυτόν για τον ποντικό, έχοντας, καθοριστικής σημασίας, ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να κατανοήσουν τις απόψεις τους, να εκφραστούν κριτικά προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τον βάτραχο. Στο τέλος, ο μαθητής που υποδύοταν τον βάτραχο επέλεξε εκείνος να γίνει φίλος με τον ποντικό.

Έπειτα ακολούθησε η ανάγνωση του τρίτου επεισοδίου, όπου παρουσιάζεται μία σειρά από ηρωικές πράξεις από την πλευρά του ποντικού χωρίς όμως να το έχει επιδιώξει. Έγινε προσπάθεια να γίνει η προσέγγισή του θεατροπαιδαγωγικά μέσω της τεχνικής *μία μέρα από τη ζωή του ήρωα*, όπου κάποια παιδιά σε *συλλογικό ρόλο* ποντικού αναπαρίσταναν μία μέρα από τη ζωή του ποντικού με σκοπό να γνωρίσει η ομάδα καλύτερα τον ήρωα και να του αποδώσει κι άλλα χαρακτηριστικά. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν να συνεννοηθούν μεταξύ τους για το τι θα επέλεγαν να παρουσιάσουν, όμως στη συνέχεια δημιούργησαν μία αστεία ιστορία όπου ο ποντικός κάνει αστεία για να περάσει τη μέρα του.

Το τέταρτο και τελευταίο επεισόδιο, το οποίο παρουσιάζει την αποδοχή του ποντικού από όλα τα ζώα του δάσους, υποστηρίχθηκε με τη βοήθεια της τεχνικής της *ανακριτικής καρέκλας* συνδυαστικά με την τεχνική της *συνέντευξης*. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να κάνουν ερωτήσεις στον ποντικό να του παίρνουν συνέντευξη ενώ με τη βοήθεια του *συλλογικού ρόλου* 4-5 παιδιά βρέθηκαν στην ανακριτική καρέκλα στο ρόλο του ποντικού. Όπως συνέβη και με τον ήρωα της προηγούμενης συνάντησης, τα παιδιά έδειξαν την ανάγκη τους να μιλήσουν, να συναναστραφούν τον ποντικό, να του προσφέρουν φιλοξενία στο σπίτι τους.

Τέλος, στην τρίτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης της συνάντησης, συζητήθηκε το τέλος της ιστορίας καθώς επίσης και η παγίδα της ηρωοποίησης που διαπιστώνεται στην ιστορία και βάσει της οποίας ο ποντικός κερδίζει την αποδοχή όλων των μελών της κοινότητας μόνο όταν πραγματοποιεί, *όχι συνειδητά*, ηρωικές πράξεις προς εκείνα. Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι χρειαζόταν ο ποντικός να κάνει όλες αυτές τις ηρωικές πράξεις για να κερδίσει την αποδοχή των υπολοίπων, απάντησαν αρνητικά. Μάλιστα έδειξαν θυμωμένα με αυτό το στοιχείο της ιστορίας και κατηγόρησαν τα υπόλοιπα ζώα της ιστορίας, εκτός από το βάτραχο, ότι *«ξέρουν μόνο άσχημα πράγματα να λένε»*. Σε σύντομη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά απέδωσαν την αρνητική συμπεριφορά των υπόλοιπων ζώων απέναντι στον ποντικό στο γεγονός ότι δεν γνωρίζουν ακόμη τον συγκεκριμένο ήρωα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά άσκησαν κριτική και υποστήριξαν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

Έπειτα, ως κλείσιμο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επικοινωνήσουν με τον ποντικό χαρίζοντάς του μια ζωγραφιά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, χάρισαν δωράκια στον ποντικό ή του ζητούσαν να γίνουν φίλοι (εικόνες 10-22).

Μετά τη συζήτηση και με τον κριτικό φίλο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εστίασε σε κάποια σημαντικά –για τους επόμενους σχεδιασμούς– σημεία. Γενική παρατήρηση είναι ότι

πάλι υπήρξε μία δυσκολία με το χρόνο. Τα παιδιά άρχισαν να εξοικειώνονται με κάποιες τεχνικές όπως *ΡσΤ*, *ανακριτική καρτέλα*, *συνέντευξη*, *παγωμένη εικόνα* και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε οποιοδήποτε σημείο περιλάμβανε αντικείμενα θεατρικής δράσης όπως καπέλο και face painting, όταν καλούνταν να υποδυθούν ένα ρόλο. Στην τεχνική του διαδρόμου συνείδησης παρατηρήθηκε ότι υπήρξε συνολική ανταπόκριση, καθώς συμμετείχαν ακόμη και παιδιά που σε προηγούμενες δράσεις είχαν εκφράσει συστολή ή και άρνηση συμμετοχής. Στο *debate* επηρέασε ο τυχαίος χωρισμός των ομάδων —που έγινε ουσιαστικά ανά χρώμα υφάσματος— για το τι θα υποστηρίξει η κάθε πλευρά, ακούστηκαν όμως και οι δύο απόψεις τελικά. Στην τεχνική *μια μέρα από τη ζωή του ήρωα*, όπως υποστήριξε ο κριτικός φίλος, θα βοηθούσε περισσότερο να μοιραστούν οι δράσεις σε χρονικά μέρη για παράδειγμα, τι έκανε ο ήρωας το πρωί, το μεσημέρι, το απόγευμα και το βράδυ. Στο τέλος, τα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν κάτι όμορφο για τον ποντικό, κάτι το οποίο αναδεικνύει το γεγονός ότι μπήκαν στη θέση του άλλου και γενικά κατάφεραν να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και παιδιά που είχαν μικρότερη συμμετοχή στη προηγούμενη συνάντηση.

#### 6.3.4 Τέταρτη συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση αξιοποιήθηκε το παραμύθι «Τι σκαρώνει ο λύκος;» της Κουτσοδημητροπούλου Τζένης. Στην ιστορία παρουσιάζεται η ζωή ενός ήσυχου χωριού που αναστατώνεται με την άφιξη ενός νέου κατοίκου, του λύκου. Η φήμη που τον συνοδεύει προκαλεί φόβο και ανασφάλεια σε όλους τους κατοίκους. Η εμφάνισή του και μόνο προκαλεί τρόμο και όλοι αναρωτιούνται τι να σκαρώνει ο λύκος. Μετά από έρευνα όλοι οι κάτοικοι αποφασίζουν ότι ο λύκος πρέπει να φύγει γιατί αποτελεί κίνδυνο. Στο τέλος αποκαλύπτεται ότι οι κάτοικοι του χωριού παρεξήγησαν τις «ύποπτες» κατά τη γνώμη τους κινήσεις και το μόνο που ετοίμαζε ο λύκος ήταν μία γιορτή. Τα υπόλοιπα ζώα του δάσους, έχοντας καταλάβει το λάθος τους, του ζητάνε συγγνώμη. Πρόκειται για μία ιστορία κατά των στερεότυπων και των βιαστικών συμπερασμάτων, κατά της ξενοφοβίας και των προκαταλήψεων. Θέτει ως θέμα το ρόλο που παίζουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι ξένοι.

Η πρώτη φάση ξεκίνησε με παιχνίδια ενεργοποίησης, τα οποία εισήγαγαν τα παιδιά στο δραματικό πλαίσιο. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι η τεχνική *να αλλάξουν θέση όλοι όσοι*, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι απόψεις των παιδιών για τους λύκους και για όσους θεωρούν διαφορετικούς, καθώς και κάποιες προσωπικές τους καταθέσεις. Συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν για τους λύκους ότι «*τρώνε ανθρώπους, το έχω δει σε*

*βίντεο/ φοβάμαι τα δόντια, τα μεγάλα μάτια» και για όσους τους φαίνονται διαφορετικοί από εκείνους κάποια παιδιά που άλλαξαν θέση είπαν «φοβάμαι το δέρμα/ φοβάμαι τους μαύρους/ φοβάμαι κάποιον με τρομακτική στολή/ φοβάμαι τον Σ. (για έναν συμμαθητή του με μία ιδιαιτερότητα στο δέρμα)». Έπειτα παρουσιάστηκε ένα πακέτο εξερεύνησης, το οποίο περιλάμβανε μία τσάντα, το ημερολόγιο του λύκου, ζάχαρη, σπάγκο, λίστα για ψώνια, λίστα με ονόματα για προσκλήσεις (εικόνα 23-25). Τα αντικείμενα αυτά συνέβαλλαν στη δημιουργία και την οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου και ενέτειναν το ενδιαφέρον των παιδιών.*

Η ιστορία χωρίστηκε σε τρία επεισόδια. Η δεύτερη φάση της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης ξεκίνησε με την ανάγνωση του πρώτου, όπου ο λύκος καταφθάνει στο χωριό και οι υπόλοιποι κάτοικοι αντιδρούν με καχυποψία. Η πλοκή αναπτύχθηκε μέσω της τεχνικής του *αυτοσχεδιασμού*. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν τα όσα σκέφτονται τα υπόλοιπα ζώα του χωριού για την άφιξη του λύκου κάνοντας ένα συμβούλιο μεταξύ τους. Χρησιμοποίησαν λόγια από το κείμενο του βιβλίου και πρόσθεσαν σε αυτά *«είναι παράξενος, δεν έχουμε ξαναδεί λύκο/ πρέπει να τον διώξουμε γιατί θα μας σκοτώσει/ μήπως ήρθε από κάποια χώρα με πόλεμο;/ δεν τον γνωρίζω γι' αυτό τον φοβάμαι/ να τον καλέσουμε να δούμε ποιο πρόβλημα έχει, να τον γνωρίσουμε/ να τον διώξουμε/ αν είναι καλός λύκος θα χει ετοιμάσει τούρτες, αλλιώς θα έχει σίγουρα μαχαίρια»*.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάγνωση του δεύτερου επεισοδίου, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μέσω της τεχνικής του *κυκλικού δράματος* την επίσκεψη του αρκούδου στους συγχωριανούς του για να πάρει πληροφορίες για το λύκο. Αξιοσημείωτο ήταν ότι σε αυτή την τεχνική τα παιδιά ενώ ήθελαν να υπερασπιστούν το λύκο, κατάφεραν και υποδύθηκαν τους ρόλους των ζώων που εξέφραζαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για αυτόν. Ένα μόνο από τα παιδιά απέκλινε από το ρόλο του και προσπαθούσε να υπερασπιστεί το λύκο.

Μετά την ανάγνωση του τρίτου επεισοδίου της ιστορίας, όπου έγινε η αποκάλυψη ότι ο λύκος ετοίμαζε μια γιορτή για όλους, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *μια μέρα από τη ζωή του ήρωα με συλλογικό χαρακτήρα* για το ρόλο του λύκου και σε συνδυασμό με την τεχνική *τηλεφωνική επικοινωνία*, όπου ο λύκος μιλάει με τους γονείς του στο τηλέφωνο ως στιγμιότυπο της παραπάνω τεχνικής. Η πρώτη τεχνική εφαρμόστηκε προκειμένου η ομάδα να αναζητήσει στοιχεία και να διερευνήσει γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η ομάδα συζήτησε και αποφάσισε να παρουσιάσει *μια μέρα από τη ζωή του*

λύκου χωρισμένη σε τέσσερις σκηνές: Αρχικά ο λύκος το πρωί ξυπνάει, ντύνεται και πηγαίνει βιαστικά να ψωνίσει το οποίο είναι ένα στοιχείο της ιστορίας που διατήρησαν. Έπειτα, το μεσημέρι μαγειρεύει και ξαπλώνει να ξεκουραστεί. Το απόγευμα μιλάει στο τηλέφωνο με τους γονείς του ,κάνοντας μία *τηλεφωνική επικοινωνία* και το βράδυ κοιμάται. Το ρόλο του λύκου υποδύθηκαν πέντε παιδιά που εναλλάσσονταν μεταξύ τους. Με την τεχνική *μια μέρα από τη ζωή του ήρωα*, η ομάδα αναζήτησε στοιχεία που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Στην τηλεφωνική επικοινωνία συμμετείχαν δύο ζευγάρια. Μέσα από την τηλεφωνική επικοινωνία δόθηκαν πληροφορίες και συμβουλές από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο του ρόλου που υποδύονταν και παράλληλα εξελίχθηκε η πλοκή της ιστορίας. Κάποιες από τις καταθέσεις των παιδιών ήταν τα εξής:

Μαμά λύκου: «Γεια σου παιδί μου! Τι μαγειρεύεις;»

Λύκος: «Τούρτα φτιάχνω για τους φίλους μου»

Μ.λ. «Μα εσύ δεν έχεις φίλους!»

Λ.: «Θα γίνουν όλοι φίλοι μου τότε!»

Μ.λ.: « Να προσέχεις τους κακούς λύκους!»

Ή

Λύκος: «Όλοι λένε ότι είμαι κακός, ενώ εγώ τους φτιάχνω τούρτα!»

Μπαμπάς λύκου: «Ωραία, να σου δώσω μερικές συνταγές να φτιάξεις, να μη σε λένε έτσι, φτιάξε για όλους να τα βλέπουν όλα υπέροχα να τα φάνε το βράδυ»

Λ.: «Θα τους καλέσω όλους, ελπίζω να γνωριστούμε!»

Τέλος, στην τρίτη φάση έγινε συζήτηση αναφορικά με τις αντιδράσεις των ηρώων της ιστορίας όπως και ο αναστοχασμός της δράσης με όλη την ομάδα. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ομάδα σε σχέση με τους ήρωες ήταν ότι οι χωριανοί δυσκολεύτηκαν γιατί φοβόντουσαν το λύκο επειδή δεν του δώσανε την ευκαιρία να τον γνωρίσουν, ενώ ο λύκος δυσκολεύτηκε να συνάψει φιλικές σχέσεις λόγω έλλειψης χρόνου, καθώς είχε πολλές δουλειές. Τα παιδιά αναφέρονταν στο λύκο της ιστορίας ως «καλό» λύκο και ακολούθησε μία συζήτηση για το αν υπάρχουν μόνο καλοί ή κακοί λύκοι και αν αντίστοιχα αυτό συμβαίνει και με τους ανθρώπους. Από τις καταθέσεις τους αναδείχθηκε η διαπίστωσή τους ότι ο λύκος κέρδισε τη συμπάθεια των άλλων ζώων του δάσους επειδή τούς έφτιαξε γλυκά. Ακολούθησε

μία συζήτηση για το αν αυτή η κίνηση του λύκου ήταν απαραίτητη για να κερδίσει την αποδοχή των άλλων, όπου τα παιδιά υποστήριξαν ότι δεν ήταν απαραίτητο. Ωστόσο δε κατάφεραν να δημιουργήσουν κάποια υπόθεση για το τι θα συνέβαινε εάν δεν έφτιαχνε τα γλυκά ο λύκος. Η συζήτηση κατέληξε με τη διαπίστωση ότι όλη αυτή η κατάσταση δυσκόλεψε συναισθηματικά τον κεντρικό ήρωα, ο οποίος αντιλήφθηκε ότι δεν μπορεί να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους καθώς θεωρούν ότι «είναι κακός όπως όλοι οι λύκοι». Γι' αυτό, η ομάδα ετοίμασε μία *λίστα δώρων* για το λύκο, όπου όλα τα παιδιά στο ρόλο των άλλων ζώων του παραμυθιού χάρισαν κάτι όμορφο στο λύκο (εικόνα 26).

Στον αναστοχασμό της δράσης παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο ότι τα παιδιά εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο με τεχνικές που τα εντάσσουν σε αναπαραστάσεις ρόλων, όπως το *κυκλικό δράμα*, η *τηλεφωνική επικοινωνία*, *μια μέρα από τη ζωή του ήρωα*. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, «*τα παιδιά δείχνουν να αισθάνονται πιο άνετα όταν αναπαριστούν ένα ρόλο από την ιστορία*». Επίσης, στις συγκεκριμένες συμβάσεις άρχισαν να συμμετέχουν και παιδιά που δεν συμμετείχαν τόσο στις προηγούμενες συναντήσεις. Τα παιδιά κατάφεραν να νοηματοδοτήσουν στοιχεία που περιγράφουν τα συναισθήματα του κεντρικού ήρωα, όμως δυσκολεύτηκαν σε ό, τι αφορά τον τρόπο σκέψης των υπόλοιπων ηρώων. Κατάφεραν να μπουν στη θέση του λύκου και να τον συναισθανθούν, ενώ κάποια από τα παιδιά φάνηκε να ενδυναμώνονται, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα για να καταρρίψουν τις στερεοτυπικές απόψεις των άλλων ηρώων. Ο τρόπος που αποδόθηκε το στοιχείο της ετερότητας ως στοιχείο του συγκεκριμένου παραμυθιού συνέβαλλε στα παραπάνω. Παρατηρήθηκε ωστόσο, ότι έγιναν κάποιες γενικεύσεις και παρερμηνείες όσον αφορά τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων. Τέλος, προέκυψε η ανάγκη στην επόμενη συνάντηση να βρεθούν στο επίκεντρο της δράσης και της νοηματοδότησης οι ήρωες που εκφράζουν ξενοφοβικές απόψεις, έτσι ώστε να αναλυθούν τα αίτια της συμπεριφοράς τους και να μη γίνεται ένας γενικός διαχωρισμός των ηρώων σε «καλούς» και «κακούς» και δημιουργούνται παρερμηνείες.

### 6.3.5 Πέμπτη συνάντηση

Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε στη συνάντηση αυτή ήταν το «*Δώσε την αγάπη*» της Αγγελικής Βαρελλά. Η πλοκή της ιστορίας περιστρέφεται γύρω από ένα μαθητή, τον Μάνο, ο οποίος αναστατώνεται όταν η δασκάλα του τον βάζει να καθίσει στο ίδιο θρανίο με έναν νέο μαθητή από την Πολωνία, τον Γιάννου, χωρίζοντάς τον από τον φίλο του. Ο Μάνος δυσανασχετεί με τον Γιάννου και αδυνατεί να δει θετικά οτιδήποτε κάνει ή δεν κάνει



εκείνος. Μετά από τη μέρα φιλίας που γιόρτασαν στο σχολείο, η εικόνα του Γιάννου ανατρέπεται θετικά στα μάτια του Μάνου, όταν ο δεύτερος ανακαλύπτει τη γενναιοδωρία και την ευγένεια του πρώτου. Η ιστορία τελειώνει με τα δύο αγόρια πλέον να έχουν γίνει φίλοι.

Η ενεργοποίηση πραγματοποιήθηκε στη πρώτη φάση της θεατροπαιδαγωγικής με ένα μουσικοκινητικό τραγούδι από την Πολωνία («Kaczuski Polish Dance») και η εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο έγινε με την παρουσίαση *αντικειμένων του ήρωα* Γιάννου. Πιο συγκεκριμένα τα αντικείμενα αποτέλεσαν ένα μήλο και ένα σημείωμα που έγραφε στα πολωνικά «Δώσε την αγάπη, όπως δίνεις ένα μήλο, τόσο απλά». Με αυτό το ερέθισμα, οξύνθηκε η περιέργεια των παιδιών για το ποιος μπορεί να έγραψε ένα τέτοιο σημείωμα, σε ποιον ήθελε να το στείλει και για ποιο λόγο. Επίσης, δόθηκαν κάποια στοιχεία που αφορούν τον ένα από τους δύο ήρωες της ιστορίας με αποτέλεσμα να δημιουργείται και να οριοθετείται ένα δραματικό πλαίσιο.

Η ιστορία χωρίστηκε σε τρία επεισόδια, τα οποία προσεγγίστηκαν θεατροπαιδαγωγικά στη δεύτερη φάση με διάφορες τεχνικές δραματοποίησης. Αρχικά, μετά την ανάγνωση του πρώτου επεισοδίου, όπου παρουσιάζεται η έλευση του Γιάννου και η δυσαρέσκεια του Μάνου, η ομάδα κάλεσε στην *ανακριτική καρέκλα* ένα παιδί στο ρόλο του Μάνου και τα υπόλοιπα παιδιά με τη τεχνική της *συνέντευξης* του έκαναν κάποιες ερωτήσεις. Η διαδικασία συνέβαλλε στη σκιαγράφηση του χαρακτήρα του Μάνου και στο να διερευνήσει η ομάδα το κείμενο της ιστορίας και να εντοπίσει σημαντικά για την πλοκή της σημεία, όπως η άποψη του Μάνου ότι ο Γιάννος ευθύνεται που έχασε τη θέση του δίπλα στον φίλο του και ότι από εκεί ξεκινά η αντιπάθεια στο πρόσωπό του. Σε αυτό το σημείο αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά μέσα από την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας οδηγήθηκαν σε αυθόρμητους διαλόγους όπου επιχειρηματολόγησαν για τους λόγους που ο Μάνος ήταν αρνητικά διατεθειμένος απέναντι στον Γιάννο: «*Με άλλαξε θρανίο η δασκάλα εξαιτίας του/ Δεν ξέρει τραγούδια ελληνικά/ Δεν ξέρει ποδόσφαιρο/ Γιατί άλλαξε χώρα αφού η χώρα του ήταν μια χαρά!*» και για τους λόγους για τους οποίους ήρθε ο Γιάννος στη χώρα αυτή: «*Η χώρα του είχε πόλεμο!/ Τον άλλαξε θρανίο για να γνωρίσει το Γιάννο που ήρθε από άλλη χώρα/ Ίσως δεν είχε σχολείο στη χώρα του(ο Γιάννος)/ Όχι, απλά ήθελε να έρθει σε αυτή τη χώρα γιατί έχει αυτό το δικαίωμα*».

Μετά την ανάγνωση του δεύτερου επεισοδίου έχοντας νέα στοιχεία για το χαρακτήρα και τα συναισθήματα του Μάνου, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *Ρόλος σε Τοίχο* με την οποία σκιαγραφήθηκε το προφίλ του (εικόνα 27) και καταγράφηκαν οι προφορικές καταθέσεις των

παιδιών ως συμβουλές στον ήρωα. Αναλυτικότερα τα παιδιά κατέθεσαν: «*Να κάνει ωραία πράγματα στο σχολείο/ Να γίνει φίλος με τον Γιάννουσ/ Να μοιραστούν ένα γλυκό*». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έθεσε στην ομάδα το δίλημμα στο οποίο είχε έρθει ο Μάνος και προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε αυτό από τα παιδιά, αξιοποιήθηκε η τεχνική *διάδρομος συνείδησης*, όπου οι μαθητές υποστήριζαν δύο αντικρουόμενες απόψεις: «*Να μην κάνεις παρέα μαζί του/ Να τον αγαπάς, να τον αγκαλιάζεις και να παίζεις μαζί του, να είστε φίλοι εάν το θέλει και εκείνος*». Τα μέλη της ομάδας με αυτό τον τρόπο είχαν ενεργό συμμετοχή στην απόφαση του Μάνου, τον οποίο υποδύοταν ένα από τα παιδιά της ολομέλειας και το οποίο αποφάσισε ότι ο Μάνος θα αρχίσει να κάνει παρέα με τον Γιάννουσ.

Στο τρίτο και τελευταίο επεισόδιο, όπου ο Μάνος γνωρίζει καλύτερα τον Γιάννουσ και αποκτά θετικά συναισθήματα για εκείνον, τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν σε δύο ομάδες δύο *παγωμένες εικόνες*: α) *Ο Μάνος μιλάει με τον Γιάννουσ και του λέει ότι θα σκάσει με τόσα μήλα*, β) *Ο Μάνος μιλάει με τον Γιάννουσ, του προσφέρει ένα μήλο*. Οι εικόνες σε συνδυασμό με την τεχνική της *ανίχνευσης σκέψης* συνέβαλλαν στη νοηματοδότηση και την ανάλυση κάποιων συμβάντων της ιστορίας και του τρόπου σκέψης του Μάνου και στις δύο περιπτώσεις. Με αυτό τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα να συζητηθούν τα αίτια ξενοφοβικών συμπεριφορών από τη μία και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως η *διαπολιτισμική ικανότητα* μέσα από την αποδοχή και το σεβασμό, από την άλλη.

Στην τρίτη και τελευταία φάση του αναστοχασμού της δράσης με την ομάδα είχε σχεδιαστεί να γίνει *αλλαγή οπτική γωνίας*, να αφηγηθεί δηλαδή την ιστορία από την αρχή ο Γιάννουσ και στη συνέχεια να γίνει μία συζήτηση. Ωστόσο η ομάδα, έδειχνε πολύ κουρασμένη και λόγω της αδυναμίας συγκέντρωσης αυτό που έγινε τελικά ήταν μία πολύ μικρή συζήτηση αναστοχασμού.

Στο γενικό αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τον κριτικό φίλο και τις παρατηρήσεις τους ως προς την όλη διαδικασία της συνάντησης κρίθηκε σημαντικό ότι πολλά μέλη της ομάδας ενίσχυσαν τον τρόπο έκφρασης και υποστήριξης της άποψής τους και ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν σε πολλών ειδών θεατρικές αναπαραστάσεις. Τα παιδιά αναγνώρισαν και ανταποκρίθηκαν με σεβασμό απέναντι στην ετερότητα του Γιάννουσ, ενώ μέσω των τεχνικών δραματοποίησης «*συνομίλησαν*» με τον ήρωα που φοβάται, το Μάνο, με σκοπό να τον βοηθήσουν να απαλλαγεί από αρνητικές σκέψεις σε σχέση με την ετερότητα, αναδεικνύοντας διαπολιτισμική ικανότητα. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετά σημεία που χρήζουν μεγαλύτερης ανάλυσης και ο χρόνος αποτελούσε κατασταλακτικό παράγοντα. Τεχνικές όπως η

ανακριτική καρτέκλα και ΡσΤ λειτούργησαν θετικά ως προς τη συμμετοχή σχεδόν όλων των παιδιών, ενώ επίσης παρατηρήθηκε ότι η τεχνική του *διαδρόμου συνείδησης* χρησιμοποιήθηκε πιο άνετα από τα παιδιά καθώς ήταν η δεύτερη φορά που αξιοποιήθηκε. Για την επόμενη συνάντηση κρίθηκε σημαντικό να δοθεί προτεραιότητα στο διαπολιτισμικό στοιχείο της τάξης μέσα από θέματα όπως ο σεβασμός και η αποδοχή του «Άλλου».

### 6.3.6 Έκτη συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση αξιοποιήθηκε το βιβλίο «οι Ξένοι» του Alfredo Soderguit. Το εικονογραφημένο αυτό βιβλίο πραγματεύεται μία ιστορία όπου σε μια φάρμα γεμάτη κότες και χήνες, τα ζώα ζουν ικανοποιημένα και ασφαλή ή τουλάχιστον έτσι φαίνεται. Υπάρχει φαγητό για όλους, καθένας ξέρει τη θέση του και ποτέ δε συμβαίνει τίποτα ασυνήθιστο. Μέχρι που καταφθάνουν οι ξένοι που δεν είναι άλλοι από τα καπιμπάρα. Για τις κότες, οι ξένοι είναι υπερβολικά μεγάλοι και τριχωτοί. Τα καπιμπάρα όμως κατέφθασαν εκεί γιατί είναι περίοδος κυνηγιού και χρειάζονται ένα μέρος για να κρυφτούν. Έτσι οι κότες αναγκάζονται να αφήσουν τους ξένους να μείνουν, αρκεί να ακολουθούν τους κανόνες τους. Καθώς όμως ο χρόνος περνά, τα γεγονότα θα επιτρέψουν στις κότες να δουν τους ξένους διαφορετικά και εν τέλει να τους αποδεχτούν και να συμβιώσουν αρμονικά μαζί τους. Πρόκειται για ένα βιβλίο με μικρό κείμενο και πολλές μεγάλες εικόνες που δίνουν παραπάνω στοιχεία για την πλοκή της ιστορίας και γι' αυτό το λόγο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε την προβολή των εικόνων του βιβλίου με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα, κάτι που ενθουσίασε τα παιδιά.

Η εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο και στο θέμα της ιστορίας πραγματοποιήθηκε με ένα λεκτικό παιχνίδι όπου όλα τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν όπως εκείνα ήθελαν τη φράση «*Ήταν μια συνηθισμένη μέρα, ώσπου ξαφνικά...*». Ανάμεσα σε αυτά που ακούστηκαν χαρακτηριστικές ήταν φράσεις όπως «*...ώσπου ξαφνικά έγινε πόλεμος και όλα γκρεμίστηκαν!/ ήρθε ένα δράκος και τα έφαγε όλα!/ άλλαξε το χρώμα των ανθρώπων !*». Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατήρησε ότι κάποια παιδιά σύνδεσαν τις ιδέες τους με πράγματα που είχαν ειπωθεί σε προηγούμενες συναντήσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε ένα *πακέτο εξερεύνησης* που περιλάμβανε ένα κουτί, μία λαλίτσα, ένα τραγούδι από τη Νότια Αμερική (χώρα προέλευσης των καπιμπάρα) και ένα μουσικό όργανο με κοτούλες. Το ενδιαφέρον των παιδιών εντάθηκε και στη συνέχεια η ομάδα προχώρησε στο σχολιασμό του εξώφυλλου, συζητώντας σε ποιους μπορεί να αναφέρεται ο τίτλος και τι είδους πλάσματα είναι αυτά που

απεικονίζονται στην εικονογράφηση. Τα περισσότερα παιδιά θεώρησαν ότι είναι κάποιου είδους σκιουράκια, ενώ ενδιαφέρον προκάλεσε η απάντηση ενός παιδιού που είπε ότι είναι «ξένοι» χωρίς να έχει ακουστεί ακόμη ο τίτλος του βιβλίου.

Στην επόμενη φάση, όπου η ιστορία είχε χωριστεί σε τρία επεισόδια, προκειμένου να νοσηματοδοτηθούν και να γίνει αναπαράσταση αυτών, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως *παγωμένη εικόνα με ανίχνευση σκέψης* για το πρώτο επεισόδιο, έτσι ώστε να αποτυπωθεί η στιγμή που φτάνουν οι «ξένοι». Το *debate και Δάσκαλος σε Ρόλο* για το ρόλο του συντονιστή της αντιμαχίας, χρησιμοποιήθηκαν για το δεύτερο επεισόδιο έτσι ώστε να ακουστούν ποικίλες απόψεις και να ενισχυθεί η ανοχή των αντιφάσεων που σχετίζεται με την εκτίμηση και αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων και αρχών σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Τέλος, για το τρίτο επεισόδιο αξιοποιήθηκε ο *μανδύας του ειδικού* και η *συνέντευξη*, όπου τα καπιμπάρα καταλήγουν να συμβιώνουν αρμονικά με τις κότες και ζητείται η γνώμη ενός επιστήμονα για τα καπιμπάρα. Μέσω των τεχνικών επιτεύχθηκε η έκφραση των απόψεων των παιδιών πάνω στο θέμα, ενώ ενδιαφέρον προκάλεσε το ότι ανακαλούσαν σημεία συζητήσεων από προηγούμενες συναντήσεις. Αξίζει να γίνει αναφορά σε κάποιες καταθέσεις: «*πρέπει να μείνουν μαζί μας/ δε ξέρεις από ποια δυσκολία έρχονται/ το μέρος ανήκει σε όλους/ στη χώρα τους έχει πόλεμο*».

Στην τρίτη φάση και αφού είχε ολοκληρωθεί η ανάγνωση της ιστορίας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν ένα γράμμα στους «ξένους» της ιστορίας (εικόνα 28). Τα παιδιά εκφράστηκαν με αγάπη, δοτικότητα και σεβασμό απέναντι στα καπιμπάρα. Τέλος, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε με τα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να εμβαθύνουν στην ανταπόκρισή τους σχετικά με τη δραματική εμπειρία.

Κατά την αναστοχαστική διαδικασία της έρευνας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζήτησε με τον κριτικό φίλο, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή των παιδιών στη δράση και τις προφορικές τους καταθέσεις. Ήταν κοινή διαπίστωση ότι η συγκεκριμένη συνάντηση κύλησε ομαλά και ότι το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Τα παιδιά φάνηκαν πλήρως εξοικειωμένα αυτή τη φορά με την τεχνική της *παγωμένης εικόνας*. Επίσης και η συμμετοχή όλων στο *debate* ανέδειξε το ενδιαφέρον τους για τη δράση. Σε αυτό το σημείο διαπιστώθηκε ότι η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μελών της μειονότητας, των «ξένων» δηλαδή, από την πλευρά των παιδιών συμβάλει στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση των ίδιων. Η τεχνική *μανδύας ειδικού*, η οποία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στην ομάδα, προσέλκυσε ιδιαίτερα την προσοχή των παιδιών. Μέσω αυτής της τεχνικής είχαν

τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των ηρώων. Η τεχνική γράμμα στον ήρωα συνέβαλλε στο να εκφράσουν την ενσυναίσθησή τους στον «Άλλο». Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, ήθελαν να γεμίσουν με αυτοκόλλητα το γράμμα και να τους το στείλουν μέσω ταχυδρομείου. Κάτι που επίσης παρατηρήθηκε είναι ότι τα παιδιά κάποιες φορές επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν αυτολεξεί φράσεις του βιβλίου και να υποδυθούν ένα ρόλο και κάποιες άλλες, επιχειρηματολογούσαν και εξέφραζαν δικιές τους απόψεις. Τέλος, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και ο κριτικός φίλος συμφώνησαν ότι η χρήση του προτζέκτορα που συνέβαλλε στην αξιοποίηση της εικονογράφησης του παιδικού βιβλίου ως βασικό του στοιχείο, ενίσχυσε τη διαδικασία της δράσης και συνέβαλλε στη διατήρηση του ενδιαφέροντος. Καθώς διαπιστώθηκε ότι όλα τα παραπάνω στοιχεία συνέβαλαν θετικά στην εφαρμογή της παρέμβασης, επιλέχθηκαν να αξιοποιηθούν και στον σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης.

### 6.3.7 Έβδομη συνάντηση

Σε αυτή τη συνάντηση αξιοποιήθηκε το βιβλίο «Καλώς ήρθες καρακάξα» του Κώστα Μάγου. Καθώς η έκταση της ιστορίας θεωρήθηκε αρκετά μεγάλη για να αναλυθεί το περιεχόμενό της μέσα από μία μόνο συνάντηση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χώρισε την ιστορία σε Α και Β' μέρος, τα οποία αντιστοιχούνται σε δύο ξεχωριστές συναντήσεις. Το πρώτο μέρος του παραμυθιού προσεγγίζεται θεατροπαιδαγωγικά και αναλύεται στη συγκεκριμένη συνάντηση. Σε αυτό παρουσιάζεται η Κάρυ, η καρακάξα, η οποία ψάχνει ένα όμορφο μέρος για να χτίσει τη φωλιά της. Βρίσκει ένα όμορφο δέντρο στο δάσος με τις βελανιδιές, όπου τα άλλα ζώα που ζουν εκεί την υποδέχονται με καχυποψία στηριζόμενα σε στερεότυπα και προκαταλήψεις που θέλουν τις καρακάξες «κλέφτρες». Όταν η κουκουβάγια χάνει το κολιέ της, τα ζώα του δάσους κατηγορούν την καρακάξα για κλοπή και τότε ο λαγός-αστυνόμος τη συλλαμβάνει. Πρόκειται για μια ιστορία που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται και αναπαράγονται οι προκαταλήψεις, καθώς και τις συνέπειες που έχουν στη ζωή όλων. Επειδή στον αναστοχασμό της προηγούμενης συνάντησης διαπιστώθηκε ότι η προβολή των εικόνων του βιβλίου με τη βοήθεια προτζέκτορα ενίσχυσε το ενδιαφέρον των παιδιών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποφάσισε να ξαναχρησιμοποιήσει αυτό το τεχνικό μέσο.

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε ενεργοποίηση της ομάδας με περπατήματα στο χώρο και ένα παιχνίδι όπου τα παιδιά καλούνταν να σχηματίσουν ομαδικά στο πάτωμα μία χώρα με κορδέλες και να μουν μέσα σε αυτή. Τότε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε

προφορικά μία συνθήκη: *κάποιος ξένος ετοιμάζεται να μπει μέσα στη χώρα*. Τα περισσότερα παιδιά προσκάλεσαν τον ξένο να μπει, υπήρχαν βέβαια και κάποια που τον έδιωχναν. Κάποια παιδιά φάνηκε να το βλέπουν σαν παιχνίδι, ενώ κάποια άλλα βίωναν ένα ρόλο μέσα από αυτό. Στη συνέχεια, δόθηκε σαν ερέθισμα ένα ηχομήνυμα που ήρθε στην τάξη από την καρακάξα κατά το οποίο η ηρωίδα αναρωτιόταν πού να φτιάξει τη φωλιά της. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτό και άρχισαν να κάνουν εικασίες για το ποιος μπορεί να έστειλε το μήνυμα και σε ποιον μπορεί να απευθύνεται. Η όλη διαδικασία δημιούργησε και οριοθέτησε το δραματικό πλαίσιο στο οποίο θα ξεδιπλωθεί στην επόμενη φάση η πλοκή της ιστορίας.

Η ιστορία χωρίστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε τέσσερα επεισόδια συνολικά. Στη συνάντηση αυτή και κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, προσεγγίστηκαν θεατροπαιδαγωγικά τα δύο πρώτα. Στο πρώτο επεισόδιο παρουσιάζεται η άφιξη της καρακάξας στο νέο της σπίτι και η καχυποψία των υπολοίπων μέχρι το σημείο που θεωρούν ότι έκλεψε το κολιέ της κουκουβάγιας και στο δεύτερο επεισόδιο καταλήγουν να την κατηγορήσουν ανοιχτά με αποτέλεσμα ο αστυνόμος να τη συλλαμβάνει. Οι τεχνικές που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της ιστορίας και στη δημιουργία σχετικών με αυτήν αναπαραστάσεων ήταν ο *Ρόλος σε Τοίχο* — για την καρακάξα — μετά την αφήγηση του πρώτου επεισοδίου (εικόνα 29) και μία *αναδρομή στο παρελθόν* (εφεξής και *flashback*) για το τι μπορεί να έγινε με το κολιέ της κουκουβάγιας, μετά την αφήγηση του δεύτερου επεισοδίου. Παίζοντας στιγμιότυπο *flashback*, τα παιδιά συνέθεσαν δύο σενάρια: κατά το πρώτο, η καρακάξα έκλεψε το κολιέ ενώ σύμφωνα με το δεύτερο, το έκλεψε ο σκίουρος. Στο τέλος της ανάγνωσης του δεύτερου επεισοδίου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χρησιμοποίησε την τεχνική της *διακοπής της αφήγησης* σε κρίσιμο για την έκβαση της πλοκής σημείο, εκεί όπου συλλαμβάνεται η καρακάξα. Η συγκεκριμένη σκηνή κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών και τα ενθάρρυνε να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξή της.

Στην τρίτη φάση, αξιοποιήθηκε η τεχνική *υποστήριξη θέσης στο χώρο*, όπου τα παιδιά καλούνταν να τοποθετηθούν ανάλογα με το τι υποστηρίζουν στην πλευρά των δύο σημείων που είχαν οριστεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, εκείνη σχεδίασε μία γραμμή στο δάπεδο και στις δύο άκρες τοποθέτησε τους ήρωες. Στον ένα «πόλο» έβαλε με μία ταμπέλα την Κάρυ, την καρακάξα και στον άλλο «πόλο», όλα τα ζώα που την κακολογούν. Έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά να πάρουν θέση πάνω στη γραμμή και σε σχέση με τους δύο πόλους ανάλογα με το ποιον υποστηρίζουν. Όλα τα παιδιά πήρανε θέση κοντά στην καρακάξα.

Στον αναστοχασμό της διαδικασίας αυτό που παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο ήταν αρχικά ότι ο σχεδιασμός ήταν κατάλληλος ως προς το χρόνο. Οι θέσεις-στάσεις των παιδιών ως προς τον «ξένο» γίνονται ολοένα και πιο ξεκάθαρες. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά δείχνουν να προσπαθούν να υπερασπιστούν τον ήρωα που βρίσκεται στη θέση του «ξένου» μέσα σε όλο το φάσμα των τεχνικών δείχνει ότι τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και αντιμετωπίζουν με διαπολιτισμική ικανότητα τους ήρωες. Ωστόσο, αφήνει ανοιχτά ενδεχόμενα σε κάποιες περιπτώσεις το ένα να επηρεάζεται από τη γνώμη του άλλου, όπως ίσως παρατηρήθηκε να συνέβη στην τεχνική *υποστήριξης θέσης*. Όσον αφορά την τεχνική *PσT*, με την οποία η τάξη είχε προηγούμενη εμπειρία, τα παιδιά έδιναν γρήγορα απαντήσεις και έδειχναν αρκετά εξοικειωμένα με τη διαδικασία. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η πλοκή της συγκεκριμένης ιστορίας συνέβαλλε σημαντικά στη διατήρηση και συμμετοχή των παιδιών, καθώς τους κέντρισε αρκετά το ενδιαφέρον. Παρ' όλα αυτά, καθώς παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά δε συμμετείχαν με προφορικές καταθέσεις, στον επανασχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης σημειώθηκε να χρησιμοποιηθεί περισσότερο η τεχνική του *συλλογικού ρόλου*, που όπως αποδείχθηκε σε προηγούμενες συναντήσεις ενισχύει τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

### 6.3.8 Όγδοη συνάντηση

Σε αυτήν τη συνάντηση αξιοποιήθηκε το δεύτερο μέρος του παραμυθιού «Καλώς ήρθες καρακάξα». Η ιστορία συνεχίζεται από το σημείο που ο λαγός συνέλαβε την καρακάξα για την κλοπή του κολιέ της κουκουβάγιας. Στη συνέχεια, οι ήρωες συναντιούνται στον ανοιξιάτικο χορό όλοι μαζί –εκτός από την καρακάξα, όπου η κουκουβάγια παρουσιάζεται με το κολιέ της, το οποίο, όπως αποκαλύπτει στα υπόλοιπα ζώα του δάσους, το είχε χάσει και μόλις το βρήκε. Όλα τα ζώα αντιλήφθηκαν το μεγάλο λάθος που έκαναν με την καρακάξα και μόλις ο λαγός την ελευθέρωσε της ζήτησαν συγνώμη και την προσκάλεσαν να παρευρεθεί στο χορό. Η καρακάξα, αν και ήταν λυπημένη δέχτηκε τη συγνώμη και τα υπόλοιπα ζώα την καλωσόρισαν επιτέλους. Το τέλος της ιστορίας δίνει μία πολύ καλή αφορμή έτσι ώστε να έρθουν στο επίκεντρο της δράσης και της συζήτησης οι συνέπειες μία συμπεριφοράς που βασίζεται σε προκαταλήψεις.

Στην πρώτη φάση η ομάδα συμμετείχε σε παιχνίδια ενεργοποίησης, ενώ στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διάβασε στα παιδιά ένα γράμμα της καρακάξας που έστειλε στη μαμά της (εικόνα 30), ζητώντας της συμβουλές και το οποίο χρησιμοποιήθηκε αφενός ως αφορμή για την αναδιήγηση της ιστορίας μέχρι το σημείο που έφτασε η ιστορία στην

προηγούμενη συνάντηση και αφετέρου ως ερέθισμα για την εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο.

Στην επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του τρίτου και τέταρτου επεισοδίου, με τα οποία ολοκληρώθηκε η ιστορία. Η πλοκή αναπτύχθηκε μέσα από τεχνικές όπως η *ανακριτική καρτέκλα* όπου τα παιδιά απεύθυναν ερωτήσεις στον αστυνόμο λαγό και την καρακάξα που τους υποδύθηκαν δύο παιδιά μετά την ανάγνωση του τρίτου επεισοδίου μέσα από το οποίο αποκαλύπτεται το λάθος όλων να κατηγορήσουν την καρακάξα για κλοπή. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η *τηλεφωνική επικοινωνία* με τη μαμά της καρακάξας σε *συλλογικό ρόλο*. μετά την ανάγνωση του τελευταίου επεισοδίου όπου παρουσιάζεται το τέλος της ιστορίας. Με τη χρήση της *ανακριτικής καρτέκλας* δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να αναπτύξουν την πλοκή και να δώσουν νέα στοιχεία για το χαρακτήρα των ηρώων. Κατά τη διάρκεια της ανακριτικής καρτέκλας με την καρακάξα, τα παιδιά έκαναν εύστοχες ερωτήσεις στο παιδί που την υποδύταν οι οποίες τα βοήθησαν να συναισθανθούν αλλά και να ενδυναμώσουν την ηρωίδα όπως χαρακτηριστικά κατέθεσαν: «*Πώς μπορούμε να σε βοηθήσουμε;/ Μη στενοχωριέσαι, θα τους πούμε εμείς την αλήθεια!*». Από την άλλη, η *τηλεφωνική επικοινωνία* αποτέλεσε καλή αφορμή για τη δημιουργία πλούσιων διαλόγων και σε συνδυασμό με την τεχνική του *συλλογικού ρόλου* ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν και παιδιά που δυσκολεύονται στην ομιλία. Αξιοσημείωτο ήταν ότι τα παιδιά που υποδύονταν το ρόλο της μαμάς της καρακάξας παρουσίαζαν αγωνία για το αν η καρακάξα, το παιδί τους, έχει κερδίσει την αποδοχή των άλλων.

Στην τρίτη φάση ακολούθησε συζήτηση για τον αναστοχασμό με την ομάδα και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να χαρίσουν μια ζωγραφιά - γραπτή κατάθεση στην καρακάξα έτσι ώστε να εκφράσουν σε αυτήν ό, τι ήθελαν (εικόνες 31-41). Από αυτές, φαίνεται ότι τα παιδιά ήθελαν να στηρίξουν και να ενδυναμώσουν την κεντρική ηρωίδα και ήταν πρόθυμα να υποστηρίξουν όποιον αδικείται, μιας και μιλήσανε περί αδικίας που οφείλεται σε λανθασμένες απόψεις για κάποιον που «*δε γνωρίζουμε καλά*». Στις προφορικές τους καταθέσεις ανέφεραν «*δεν μπορούν να τη λένε κλέφτρα χωρίς να τη ξέρουν, χωρίς να έχουν δει τι κάνει/ είναι άδικο*».

Στον αναστοχασμό της συνάντησης με τον κριτικό φίλο παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που σε προηγούμενες συναντήσεις δυσκολεύονταν στη συμμετοχή, αυτή τη φορά συμμετείχαν με *συλλογικό ρόλο*, καθώς ένιωσαν ασφάλεια χωρίς την προσωπική έκθεση. Ο κριτικός φίλος σημείωσε χαρακτηριστικά: «*Είναι πολύ ευχάριστο γιατί με αυτό τον τρόπο συμμετείχε και η T*



και ο Ν που δεν είχαν τόσο ενεργή συμμετοχή σε άλλες συναντήσεις!». Ωστόσο, η χρήση της γλώσσας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αποδείχθηκε ότι θα πρέπει να είναι ακόμη πιο απλή —με τη χρήση ακόμη και κάποιων μικρών λέξεων —έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτές οι οδηγίες από όλα τα παιδιά της ομάδας. Ακόμη, η τεχνική *αντικείμενα του ήρωα* (γράμμα στη μαμά) διέγειρε το ενδιαφέρον των παιδιών και έδωσε κάποια περεταίρω στοιχεία για την υπόθεση, όπως επίσης και η τεχνική της *τηλεφωνικής επικοινωνίας*, η οποία παρουσιάστηκε ως θεατρικό δρώμενο από τα παιδιά.

### 6.3.9 Ένατη συνάντηση

Η συνάντηση αυτή αποτέλεσε την τελευταία συνάντηση της έρευνας-δράση και κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η ανακεφαλαίωση και ο αναστοχασμός γύρω από διάφορα ζητήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων συναντήσεων. Πιο αναλυτικά, τέτοια ζητήματα ήταν τα χαρακτηριστικά του «ξένου» και αυτού που αποδέχεται ή δεν αποδέχεται τον «ξένο», η ταύτιση ή μη με τους ήρωες καθώς επίσης και η ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του «Άλλου», η αποδοχή και ο σεβασμός του «Άλλου» χωρίς να αισθάνεται υποχρεωμένος να αποδείξει οτιδήποτε. Τα παιδιά πλέον περίμεναν κάθε συνάντηση με ανυπομονησία, γεγονός που παρατηρήθηκε και στην τελευταία.

Η τελευταία συνάντηση, όμοια με τις προηγούμενες, σχεδιάστηκε βάσει του θεατροπαιδαγωγικού μοντέλου που αναφέρεται στη μελέτη. Στην πρώτη φάση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περπατήσουν με μουσική γύρω από τα βιβλία των παραμυθιών που επεξεργάστηκε η ομάδα όλο αυτό το διάστημα. Στο σταμάτημα της μουσικής ακουμπούσαν το βιβλίο που ήταν πιο κοντά στον καθένα και μπορούσαν να πουν κάτι που θυμόντουσαν από την εκάστοτε ιστορία (εικόνα 42). Το παιχνίδι αυτό ενεργοποίησε την ομάδα και συνέβαλλε στο να ξαναθυμηθούν οι συμμετέχοντες σημαντικά σημεία των ιστοριών, καθώς και τους ήρωες αυτών όπως και το ρόλο που αυτοί είχαν στις ιστορίες. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η τεχνική *να αλλάζουν θέση όλοι όσοι...* α) *έχουν αισθανθεί όπως ο κόκκινος γάτος*, ο οποίος εκπροσωπεί το ρόλο του ξένου β) *έχουν αισθανθεί όπως ο Μάνος*, ο οποίος εκπροσωπεί αυτόν που φοβάται/ δεν αποδέχεται τον ξένο. Τα μέλη της ομάδας εκφράστηκαν ελεύθερα και κατέθεσαν προσωπικές τους εμπειρίες :«*Αισθάνθηκα σα το γάτο όταν με είπαν μαύρη/ όταν νιώθω μόνος/ όταν είμαι με τον αδελφό μου γιατί συνέχεια με διώχνει/ όταν με χτυπάνε*», «*Αισθάνθηκα σα τον Μάνο όταν ήμουν θυμωμένη με ένα ξένο κοριτσάκι/ όταν μου κλέβουν κάτι που θέλω*». Έπειτα πραγματοποιήθηκε ξανά ένας

καταιγισμός ιδεών γύρω από το τι είναι «ξένος» όπως είχε συμβεί και στην πρώτη συνάντηση (εικόνα 43). Τα παιδιά κατέθεσαν χαρακτηριστικά «*μπορεί να ζει και σε άλλες χώρες/ δεν υπάρχει καλός ή κακός/ είναι κάποιος που δεν έχουμε γνωρίσει/ είναι κάποιοι που βιαζόμαστε να πούμε για αυτούς/ είναι κάτι διαφορετικό από τους άλλους*». Συγκρίνοντας το τελευταίο ιστόγραμμα με αυτό της πρώτης συνάντησης γίνεται εμφανής η μετατόπιση απόψεων γύρω από τις αρχικές απόψεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά του ξένου, καθώς επίσης φαίνεται ξεκάθαρα η πιο εμπειριστατωμένη περιγραφή του ξένου στο τελευταίο ιστόγραμμα.

Στη δεύτερη φάση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η δημιουργία σύντομων αυτοσχεδιασμών όπου δύο ήρωες από διαφορετικές ιστορίες από όσες αξιοποιήθηκαν, συναντιούνται και συζητάνε. Πράγματι, η ομάδα χωρίστηκε σε τρεις υποομάδες, οι οποίες επέλεξαν δύο ήρωες από το σύνολό τους και παρουσίασαν τρεις πολύ σύντομους αυτοσχεδιασμούς. Στον πρώτο, ο κόκκινος γάτος συναντά την Κάρυ, τη καρακάξα. Τα παιδιά αυτής της ομάδας υποδύθηκαν τους ήρωες παρουσιάζοντάς τους αρχικά να παίζουν, στην πορεία να μαλώνουν και στο τέλος να συμφιλιώνονται. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο κόκκινος γάτος προσπαθούσε να μοιάσει στην καρακάξα κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Στον δεύτερο αυτοσχεδιασμό, ο λύκος συναντά τα καπιμπάρα. Η ομάδα παρουσίασε έναν απλό και σύντομο αυτοσχεδιασμό όπου οι ήρωες γίνονται φίλοι και φτιάχνουν μαζί μία τούρτα το οποίο ήταν στοιχείο από την ιστορία «Τι σκαρώνει ο λύκος». Στον τρίτο αυτοσχεδιασμό, ο ποντικός μαζί με τον φίλο του τον βάτραχο συναντούν τον Γιάννου. Η ομάδα φάνηκε να δυσκολεύεται στον αυτοσχεδιασμό και εν τέλει επέλεξαν να παρουσιάσουν τους τρεις ήρωες να δίνει ο ένας στον άλλον ένα μήλο κρατώντας το στοιχείο από την ιστορία με τον Γιάννου.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, η ομάδα συζήτησε και τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν στο ιστόγραμμα και σε ξεχωριστή λίστα τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ξένου και το ποιος είναι κατά τη γνώμη τους «ξένος» (εικόνα 44). Συγκεκριμένα τα παιδιά δήλωσαν ότι «*έχει διάφορα μαλλιά/ έχει καπέλο/ μπορεί να κλέβει μπορεί και όχι/ μπορεί να μη θέλει να κάνει ό,τι θέλουν οι άλλοι/ είναι ίδιος με εμάς αλλά δεν τον έχουμε γνωρίσει ακόμη*».

Στη συνέχεια, ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση με τον κριτικό φίλο κατά τη διάρκεια της οποίας κατατέθηκαν σημαντικές διαπιστώσεις για τη συνολική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία καθώς και για το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας-δράσης. Αυτό που παρατηρήθηκε έντονα ήταν η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τεχνικές τις οποίες χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά καθώς και η σημαντική συμβολή τους στην έκφραση των απόψεων και στην κατάθεση κάποιων προσωπικών εμπειριών τους. Το ίδιο φάνηκε να ισχύει

και για τα παιδιά που δεν έχουν έντονη συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν επικοινωνία. Επίσης, από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και του κριτικού φίλου αναδείχθηκε η ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσα από την ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η διαπολιτισμική ικανότητα για την αποδοχή της ετερότητας και την ευαισθητοποίησή τους προς αυτή την κατεύθυνση. Και οι δύο συμφώνησαν ότι μέσα από όλη τη διαδικασία τα περισσότερα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν και να σκέφτονται κριτικά προσεγγίζοντας και από μία άλλη οπτική τα γεγονότα. Αυτό που δεν εξελίχθηκε, όπως είχε σχεδιαστεί, ήταν στις περισσότερες συναντήσεις ο χρόνος, ο οποίος ήταν περιορισμένος σε σχέση με το μέγεθος των αρχικών σχεδιασμών. Ωστόσο, μέσα από τη διαδικασία των αναστοχασμών της κάθε συνάντησης ξεχωριστά, πραγματοποιήθηκαν επανασχεδιασμοί που ήταν πιο κατάλληλοι ως προς την προσέγγιση του χρόνου.

#### **6.4 Συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις μετά τις συναντήσεις**

Μετά το πέρας των συναντήσεων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πραγματοποίησε άτυπες συνεντεύξεις με τη μορφή συζήτησης με τους γονείς, έτσι ώστε να συλλέξει ενδεχομένως επιπλέον προφορικές καταθέσεις των παιδιών, αλλά και να συγκεντρώσει οποιαδήποτε πληροφορία ενδεχομένως σχετίζεται με τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτό που διαπιστώθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις είναι ότι αρκετοί ήταν οι γονείς που περιορίστηκαν σε πολύ απλοποιημένες καταθέσεις όπως «του/της άρεσε, αλλά δε μου ανέφερε τι ακριβώς έκανε». Υπήρχαν, όμως και κάποιοι, οι οποίοι ανέφεραν ότι τα παιδιά τους περιέγραφαν με χαρά τη διαδικασία. Είχαν ακούσει για κάποια από τα παιχνίδια που πραγματοποίησε η ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και για κάποιους ήρωες των βιβλίων που αξιοποιήθηκαν, με μια διάθεση υπεράσπισης προς το πρόσωπό τους. Αξιοσημείωτο ήταν το ότι ένας γονιός παρατήρησε για το παιδί του ότι «από τότε που κάνετε αυτά τα ωραία πράγματα, βλέπω ότι μιλάει πιο καλά, εκφράζει τη γνώμη της με θάρρος!». Άλλη μία κατάθεση που είχε ενδιαφέρον ήταν αυτή όπου ένας γονέας αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό όπου βρέθηκαν αυτός και το παιδί στο λεωφορείο κοντά σε ένα άτομο με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από εκείνους και υποστήριξε ότι το παιδί τον ταύτισε με τον κόκκινο γάτο της πρώτης ιστορίας με την οποία ασχοληθήκαμε.

Σίγουρα θα μπορούσε να επαναληφθεί αυτή η διαδικασία και μετά από βάθος χρόνου έτσι ώστε οι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τα παιδιά και σε άλλα επίπεδα. Παρ' όλα αυτά, μέσα από αυτές τις καταθέσεις, έγινε φανερό ότι οι συμμετέχοντες βίωσαν την όλη διαδικασία με χαρά και κάποια στοιχεία των δράσεων έδειξαν να τους υποστηρίζουν προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και της ευαισθητοποίησής τους σε κοινωνικά θέματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### 7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

#### 7.1 Συμπεράσματα

Σε αυτή την ενότητα πραγματοποιείται μία συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Η περιγραφική και κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής παρέμβασης της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα απέδωσε κάποια ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω αναφορικά με τις θεματικές εστίασης τις οποίες εντόπισε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια.

Ξεκινώντας από το αρχικό ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι υπάρχουσες απόψεις των παιδιών για το τι είναι «ξένος» και ποιες οι μετέπειτα απόψεις τους, τα ευρήματα δείχνουν ξεκάθαρα μία εξέλιξη στον τρόπο που περιγράφεται ο όρος από τα παιδιά. Τα παιδιά κατάφεραν να έχουν πιο εμπειριστατωμένη άποψη για το τι είναι «ξένος», γεγονός που αποδεικνύεται από τη σύγκριση των αρχικών απόψεων των παιδιών με αυτές που είχαν στο τέλος. Συγκεκριμένα, οι αρχικές απόψεις των παιδιών γύρω από το τι είναι ξένος περιορίζονταν ως *«κάποιος που δεν γνωρίζουμε και για αυτό δεν πρέπει να του μιλάμε/ είναι κλέφτης/ είναι κάποιος που έχει έρθει από άλλη χώρα»* και γενικά ο όρος είχε κυρίως αρνητική χροιά. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και με την ολοκλήρωσή τους, τα παιδιά έχοντας έρθει σε επαφή με την ενεργό συμμετοχή τους με περισσότερα χαρακτηριστικά του, έδωσαν νέες ερμηνείες, πιο αναλυτικές όπως *«είναι κάποιος που μπορεί να ζει και σε άλλες χώρες/δεν υπάρχει μόνο καλός ή μόνο κακός/ κάποιος που βιαζόμαστε να πούμε γι' αυτόν/ είναι ίδιος με εμάς απλά δεν τον έχουμε γνωρίσει και έρχεται από μία άλλη χώρα/ μπορεί να μη θέλει να κάνει ό, τι θέλουνε οι άλλοι/ έχει κάτι διαφορετικό από τους άλλους»*. Τα παιδιά επίσης κατάφεραν να αναγνωρίσουν κάποιες ξενοφοβικές συμπεριφορές μέσα από τις ιστορίες που επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Εντόπισαν σημεία όπου ο κεντρικός, συνήθως, ήρωας αδικούνταν λόγω στερεότυπων και προκαταλήψεων, θεωρώντας *«αδικία να μιλάνε αρνητικά για κάποιον χωρίς να τον γνωρίζουν»*.

Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση και συγκεκριμένα οι τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης των εννέα συναντήσεων, συνέβαλλαν επίσης σημαντικά στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της *ευαισθητοποίησης* και της *κριτικής σκέψης*. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, τα παιδιά παρουσίασαν

μία συναισθηματική κινητοποίηση όσον αφορά την ενσυναίσθηση που επέδειξαν σε πολλές περιπτώσεις ως προς τους ήρωες των βιβλίων. Μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική δράση και τη διαδικασία του αναστοχασμού δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βιώσουν μία εμπειρία από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με αυτό τον τρόπο να μουν στη θέση του «Άλλου». Έτσι ευαισθητοποιήθηκαν ως προς τον «ξένο» σε ένα πρώτο επίπεδο, μέσα από την αποδοχή και το σεβασμό στον «Άλλο». Η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και η επιδίωξη για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, έκανε τους συμμετέχοντες να φτάσουν έως την ανεύρεση λύσεων, μετασχηματίζοντας απόψεις που αφορούν τη ταυτότητα του «Άλλου». Σίγουρα, χρειάζεται περεταίρω εμπάθυνση, έτσι ώστε να αναπτυχθούν πιο ολοκληρωμένα τέτοιου είδους δεξιότητες. Ωστόσο, φάνηκε να μπαίνουν καλές βάσεις για την ανάπτυξή τους. Οι συμμετέχοντες ήταν συνήθως πολύ υποστηρικτικοί ως προς τον ήρωα που φαινόταν να αντιμετωπίζει δυσκολίες εξαιτίας της μη αποδοχής του από τους άλλους ήρωες. Πολύ συχνά τον συμβούλευαν και του προσέφεραν απλόχερα τη φιλία τους. Πολύ σημαντικό ήταν ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν κατανοήσει ότι η άγνοια είναι αυτή που προκαλεί τον φόβο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, τα παιδιά μπαίνοντας στη θέση του άλλου, έδειχναν να μαθαίνουν από τις εμπειρίες του ενώ ταυτόχρονα μέσω του κριτικού αναστοχασμού, είχαν τη δυνατότητα να αποστασιοποιούνται από καταστάσεις και να τις αντιμετωπίζουν με αντικειμενικότητα, αποφεύγοντας να επεξεργάζονται μόνο μία διάσταση της ταυτότητας του «Άλλου». Σημαντική διαπίστωση μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ήταν ότι κάποια παιδιά φάνηκε να αλλάζουν θετικά στάση απέναντι σε ένα συμμαθητή τους με ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γεγονός που δηλώνει μία μετατόπιση ως προς την αποδοχή και τον σεβασμό του «Άλλου».

Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας αποδείχθηκε καθοριστικής σημασίας. Τα παιδικά βιβλία που επιλέχθηκαν είχαν ως βασικό θέμα την ανάδειξη του «Άλλου», του «ξένου», του διαφορετικού, αλλά και των αιτιών της ξενοφοβίας, όπως είναι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Το στοιχείο της ετερότητας ως στοιχείο των σύγχρονων παραμυθιών, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ουσιαστική ενασχόληση των συμμετεχόντων με το θέμα της ξενοφοβίας. Διαπιστώθηκε ότι σε αυτό συνέβαλλαν κι άλλα στοιχεία των παιδικών βιβλίων, όπως οι εικόνες και η πλοκή τα οποία κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στις περισσότερες περιπτώσεις. Μέσα από το ασφαλές περιβάλλον που προσέφεραν στους μικρούς αναγνώστες οι ιστορίες που αξιοποιήθηκαν, τους έδωσαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν ήρωες που εμπλέκονται σε καταστάσεις ξενοφοβίας μέσα από ένα πολυδιάστατο

πρίσμα (Toye & Prendiville , 2000: 45). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά γνώρισαν από τη μία τον ήρωα που φέρεται ως «ξένος» και από την άλλη, τον ήρωα που φοβάται ή δεν αποδέχεται τον «ξένο». Τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι αυτό το στοιχείο βοήθησε τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα τις συμπεριφορές των ηρώων καθώς και τα αίτια και τις συνέπειες αυτών σε ένα πρώτο επίπεδο, γεγονός που ενισχύει τη διαπολιτισμική τους ενδυνάμωση. Η συμβολή συνεπώς της παιδικής λογοτεχνίας ήταν και σε αυτή τη μελέτη πολύ σημαντική.

Αναφορικά με τις *τεχνικές* οι οποίες αναδείχθηκαν πιο δημοφιλείς για την ομάδα των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι κάποιες από αυτές συνέβαλαν σημαντικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων. Επίσης, συνέβαλαν σημαντικά στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών και στη νοηματοδότηση των ιστοριών. Οι πιο δημοφιλείς ήταν η *ανακριτική καρτέλα*, το *πακέτο εξερεύνησης*, τα *αντικείμενα του ήρωα*, η *τηλεφωνική επικοινωνία*, ο *διάδρομος συνείδησης*, ο *Ρόλος σε Τοίχο* και ο *συλλογικός ρόλος*.

Αναλυτικότερα, η τεχνική της *ανακριτικής καρτέλας* αξιοποιήθηκε σε διάφορες φάσεις, είχε όμως πάντα μεγάλη ανταπόκριση από την πλευρά των συμμετεχόντων. Μέσω αυτής της τεχνικής, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας την οποία επεξεργαζόταν η ομάδα την εκάστοτε φορά. Το στοιχείο που φάνηκε να τα προσελκύει ήταν η αμεσότητα ως προς την επικοινωνία μέσω ενός ρόλου. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η τεχνική της *τηλεφωνικής επικοινωνίας* ανάμεσα σε δύο ρόλους. Τα παιδιά καλούνταν να αναπαραστήσουν μία συνομιλία ανάμεσα σε έναν ήρωα της ιστορίας και ένα συγγενικό ή φιλικό του πρόσωπο, που δεν παρουσιάζεται απαραίτητα μέσα στην ιστορία με σκοπό να δοθούν περισσότερα στοιχεία αναφορικά με την πλοκή και το χαρακτήρα του κεντρικού ήρωα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν πάντα πρόθυμοι για συμμετοχή σε αυτού του είδους τη θεατρική φόρμα, ενώ παράλληλα τους δινόταν η δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και να χρησιμοποιήσουν τη λεκτική επικοινωνία ως μέσο για να αποδώσουν εκείνα τα στοιχεία που οι ίδιοι επέλεγαν για τους ήρωες.

Οι δύο παραπάνω τεχνικές συχνά συνδυάζονταν με την τεχνική του *συλλογικού ρόλου*, μία τεχνική που συνέβαλε σημαντικά στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών. Η τεχνική αυτή έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να νιώθουν πιο ασφαλείς ως προς την έκθεσή τους, καθώς συμμετείχαν στη θεατροπαιδαγωγική δράση σε συνεργασία και με άλλους. Όσον αφορά την επικοινωνία και ευρύτερα τη συμμετοχή των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι έδειχναν

πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στη θεατρική δράση συνεργατικά με κάποιο άλλο μέλος της ομάδας.

Το πακέτο *εξερεύνησης* από την άλλη, όπως και τα *αντικείμενα του ήρωα* αποτέλεσαν δύο πολύτιμες τεχνικές για την εξέλιξη της θεατροπαιδαγωγικής δράσης. Χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αξιοποιήθηκαν ως μέσο εισαγωγής των συμμετεχόντων στο δραματικό πλαίσιο. Πέρα από αυτό όμως, οι συγκεκριμένες τεχνικές φάνηκε να αρέσουν πολύ στους συμμετέχοντες, καθώς εντάθηκε το ενδιαφέρον γύρω από τι ή ποιος μπορεί να κρύβεται πίσω από τα αντικείμενα που επεξεργαζόταν την εκάστοτε φορά η ομάδα. Τα παιδιά καλούνταν να κάνουν υποθέσεις και εστίαζαν τη συνολική τους προσοχή στη διαδικασία.

Ο *διάδρομος συνείδησης* αποτέλεσε άλλη μία τεχνική κατά την οποία όλοι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ταυτόχρονα σε μία θεατρική φόρμα. Ήταν από τις τεχνικές που επίσης συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή όλων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι μέσω αυτής υποστηρίχθηκαν και οι συμμετέχοντες που σε άλλου είδους θεατρικές συμβάσεις είχαν αντιμετωπίσει δυσκολίες λόγω αδυναμίας έκφρασης στην ελληνική γλώσσα.

Η τεχνική *Ρόλος σε Τοίχο* προκάλεσε έντονα το ενδιαφέρον των παιδιών και τοποθέτησε στο επίκεντρο της σκέψης τους τα συναισθήματα του εκάστοτε ήρωα και τα αίτια που τα προκάλεσαν. Μέσω αυτής της τεχνικής, τα παιδιά κατάφεραν να αποδώσουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά στους ήρωες, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Συνήθως αυτή η τεχνική χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια των πρώτων επεισοδίων της ιστορίας, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα κριτικής ανάλυσης του προφίλ των χαρακτήρων από την αρχή σχετικά της θεατροπαιδαγωγικής δράσης.

Φυσικά υπήρξαν και άλλες τεχνικές που αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, όπως η τεχνική *να αλλάξουν θέση όσοι, Δάσκαλος σε Ρόλο, παγωμένη εικόνα, συνέντευξη* και ερωταπαντήσεις με τη μορφή συζήτησης, οι οποίες συνέβαλαν στην έκφραση απόψεων και στάσεων των μαθητών.

Αναφορικά με τη θεματική κατηγορία των *απόψεων*, σημαντικό εύρημα ήταν ότι μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας τα περισσότερα παιδιά εξέφραζαν ελεύθερα τη γνώμη τους και ξεκίνησαν να επιχειρηματολογούν προκειμένου να την υποστηρίξουν. Μέσα από τον αυθορμητισμό που χαρακτηρίζει την προσχολική ηλικία, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μία εγρήγορση ως προς την κινητοποίησή τους στο να δώσουν συμβουλές ή να προσφέρουν



λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι ήρωες. Με αυτό τον τρόπο φάνηκε να υπάρχει διάθεση για συμμετοχή στα κοινά και δόθηκε χώρος για ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς τη δράση, δύο πολύ σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν και να πάρουν θέση σε ζητήματα που είχαν τεθεί προς συζήτηση ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνθηκαν να υπερασπίζονται τη γνώμη τους με επιχειρήματα. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος έδωσε τη δυνατότητα να ζωντανέψουν οι ιστορίες και μετέφερε τους συμμετέχοντες μέσα σε αυτές, ενώ παράλληλα μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε μία εσωτερική ανασκόπηση μέσα από συγκρουόμενα συναισθήματα και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με θάρρος. Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες που δυσκολεύονταν με τη γλώσσα, ενθαρρύνθηκαν μέσα από όλη τη διαδικασία ως προς τη διατύπωση των απόψεών τους με βασικό στοιχείο την ελευθερία έκφρασης. Η διαδικασία προσέφερε ποικίλους τρόπους έκφρασης όπως η λεκτική και σωματική επικοινωνία, η εικαστική έκφραση, με σκοπό τη συνολική συμμετοχή της ομάδας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε μία *Εκπαίδευση για Όλους*. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σχολιαστεί μια σημαντική μετατόπιση που παρατηρήθηκε στα αλλοδαπά παιδιά ως προς τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Αναλυτικότερα, ενώ πριν από την παρέμβαση είχε παρατηρηθεί ότι απέφευγαν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων, ενθαρρύνθηκαν στο να τη χρησιμοποιούν εντός του σχολικού πλαισίου. Τα παραπάνω στοιχεία επιτρέπουν τη διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες μέσω της παρέμβασης ενδυναμώθηκαν, όχι μόνο ως προς το ζήτημα της ξеноφοβίας αλλά και ως προς την ίδια τους τη ταυτότητα.

Υπήρξαν και κάποιες *καταθέσεις προσωπικών βιωμάτων* των συμμετεχόντων, που συνέβαλαν στην ανάπτυξη μιας συζήτησης αναφορικά με έννοιες όπως η ετερότητα, η αποδοχή, η διαφορετικότητα, ο σεβασμός, ο φόβος, η ξеноφοβία, το ταξίδι. Βέβαια, οι καταθέσεις αυτές εκφράστηκαν συνοπτικά και χωρίς αναλυτική περιγραφή από τα παιδιά. Τέτοιες ενδεικτικά ήταν : «*Η μαμά μου μου λέει να μην ανοίγω την πόρτα σε ξένους*», «*Όταν βρίσκουμε φίλους των γονιών μου τους ντρέπομαι γιατί δεν τους ξέρω*», «*Μου αρέσει να ταξιδεύω με βαλίτσες, είχα πάει στη Στούπα /στη Νάζο στις νεροτσουλήθρες*», «*Δε φοβάμαι, γιατί με βοηθάει ο Θεός*», «*Μία φορά, εγώ χάρισα ένα γλυκό στην αδελφή μου που ήταν λυπημένη και μετά έγινε χαρούμενη!*», «*Αισθάνθηκα σαν τον κόκκινο γάτο όταν με είπαν μαύρη/όταν νιώθω μόνος/όταν είμαι με τον αδελφό μου γιατί συνέχεια με διώχνει/όταν με χτυπάνε*», «*Αισθάνθηκα σαν τον Μάνο όταν ήμουν θυμωμένη με ένα ξένο κοριτσάκι/ όταν μου παίρνουν κάτι που θέλω*». Γίνεται φανερό ότι η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος ενθαρρύνει και

υποστηρίζει την ικανότητα των συμμετεχόντων να ανακαλούν δικές τους εμπειρίες έτσι ώστε να κατανοούν την ιστορία (storyknowing), να την κάνουν προσωπικό τους βίωμα και να κατασκευάζουν εκ νέου το νόημά της (Reason & Heinemeyer, 2016: 558, 563).

Τέλος, παρ' ότι δεν ήταν αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί ότι με την ολοκλήρωση της έρευνας-δράση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, διέκρινε την ωφελιμότητα της διαδικασίας της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής ως προς τη γενικότερη παρατήρηση των μελών της ομάδας καθώς επίσης και σε ό, τι αφορά τη συνεργασία της με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό στο ρόλο του κριτικού φίλου. Ο σπειροειδής χαρακτήρας της έρευνας δράσης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν περισσότερο την ομάδα τους καθώς παίρνουν πληροφορίες για την αντίληψή τους πάνω στα κοινωνικά θέματα για τα οποία γίνεται λόγος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 58).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η διαδικασία της έρευνας-δράση και η αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και των μέσων της αποτέλεσαν ένα σημαντικό ερέθισμα για την ευαισθητοποίηση των παιδιών αναφορικά με την ξеноφοβία αλλά και για την ενδυνάμωση των διαφορετικών ταυτοτήτων των συμμετεχόντων. Τα παιδιά, κατάφεραν να ξεπεράσουν την αρχική συστολή τους ως προς την έκθεση και την έκφραση απόψεων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν παιδιά που δυσκολεύτηκαν με τη διαδικασία, λόγω δυσκολίας με τη γλώσσα και την επικοινωνία. Σε ένα πρώτο βαθμό, οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατάφεραν να καλλιεργήσουν στοιχεία ενσυναίσθησης και συνεργασίας μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό παιχνίδι και τον αναστοχασμό. Αυτό όμως, δεν πρέπει να επιτρέψει να θεωρηθεί η θεατροπαιδαγωγική πανάκεια ως προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την εκπαίδευση ενεργών πολιτών με κριτική σκέψη. Απαιτείται περεταίρω εμβάθυνση και εκπαίδευση σε αυτό το επίπεδο.

## **7.2 Περιορισμοί και δυσκολίες στην έρευνα**

Βασικός περιορισμός ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων, ο οποίος δεν επιτρέπει γενικεύσεις στα συμπεράσματα. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ως προς την «ανάγνωση» και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ο οποίος σαφώς περιορίζεται μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης, όπου όλα τα δεδομένα συσχετίζονται μεταξύ τους, όπως έχει προαναφερθεί, και μπορούν να οδηγήσουν σε πιο έγκυρα συμπεράσματα όσον αφορά τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Κατασταλτικό παράγοντα ως προς την εμβάθυνση σε κάποια σημαντικά

σημεία της διαδικασίας που απαιτούσαν περαιτέρω συζήτηση με τα παιδιά αποτέλεσε ο περιορισμένος χρόνος ή ο μη κατάλληλος σχεδιασμός των συναντήσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης ως προς αυτή την πτυχή. Επίσης η μη προηγούμενη εξοικείωση των παιδιών με τέτοιου είδους τεχνικές δραματοποίησης ήταν περιοριστική ως προς την έκφραση και επικοινωνία, κυρίως στις πρώτες συναντήσεις.

Παρουσιάστηκαν και κάποιες δυσκολίες που συνδέονται με την αδυναμία συγκέντρωσης των συμμετεχόντων σε κάποια σημαντικά για τη διαδικασία στάδια καθώς και η δυσκολία στην επικοινωνία με κάποια παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, τα οποία έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους σε κάποιες φάσεις των συναντήσεων.

### **7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής και τα συμπεράσματα στα οποία οδήγησαν αποτελούν σημαντικό υλικό για την ανάδειξη της αξίας της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης, χωρίς βέβαια να παραβλέπονται και οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που προέκυψαν. Όπως επιβεβαιώνουν ορισμένες έρευνες (Van Ausdale & Feagin, 2001) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν θεωρούνται πολιτισμικά τυφλά και μπορεί να σχηματίσουν εθνοπολιτισμικές αντιλήψεις από τα τρία τους χρόνια. Για το λόγο αυτό, σίγουρα θα έχει ενδιαφέρον να συνεχιστούν οι έρευνες σε παρόμοιες κατευθύνσεις και σε μικρότερες ηλικίες, γεγονός που απαιτεί πολλαπλούς συσχετισμούς σε επίπεδο διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων.

Τέλος, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ενασχόληση με το ζήτημα της ξеноφοβίας και σχεδιασμό νέων θεατροπαιδαγωγικών, και όχι μόνο, δράσεων σε εκπαιδευτικό επίπεδο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η εμβάθυνση στα αίτια και τις συνέπειες των ξеноφοβικών συμπεριφορών μέσα από τους δύο ρόλους που αναδείχθηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα: τον «ξένο» και *αυτόν που φοβάται τον «ξένο»*.

### **Επίλογος**

Στον επίλογο, ας εκφραστεί η ελπίδα, αυτή η μελέτη να λειτουργήσει θετικά στην προώθηση παιδαγωγικών πρακτικών που ως στόχο έχουν να ενδυναμώσουν τους μαθητές σε κοινωνικά ζητήματα και να τους ενθαρρύνουν να εμπλέκονται ενεργά στη γνώση, με κριτική σκέψη, ενδιαφέρον για διάλογο και συνεργασία, έχοντας ως στόχο την κοινωνική αλλαγή.

Τέλος, ας αποτελέσει μία πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την βιωματική ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα μέσα στις εκπαιδευτικές τους ομάδες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση:

Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό: Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία.*

*Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας –Α' Ανιχνεύσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2010). *Η τέχνη και τεχνική του παραμυθιού.* Τόμος 9 από τη σειρά *Βασική βιβλιοθήκη προσχολικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην διαπολιτισμική αναζήτηση. Στο Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (σσ. 13-46). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αντωνίου, Δ., & Συμεωνίδου, Σ. (2010). Διαφορετικότητα και παραμύθι: Μια διδακτική προσέγγιση. Στο Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Φτιάκα, Ε., & Κυριακίδης, Λ. (επιμ.) *Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: έρευνα, πολιτική, πράξη.* Παιδαγωγική Εταιρία Κύπρου, Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου, σσ. 161-168.  
Ανακτήθηκε από:

[https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/paramithi\\_gia\\_diaforetikotita.pdf](https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/paramithi_gia_diaforetikotita.pdf)

Ασημακοπούλου, Ε. (2019). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις.* Μεταπτυχιακή διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2019.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.

Ανακτήθηκε από:

[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. *Κείμενα*, 9, 1-11. Ανακτήθηκε από: <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2011). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας, & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση* (σσ. 9-15). Αθήνα: Ωσμωση & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Θ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και κοινωνία: η σύγκρουση των νέων με το σύστημα στο ελληνικό θέατρο του 20<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμα, Α., & Τσιάρας, Α. (2016). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του ματος στους μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 169-176. Ανακτήθηκε από: [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζώνιου, Χ. (2015). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες του λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στο Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 259-273). Αθήνα: Κριτική.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η Μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011.
- Κατσαρίδου, Μ. (2013). *Θέατρο και Διαπολιτισμικότητα: μια εμπειρία για την ενδυνάμωση παιδιών, νέων και ενηλίκων*. Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο. Εκκινώντας από την αρχαιότητα - κοιτάζοντας προς το μέλλον. Πρακτικά διημερίδας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλης.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα–δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λενακάκης Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6(1), 69–81. <https://doi.org/10.12681/revmata.31130>

- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής» (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα. Στο Μπίκος, Κ., & Ταρατόρη, Ε. (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στα σχολεία* (σσ. 157-173). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λιαλιούτη, Ζ., Γεωργιάδου, Β., Γαλαριώτης, Γ., & Καφέ, Α. (2017). Η ξενοφοβία στην Ελλάδα ως ερευνητικό πρόβλημα: Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 35, 161-187. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.11494>
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19. Ανακτήθηκε από: [https://utopia.duth.gr/~xsakonid/index\\_html\\_files/1\\_5\\_2015\\_%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1\\_%CF%83%CF%84%CE%B7\\_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf](https://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_html_files/1_5_2015_%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf)
- Μάγος, Κ. (2010). *Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική, Καταρτίζειν*. ΕΚΕΠΙΣ, 28, σσ. 10-13.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2018). *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (ΠΕΣΚΕ).
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο



- Μπακονικόλα, Χ. (1996). Η συμβολή της Θεατρικής Παιδείας στην καλλιέργεια του παιδιού και του εφήβου. Στα Πρακτικά Ημερίδας «*Θεατρική Τέχνη και παιδί: Προοπτικές της Θεατρικής Παιδείας στο Σχολείο*». Αθήνα.
- Μπακοπούλου, Μ. (2017). *Οι Αφηγήσεις και οι Δραματοποιήσεις Παραμυθιών και Ιστοριών ως Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) για τη Βελτίωση της Αυτοεκτίμησης: Μια Έρευνα Δράσης σε Μαθητές της ΣΤ' Τάξης στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2017.
- Μπάρμπα, Α. Β. (2015). *Τεχνικές Αφήγησης λαϊκών παραμυθιών και το αφηγηματικό θέατρο του Μπέρτολντ Μπρεχτ. Προφορικότητα και αποστασιοποίηση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2015.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπόεμη, Γ. (2018). Ανοίγοντας Διάλογο Επί Σκηνής: Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Στο Α. Αλτουβά, & Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου: Θέατρο και Δημοκρατία*, (Β' Τόμος, σσ. 199-213), 5-8 Νοεμβρίου 2014. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ. ΕΚ.)*, 5, 7-9. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Ntoulia\\_Athina.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf)
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και Μία Ανατροπές. Η νεωτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Σ. (2016). *Χίλιες και μια ανατροπές*. Αθήνα: Πατάκη.
- Οικονομίδου-Αγοραστού, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγιωτίδου, Μ. (2018). Το θέατρο ως μέθοδος διευθέτησης κοινωνικών ζητημάτων: Η περίπτωση του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου» του Augusto Boal. Διπλωματική

- διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2018.
- Παπαγιάννη, Μ. (2021). *Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών, 2021.
- Παπαδάτος, Σ. (2009). *Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία, Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Στο Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, σσ. 295-302.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007): *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Αθήνα: Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ίων.
- Πρίντεζη, Α., & Παυλοπούλου, Β. (2010). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου. Στο Γεωργιάννη, Π., & Μπάρου, Β., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Τόμος 1<sup>ος</sup>, σ. 562.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.  
doi: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε. (1996). Παραμύθια και άλλοι: από τη μυθολογία της ετερότητας στην ιδεολογία της κοινωνικής ταυτότητας. Στο *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα* (Επιμ. Ευάγγελος Αυδίκος). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταφυλάκης, Σ. (2017). *Το Θέατρο, οι Ρίζες και η Ιστορία του. Ψηφιακή Έκδοση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.openbook.gr/to-theatro-oi-rizes-kai-i-istoria-toy/>

Σφυρόρα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσακανίκα, Σ., & Μάκη, Α. (2016). Ο «Άλλος» στην Παιδική Λογοτεχνία: απόψεις παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Μαλαφάντης, Κ. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία*. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σσ. 732-746. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.openbook.gr/praktika-10oy-pane lliniuy-synedrioy-logotechnia-kai-paideia/>

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 179-180.

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2007). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις του μαθήματος, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2017). *Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη: Μία έρευνα δράσης στο 3/θ Δημοτικό σχολείο Νέας Τύρινθας*. Πρακτικά ΣΤ' πανελληνίου θεατρολογικού συνεδρίου: «θέατρο και ετερότητα: θεωρία, δραματουργία & θεατρική πρακτική». Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας

Τσιλιμένη, Τ. (Επιμ.). (2009). *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία: Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*. Πρακτικά Συνεδρίου σε συνεργασία με τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

Υπουργείο Εξωτερικών (2002). *Παγκόσμια Διάσκεψη ΟΗΕ. Ρατσισμός, Φυλετικές Διακρίσεις, Ξενοφοβία και Συναφείς Μισαλλοδοξίες*. Αθήνα: Υπουργείο Εξωτερικών

Φατώρου, Κ. Η. Α. (2022). Εκπαίδευση 4.0 και Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11* (1A), 166-178.

doi: <https://doi.org/10.12681/icodl.3563>

Χριστινίδης, Α. (2003). Εχθρότητα και προκατάληψη. Ξενοφοβία, αντισημιτισμός, γενοκτονία. Αθήνα: Ίνδικτος.

Χριστοφιδέλλη, Σ. (2015). Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015* (2), 1555-1566.

doi: <https://doi.org/10.12681/edusc.388>

#### Μεταφρασμένα:

Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία

Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story makers: The effect of the digital medium. In *2011 Third International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems*, 84-91. IEEE.

Bruner, J. S. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου, Γ. Καλομοίρη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουρ, Σ. (1992). *Το Σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο

Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Χαράμη, Π. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές*. 2<sup>η</sup> εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

#### Ξενόγλωσση:

Anderson, M. (2012). *Master Class in Drama Education. Transforming Teaching and Learning*. London: Continuum.

Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. ERIC Document Reproduction Service.

Bainbridge, M. J., Pantaleo, S., & Ellis, M. (1999). Multicultural picture books: Perspectives

- from Canada. *The Social Studies*, 90 (4), 183-188.  
doi: <https://doi.org/10.1080/00377999909602412>
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama Creative Approaches*. Londra: Routledge Falmer.
- Barret,T., & Noguera,P. (2008). Makin 'it real. Rethinking racial and cultural competence in urban classrooms. In K. Manheim Teel. & J.E. Obidah (Eds), *Building racial and cultural competence in classrooms*. (pp.97-110).NY: Teachers College.
- Boal, A., & Epstein, S. (1990). The Cop in the Head: Three Hypotheses. *TDR*, 34 (3), 35-42.  
doi: <https://doi.org/10.2307/1146067>
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simon & Schuster.
- Booth, D. (2005). *Story Drama: Creating stories through role playing, improvising and reading aloud*. Pembroke Publishers Limited.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Frame in Planning Process Drama*. Abington: Routledge.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of philosophy of education*, 38 (1), 55-73.doi: <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Enciso, P. (2011). Storytelling in critical literacy pedagogy: removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English teaching: practice and critique* May, 10 (1), 21-40.
- Erickson, E. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Arts*, 65 (1), 14-19.  
Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/41405525>
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.  
doi: <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Furman, L. (1997). *Creative Drama Handbook and Role Play Guide*. Denver: Pioneer Drama Service.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.

- Georgiadis, F., Koutsouri, A., & Zisimos, A. (2011). Educational Interventions on “Otherness”: Co-operative Learning through Intercultural Children’s Literature in Muslim Minority Schools in Greece. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31 (1), 31-48.  
doi: <https://doi.org/10.1080/13602004.2011.556888>
- Giotaki, M., & Lenakakis, A. (2015). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool & Primary Education*, 4 (2), 323-334.  
doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8837>
- Giroux, H. (2010). ‘Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική’. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120
- Gundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Hansen, D. T. (2012). *John Dewey and our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey’s Democracy and Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Harrison, F. V., & Faye, G. (2005). *Resisting racism and xenophobia. Global Perspective on Race, Gender, and Human Rights*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Heathcote, D. (1983). Learning, Knowing, and Linguaging in Drama: An Interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, Vol. 60, No. 6, Language Across the Curriculum, pp. 695-701. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/41961521>
- Hidalgo, N. (1994). Multicultural Teacher Introspection. In Perry, T., & Fraser, J. (Eds.), *Freedom’s Plow*. New York: Routledge.
- Howlett, J. (2021). Harriet Finlay-Johnson (1871-1956): The Drama of Education. In *Unfolding Creativity* (pp. 125-145). Palgrave Macmillan, Cham.
- Jones, P. (2000). *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London: Brunner Routledge.
- Katsaridou, M. (2019). Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups. *Revista de Artes Performativas, Education y Sociedad*, 1 (1), 35-50.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. London: Spriger.



- Landy, R. J. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport, CT and London: Greenwood Press.
- Lazaridou, I. (2019). Travelling around the World through the Fairy Tales: A Project of Developing Communication Skills and Multicultural Awareness in Kindergarten. *Multicultural Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7 (1), 62-70.  
doi: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/7339>
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85 (1), 3-49.  
doi: <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Lomax, P. (1996). *Quality Management in Education. Sustaining the vision through action research*. London and New York: The Falmer Press.
- McAvoy, M., Hunt, K., & Van de Water, M. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- McGregor, L. (1975). *A sociological investigation of Drama teaching in three schools*. Unpublished M. Phil. University of London.
- McNaughton, M. J. (2011). Relationships in Educational Drama. A Pedagogical Model. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 125-130). Rotterdam: Sense Publishers.
- Neubauer, P. (1992). Die Riaktion auf Fremde und deren Beziehung zur Schuld. Στο Bohleber W. & Kafka, J. S. (επιμ.), *Antisemitismus*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre* (Theatre and Performance Practices, 9) 2nd Edition. Methuen Drama
- Norton, D. E. (1985). Language and cognitive development through multicultural literature. *Childhood Education*, 62 (2), 103-108.  
doi: <https://doi.org/10.1080/00094056.1985.10520234>
- O' Hanlon, J., & Wootten, A. (2007). *Using Drama to Teach Personal, Social and Emotional Skills*. London: Paul Chapman Publishing.
- Oksana, Y. (2009). Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes towards immigrants. *Counseling Psychologist*, 37 (1), 36-66.  
doi: <https://doi.org/10.1177/0011000008316034>

- O' Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O' Toole, J. (2003). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Ozbek, G. (2014). Drama in Education: Key Conceptual Features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65 (1), 46-51. Retrieved from: [https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2014\\_drama-in-education-key-conceptual-features/](https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2014_drama-in-education-key-conceptual-features/)
- Robinson, S. (2014). *A Multicultural Fairy Tale for Teacher Educators*. Paper presented at the annual conference of the National Association for Multicultural Education. November 5-9, Tuscon.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe, in Dragonas, T., Frangoudaki, A. and Inglessi C. (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Αθήνα: Νήσος
- Santos, B. (2015). Teatro del Oprimido o teatro de dialogo. *Revista de Artes Visuales*, 13. Retrieved from: <https://revistaerrata.gov.co/contenido/teatro-del-oprimido-o-teatro-del-dialogo>
- Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). Process Drama: A Special Space and Place For Writing. *The Reading Teacher*, 54 (1), 38-51. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/20204876>
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sotiropoulou, P. (2015). The role of education in tackling xenophobic and racist attitudes: evidence from Greece. *Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21<sup>st</sup> Century and beyond*, June 19<sup>th</sup> – July 3<sup>rd</sup> 2015. Ioannina, Greece: University of Ioannina and the International Association for Intercultural Education.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012). Fairy tales: a compass for children's healthy development – a qualitative study in a



- Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38 (2), 266-272.  
doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01216.x>
- Urian, D. (2011). Drama in Education as a Theatre Repertoire. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Education* (pp. 141-145). Rotterdam: Sense Publishers.
- Van de Water, M. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 98). EDP Sciences.  
doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>
- Van der Veer, K. R., Ommundsen, R., Yakushko, O., Higler, L., Woelders, S., & Hagen, K. A. (2013). Psychometrically and qualitatively validating a cross-national cumulative measure of fear-based xenophobia. *Quality & Quantity*, 17 (3), 1429-1444.  
doi: <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9599-6>
- Von Franz, M. L. (2017). *The interpretation of fairy tales: Revised edition*. Shambhala Publications.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote, Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Wagner, B. J. (1999). *Building Moral Communities through Educational Drama*. Stanford, CT: Ablex.
- Ward, W. (1960). *Drama with and for children* (No. 30). US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Wee, S. J. (2011). A case study of drama education for kindergarten children in the United States: drama specialists' beliefs and practices. *Child Studies in Diverse Contexts*, 1 (1), 59-75.  
doi: <https://doi.org/10.5723/csdc.2011.1.1.059>
- Wijaya, C., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Sumiyadi, S. (2018). Developing reading skills and beginning writing through literacy. In R. Syahrul (Ed.), *International Conference Language, Literature, and Education (ICLLE 2018)*, (pp. 135-141). Atlantis Press.
- Wimmer, A. (1997). Explaining xenophobia and racism: A critical review of current research approaches. *Ethnic and Racial Studies*, 20 (1), 17-41.  
doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.1997.9993946>
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in*

*the Primary Years*. London/Washington D.C: The Falmer Press.

Wright, L. (1985). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory into Practice*, 25 (3), 205-209.

doi: <https://doi.org/10.1080/00405848509543174>

Yoda, M. (2013). *Henry Caldwell Cook and drama education in England*. Doctoral dissertation, Kyoto University, 2013.

Zipes, J. (2012). *Fairy tales and the art of subversion*. Routledge.

### **Παιδικά βιβλία - Παραμύθια**

Soderguít, A. (2022). *Οι ξένοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Velthuijs, M. (2007). *Ο Βάτραχος και ο ξένος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Βαρελλά , Α. (2012). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη

Γκανιάτσου, Γ. & Μάγος, Κ. (2009). *Ένας γάτος μια φορά*. Αθήνα: ΕΝ ΠΛΩ

Κουτσοδημητροπούλου, Τ. (2016). *Τι σκαρώνει ο λύκος*. Αθήνα: Κόκκινη κλωστή δεμένη

Μάγος, Κ. (2009). *Καλώς ήρθες καρακάξα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

## ΠΑΡΑΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

Έντυπο ενημέρωσης και γονικής συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα του προγράμματος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

## Έντυπο ενημέρωσης και γονικής συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα του προγράμματος

**ΕΡΕΥΝΑ:** Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών μικρής ηλικίας κατά της ξενοφοβίας με χρήση της παιδικής λογοτεχνίας

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι το τμήμα θα λάβει μέρος σε μία έρευνα, στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας της νηπιαγωγού του τμήματος, Πετούση Ελισσάβητ. Η έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη του ρόλου της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης στην ενδυνάμωση και ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά της ξενοφοβίας, χρησιμοποιώντας ως σημαντικά εργαλεία σχετικά με το θέμα παιδικά βιβλία. Τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν σε 9 συνολικά θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια διάρκειας 50' με θέμα τη ξενοφοβία. Τα εργαστήρια θα διεξάγονται δύο φορές την εβδομάδα εντός του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος και με ερευνήτρια και υπεύθυνη των εργαστηρίων

τη νηπιαγωγό της ομάδας ,Πετούση Ελισσάβητ. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων αυτών , με την ομάδα θα διαβάσουμε παιδικές ιστορίες που αφορούν το θέμα της ξενοφοβίας και με διάφορες τεχνικές δραματοποίησης θα προσπαθήσουμε να τις νοηματοδοτήσουμε , να γνωρίσουμε τους κεντρικούς ήρωες ,να «συνομιλήσουμε» μαζί τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες ενσυναίσθησης ως προς τον «ξένο/άλλον». Καθώς το κείμενο ενός παιδικού βιβλίου προσφέρει τη δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος με ασφάλεια σε ένα φανταστικό περιβάλλον, με χαρακτήρες και συναισθήματα που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα που ζουν τα παιδιά , τα παιδικά βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ,θα παίξουν σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προαναφερθέντων εργαστηρίων καλούνται να εμπλακούν ενεργά και βιωματικά μεταξύ τους και με τη πλοκή της ιστορίας με την οποία θα ασχολούμαστε κάθε φορά.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να την αποσύρουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων ,οι προφορικές ή γραπτές (π.χ. ζωγραφιές) καταθέσεις τους, θα κρατηθούν αυστηρά απόρρητα και ανώνυμα.

Η σημασία της έρευνας είναι μεγάλη καθώς η ξενοφοβία είναι ένα κοινωνικό θέμα που αποτελεί βασική αιτία των ρατσιστικών συμπεριφορών. Η έρευνα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία σε τέτοιου είδους σημαντικά ζητήματα, γι' αυτό και ζητούμε να συμβάλλετε σε αυτήν με τη συγκατάθεσή σας.

Αν επιθυμείτε να δώσετε την συγκατάθεσή σας , παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω έντυπο, υπογράψτε και επιστρέψτε το στο σχολείο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την υποστήριξή σας ,

Με εκτίμηση.

Πετούση Ελισσάβητ

*Νηπιαγωγός της τάξης*

*Ερευνήτρια /Μεταπτυχιακή φοιτήτρια*

**ΕΡΕΥΝΑ:** Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών μικρής ηλικίας κατά της ξενοφοβίας με χρήση της παιδικής λογοτεχνίας

### Έντυπο γονικής συγκατάθεσης

- Με το παρόν έντυπο δίνω στο παιδί μου την άδεια να συμμετάσχει στην έρευνα «Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην ευαισθητοποίηση παιδιών μικρής ηλικίας κατά της ξενοφοβίας με χρήση της παιδικής λογοτεχνίας».
- Έχω διαβάσει και κατανοήσει τη γραπτή επεξήγηση της έρευνας μέσω του παραπάνω φυλλαδίου.
- Συμφωνώ ότι τα ερευνητικά δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τη μελέτη αυτή μπορούν να δημοσιευθούν /χρησιμοποιηθούν για τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας ΕΦΟΣΟΝ τα στοιχεία μου , του παιδιού μου ή άλλες πληροφορίες αναγνώρισης ΔΕΝ χρησιμοποιούνται.

Όνοματεπώνυμο παιδιού:

.....

Ημερομηνία Γέννησης:...../...../.....

Ημερομηνία, Τόπος

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

...../...../..... , .....

Η ΚΑΘΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΓΙΑ ΕΜΑΣ .ΣΑΣ  
ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗ  
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II :

### A) Ημιδομημένη συνέντευξη στους γονείς προ έρευνας : Οι ερωτήσεις

#### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

- Τι είναι ξενοφοβία για εσάς; Τι σκέφτεστε με αυτή τη λέξη;
- Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ συμπεριφορές ξενοφοβίας και αν ναι, πώς αισθανθήκατε; Πώς το διαχειριστήκατε;
- Έχει τύχει ποτέ να βρεθείτε από την «άλλη» πλευρά; Να είστε δηλαδή εκείνος /εκείνη που νιώθει φόβο απέναντι στο «ξένο»/ στο «άλλο»; Αν ναι, τι κάνατε; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
- Έχετε συζητήσει ποτέ κάτι σχετικά με το θέμα της ξενοφοβίας με το παιδί σας; Αν ναι, περιγράψτε μου με λίγα λόγια
- Γνωρίζετε αν στη τάξη μας υπάρχουν μαθητές με εθνοπολιτισμική ετερότητα;
- Γνωρίζετε ποιες εθνικότητες υπάρχουν στην ομάδα;
- Πώς βλέπετε την ανάπτυξη σχέσεων του παιδιού σας με μαθητές από «άλλες» χώρες;
- Πώς βλέπετε το να γίνονται εκδηλώσεις στο σχολείο που σχετίζονται με άλλους πολιτισμούς;
- Σας έχει αναφέρει οτιδήποτε σχετικό με το θέμα το παιδί σας;
  
- Θα θέλατε να έρθετε σε επαφή με στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού από μόνον με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα από τη δική σας; Μιλήστε μου λίγο για αυτό.

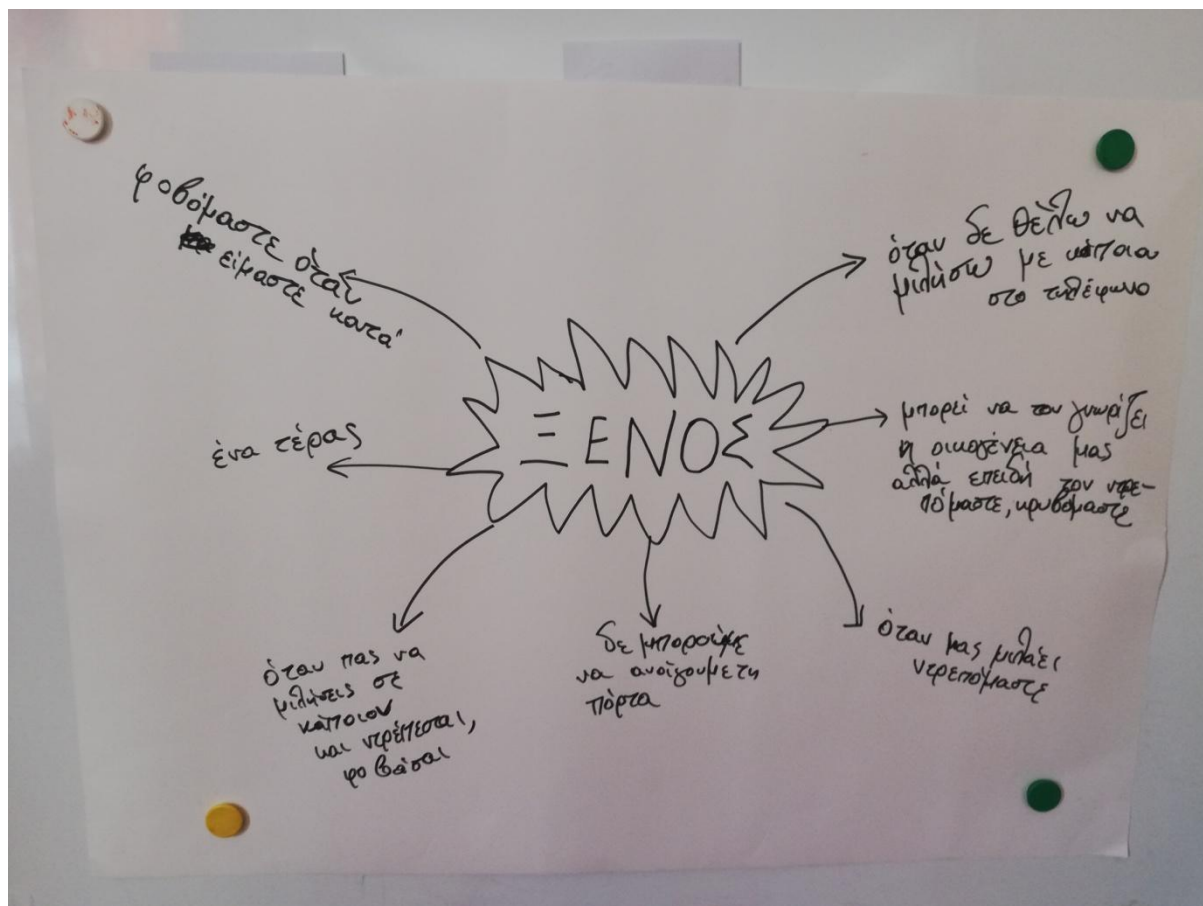
**B) Άτυπη συνέντευξη με τους γονείς μετά την διεξαγωγή της έρευνας: Οι κεντρικοί άξονες συζήτησης**

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

- Προσωπικές καταθέσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα της έρευνας
- Άλλου είδους σχόλια από τη πλευρά των παιδιών σχετικά με τη διαδικασία
- Η εικόνα τους /προσωπική τους εκτίμηση (των γονέων) για τη διεξαγωγή της έρευνας:  
ενδεχόμενες αλλαγές –μετατοπίσεις που μπορεί να εντόπισαν

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ : Γραπτές καταθέσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και υλικό που χρησιμοποιήθηκε

Συνάντηση 1

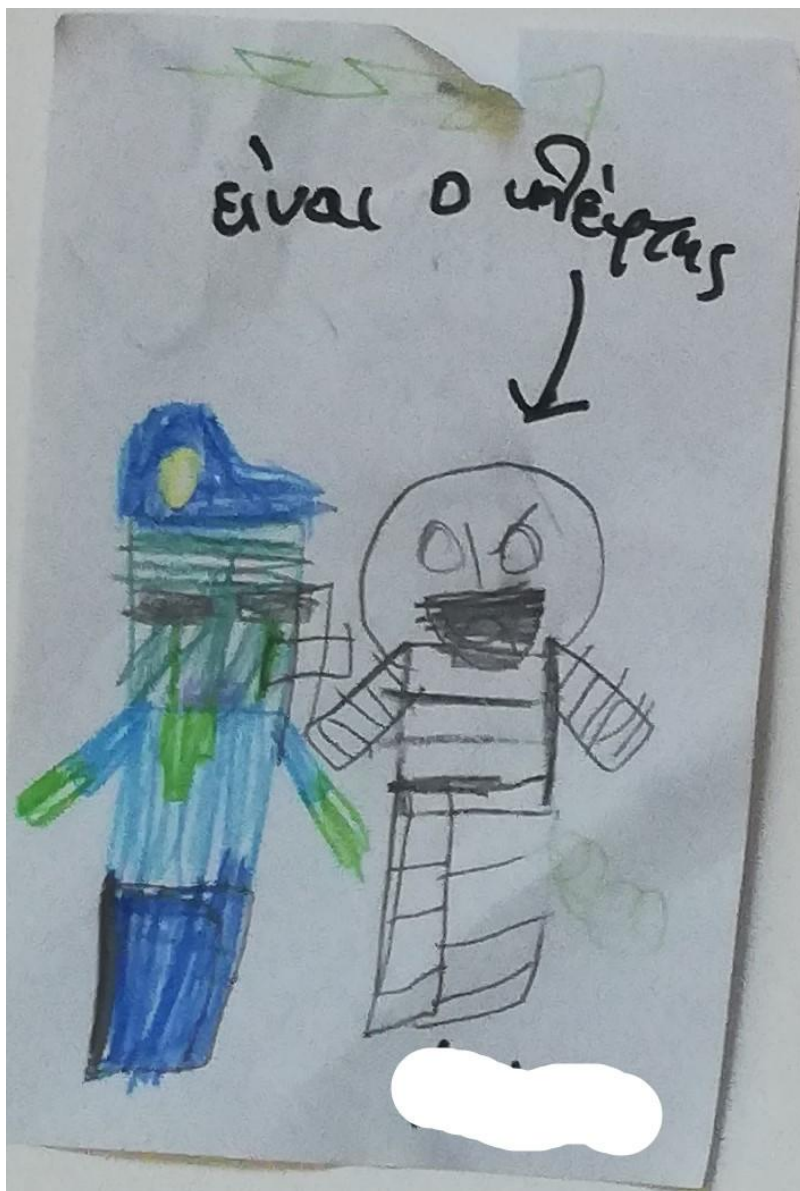


Εικόνα 1 : Καταιγισμός ιδεών για το τι είναι ξένος





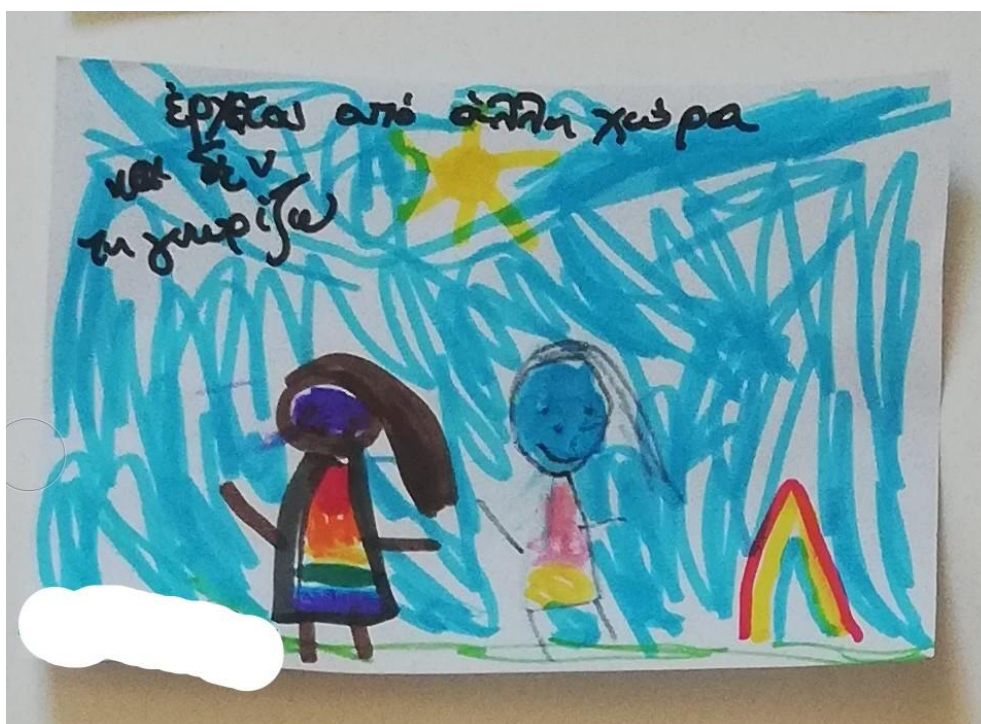
Εικόνα 2



**Εικόνα 3**



Εικόνα 4



Εικόνα 5





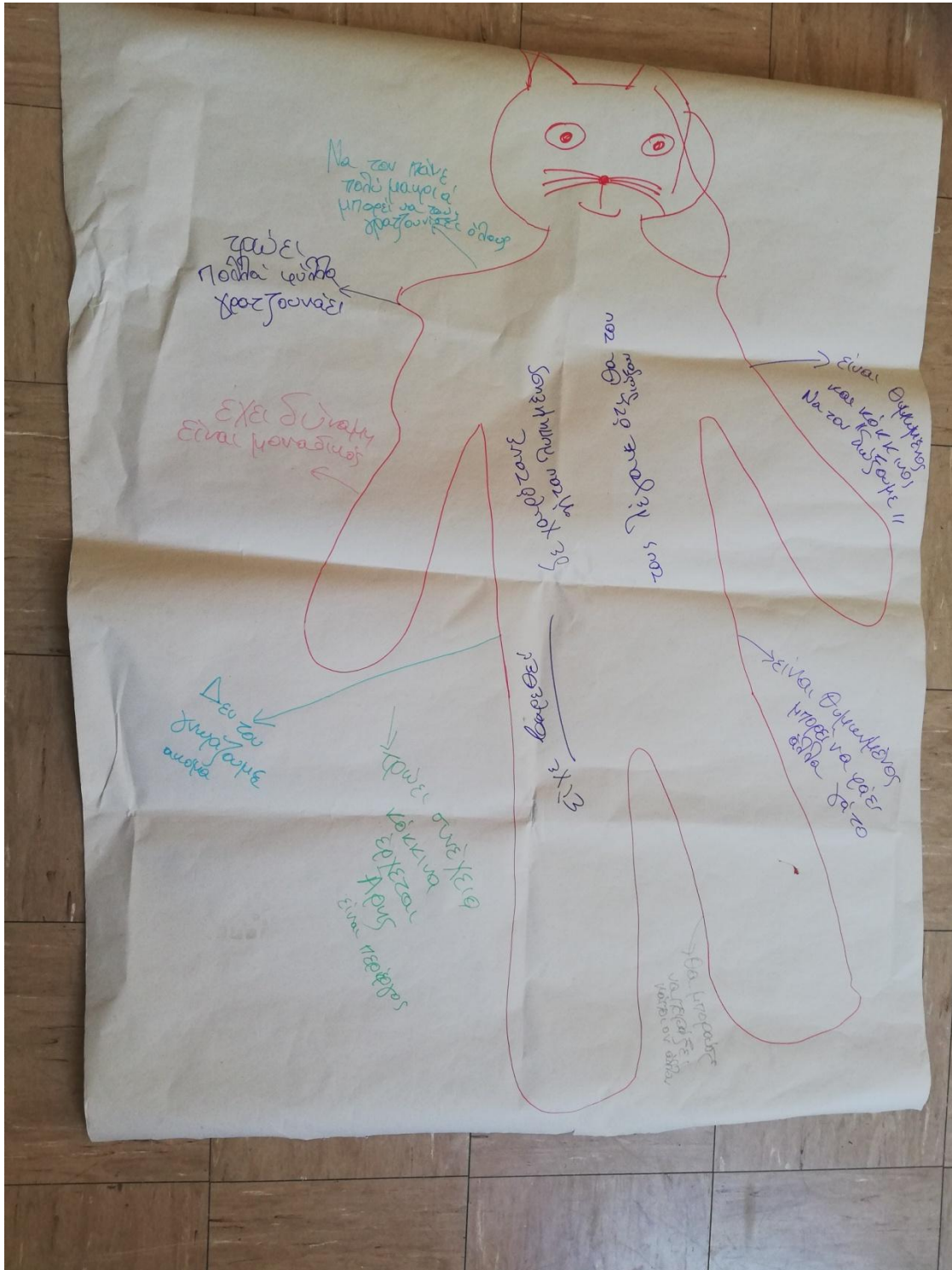
Εικόνα 6



Εικόνα 7

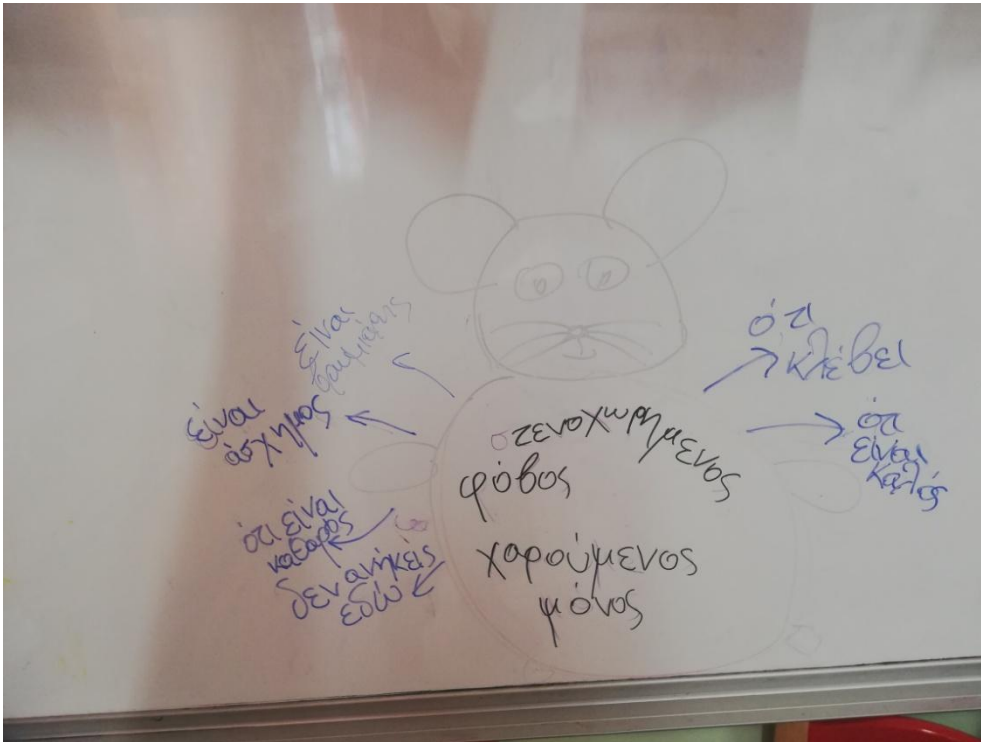
Εικόνες 2-7: Ζωγραφιές των παιδιών για το τι είναι ξένος

## Συνάντηση 2



Εικόνα 8: Περίγραμμα χαρακτήρα και συναισθημάτων του κόκκινου γάτου

### Συνάντηση 3



Εικόνα 9: Περίγραμμα χαρακτήρα και συναισθημάτων του ποντικού



Εικόνα 10





**Εικόνα 11**



Εικόνα 12



Εικόνα 13





**Εικόνα 14**



Εικόνα 15



Εικόνα 16



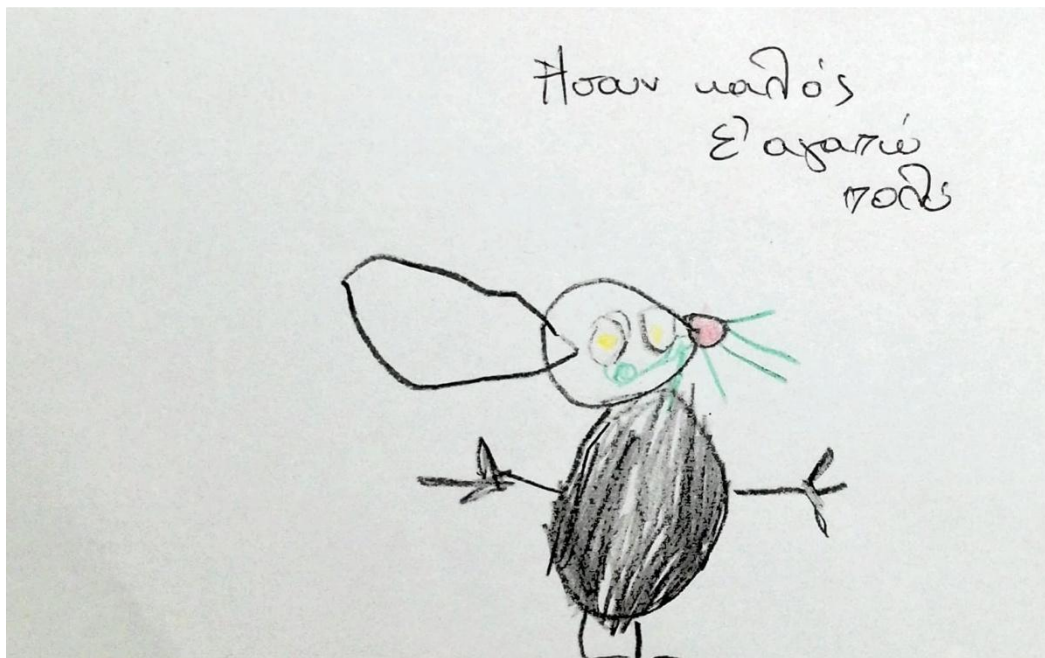
**Εικόνα 17**



**Εικόνα 18**

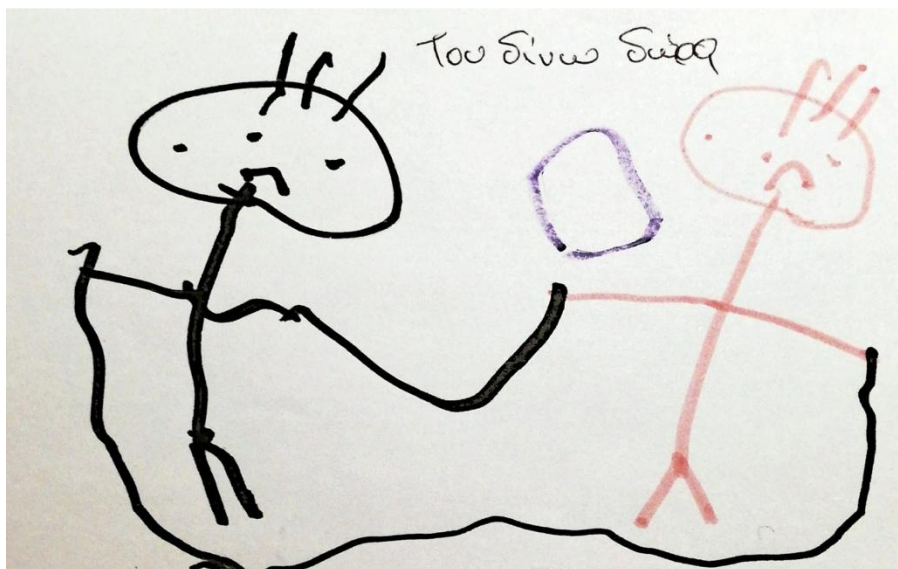


Εικόνα 19



Εικόνα 20





Εικόνα 21



Εικόνα 22

Εικόνες 10-22: Ζωγραφιές των παιδιών που χαρίσανε τα παιδιά στον ποντικό

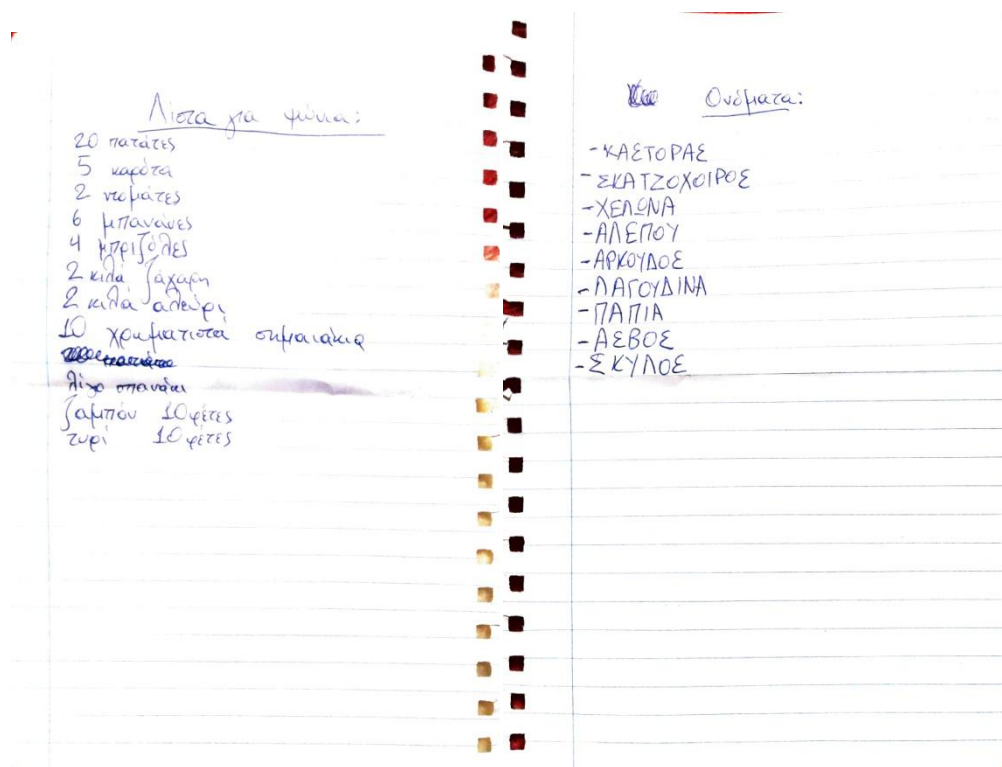
## Συνάντηση 4



Εικόνα 23



Εικόνα 24



**Εικόνα 25:** Λίστες από το πακέτο εξερεύνησης

**Εικόνες 23-25:** Πακέτο εξερεύνησης από την ιστορία «Τι σκαρώνει ο λύκος;»

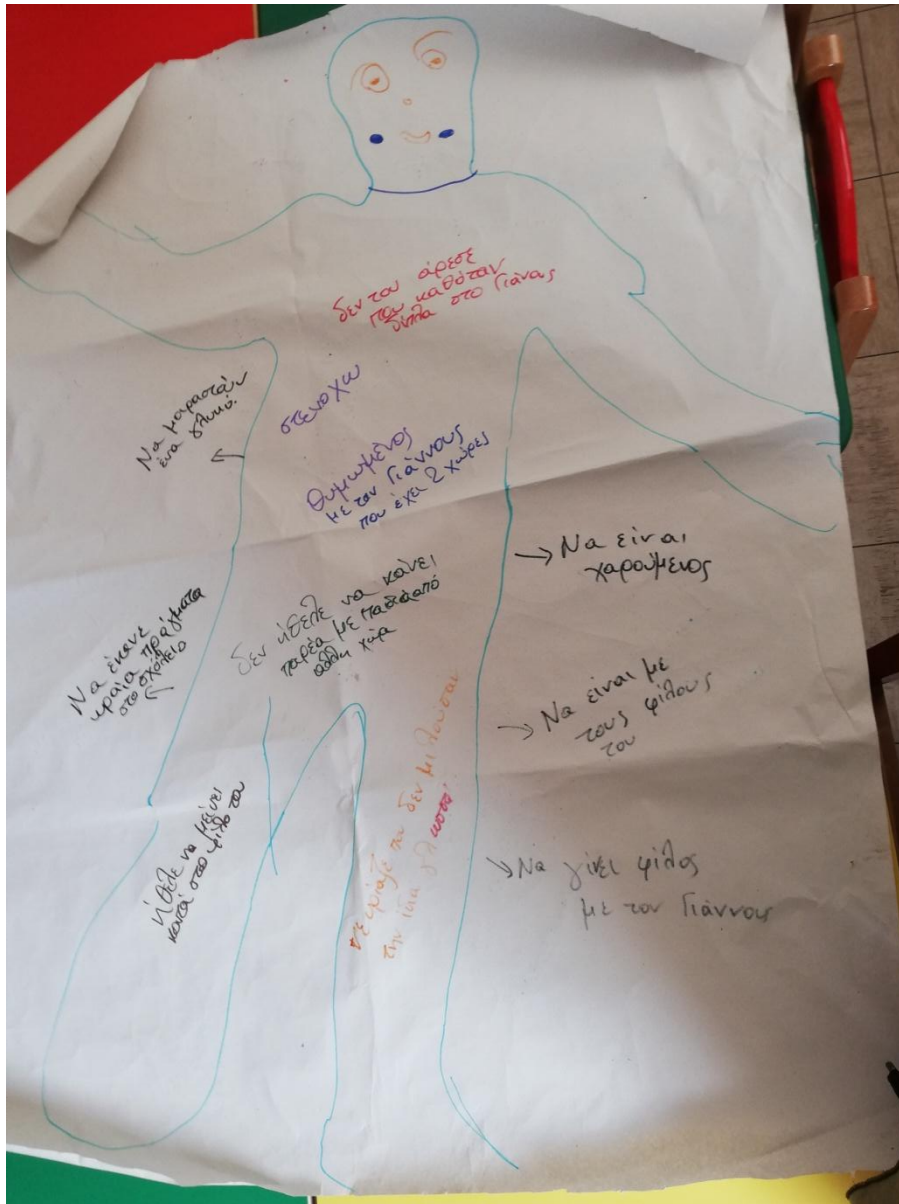
## Λίστα Δώρα Για το Λύκο

- 1) Μια καρδιάτα αρκουδάκι  
πέλαγατό,
- 2) Μια τούρτα και γλυκά
- 3) Ρολόι που χαίρει Βατμαν
- 4) Ένα αυτονόητο
- 5) Ένα δεινόσαυρο
- 6) 2 δεινόσαυρο
- 7) Ένα πρόσωπο μαριότορο.
- 8) Ένα αφισάκι Μανουήλ / ή το βιβλίο του
- 9) μια τούρτα με καρδιά
- 10) Για Χάτσιν.
- 11) Κάτασπρη τρομότερα
- 12) Μια τούρτα και παιχνίδια
- 13

Εικόνα 26: Λίστα δώρων από τα παιδιά στον λύκο

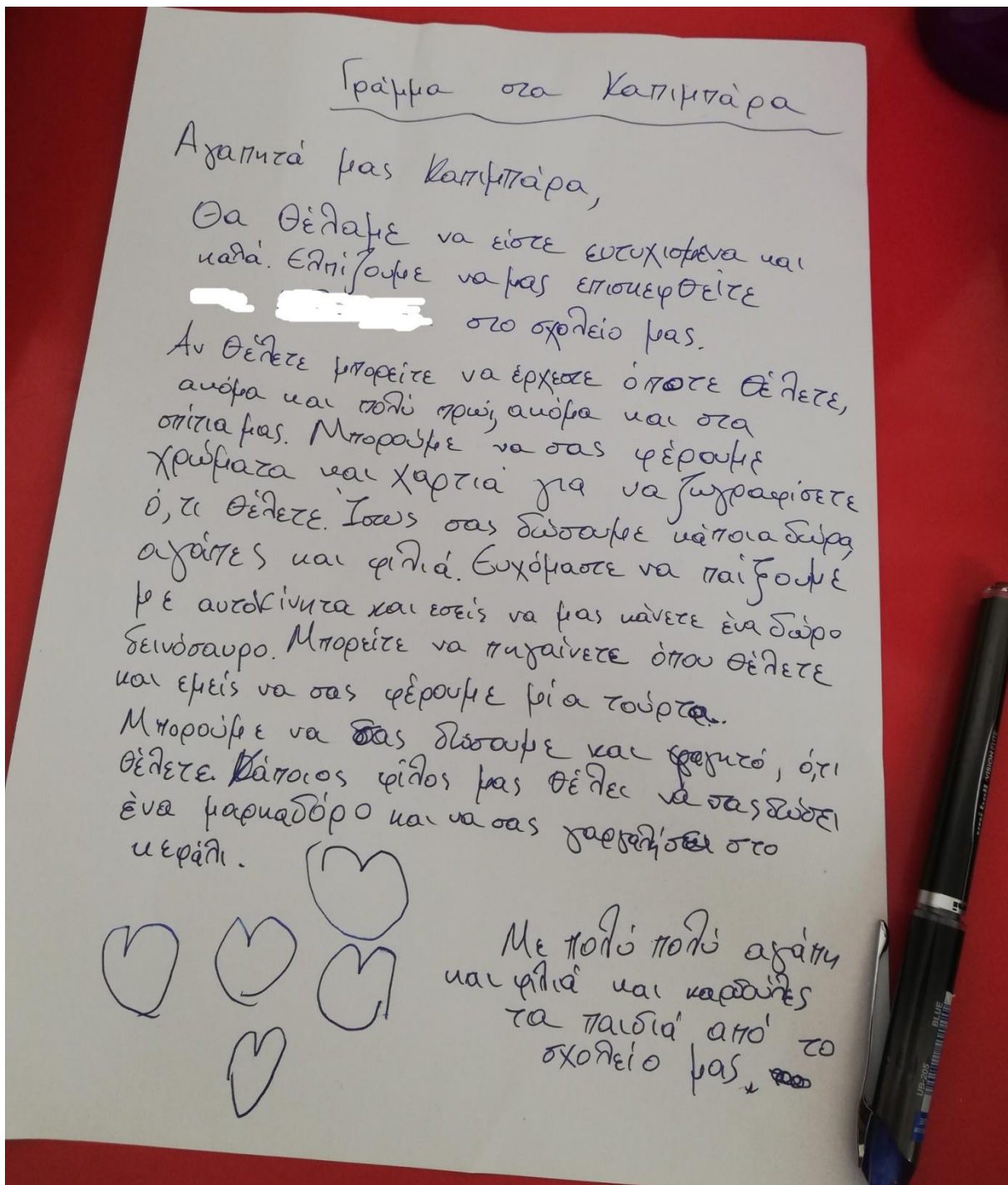


## Συνάντηση 5



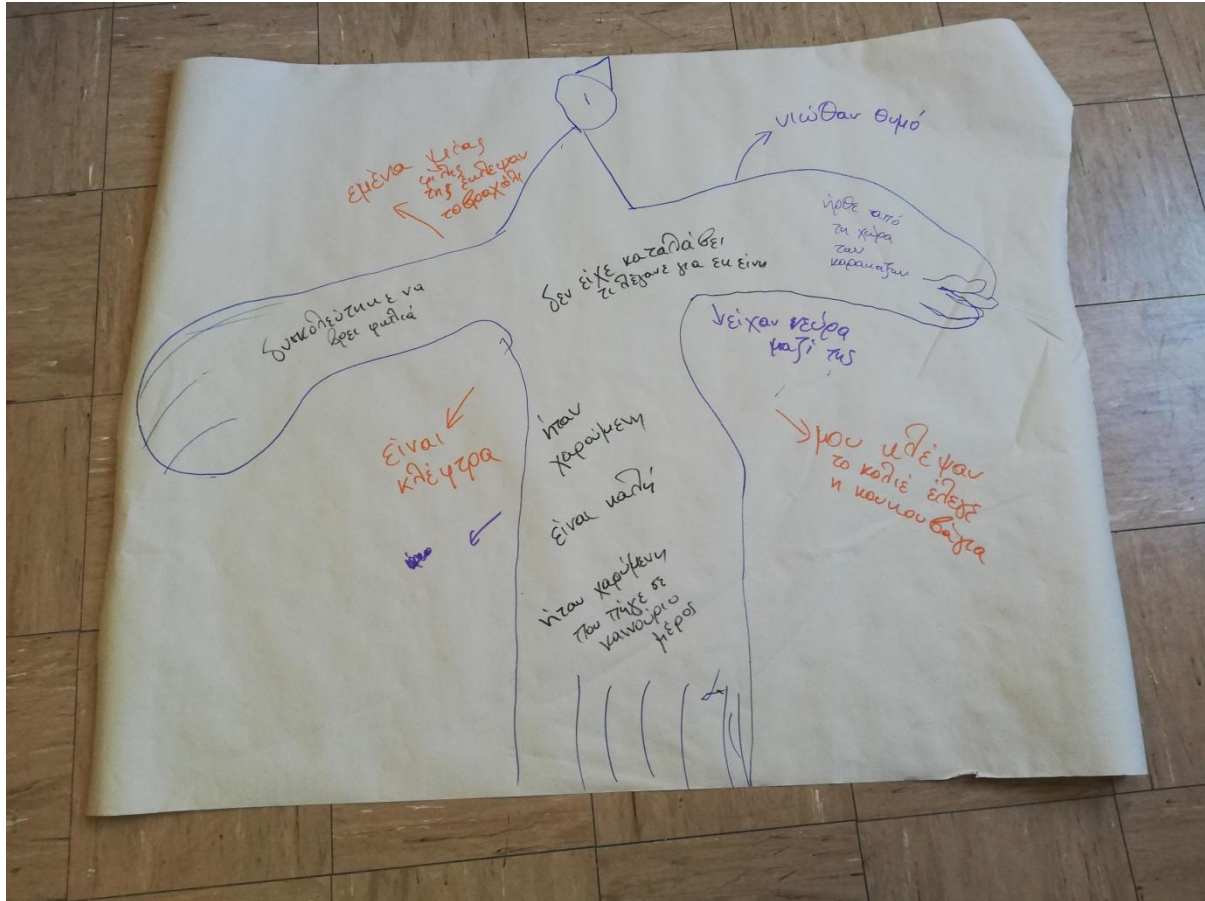
Εικόνα 27: Περίγραμμα χαρακτήρα -συναισθημάτων του Μάνου και οι συμβουλές των παιδιών σε αυτόν

## Συνάντηση 6



Εικόνα 28: Γράμμα που γράμμα που υπαγόρευσαν τα παιδιά στην ερευνήτρια για τα καπιμπάρα

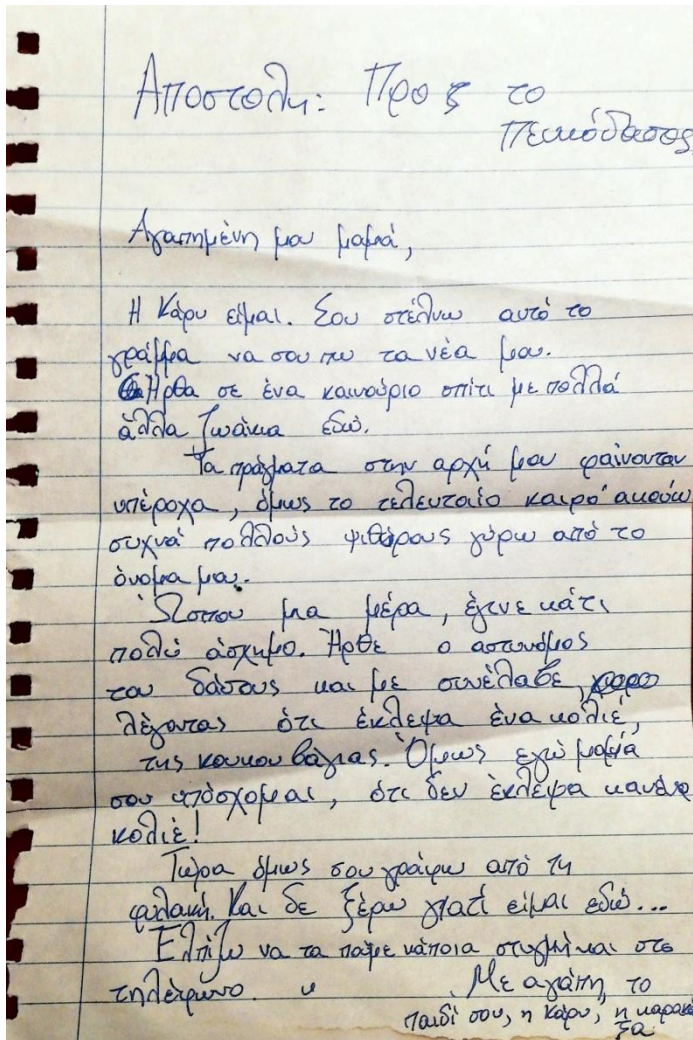
## Συνάντηση 7



**Εικόνα 29: Περίγραμμα χαρακτήρα και συναισθημάτων της καρακάξας και οι απόψεις των άλλων ζώων του δάσους για εκείνη**



## Συνάντηση 8



Εικόνα 30: Το γράμμα από τη μαμά της καρακάξας που έφτασε στο σχολείο



**Εικόνα 31**



**Εικόνα 32**

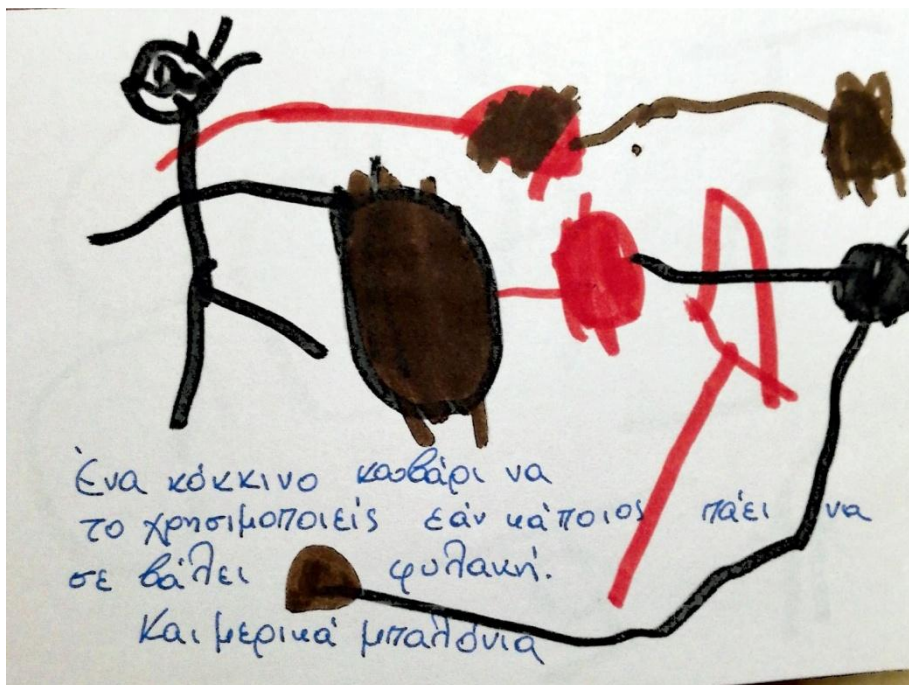


Εικόνα 33

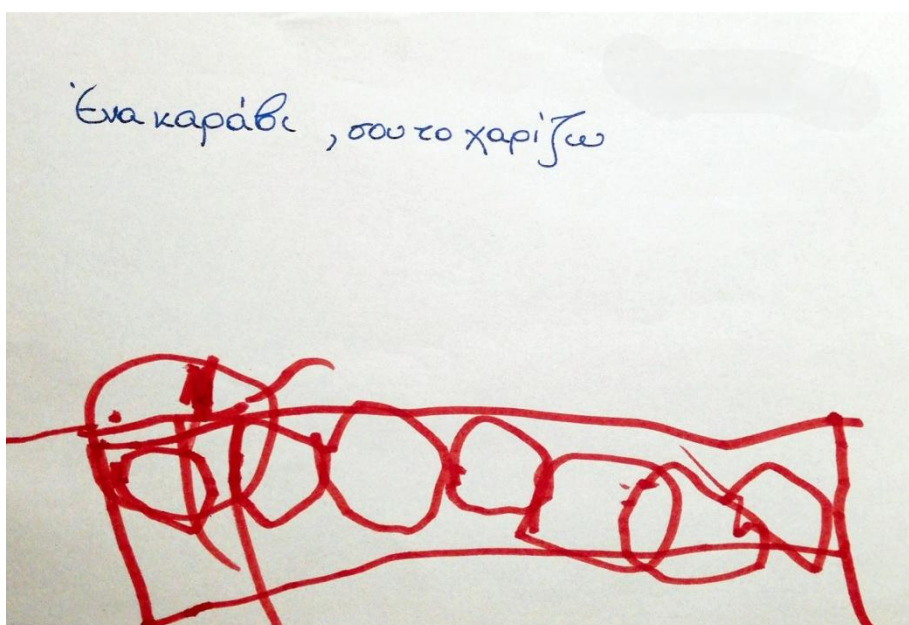


Εικόνα 34





Εικόνα 35



Εικόνα 36



Εικόνα 37

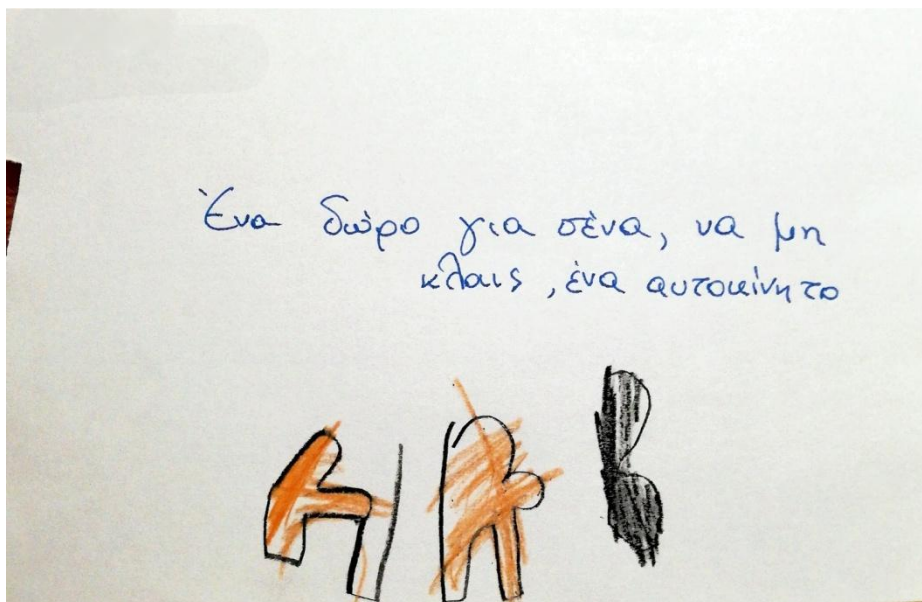




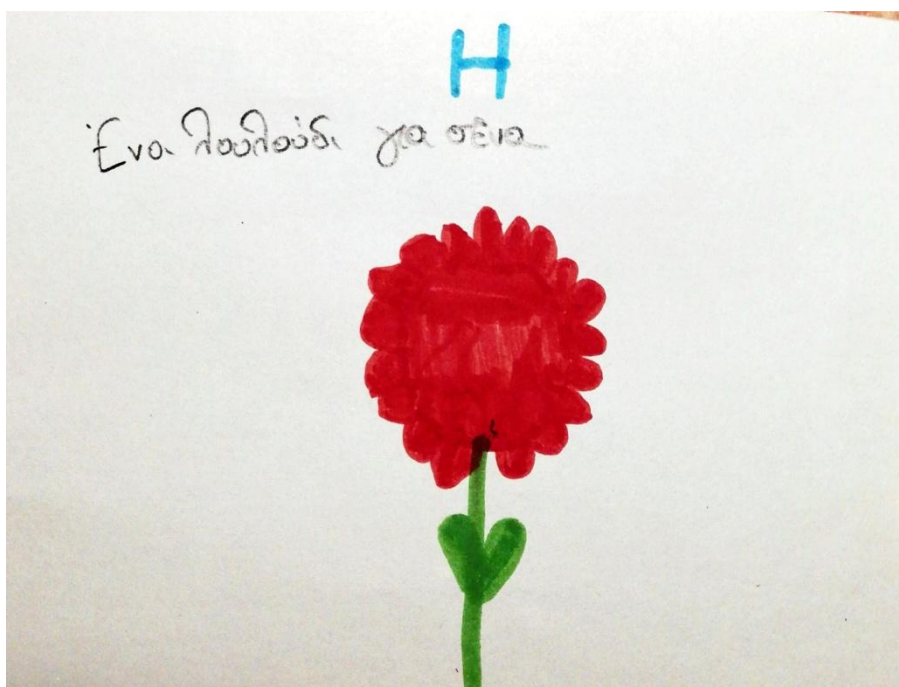
Εικόνα 38



Εικόνα 39



**Εικόνα 40**



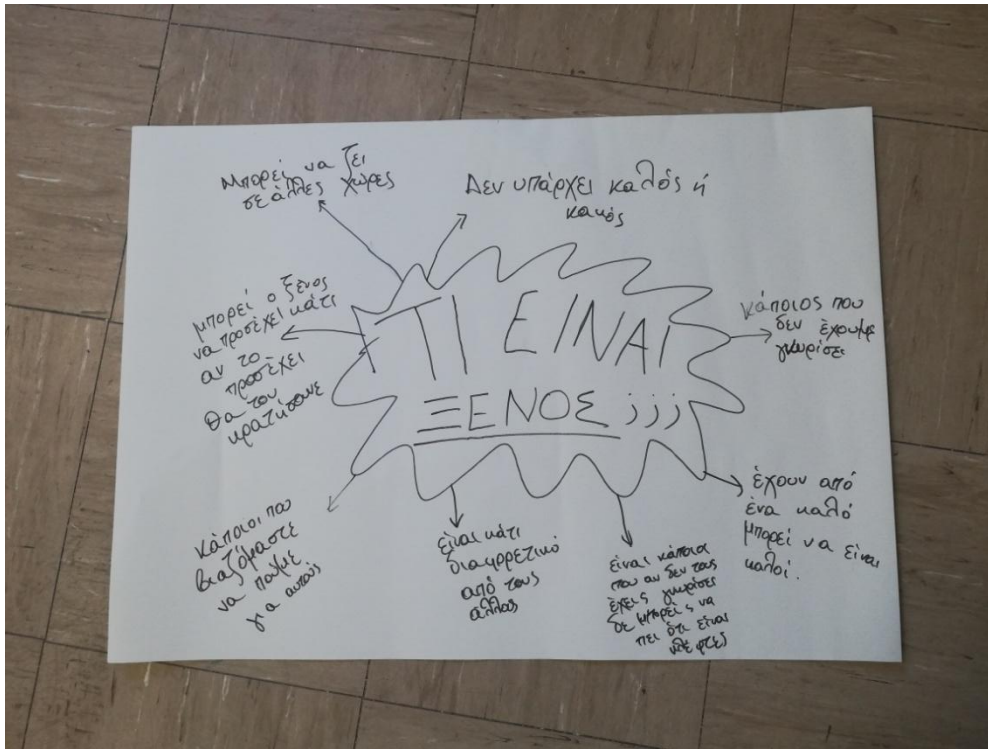
**Εικόνα 41**

**Εικόνες 31 – 41: Ζωγραφιές των παιδιών για τη καρακάξα**

## Συνάντηση 9



Εικόνα 42: Όλες οι ιστορίες συναντιούνται



**Εικόνα 43: Ιστόγραμμα με τις απόψεις των παιδιών για το τι είναι ξένος στη τελευταία συνάντηση**

Διάφορα χαρακτηριστικά Έξενος

- μακριά μαλλιά
- σκούρα
- υαπέδο
- υαυτά μαλλιά
- μπορεί να υπέβει (μπορεί να να ημ υπέβει)
- μπορεί να ημ θέλει να κάνει ό,τι θέλων οι άλλος.
- δε θα συστώσει
- είναι ίδια με άλλος αλλά δεν τους έρω με θυμώσαι.

**Εικόνα 45 : Οι απόψεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά ενός ξένου στη τελευταία συνάντηση**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:IV

### ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

**Παγωμένες/Δυναμικές εικόνες:** αποτελεί μια τεχνική επηρεασμένη από το «θέατρο εικόνας» του A. Boal, κατά την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν το σώμα τους για να αποδώσουν μια εικόνα, με σκοπό την αποτύπωση μιας συγκεκριμένης στιγμής ή μιας γενικής ιδέας. Η εικόνα αυτή θα πρέπει να είναι «παγωμένη», δηλαδή ακίνητη, δυναμική και να φανερώνει το νόημα της δράσης. Στόχος της τεχνικής αυτής είναι η ανάπτυξη της σκέψης και της κριτικής στάσης των ίδιων των μαθητών, αλλά και των θεατών.

**Ανίχνευση σκέψης:** αποτελεί μια τεχνική που ανακαλύπτει τις σκέψεις, συμπεριφορές και αντιδράσεις των «ηθοποιών» σε ορισμένες στιγμές της δραματικής διαδικασίας. Κάποια στιγμή, ο εκπαιδευτικός «παγώνει» τη δράση και, στο σημείο αυτό, οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν και να συζητήσουν σημαντικά προβλήματα, να αναζητήσουν την ουσία, τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις επιθυμίες τους.

**Καταιγισμός ιδεών:** ή αλλιώς ιδεοθύελλα, εισάγει τους μαθητές στο νόημα διαφορετικών θεματικών και καταστάσεων και στην πρωταρχική τους τοποθέτηση και άποψη σχετικά με αυτά. Καλούνται να εκφράσουν ιδέες γρήγορα και αυθόρμητα, να προβληματιστούν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες.

**Ρόλος σε τοίχο:** στην τεχνική αυτή, αναπαρίσταται το περίγραμμα ενός χαρακτήρα σε ένα κομμάτι χαρτί, η οποία φανερώνει ένα ρόλο και κρεμίζεται στον τοίχο. Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν μέσα στο περίγραμμα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που θεωρούν οι ίδιοι ότι ταιριάζουν στη μορφή που αναπαρίσταται και έξω από το περίγραμμα να καταγράψουν συναισθήματα και σκέψεις δικές τους ή άλλων ρόλων. Στόχος της τεχνικής είναι η κατανόηση ενός ρόλου «από απόσταση».

**Συμβούλιο:** οι μαθητές συγκεντρώνονται και κάνουν ένα «συμβούλιο» προκειμένου να οργανώσουν ένα σχέδιο δράσης, να πάρουν αποφάσεις και να επιλύσουν κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα. Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη γνώμη του, κι έτσι, η τεχνική στοχεύει στην προσέγγιση ενός προβλήματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσα από την κριτική σκέψη.

**Υποστήριξη θέσης στο χώρο:** οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν σε μία νοητή γραμμή που συνδέει δύο άτομα που βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Ανάλογα με το πόσο κοντά στέκονται στον εκάστοτε πόλο ,δηλώνουν την υποστήριξή τους ως προς το πρόσωπο του αντίστοιχου ρόλου. Μπορούν να αξιοποιήσουν υλικά, όπως βαμβάκι, χαρτόνια και αντικείμενα, προκειμένου να διαμορφώσουν το χώρο, αποδίδοντας τους συγκεκριμένα νοήματα και συμβολική αξία. Η υποστήριξης της θέσης στο χώρο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την επιλογή κατάλληλης μουσικής και φωτισμού.

**Δάσκαλος σε Ρόλο:** κατά την υλοποίηση της τεχνικής αυτής, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ένα δραματικό ρόλο, με σκοπό να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να συνδράμει στην εξέλιξη της αφήγησης, να δημιουργήσει επιλογές και αμφιβολίες, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων και την εμπάθυνση, καθώς και να κορυφώσει τη δραματική ένταση. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, εκμεταλλεύεται το δραματικό πλαίσιο, με σκοπό να συμβάλλει στην ενεργοποίηση και αλληλεπίδραση των μαθητών.

**Διάδρομος συνείδησης:** οι μαθητές παρατάσσονται σε δύο παράλληλες σειρές, δημιουργώντας ανάμεσα τους ένα διάδρομο. Κάθε μαθητής περνά με τη σειρά του από το διάδρομο αυτό, υποδύμενος ένα ρόλο που βρίσκεται σε αδιέξοδο αναφορικά με ένα θέμα. Καθώς διασχίζει το διάδρομο, οι υπόλοιποι μαθητές του προτείνουν λύσεις και τον συμβουλεύουν αναφορικά με το πρόβλημα, με σκοπό να επηρεάσουν τη συνείδηση του. Μέσω της τεχνικής αυτής, ο εκάστοτε μαθητής και οι υπόλοιποι-σύμβουλοι συμμετέχουν ενεργά στο να βρεθεί λύση και να παρθεί απόφαση.

**Αυτοσχεδιασμός:** αξιοποιείται με σκοπό οι μαθητές να βιώσουν άμεσα ένα μέρος της πλοκής. Τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν αυθόρμητα, να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να βρουν λύσεις σε αυτά. Η τεχνική αυτή στοχεύει στη συνειδητοποίηση μιας συνθήκης εκ μέρους των μαθητών και στην ενεργοποίηση τους προς αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών και νοημάτων.

**Ανακριτική καρτέκλα:** κατά την τεχνική αυτή, ένας μαθητής που υποδύεται ένα συγκεκριμένο ρόλο κάθεται σε μια καρτέκλα και οι υπόλοιποι μαθητές βρίσκονται απέναντι του και του κάνουν ερωτήσεις, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι επιθυμίες του ατόμου που βρίσκεται σε ρόλο, με απώτερο στόχο τη γενικότερη διερεύνηση των ανθρώπινων συμπεριφορών.

**Πακέτο εξερεύνησης:** η τεχνική αυτή είναι πολύπλευρη, καθώς ο μαθητής δέχεται παραπάνω από ένα ερεθίσματα, που τον βοηθούν να συνθέσει μια πλοκή. Μέσα από τα διαφορετικά

ερεθίσματα, προκύπτει μια ιστορία που έχει νόημα, αν τα εξετάσει κανείς ξεχωριστά αλλά και συνδυαστικά. Τα ερεθίσματα αυτά συνήθως έχουν τη μορφή αντικειμένων, όπως φωτογραφίες, προσωπικά αντικείμενα ή έγγραφα, τα οποία συνδυαστικά μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία μιας ιστορίας.

**Μανδύας του ειδικού:** οι μαθητές παίρνουν ρόλο ειδικών και αναλαμβάνουν ένα έργο αναφορικά με τον τομέα ειδίκευσης τους. Από τη θέση αυτή, ως επαγγελματίες που γνωρίζουν καλά τη δουλειά τους, αντιμετωπίζουν το θέμα/πρόβλημα που έχει προκύψει με υπευθυνότητα και σύνεση, ώστε να ανταπεξέλθουν σωστά στα καθήκοντα τους. Έτσι, κατά τη δραματική διαδικασία, η προς διερεύνηση θεματική αποτελεί γνωστικό αντικείμενο, μέσω του αισθήματος ευθύνης που διακατέχει τους μαθητές για να το επεξηγήσουν και να λύσουν ενδεχόμενα προβλήματα.

**Τηλεφωνική επικοινωνία:** δύο άτομα λαμβάνουν ένα ρόλο και υποδύονται ότι μιλούν στο τηλέφωνο, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές τους παρακολουθούν. Κάποιοι από τους τελευταίους κάνουν ερωτήσεις, προκειμένου να μάθουν το περιεχόμενο της συνομιλίας και να μάθουν πληροφορίες για τους συνομιλητές. Στόχος της τεχνικής αυτής είναι η παροχή πληροφοριών, η αναζήτηση συμβουλών, η εκτύλιξη της πλοκής της ιστορίας και η κορύφωση της δραματικής έντασης.

**Μια μέρα στη ζωή του ήρωα:** ένας μαθητής λαμβάνει ένα ρόλο και παρουσιάζει τις πτυχές της καθημερινής του ζωής. Έτσι, οι υπόλοιποι μαθητές προσεγγίζουν το ρόλο, ζητούν πληροφορίες, μαθαίνουν πράγματα για εκείνον και τη ζωή του, αναζητούν στοιχεία και διερευνούν καταστάσεις.

**Συλλογικός χαρακτήρα/ρόλος:** αυτή η τεχνική τοποθετεί μια ομάδα μαθητών σε ένα μόνο ρόλο, με τη μορφή αυτοσχέδιου διαλόγου. Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη γνώμη του, αρκεί αυτή να αφορά το ρόλο. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο οι απόψεις που ακούγονται να συγκλίνουν μεταξύ τους, ώστε να αναδυθούν όσο το δυνατόν περισσότερες θέσεις/γνώμες για το ρόλο αυτό. Έτσι, οι μαθητές λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, εξασκούν την προσοχή και τη συγκέντρωση τους.

**Flashback ή Αναδρομή στο παρελθόν:** στην τεχνική αυτή, οι μαθητές καλούνται να «ταξιδέψουν» στο παρελθόν και να επινοήσουν σκηνές πριν της στιγμής εκείνης που βιώνουν. Δίνεται περισσότερη έμφαση και διαλευκαίνονται συνθήκες και γεγονότα που συσχετίζονται με το παρόν. Οι μαθητές επινοούν στοιχεία του παρελθόντος, τα αναλύουν και τα εξηγούν, με σκοπό τη βαθύτερη ενδοσκόπηση των χαρακτήρων.

**Debate ή Αντιμαχία:** η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να αναδείξει τις πολλαπλές πτυχές μια θεματικής ή μιας προβληματικής συνθήκης, μέσα από την έκφραση απόψεων. Οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε ζευγάρια ανά δύο ή σε δύο ομάδες, όπου η μια πλευρά υποστηρίζει μια άποψη, ενώ η άλλη πλευρά υποστηρίζει την αντίθετη άποψη. Έτσι, επιτυγχάνεται η προσέγγιση ενός θέματος μέσα από διαφορετικές οπτικές και απόψεις.

**Παραγωγή κειμένου (Γράμμα στον ήρωα):** οι μαθητές καλούνται να γράψουν εντός ή εκτός ρόλου κάποια κείμενα που σχετίζονται με το θέμα. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι ένα γράμμα στον ήρωα, ημερολόγια, επιστολές, ένα διαφορετικό τέλος της ιστορίας.

**Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...:** πρόκειται για μια μη λεκτική τεχνική, που απαιτεί ετοιμότητα και ταχύτητα. Οι μαθητές σχηματίζουν ένα κύκλο και στο μέσο του κύκλου βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Κάθε φορά, λοιπόν, που λέει μια πρόταση, καλεί να αλλάξουν θέση όσοι μαθητές συμφωνούν με την πρόταση αυτή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών, αποφεύγοντας τη στοχοποίηση.

**Φωνές μέσα στο κεφάλι:** η τεχνική αυτή αξιοποιείται όταν ένας ρόλος καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση, αλλά δυσκολεύεται. Οι υπόλοιποι μαθητές, λοιπόν, παίρνουν το ρόλο της συνείδησης του και τον συμβουλεύουν, του προτείνουν λύσεις και εκφράζουν τη γνώμη τους. Φυσικά, οι απόψεις ενδέχεται να είναι διαφορετικές και αντίθετες, οπότε το άτομο που βρίσκεται σε αυτό το ρόλο, καλείται να τις επεξεργαστεί και να καταλήξει στη σωστότερη κατά τον ίδιο.

**Κυκλικό δράμα:** οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η καθεμία αναλαμβάνει έναν ειδικό ρόλο που σχετίζεται άμεσα με τον κεντρικό ρόλο που υποδύεται ο εκπαιδευτικός. Έτσι, κάθε ομάδα μελετά το ρόλο της και τοποθετούνται στο χώρο, σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ο εκπαιδευτικός περνά από κάθε ομάδα ξεχωριστά και αυτοσχεδιάζει μαζί τους. Στόχος αυτής της τεχνικής είναι η θέαση εκ μέρους των μαθητών των διαφορετικών συμπεριφορών του κεντρικού ρόλου.

**Λίστα δώρων:** στην τεχνική αυτή, κάποιος ρόλος της πλοκής αγοράζει δώρα σε άλλους ρόλους, επιλέγοντας τα δώρα αναφορικά με τα στοιχεία της δράσης που επιθυμεί να επισημάνει. Η επιλογή δώρων, βέβαια, συμβαίνει και αναφορικά με το χαρακτήρα αυτού που θα λάβει το δώρο. Στόχο αποτελεί ο αναστοχασμός των μαθητών.



**Αλλαγή οπτικής:** έχει τη μορφή μονολόγου, όπου ένας ρόλος παρουσιάζει μια ιστορία βάσει της δικής του οπτικής γωνίας. Μέσω αυτής, αποκαλύπτονται διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές απόψεις και ιδέες, οδηγώντας τους ακροατές στην κριτική εξέταση και ανασκόπηση όσων άκουσαν.

**Συνέντευξη/Τηλεοπτική εκπομπή:** η συνέντευξη, ως τεχνική, στοχεύει στην εκμάθηση πληροφοριών μέσω ερωτήσεων, στην αποκάλυψη συμπεριφορών, ταλέντων, κινήτρων και στάσεων. Κάποιοι από τους μαθητές γίνονται συνεντευξιαστές και κάποιοι άλλοι συνεντευξιαζόμενοι, αν και οι πρώτοι πρέπει να αξιολογήσουν κριτικά τις απαντήσεις των δεύτερων. Σχετικά με την τεχνική της τηλεοπτικής εκπομπής, κάποιοι μαθητές τοποθετούνται σε ρόλο δημοσιογράφου και παρουσιάζουν μια ιστορία με νέο διαφορετικό τρόπο, μακριά από τη βασική πλοκή και τις απόψεις των πρωταγωνιστών. Στην εκπομπή, μπορούν να συμμετέχουν και κάποιοι μαθητές με το ρόλο των καλεσμένων, ώστε να ακουστούν περισσότερες απόψεις.

**Διακοπή αφήγησης:** η αφήγηση διακόπτεται σε κρίσιμο για την έκβαση της πλοκής σημείο, έτσι ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και να ενθαρρυνθεί η διατύπωση πιθανών σεναρίων για την εξέλιξή της.