

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες την Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» - MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: «Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε μαθητές/τριες ΣΤ΄ δημοτικού σχολείου»

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας:

Κούση Δήμητρα

Επιβλέπων Καθηγητής:

Λενακάκης Αντώνης, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης

Μέλη συμβουλευτικής Επιτροπής:

Ζώνιου Χριστίνα, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Ναύπλιο, Ιούνιος 2017

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου
εργασίας, Λενακάκη Αντώνη,
για την πολύτιμη καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη
και την εκτίμηση που μου έδειξε.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
1. Έμφυλη ταυτότητα και στερεότυπα	
1.1. Η κοινωνική κατασκευή του φύλου	12
1.2. Θεωρίες διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου	14
1.3. Ετερότητα-Ταυτότητα	16
1.4. Στερεότυπα	17
1.5. Στερεότυπα του ρόλου του φύλου	17
1.6. Παιχνίδι και έμφυλη ταυτότητα	20
2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση	
2.1. Δραματική Τέχνη και ενσυναίσθηση	24
2.2. Δραματική Τέχνη και ανοχή στις αντιφάσεις	25
2.3. Ο μετασχηματιστικός ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση	25
3. Μεθοδολογία Έρευνας	
3.1. Καθορισμός προβλήματος	27
3.2. Σκοπός της έρευνας	28
3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα	28
3.4. Ανεξάρτητη κι εξαρτημένη μεταβλητή	28
3.5. Συμμετέχοντες	29
3.6. Υλοποίηση της έρευνας	29
3.7. Μέσα συλλογής δεδομένων και τεκμηρίωσή τους	31
3.7.1. Κοινωνιομετρία και κοινωνιομετρικό τεστ	32
3.7.2. Κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου	35
3.7.3. Ομαδική συνέντευξη	36
3.7.4. Προσωπικό Ημερολόγιο	37
3.7.5. Κριτικός φίλος	38
3.8. Τρόπος οργάνωσης και χρονοδιάγραμμα των παρεμβάσεων	39
4. Αποτελέσματα	

<u>4.1.</u>	<u>Ανάλυση Δεδομένων του Κοινωνιομετρικού Τεστ</u>	53
<u>4.1.1.</u>	<u>Η ομάδα πριν τις παρεμβάσεις</u>	57
<u>4.1.2.</u>	<u>Οι αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών πριν τις παρεμβάσεις</u>	59
<u>4.1.3.</u>	<u>Η ομάδα μετά τις παρεμβάσεις</u>	62
<u>4.1.4.</u>	<u>Οι αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών μετά τις παρεμβάσεις</u>	65
<u>4.2.</u>	<u>Θεματική ανάλυση περιεχομένου</u>	67
<u>4.2.1.</u>	<u>Αντιστάσεις στην εγγύτητα - «Εγώ πρέπει να κάτσω δίπλα της;» (A7)</u> ...	67
<u>4.2.2.</u>	<u>Σωματικότητα και αυτοεικόνα - «Μπορώ να πω τα λόγια από τη θέση μου και να μη σηκωθώ;» (K11)</u>	68
<u>4.2.3.</u>	<u>Διεύρυνση κοινωνικών σχέσεων – Η συνάντηση των δύο φύλων</u>	70
<u>4.2.4.</u>	<u>«Τολμηρές» συνεργασίες - «Στην αρχή ένοιωθα περίεργα πως θα έπρεπε να συνεργαστώ με κάποια παιδιά...» (A1)</u>	71
<u>4.2.5.</u>	<u>Κριτική ματιά στις έμφυλες αναπαραστάσεις - «Δεν θα μπορούσε να δουλεύει στη λαϊκή [...] αφού είναι γυναίκα». (A11)</u>	72
<u>4.2.6.</u>	<u>Οικογενειακές σχέσεις ως πρότυπα στάσεων και δράσεων - «Ο μπαμπάς πλένει πιάτα» (A4)</u>	73
<u>4.2.7.</u>	<u>Οι χρωματικές επιλογές και οι συναφείς αυθαίρετες ταυτίσεις - «Δηλαδή τώρα μπορώ να βάλω τα κόκκινα παπούτσια μου, χωρίς να με φωνάζετε κορίτσι;» (A3)</u>	74
5.	Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	75
6.	Βιβλιογραφία.....	79
7.	Παράρτημα.....	87

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων μαθητών και μαθητριών για το φύλο και στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση συνίσταται στις ευκαιρίες που εξασφαλίζονται στα μέλη ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου να διαπραγματεύονται τις προκαταλήψεις τους και τα στερεότυπα τους. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μέσα από τη βιωματική διαδικασία και την ελεύθερη δημιουργία να γνωριστούν βαθύτερα και να αποδεχτούν τη διαφορετική ταυτότητα του άλλου. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση με βασικούς στόχους την αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο και τη διεύρυνση των κοινωνικών τους σχέσεων μέσω της αλληλεπίδρασης αγοριών και κοριτσιών. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Άξονες οι οποίοι λήφθηκαν υπόψη για τη διερεύνηση του θέματος ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η ανοχή στις αντιφάσεις και ο μετασχηματιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος. Παράλληλα, διερευνήθηκαν δυνατότητες δημιουργίας νέων διαύλων επικοινωνίας και φιλικών σχέσεων, προσέγγισης των δύο φύλων στο πλαίσιο των θεατρικών τεχνικών και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα είχε πειραματική μορφή και χαρακτήρα έρευνας δράσης. Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι. Η απεικόνιση των σχέσεων έγινε με το κοινωνιομετρικό τεστ στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από το ερευνητικό ημερολόγιο, την παρατήρηση της ερευνήτριας και τις αναφορές του κριτικού φίλου. Η ανάλυση δεδομένων έδειξε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό θετικές μεταβολές στις σχέσεις και τις στάσεις μεταξύ των δύο φύλων, ενώ η εν λόγω μετακίνηση σχετίστηκε με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε.

Abstract

The purpose of the present study is focused on how drama in education can struggle against the stereotypical biases of gender that many children at school come up against nowadays. According to existing literature the behavior-formative quality of drama gives boys and girls the opportunity to approach each other and to negotiate their biases about gender identities through dramatic expression. Drama in Education allows children to get to know each other deeply through interaction and free creation and to accept different identities. In order this to be achieved a Drama Pedagogy intervention was planned. As a main goal the students had to overcome preconceptions about gender and to interact with each other. The current study was focused on the students of the 1st primary school of Magnesia in Thessaloniki. For the best presented results the qualifications that were taken under consideration were the cultivation of empathy, the tolerance in contradictions and the role that educational drama played. This process led to the creation of new ways of communication and friendship and to the cultivation of social skills. The researcher followed an experimental action research procedure. For the collection and the analysis of the data, both quantitative and qualitative research methods were followed since their combination proved to be more efficient for the extraction of the results. A sociometric test was used at the beginning and in the end of the process for the depiction of the relations. In addition, the data from the research diary, the observation of the researcher and the reports of the “supervisor friend” were also utilized. The analysis of the data showed positive changes to the relations and the attitude of both genders due to the drama educational program that was being held.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία προβάλλει ιδιαίτερα απαιτητική για κάθε ξεχωριστό άτομο, πόσο μάλλον για ένα παιδί. Ο άνθρωπος καλείται ως ενεργητικό υποκείμενο του κόσμου του να προσδιορίσει την έμφυλη ταυτότητά του, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδει στο φύλο του καθορίζονται από το τι θεωρεί η εκάστοτε κοινωνία, εποχή και πολιτισμός κατάλληλο για τον άνδρα και τη γυναίκα. Είναι λοιπόν οι κοινωνικό-πολιτισμικές επιταγές που θα αποφασίσουν τι αρμόζει σε κάθε άτομο να επιλέξει, να πράξει, να υιοθετήσει, να σκεφτεί, να παίξει, τι αρμόζει σε κάθε άτομο να είναι. Μέσα σε τόσο περιοριστικό και ασφυκτικό πλαίσιο μάλλον η έμφυλη ταυτότητα του παιδιού διαμορφώνεται «από έξω» περισσότερο ως επιβολή παρά ως επιλογή του ίδιου του ατόμου (Craig & Don Baucum, 2008· Κογκίδου, 1990).

Σε αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν καταλυτικά τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο δεν συνιστά ένα γυάλινο κόσμο μέσα στον κοινωνικό σχηματισμό, αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από τους κυρίαρχους λόγους της κοινωνίας. Αυτοί οι λόγοι αντανακλώνται στο κάθε παιδί και διαμορφώνουν την ατομική του έμφυλη ταυτότητα. Ως άμεσο επακόλουθο της παραπάνω θέσης προκύπτουν γενικευμένες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι άντρες και οι γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό έμφυλα στερεότυπα. Τα στερεότυπα αυτά καθρεφτίζονται τόσο στο λόγο όσο και στις συμπεριφορές των παιδιών και καθορίζουν συχνά τις μελλοντικές στάσεις και επιλογές τους (Κογκίδου, 1990, 2015).

Ωστόσο, ο εγκλωβισμός σε απόψεις που αυθαίρετα δημιουργούνται από την ανάγκη του ατόμου να εντάξει τα πάντα γύρω του στην κατάλληλη κατηγορία μπορεί να έχει αρνητικές κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες αναφορικά με τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του. Κάθε «βήμα» του παιδιού θα πρέπει να συμφωνεί ξεκάθαρα με το δυαδικό διαχωρισμό άντρας και γυναίκα. Και στο σημείο αυτό έρχεται η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η οποία μέσω του μορφοπλαστικού και βιωματικού της χαρακτήρα δίνει την ευκαιρία στο μαθητή και στη μαθήτριά να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις. Δημιουργεί έναν κοινό τόπο δημιουργίας και για τα δύο φύλα τα οποία αλληλεπιδρούν, συζητούν και προσεγγίζουν τη διαφορετική ταυτότητα του άλλου. Το

παιδί αποκαλύπτει τις προσωπικές του εμπειρίες και συναντά τις απόψεις των άλλων υιοθετώντας μια κριτική ματιά απέναντι στις κοινωνικές κατασκευές και επαναπροσδιορίζει την έννοια του φύλου (Γκόβαρης, 2001· Γκόβας, 2002· Λενακάκης, 2012).

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έρχεται λοιπόν να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα. Σε ποιο βαθμό η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας; Και ακόμη, σε ποιο βαθμό επιτρέπει την αλληλεπίδραση και προσέγγιση των δύο φύλων;

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο συζητούνται ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική κατασκευή του φύλου, τα έμφυλα στερεότυπα και τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η ίδια θεωρητική διερεύνηση υποστηρίζεται με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και τα μέσα συλλογής δεδομένων ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

1. Έμφυλη ταυτότητα και στερεότυπα

Η έννοια του φύλου διακρίνεται στο βιολογικό και κοινωνικό φύλο. Βιολογικό είναι αυτό που καθορίζεται απ' τα χρωμοσώματα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του οργανισμού. Ως προς τα βιολογικά χαρακτηριστικά άντρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια από μικρή ηλικία σημειώνουν αρκετές διαφορές, κυρίως αναφορικά με τη σωματική τους ανάπτυξη, τη δύναμη, το βάρος και τη σκελετική ανάπτυξη. Ωστόσο, οι διαφορές αναφορικά με τις έννοιες της κοινωνικότητας, της αυτοαντίληψης ή το κίνητρο για επιτυχία δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο (Craig, & Don Baucum, 2008).

Το κοινωνικό φύλο χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που αποδίδονται στα δύο φύλα, όσα δηλαδή αναφέρονται ως αρρενωπότητα και θηλυκότητα (Alspo, Fitzsimons, & Lennon, 2002· Conell, 2006· Turner, Abercrombie, & Hill, 1991). Προς αυτή την κατεύθυνση η Judith Butler επισημαίνει πως *«τον προορισμό τον δημιουργεί η κουλτούρα και όχι η βιολογία»* (στο Conell, 2006, σ. 8). Η θέση αυτή αναδεικνύει το ζήτημα της ανυπαρξίας μιας φυσικής τάξης στην οποία θεμελιώνονται οι έμφυλες σχέσεις και οι ταυτότητες. Η φυσικότητα του φύλου, λοιπόν, συνιστά κοινωνική και ιδεολογικοπολιτική κατασκευή και κατασκευάζει τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα. Οι βιολογικές και ανατομικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών *«δεν φανερώνουν ποτέ μια μερική ή ολική ανωτερότητα ή κατωτερότητα του ενός φύλου σε σχέση με το άλλο»* (Νασιάκου, 1979, σ. 59). Στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας δεν είναι η αντίληψη της εξίσωσης των δύο φύλων αλλά η αυτοσυνειδησία της διαφορετικότητάς τους.

1.1. Η κοινωνική κατασκευή του φύλου

Οι ρόλοι των δύο φύλων δεν προέκυψαν αυθαίρετα, αλλά στηρίχθηκαν πάνω στη θέση που είχαν ο άντρας και η γυναίκα απ' την αρχαιότητα ως σήμερα. Έρευνες έχουν αναδείξει πως το φύλο δεν συνιστά αμετάβλητη φυσική οντότητα, αλλά αποτέλεσμα κοινωνικό-πολιτιστικών συνθηκών, που μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο. *«Το περιεχόμενο της έννοιας του φύλου αποτελεί και αυτό κοινωνική κατασκευή με ιστορική διάσταση και συγκροτείται-αναπαράγεται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων τόσο ανάμεσα στα φύλα όσο και στο εσωτερικό τους»* (Turner, Abercrombie, & Hill, 1991, σ. 67).

Το φύλο αποδίδεται στο άτομο ακριβώς τη στιγμή της γέννησης του. Μια ομάδα ερευνητών αναφέρει πως ακόμη και παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών «μπορεί να έχουν αρχίσει να συνδέουν ορισμένες ιδιότητες με τα αγόρια και άλλες ιδιότητες με τα κορίτσια» (Fagot, Leinbach, & O'Boyle, 1992, σ. 229). Ωστόσο, ο άνθρωπος δεν γεννιέται με καμία προϋπάρχουσα γνώση, αλλά μαθαίνει μέσα από τη διαδικασία του εκκοινωνισμού. Η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, λοιπόν, ακολουθεί μια διαδικασία έμφυλης εκμάθησης, η οποία διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό και από εποχή σε εποχή. Επομένως, η έμφυλη ταυτότητα αποτελεί μια κατασκευή που διαφέρει πολιτισμικά και κοινωνικά (Αθανασίου, 2006· Κογκίδου, 2015).

Η Eliot (2010) στο γνωστό της βιβλίο *Pink brain, Blue brain- How small differences grow into troublesome gaps – And what we can do about it*, ανέλυσε μελέτες που αφορούσαν τον ανθρώπινο εγκέφαλο αντρών και γυναικών και τις συμπεριφορές του και κατέληξε πως η συμπεριφορά των ατόμων στην αρχή δεν διαχωρίζεται καθόλου ως προς το φύλο, αλλά τα χαρακτηριστικά και οι επιλογές με βάση το φύλο βασίζονται στις εμπειρίες που αποκτά το άτομο. Η Beauvoir (1979) με τη σειρά της επισημαίνει πως «δεν γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι» (σ. 91), θέλοντας να τονίσει πως η γυναίκα δεν ζητά να απελευθερωθεί από το βιολογικό της φύλο αλλά από την κατασκευή του κοινωνικού της φύλου και την καταπιεστική θηλυκότητα.

Η Judith Butler (1990) στο έργο της *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity* αναφέρει πως το φύλο δεν αποτελεί απλά ένα ουσιαστικό. Στην πράξη είναι ένα ρήμα, καθώς μεταβάλλεται κι εκφράζει κάθε φορά τους κυρίαρχους λόγους της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας, ενώ παράλληλα περιορίζεται από τις επιβαλλόμενες κοινωνικό-πολιτισμικές κανονικότητες. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η θέση του Connell (2006), ο οποίος υποστηρίζει πως οι έμφυλες ταυτότητες κατασκευάζονται κοινωνικά και σε αυτή τη διαδικασία το άτομο συγκροτεί την ταυτότητα του ενεργά χωρίς να στέκεται παθητικός δέκτης μηχανιστικών μηνυμάτων. Τα έμφυλα στερεότυπα είναι απόρροια μιας συνολικής προσπάθειας της κοινωνίας να καθοδηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει πως «το κοινωνικό φύλο είναι εγγενώς πολιτικό» (Connell, 2006, σ. 46).

1.2. Θεωρίες διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου

Η διάκριση μεταξύ κοινωνικού και βιολογικού φύλου έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη θεωριών για το αν η διαμόρφωση του ρόλου του φύλου οφείλεται σε παράγοντες περιβαλλοντικούς ή στην κληρονομικότητα. Πολλές θεωρίες προκειμένου να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων έχουν στηριχθεί στη χρόνια διαμάχη κληρονομικότητας-περιβάλλοντος. Οι πιο γνωστές από τις θεωρίες αυτές είναι η βιολογική θεωρία, η ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται εκτενέστερα.

Σύμφωνα με τη βιολογική θεωρία, τα δύο φύλα έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά γιατί καλούνται να εκπληρώσουν διαφορετικά καθήκοντα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η θεωρία αυτή συνδέεται με το βιολογικό φύλο, το οποίο προσδίδεται στο άτομο βάση των ανατομικών χαρακτηριστικών του (Craig & Don Baucum, 2008). Έμφαση στη βιολογική φύση του φύλου δίνει και η ψυχαναλυτική θεωρία σύμφωνα με την οποία τα παιδιά πρώτα μαθαίνουν για την σεξουαλικότητά τους και στη συνέχεια πληροφορούνται για τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα δύο φύλα. Οι διαφορές στην ανατομική κατασκευή των σεξουαλικών οργάνων και το οιδιπόδειο σύμπλεγμα ή σύμπλεγμα της Ηλέκτρας που αναφέρεται στην ερωτική επιθυμία του παιδιού για το γονέα του αντίθετου φύλου, διαδραματίζουν καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη διαφορετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας για το κάθε φύλο (Κανταρτζή, 2003). Ο Freud στη θεωρία αυτή δεν κάνει καμία αναφορά στην επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του φύλου (Alspo, Fitzsimons, & Lennon, 2002), ενώ δίνεται έμφαση στη βιολογική φύση του, η οποία δημιουργεί την αμετάβλητη έμφυλη ταυτότητα, γυναίκα ή άντρας. Με τη σειρά τους οι φεμινιστικές θεωρίες απορρίπτουν τη βιολογική προέλευση του φύλου και τη θεωρία του Freud και υποστηρίζουν την κοινωνική κατασκευή του ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου (Κογκίδου, 1990).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης θέτει στο επίκεντρο τη συμβολή του περιβάλλοντος. Υποστηρίζει πως η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται μέσω της ταύτισης με κοινωνικά μοντέλα, τα οποία δίνουν στο παιδί έναν περισσότερο ενεργητικό ρόλο καθώς τα μιμείται. Πρότυπα μίμησης αποτελούν οι συμπεριφορές των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων. Το παιδί δύναται να μάθει ποια συμπεριφορά προβάλλει «καταλληλότερη» για το δικό του φύλο μέσω της ενίσχυσης, της τιμωρίας και της παρατήρησης. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα μαθαίνουν το ρόλο του φύλου με θετική ενίσχυση όταν συμμορφώνονται με τις επιταγές του φύλου τους

και με αρνητική ενίσχυση όταν αποκλίνουν από αυτές. Καταληκτικά, σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής μάθησης, οι κοινωνικές προσδοκίες και η κοινωνική ενίσχυση επηρεάζουν καταλυτικά τις προτιμήσεις των δυο φύλων και τους τύπους συμπεριφοράς που υιοθετεί το κάθε παιδί (Δεληγιάννη, & Ζιώγου, 1999· Κογκίδου, 1990· Μαραγγουδάκη, 1995· Τάτσης, 1991).

Στην ίδια κατεύθυνση, η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναφέρει πως το άτομο δρα με τρόπο ενεργητικό και αποκτά την ταυτότητα του φύλου του. Οι ενήλικες του ίδιου φύλου λειτουργούν για το παιδί ως πρότυπο μέσα από το οποίο ενστερνίζεται τις αρχές που επιβάλλονται ως κοινωνικές επιταγές και είναι σύμφωνες με το φύλο. Το άτομο, λοιπόν, κατακτά την ταυτότητα του φύλου και την ισχυροποιεί μέσα από ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Κογκίδου, 1990).

Οι θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης με τη σειρά τους δίνουν και αυτές έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά συμμετέχουν ως ενεργητικά υποκείμενα στη διαμόρφωση των προσωπικών τους εμπειριών και στον καθορισμό των απόψεων και των στάσεών τους για τα δύο φύλα. Ο Kohlberg, ως κύριος εκφραστής της θεωρίας αυτής, επισημαίνει πως η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες κάθε παιδιού και οι γνωστικές ικανότητες που αυτό αποκτά από το κοινωνικό του περιβάλλον φέρουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου. Το άτομο ορίζει, λοιπόν, τον εαυτό του ως αγόρι ή κορίτσι και υιοθετεί τρόπους συμπεριφοράς που φαίνονται κατάλληλοι για το δικό του φύλο. Επομένως, τα παιδιά πρώτα κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους ως προς το φύλο και έπειτα αναζητούν ρόλους που ανταποκρίνονται στην κατηγορία αυτή. Γι' αυτό, παρακολουθούν και μιμούνται πρότυπα του ίδιου φύλου κατανοώντας πως ο τρόπος συμπεριφοράς που υιοθετούν αντανακλάται και στη συμπεριφορά ενός ατόμου που ανήκει στο ίδιο φύλο με αυτά (Δεληγιάννη, & Ζιώγου, 1999· Κογκίδου, 1990· Μαραγγουδάκη, 1995· Τάτσης, 1991).

Στο επίκεντρο των τελευταίων θεωριών, όπως παρουσιάστηκαν, τίθεται η έννοια της κοινωνικοποίησης. Τα αγόρια και τα κορίτσια κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχικά συνειδητοποιούν την κατηγοριοποίηση και το διαχωρισμό των ανθρώπων σε φύλα. Έπειτα, τοποθετούν τον εαυτό τους στη μια από τις δυο κατηγορίες και προσπαθούν να υιοθετήσουν τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς με βάση τα στερεότυπα που αφορούν το φύλο τους. Σύμφωνα με τον Parsons διακρίνονται πέντε φάσεις στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης του παιδιού. Η τρίτη από αυτές, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, αφορά κυρίως τη σχολική

κοινωνικοποίηση και το πώς διαμορφώνεται ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας (Parsons, 1968). Στην κατεύθυνση αυτή, συμβάλλουν πολλοί παράγοντες που διακρίνονται σε πρωτογενείς, όπως το σχολείο και η οικογένεια, αλλά και σε δευτερογενείς, όπως οι ομάδες συνομηλίκων και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Πυργιωτάκης, 2009· Τσαούσης, 1985).

1.3.Ετερότητα-Ταυτότητα

Η ταυτότητα του φύλου είναι η αυτοαντίληψη του ατόμου για το τι είναι φύλο, αρσενικότητα και θηλυκότητα (Money & Ehrhardt, 1972). Ο κόσμος μας είναι δομημένος πάνω στο δυαδικό διαχωρισμό του φύλου και το άτομο καλείται να επιλέξει σε ποια κατηγορία θα ενταχθεί με σκοπό να ασκήσει έλεγχο σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Κογκίδου, 1990). Παράλληλα με τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, οι ανθρώπινες σχέσεις είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης και είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη σχολική ζωή, καθώς επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας του «άλλου», αλλά και την επιβεβαίωση ή την αποδυνάμωση της επίγνωσης του εαυτού. Η αυτοεικόνα, η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση είναι έννοιες που αναπτύσσονται σε συνάρτηση με τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό.

«Ο τρόπος κατανόησης του «άλλου» προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή της κοινωνίας» και για το λόγο αυτό η έννοια της ταυτότητας τίθεται στο επίκεντρο (Κωνσταντοπούλου, Γερμανός, Μαράτου-Αλιπράντη, & Οικονόμου, 2000, σ. 11). Η έννοια του άλλου μπορεί να αναφέρεται σε κάποια θεότητα, ζώο ή μηχανή αλλά και στο διαφορετικό άνθρωπο, δηλαδή στον άνθρωπο με διαφορετικό φύλο, χρώμα, γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα και ποικίλα άλλα χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, εμφανίζεται και η έννοια της ετερότητας. Το άτομο μέσα στην κοινωνία πραγματοποιεί μια αντιφατική διαδικασία. Αρχικά, προσπαθεί να αφομοιώσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να διαφοροποιηθεί διατηρώντας τον εαυτό του ως ξεχωριστή μονάδα. Η ετερότητα, λοιπόν, είναι μια έννοια ανατρεπτική, καθώς η συνειδητοποίηση της προσωπικής μας ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή της ταυτότητας του άλλου (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2000).

Όταν η ταυτότητα των πολιτών μιας κοινωνίας, η κοινωνική ταυτότητα, δυσλειτουργεί και απορρίπτει ή επικρίνει το διαφορετικό, ελλοχεύει ο κίνδυνος εμφάνισης στερεότυπων και φαινομένων ρατσισμού. Για το λόγο αυτό, προβάλλει ως

ύστατη ανάγκη το άτομο να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και ταυτόχρονα να αποδεχτεί και να σεβαστεί τον «άλλο» (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2000). Το σχολείο και ευρύτερα η κοινωνία οφείλει να ενδιαφερθεί για την ταυτότητα του κάθε παιδιού, την προσωπική, κοινωνική, εθνική και θρησκευτική του ταυτότητα, καθεμία από τις οποίες είναι σημαντική για το άτομο (Aluffi & Pentini, 2005).

1.4.Στερεότυπα

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις για το φύλο αποτελούν τροχοπέδη στην ισότητα ανδρών και γυναικών και αναχαιτίζουν την προσπάθεια του ατόμου για ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Συνιστούν ακόμη έναν εύκολο τρόπο να κωδικοποιήσουν οι άνθρωποι τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Οι γνώσεις αυτές αφορούν ποικίλα γεγονότα, θεσμούς, έθνη και ανθρώπους. Τα στερεότυπα κατηγοριοποιούν και εντάσσουν τα άτομα μιας κοινωνίας ή μιας ευρύτερης ομάδας σε διάφορες υποομάδες. Η κατηγοριοποίηση βασίζεται σε κάποιο ιδιαίτερο και κοινό χαρακτηριστικό της υποομάδας, όπως για παράδειγμα το φύλο και επιτρέπουν στα άτομα να προβούν σε αυθαίρετες γενικεύσεις και να στιγματίσουν με τρόπο υπεραπλουστευτικό τις συμπεριφορές, τις ικανότητες και τις στάσεις των μελών της κάθε υποομάδας. Ως άμεσο επακόλουθο, δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των ξεχωριστών μελών, αντίθετα αυτές παραβλέπονται και αγνοούνται (Κοντογιάννη, 2008· Μαραγγουδάκη, 1995· Μπαμπινιώτης, 1998).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι λόγοι διαμόρφωσης των στερεοτύπων και η σκοπιμότητά τους. Η κατασκευή τους επιτρέπει στους ανθρώπους να αντιληφθούν το κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα, σύμφωνα με την αρχή της διάκρισης, εξυπηρετούν την ανάγκη των μελών μιας ομάδας να κατηγοριοποιήσουν και κατ' επέκταση να απλοποιήσουν έναν πολυσύνθετο κοινωνικό κόσμο. Επιπλέον, ο διαχωρισμός των κοινωνικών ομάδων «βοηθά» τα άτομα, υπακούοντας στα κίνητρα της ταυτότητας, *«να αποκτήσουν ένα αίσθημα αυτοεκτίμησης, διαφοροποιώντας εν μέρει την ομάδα τους από άλλες ομάδες βάσει κατηγοριών που κατά τη σύγκρισή τους τα ευνοούν»* (Smith & Bond, 2005, σ. 309).

1.5.Στερεότυπα του ρόλου του φύλου

Αναλυτικότερα, τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου αναφέρονται σε άκαμπτες αντιλήψεις που αφορούν τους άντρες ή τις γυναίκες και το περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν. Τα στερεότυπα αυτά ονομάζονται σεξιστικά και δημιουργούν την

εντύπωση πως οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων είναι μεγάλες, ενώ στην πραγματικότητα οι ομοιότητες είναι περισσότερες. Οι διαφορετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι λεκτικές αναφορές που δέχονται τα αγόρια και τα κορίτσια δημιουργούν τις διαφορές μεταξύ των φύλων *«τόσο στην αρχική εννοιολογική σύλληψη του εαυτού όσο και στην εκδηλωμένη συμπεριφορά»*. Επομένως, ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό στον οποίο μεγαλώνει, το παιδί από πολύ νωρίς μαθαίνει πώς να δρα, να σκέφτεται και να αισθάνεται με βάση το φύλο στο οποίο έχει ταξινομηθεί (Κογκίδου, 1990, σ. 63).

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί δεν είναι ουδέτερο σε σχέση με το φύλο. Αναφορικά με το φυσικό περιβάλλον, τα έμφυλα στερεότυπα εμφανίζονται από τη διακόσμηση των παιδικών δωματίων και την επιλογή του ρουχισμού μέχρι και στα παιχνίδια, που ακολουθούν συγκεκριμένους χρωματικούς κώδικες και λογότυπα με σκοπό να απευθύνονται σε αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα (Κογκίδου, 2015).

Στη συνέχεια, οι προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος δημιουργούν ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας για το άτομο. Αν αναμένεται από τα κορίτσια να προβούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως να είναι υπομονετικά, δεκτικά και συναισθηματικά, εκείνα θα δρουν με αντίστοιχο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική τους αποδοχή. Το ίδιο συμβαίνει και με τα αγόρια, τα οποία αναμένεται να είναι πιο ορθολογικά κι ενεργητικά (Κογκίδου, 1990). Οι κοινωνικές αυτές αλληλεπιδράσεις καθορίζουν όχι μόνο τι θέλουν τα παιδιά, αλλά και τι αναμένει η εκάστοτε κοινωνία να θέλουν με βάση τα ισχύοντα έμφυλα στερεότυπα. Επομένως, κάθε άτομο μαθαίνει από πολύ μικρή ηλικία πως ο κόσμος είναι αυστηρά διχοτομημένος ως προς το φύλο, μαθαίνει πως τα κορίτσια και τα αγόρια ντύνονται, συμπεριφέρονται και παίζουν διαφορετικά. Η έρευνα των Δεληγιάννη, Κιοσέογλου και Μαζηρίδου (2000) ανέδειξε τους τρόπους με τους οποίους το φύλο των παιδιών και η σύνθεση της οικογένειας επηρεάζουν καταλυτικά τις προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή πορεία και το μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών τους, αλλά και τις προσδοκίες τους για το γάμο και τη δημιουργία της οικογένειας των παιδιών τους.

Αναφορικά με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι γυναίκες παρουσιάζονται δοτικές, συναισθηματικές και εξαρτημένες, ενώ φαίνεται να επιλέγουν επαγγέλματα όπως αεροσυνοδοί, νοσηλεύτριες, κοινωνικοί λειτουργοί και οικιακοί βοηθοί. Σε αντίθεση, οι άντρες χαρακτηρίζονται για τη φυσική τους δύναμη,

είναι ενεργητικοί και αποφασιστικοί και ακολουθούν επαγγέλματα καριέρας ή επιλέγουν το χώρο της αστυνομίας και του στρατού. Αντίστοιχα στερεότυπα και ανισότητες σημειώνονται και στο χώρο της πολιτικής εξουσίας αλλά και αναφορικά με το εισόδημα (Κογκίδου, 1990 · Rosenblatt & Cunningham, 1976).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα στερεότυπα του φύλου καθορίζουν ως ένα βαθμό και τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες του ατόμου. Αυτό παρατηρείται στους χώρους των φυσικών επιστημών και μαθηματικών που θεωρούνται ανδροκρατούμενοι (Κογκίδου, 2015). Η έρευνα αναφορικά με το φύλο αποδεικνύει πως τα παιδιά ανατρέφονται με διαφορετικές υποδείξεις και προσδοκίες αναφορικά με το φύλο τους. Κατά συνέπεια ερχόμενα στο χώρο του σχολείου οι διαφορές αυτές γίνονται φανερές ακόμη και ως προς τα γνωστικά αντικείμενα. Συνεπώς, τακτικά τα μαθήματα θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης φαίνεται να απευθύνονται κατά κύριο λόγο στα αγόρια ενώ των ανθρωπιστικών επιστημών στα κορίτσια (Κογκίδου, 2015). Το μαθησιακό περιβάλλον και οι κοινωνικές αντιλήψεις τονίζουν το ενδιαφέρον προς αυτές τις κατευθύνσεις επισημαίνει η Corbett (2010) στην έκθεση της «*Γιατί τόσο λίγες Γυναίκες στις Φυσικές Επιστήμες, στην Τεχνολογία, στη Μηχανική και στα Μαθηματικά;*». Ακόμη, μια αναφορά της Επιτροπής Αυστραλιανών Σχολείων, *Girl, School and Society*, επισήμανε πώς τα κορίτσια έμεναν πίσω λόγω των καταπιεστικών έμφυλων στερεοτύπων και προτάθηκαν προγράμματα που θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή των κοριτσιών σε τομείς όπως εκείνους των μαθηματικών και της τεχνολογίας (Conell, 2006).

Μελέτες αποδεικνύουν πως τα στερεότυπα των αντρών αλλάζουν πιο αργά ενώ συναντώνται περισσότερες γυναίκες που εισχωρούν σε «ανδρικούς» χώρους (Κογκίδου, 1990). Προς την ίδια κατεύθυνση έχει σημειωθεί πως οι άνδρες παρουσιάζουν πιο σεξιστικές τάσεις συγκριτικά με τις γυναίκες και τα αγόρια ξεφεύγουν πιο δύσκολα από την έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών καθώς τους ασκείται μεγάλη πίεση για συμμόρφωση στην ανδρική κανονικότητα και υπάρχει έντονος στιγματισμός όταν αποκλίνουν από αυτή (Emerich & Shepard, 1982· Κογκίδου, 2015). Έρευνες αποκαλύπτουν πως αναφορικά με το παιχνίδι οι πατέρες είναι πιο άκαμπτοι και εμμένουν περισσότερο στους έμφυλους ρόλους σε σύγκριση με τις μητέρες (Snow, 1983). Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αυτοαντίληψη, η εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του. Ο τρόπος που το άτομο δρα σύμφωνα με την έμφυλη ταυτότητα του έρχεται ως άμεσο επακόλουθο της προσωπικής του άποψης για το τι είναι άντρας και τι γυναίκα και εξαρτάται από την

χρονική περίοδο στην οποία ζει και τις αντίστοιχες πολιτισμικές αντιλήψεις (Alsp, Fitzsimons, & Lennon, 2002).

Καταληκτικά, «αυτό που αποτιμάται ως βιολογικό φύλο καθορίζεται και προσκτάται κοινωνικά» (Rubin, 1975, σ. 165). Το φύλο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα του ατόμου τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Οι έμφυλες επιταγές της κοινωνίας μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας (Conell, 2006). Οι στερεοτυπικές κανονικότητες που έχουν κατασκευαστεί δημιουργούν καχυποψία και περιθωριοποιούν το άτομο που αποκλίνει από τις συμβατές με το φύλο του συμπεριφορές. Έτσι, η ανατροφή των παιδιών, οι οικιακές ασχολίες και η συναισθηματική αφοσίωση ταξινομήθηκαν στο χώρο της γυναίκας - θηλυκότητας, ενώ αντίστοιχα ο ανταγωνισμός, η φιλοδοξία, η επιθετικότητα, η δύναμη και ο ορθολογισμός στο χώρο των αντρών - της αρρενωπότητας (Conell, 2006).

1.6. Παιχνίδι και έμφυλη ταυτότητα

Το παιχνίδι διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Το βοηθά να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, του δίνει ευκαιρίες να γνωρίσει και τη θέση ενός άλλου στον κόσμο, του επιτρέπει να κάνει σχέδια για το μέλλον και συμβάλλει στη σωματική, κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη. Μέσα απ' το κοινωνικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά μαθαίνουν και υιοθετούν αξίες και στάσεις του πολιτισμού τους και διαμορφώνουν την προσωπικότητα τους. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πώς το παιχνίδι μπορεί να μεταβιβάσει έμφυλα στερεότυπα και να επηρεάσει καθοριστικά τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας (Κογκίδου, 2015· Λενακάκης, 2012).

Ποικίλα παιχνίδια προωθούν την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων για αγόρια και κορίτσια. Τα παιχνίδια των αγοριών τις περισσότερες φορές προωθούν τον ανταγωνισμό, την ενεργό συμμετοχή, τη δράση και την επίλυση προβλημάτων, ενώ των κοριτσιών τη συνεργασία και τη φροντίδα. Με τον τρόπο αυτό κάνουν την εμφάνιση τους προκαταλήψεις κατά των γυναικών που αφορούν το χώρο εργασίας, τις σπουδές και τις ηγετικές θέσεις και εμποδίζουν τους άντρες να ασχοληθούν με τις φροντίδες του σπιτιού και των παιδιών. Τα έμφυλα παιχνίδια, τα οποία φαντάζουν συμβατά με το φύλο των παιδιών, εμποδίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Κογκίδου, 2015).

Παρά την πρόοδο στην ισότητα των δύο φύλων τον 21^ο αιώνα αποτελεί εύλογο ερώτημα γιατί τα παιχνίδια παραμένουν τόσο έμφυλα; Φαίνεται πως οι περισσότερες εταιρείες παιχνιδιών δεν συμβαδίζουν με τις αλλαγές της κοινωνίας ως προς το φύλο. Δεν λαμβάνουν λοιπόν υπόψη πως ενόψει των δεδομένων αλλαγών υπάρχουν και άντρες που αναλαμβάνουν την ανατροφή των παιδιών και τις οικιακές εργασίες και αντίστοιχα γυναίκες που έχουν αναλάβει επαγγέλματα ανδροκρατούμενα (Κογκίδου, 2015). Η Eskander (2014), η οποία είναι μία από τις μεγαλύτερες σχεδιάστριες παιχνιδιών αναφέρει πως τα παιδιά θα έπρεπε να είναι ελεύθερα να παίζουν με όποιο παιχνίδι επιθυμούν και όχι μόνο με όσα «προτείνουν» τα έμφυλα στερεότυπα, ενώ θεωρεί τα έμφυλα παιχνίδια ως αποτέλεσμα των συμφερόντων των Μ.Μ.Ε., των διαφημιστικών και κατασκευαστικών εταιρειών και πολλές φορές ακόμη και των ίδιων των γονέων.

Μεγάλη επιρροή στην επιλογή των παιχνιδιών ασκούν οι γονείς, οι οποίοι υποδεικνύουν και κατευθύνουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις δικές τους προσδοκίες και γνώσεις σε παιχνίδια που προβάλλουν καταλληλότερα για αγόρια ή κορίτσια. Αντίστοιχα και οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις απέναντι στα παιδιά διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Στην έρευνα των Smith και Lloyd, (1978) μελετήθηκε η αλληλεπίδραση μητέρων με βρέφη μόλις έξι μηνών, τα οποία δεν ήταν δικά τους. Κάποιες φορές τα βρέφη παρουσιάζονταν στις μητέρες με το πραγματικό τους φύλο, ενώ άλλες όχι. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέφεραν πως οι μητέρες παρότρυναν τα βρέφη που θεωρούσαν αγόρια στο σωματικό παιχνίδι, στο περπάτημα και στο μπουσούλημα. Αντίθετα, τα βρέφη που θεωρούσαν κορίτσια τα προσέγγιζαν με μεγαλύτερη ευαισθησία και τα παρότρυναν να μιλήσουν. Λόγω της ηλικίας τους τα παιδιά δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστα στις έμφυλες επιταγές των ενηλίκων που παρουσιάζονται άμεσα ή έμμεσα αλλά και σε εκείνες που προβάλλονται στη δημόσια σφαίρα της μαζικής κουλτούρας και πολιτικής (Campenni, 1999· Field, 1978· Idle, 1993· Κογκίδου, 2015· Lamp, 1977).

Προβάλλει λοιπόν ως επιτακτική ανάγκη σε μια έμφυλη κοινωνία σαν την ελληνική να δίνουμε εναλλακτικές προτάσεις ώστε να αποφεύγονται τα έμφυλα στερεότυπα μέσα απ' το παιχνίδι. Όποιο παιχνίδι κι αν επιλεγεί, θα πρέπει να αναπτύσσονται ιστορίες με τα παιδιά οι οποίες θα ενισχύσουν την αυτοαντίληψη τους σχετικά με τους έμφυλους ρόλους και να δίνονται ευκαιρίες για δημιουργία και ελευθερία έκφρασης, έννοιες που ξεφεύγουν απ' τις καταπιεστικές πολιτισμικές επιταγές. Το παιχνίδι σημαίνει δημιουργικότητα, φαντασία, χαρά και συμβάλλει στην ολόπλευρη

ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. «Ας αφήσουμε επιτέλους τα παιχνίδια να είναι παιχνίδια και τα παιδιά να είναι παιδιά που ανασυνθέτουν τον κόσμο με τους δικούς τους όρους στο παιχνίδι, που πειραματίζονται ελεύθερα και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, που εκφράζουν τα θέλω τους και περιπλανιούνται έξω από τα έμφυλα ασφυκτικά πλαίσια που περιορίζουν συστηματικά τη φαντασία τους και την ελεύθερη έκφραση τους» (Κογκίδου, 2015, σ. 76).

2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση (Drama in Education - D.i.E.) αναφέρεται στη χρήση του δράματος ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Αυτός ο τύπος δράματος λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Ο τρισυπόστατος ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση, ο ηθικός, κοινωνικός και συναισθηματικός του ρόλος, επιτρέπει στη σχολική μονάδα να ξεφύγει από τα γνωστά εκπαιδευτικά πρότυπα και τα αδιέξοδα εκπαιδευτικά προγράμματα, θέτοντας στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί (Γιάνναρης, 1995). Σε αντίθεση με το συντηρητικό σχολικό θέατρο, το δράμα στην εκπαίδευση δεν θέτει ως στόχο τη δημιουργία μιας παράστασης για το κοινό. Μέσω ποικίλων δραματικών τεχνικών, τα γνωστικά αντικείμενα διερευνώνται βιωματικά και οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τα δικά τους νοήματα και τη δική τους πραγματικότητα υιοθετώντας διαφορετικούς ρόλους. Έτσι, βελτιώνεται η σχέση επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, ενώ στο επίκεντρο τίθεται το ίδιο το παιδί, σε αντίθεση με την ισχύουσα δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Γραμματάς, 1999).

Ο βιωματικός χαρακτήρας και η μαθητοκεντρική προσέγγιση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση της επιτρέπουν να διαχειριστεί θέματα στερεοτύπων, φύλου και ταυτότητας με σημαντικά αποτελέσματα καθώς απευθύνεται σε ένα ανομοιογενές κοινό και έχει στόχο τον προβληματισμό και την ψυχαγωγία του. Χώρες, όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία, οι Η.Π.Α., η Αγγλία και η Γερμανία που επιθυμούν τη διαπολιτισμικότητα πραγματοποιούν τέτοια προγράμματα. Ακόμη, το θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal δρα προς την ίδια κατεύθυνση (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2012). Η διαπολιτισμικότητα δεν αφορά μόνο τον αλλοδαπό αλλά τον κάθε άνθρωπο και τον κάθε «άλλο» και συνδέεται άμεσα με την αλληλοκατανόηση και αποδοχή, με την κοινωνική συνοχή, την πραγματική δικαιοσύνη και την κατάργηση των διακρίσεων. Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν δεν αναφέρεται μόνο σε μειονότητες που διαφέρουν εθνοτικά ή γλωσσικά, αλλά και στην ποικιλία χαρακτηριστικών των ατόμων και είναι παρούσα τόσο στην καθημερινή όσο και στη σχολική ζωή (Δαμανάκης, 1989· Λενακάκης, 2012· Μάρκου, 1991).

2.1. Δραματική Τέχνη και ενσυναίσθηση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα μέσα απ' την υπόδυση ρόλων να συναισθανθούμε τον άλλο, να μπούμε στη θέση του και να τον κατανοήσουμε (Κοντογιάννη, 2008). Ακόμη, δίνει την ευκαιρία στο παιδί να κρατήσει κριτική στάση απέναντι στα πράγματα. Κατανοεί τη δική του ταυτότητα και εκείνη του «άλλου» και καλλιεργεί τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την οποία προσπαθεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου και να προσεγγίσει την οπτική εκείνου. Μέσα από τις δραματικές ασκήσεις όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου αντιλαμβάνονται πως όλοι οι άνθρωποι συμμετέχουν ισότιμα σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και καλλιεργούνται η ανοχή στις αντιφάσεις και η επικοινωνία. Με άλλα λόγια, το άτομο δύναται να τοποθετήσει το «εγώ» στη θέση του «άλλου». Στην περίπτωση αυτή, το παιδί κατανοεί βαθύτερα τα πραγματικά κίνητρα, τις ενδόμυχες σκέψεις και τα συναισθήματα του «άλλου», τα οποία τον οδήγησαν σε συγκεκριμένες επιλογές και συμπεριφορές (Γκόβαρης, 2001· Νικολάου, 2000). Το κορίτσι δύναται να πλησιάσει το αγόρι και αντιστρόφως και να δημιουργήσουν μαζί έναν κοινό τόπο αναζήτησης της προσωπικής και κοινωνικής αλήθειας.

Το 2005 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα χωριά του νομού Ξάνθης. Ανάμεσα στους ποικίλους στόχους του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολιτισμική ώσμωση που συμβάλλει στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και στην προσέγγιση του «άλλου». Όπως αποδείχθηκε από το πρόγραμμα και τις αξιολογήσεις, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και στην ενδυνάμωση των μειονοτικών ομάδων (Κοντογιάννη, 2008). Ένα αντίστοιχο πρόγραμμα δραματικής τέχνης με τίτλο «Bridging the gap» πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη (Houseal, Ray, & Teitelbaum, 2013) με στόχο να δοθεί η ευκαιρία σε μέλη διαφορετικών φυλετικών κοινοτήτων να μοιραστούν την ιστορία τους. Βασισμένο στη δραματική τεχνική, ο ρόλος στον τοίχο, τα αποτελέσματα του προγράμματος αναφέρουν πως τα μέλη της ομάδας αναγνώρισαν, αντιμετώπισαν ακόμη και άμβλυναν στερεοτυπικές αντιλήψεις τους αναφορικά με την ηλικία.

2.2. Δραματική Τέχνη και ανοχή στις αντιφάσεις

Τα άτομα φέρουν διαφορετικές απόψεις και οπτικές για τον κόσμο, οι οποίες αντανακλούν το κοινωνικό-πολιτισμικό τους περιβάλλον και την προσωπικότητα τους. Ως άμεσο επακόλουθο των διαφορετικών αυτών στάσεων συχνά προκύπτει η διαφωνία και η σύγκρουση. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση όμως επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και να δημιουργήσουν διαύλους ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους (Γκόβας, 2002). Στο πλαίσιο των δραματικών τεχνικών το παιδί δύναται να καλλιεργήσει την ανοχή στις αντιφάσεις που προκύπτουν στηριζόμενο στο διάλογο και στην αποδοχή του άλλου. Η ανοχή αυτή φέρει ως αποτέλεσμα τον αμοιβαίο σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης. Παράλληλα, οι σχέσεις αυτές παρέχουν στο άτομο συναισθηματική στήριξη και κοινωνική καταξίωση και ενισχύουν την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθησή του (Γκόβαρης, 2001).

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην αναγνώριση της ταυτότητας του άλλου και στη διόρθωση της εσφαλμένης αναγνώρισης. Η μάθηση που κατακτούν τα παιδιά είναι ολόπλευρη και οδηγεί στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη σε ποικίλα θέματα καθολικού ενδιαφέροντος (Carrol, 1988). Πιο αναλυτικά, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές/τριες εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους καθώς η συμβολική του λειτουργία συμβάλλει στη διερεύνηση της πραγματικότητας αλλά και του ατόμου μέσα σε αυτήν. Με άλλα λόγια, *«το πρίσμα του θεάτρου μας βοηθά να οραματιστούμε και να αντιληφθούμε καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά»* (Kontoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013, σ. 29), αφού για ένα παιχνίδι ρόλων συχνά το άτομο λαμβάνει υπόψη τις εξωτερικές συνθήκες, τα κίνητρα ή/και τα συναισθήματα του ήρωα. Στο πλαίσιο του δράματος στην εκπαίδευση, το κουκλοθέατρο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων αλλά και ως μέσο διάκρισης των δύο φύλων (Μαγουλιώτης, 2009· Tsao & McCabe, 2010).

2.3. Ο μετασηματιστικός ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση

Η υπόδυση διαφορετικών ρόλων επιτρέπει στο παιδί να εξερευνά με ασφάλεια τη σχέση του με τους άλλους, τόσο σε πραγματικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ελέγξουν και να μορφοποιήσουν τις προσωπικές τους στάσεις και ιδέες. Παράλληλα, παρουσιάζουν τις απόψεις τους και αναπτύσσουν διαλογική σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, γνωρίζουν τις θέσεις των

συμμαθητών/τριών τους και προσεγγίζουν μια καινούρια οπτική για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Bolton, 1998· McGregor, Tate, & Robinson, 1977). Απέναντι σε μια έμφυλη ταυτότητα που κατασκευάζεται κοινωνικά, βασισμένη συχνά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, το παιδί καλείται να διατηρήσει μια κριτική ματιά που του επιτρέπει να αμφισβητεί και πιθανόν να μεταβάλλει τις αντιλήψεις αυτές (Γκόβαρης, 2001).

Επομένως, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δημιουργεί μια δυναμική που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, τον άλλο, τον κόσμο αλλά και να αλλάξει τον εαυτό του, τον άλλο και τον κόσμο. Τα σύνορα μεταξύ του εαυτού και του άλλου συναντώνται και συγχωνεύονται και είναι αυτό ακριβώς που αποτελεί την έννοια του «συμπάσχω». Σύμφωνα με τον Schinina, η αξία του θεάτρου δεν φαίνεται τόσο στο ότι ενώνει τους ανθρώπους, όσο στο ότι δίνει έμφαση στις διαφορές τους και καταφέρνει να δημιουργήσει γέφυρες μεταξύ τους (Κοντογιάννη, 2008).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δημοτικού με τίτλο «*Boys in a dress*», η Terret (2013) αναφέρει πως ο μανδύας του ειδικού, ως δραματική τεχνική, επιτρέπει στο παιδί να ανατρέψει ακόμη και να υπερβεί τη στερεοτυπική έννοια που αποδίδεται στις κατηγορίες του άντρα και της γυναίκας χωρίς το φόβο του στιγματισμού. Παράλληλα, μία άλλη έρευνα σε αυστραλιανό σχολείο (Hatton, 2013) μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους τα κορίτσια μέσω του δράματος δύνανται να προβληματιστούν απέναντι σε ζητήματα φύλου, καθώς η δραματική τεχνική τις προσκαλεί να εξερευνήσουν θέματα αναφορικά με τον εαυτό, τις σχέσεις και την ταυτότητα τους.

Καταληκτικά, αν και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατηγορηθεί πως ενισχύει και διατηρεί τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, θα μπορούσε να διαδραματίζει έναν τελείως διαφορετικό ρόλο, δίνοντας εναλλακτικές οπτικές στο παιδί και παισιώνοντας διαφορετικά την έννοια της ταυτότητας του φύλου (Κογκίδου, 1990). «*Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά τώρα σε μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων*» (Λενακάκης, 2013 ,σ. 61).

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Καθορισμός προβλήματος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες μέσης παιδικής ηλικίας, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι ομάδες συνομηλίκων ασκούν μεγάλη επιρροή στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού εν γένει (Craig & Don Baucum, 2008). Ο Selman (1981) μελέτησε τις φιλίες παιδιών 7 έως 12 ετών και αναφέρει πως οι διαφοροποιήσεις στα στάδια ανάπτυξης της φιλίας και των σχέσεων των παιδιών οφείλονται στην ικανότητα τους να κατανοούν την οπτική του άλλου.

Ακόμη, στην ηλικία αυτή η οργάνωση και η επιλογή των σχέσεων αποκτά διαφορετική σημασία. Κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας τα παιδιά αποκτούν ταυτότητα φύλου και μια αίσθηση της σημασίας των στερεοτύπων του φύλου. Ωστόσο, οι παρέες των παιδιών είναι πιο ευέλικτες και «ανεπίσημες». Αντιθέτως, στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά (έως 7 ετών) αποκτούν τη σταθερότητα φύλου. Το ανήκειν και η κοινωνική αποδοχή βρίσκονται στο επίκεντρο της φιλίας και οι ομάδες συνομηλίκων παρουσιάζουν μια πιο επίσημη δομή, ενώ διαχωρίζονται σχεδόν σταθερά ως προς το φύλο (Cole & Cole, 2001· Craig & Don Baucum, 2008). Η Reynolds (1995) παρατήρησε παιδιά μιας νοτιοαφρικανικής πόλης και αναφέρει πως κορίτσια και αγόρια έπαιζαν μαζί περίπου το 25% του χρόνου.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα, η παρέμβαση μας επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί στην έκτη τάξη του 1^{ου} δημοτικού σχολείου Μαγνησίας. Επιδίωξη μας ήταν να διερευνήσουμε τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διαπραγμάτευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο, στη συνάντηση των δύο φύλων και στην ουσιαστική επικοινωνία των ομάδων συνομηλίκων. Η παρορμητικότητα και οι εντάσεις είναι συχνές κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας και δεν απουσιάζουν οι συγκρούσεις (Craig & Don Baucum, 2008). Στον αντίποδα αυτής της κατάστασης, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κλήθηκε να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για να υπάρξουν υγιείς συναναστροφές που θα επιτρέψουν την αποδοχή του διαφορετικού φύλου και την ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης του κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, στηρίζει τη μεθοδολογία της στη Δραματική Τέχνη που μέσω προγραμμάτων παρέχει βιωματική μάθηση και ενεργό συμμετοχή των παιδιών και δύναται να μετασχηματίσει τις στερεοτυπικές στάσεις για το φύλο. Ως μεθοδολογικό εργαλείο της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής θέτει στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί και εφαρμόζεται μια ολιστική προσέγγιση των θεμάτων (Γκόβας, 2002· Λενακάκης, 2013). Το σύνολο των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης έχει τη δυνατότητα να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί σε παιδιά με διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο και με διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας (Κοντογιάννη, 2008).

3.2.Σκοπός της έρευνας

Κάθε ερευνητικό πρόγραμμα καθοδηγείται από τη γενική ιδέα της «καταλληλότητας για το σκοπό». Είναι οι σκοποί λοιπόν της έρευνας που καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της. Πιο συγκεκριμένα, το παρακάτω ερευνητικό σχέδιο θέτει ως στόχο τη συνάντηση των δύο φύλων, την κατανόηση, την αποδοχή, τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους. Ακόμη, τίθεται ως στόχος μέσω των δραματικών τεχνικών τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα όποια εμπόδια παρεμβάλλονται σε μία τέτοια συνάντηση, να χειριστούν θέματα ρατσισμού, στερεοτύπων και προκαταλήψεων αναφορικά με το φύλο και να αντιληφθούν τη σημαντικότητα κάθε διαφορετικής προσωπικότητας.

3.3.Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι στόχοι της έρευνας εξειδικεύονται στη συνέχεια σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

1. Σε ποιο βαθμό η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας;
2. Σε ποιο βαθμό μπορεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να διευκολύνει την αλληλεπίδραση των δύο φύλων;

3.4.Ανεξάρτητη κι εξαρτημένη μεταβλητή

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας είναι η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην αποδοχή του «άλλου», ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι η στάση και η συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στο άλλο φύλο.

3.5. Συμμετέχοντες

Η ερευνητική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην έκτη τάξη δημοτικού, στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μαγνησίας στο νομό Θεσσαλονίκης. Ο συγκεκριμένος δάσκαλος σε συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου δέχθηκαν να μας παραχωρήσουν τις απαιτούμενες διδακτικές ώρες για την υλοποίηση της έρευνας, κάτι το οποίο είχαν αρνηθεί άλλοι/ες εκπαιδευτικοί. Επομένως, πραγματοποιήθηκε «βολική»/συμπτωματική δειγματοληψία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), καθώς για πρακτικούς λόγους η επιλογή του δείγματος έγινε εξαιτίας ευκολίας στην πρόσβαση στην εκπαιδευτικής μονάδα.

Η έρευνα απευθύνθηκε στο συνολικό αριθμό των μελών της τάξης, δηλαδή σε 27 παιδιά, από τα οποία 11 ήταν αγόρια και 16 ήταν κορίτσια. Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται ως ένα βαθμό και από τη φύση της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ένας μεγάλος αριθμός δείγματος θα μπορούσε να αποδειχθεί δύσχρηστος και αντίστοιχα ένας αρκετά περιορισμένος αριθμός θα μπορούσε να αποδειχθεί μη αντιπροσωπευτικός. Επιπλέον, η πλειονότητα του συγκεκριμένου δείγματος προέρχεται από κοινό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και η ετερογένεια του δείγματος δεν είναι σημαντική ώστε να απαιτεί ένα μεγαλύτερο αριθμό, σεβόμενη τη συγκεκριμένη ετερογένεια.

Ο ρόλος της ερευνήτριας στην παρούσα εργασία ήταν η οργάνωση και η υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ακόμη, πολλές φορές συμμετείχε σε ρόλο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με στόχο τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δράσεων. Τα παιδιά του δείγματος ενημερώθηκαν ως προς τη συμμετοχή τους στο κομμάτι της έρευνας και τηρήθηκε ο απαιτούμενος κώδικας δεοντολογίας επισημαίνοντας στην ομάδα πως η συμπλήρωση του κοινωνιομετρικού τεστ θα πραγματοποιηθεί με σεβασμό στην ιδιωτική και προσωπική τους επιλογή και με εμπιστοσύνη ως προς τη διατήρηση της ανωνυμίας.

3.6. Υλοποίηση της έρευνας

Ο σκοπός μιας έρευνας δεν είναι απλά να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, αλλά να επέμβουμε σε αυτόν και να τον αλλάξουμε (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η έρευνα δράσης, λοιπόν, η οποία και επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον με αποτέλεσμα μια

αλλαγή που θα επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Patton (1990), η έρευνα δράσης είναι η μορφή έρευνας που χρησιμοποιείται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις θέτοντας στο επίκεντρο τα υπάρχοντα προβλήματα με σκοπό τη βελτίωση αυτών αλλά και του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσών. Οι προβληματικές καταστάσεις προσεγγίζονται υπό ρεαλιστικές συνθήκες καθιστώντας δυνατό να ερευνηθούν σε βάθος τόσο οι πραγματικές αιτίες δημιουργίας τους όσο και τα κίνητρα, οι στάσεις και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων (Elliot, 1978).

Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό πρόγραμμα διεξήχθη σε σχολική τάξη με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων-επαφών με το διαφορετικό φύλο και την αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με το φύλο. Η έρευνα δράσης γεφυρώνει το κενό μεταξύ έρευνας και πράξης και καθιστά την ερευνητική διαδικασία ικανότερη να βελτιώσει την πράξη και να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό φύλο (Somekh, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η ερευνήτρια μπόρεσε να διατηρήσει την ελευθερία και αυτονομία της χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χωρίς να προσκολλάται σε περιορισμένες μεθόδους και στρατηγικές (Ευσταθίου, 2007).

Ακόμη, η έρευνα δράσης θέτει στο επίκεντρο την ανατροφοδότηση των δεδομένων με μια αέναη κυκλική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει μετά από αναστοχασμό να αλλάξουν σημεία της έρευνας που τίθενται υπό αμφισβήτηση και να επαναληφθεί η παρέμβαση μέχρι να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στην πράξη, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε το αναστοχαστικό σπινάλ (Zuber & Skerritt, 1996). Σε κάθε παρέμβαση παρατηρούνται σταδιακά μικρές αλλαγές από τις οποίες στο τέλος δύναται να προκύψει μία μεγαλύτερη αλλαγή αναφορικά με τον αρχικό στόχο του προγράμματος (Μάγος, 2005· Μάγος & Παναγοπούλου, 2008).

Αρχικά, σχεδιάστηκε όλο το ερευνητικό πρόγραμμα. Κατά την εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση και στο τέλος κάθε παρέμβασης υπήρξε ένας επανασχεδιασμός ώστε να εφαρμοστεί εκ νέου και να φέρει ακόμη πιο επιθυμητά αποτελέσματα στην επόμενη παρέμβαση. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την παράλειψη, την αναδιαμόρφωση και την προσθήκη στοιχείων με σκοπό τη δημιουργία μιας νέας βελτιωμένης δράσης. Ο αναστοχασμός ήταν η κεντρική έννοια του ερευνητικού προγράμματος καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν είναι μέρος του κοινωνικού κόσμου που μελετάται γι' αυτό και πραγματοποιήθηκε σε κάθε φάση του προγράμματος. Το πρόγραμμα, λοιπόν, στηρίχθηκε στη συμμετοχικότητα και τη

βιωματικότητα και τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας σε όλα τα επίπεδα με τη διαφύλαξη της προσωπικής ταυτότητας του κάθε παιδιού (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Κατσαρίδου, 2011).

Μία ακόμη σημαντική έννοια που εμφανίζεται στην έρευνα δράση είναι αυτή της συνεργατικότητας. Η συνεργασία της ερευνήτριας και του εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς και της ευρύτερης ομάδας η οποία εμπλέκεται στην έρευνα ήταν απαραίτητη. Ο γόνιμος διάλογος αυτών των παραγόντων επέτρεψε τη διαμόρφωση ισότιμων σχέσεων και ευνόησε τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό (Grundy & Kemmis, 1988).

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ο ρόλος της ερευνήτριας απαιτούσε την πλήρη συμμετοχή της στη δράση. Η ίδια κλήθηκε να παρατηρεί, να ενεργεί, να αλληλοεπιδρά, να σχεδιάζει και να αναστοχάζεται κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων χωρίς να παραμένει ένας εξωτερικός παρατηρητής. Αυτό της επέτρεψε να εντοπίσει τα εκάστοτε προβλήματα, να αναζητήσει τα πραγματικά αίτια και κίνητρα και να επιχειρήσει να βρει λύσεις. Συνοψίζοντας, ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να συμμετέχει εξ ολοκλήρου στη διαδικασία της έρευνας, από τη στιγμή του αρχικού σχεδιασμού και την αναθεώρηση μέχρι τον επανασχεδιασμό και την τελική αξιολόγηση (Carr & Kemmis, 1997· Κακανά & Χατζοπούλου, 2008· Μπαγάκης, 2002).

3.7. Μέσα συλλογής δεδομένων και τεκμηρίωση τους

Αναφορικά με τα ποσοτικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε οιονεί πειραματικό σχέδιο. Το κοινωνιομετρικό τεστ δόθηκε προς συμπλήρωση πριν και μετά την ολοκλήρωση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου και το ερωτηματολόγιο του τεστ συμπληρώθηκε μόνο από την ομάδα με την οποία πραγματοποιήθηκε το ερευνητικό πρόγραμμα.

Η ερευνήτρια κλήθηκε να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την πειραματική ομάδα με τις οποίες θα επιφέρει τις προσδοκώμενες αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή. Στην παρούσα έρευνα οι αλλαγές αυτές αναφέρονται στις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο διαφορετικό φύλο. Η διαδικασία αυτή παραπέμπει σε μια σχέση αιτίου αιτιατού μεταξύ της ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί το αίτιο, την ανεξάρτητη μεταβλητή και αναμένεται

να επιφέρει αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στις στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό φύλο (Christensen, 2007).

Η φύση της παρούσας έρευνας, όπως και η πλειονότητα των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες, απαιτεί και μια βαθύτερη ανάλυση σε σχέση με τα υποκείμενα και το ερευνητικό ερώτημα. Επομένως, η ερευνήτρια προσέγγισε τα δεδομένα της έρευνας και ποιοτικά, διερευνώντας σε βάθος τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Επιστημονικά, η μέθοδος κατά την οποία επιστρατεύονται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές ονομάζεται τριγωνοποίηση και θεωρήθηκε αποτελεσματικότερη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Robson, 2007).

Συγκεκριμένα, τα ποιοτικά εργαλεία στην παρούσα ερευνητική διαδικασία ήταν οι αναφορές του κριτικού φίλου, οι καταγραφές από το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι ομαδικές συνεντεύξεις των παιδιών πριν και μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ενώ το ποσοτικό εργαλείο είναι το κοινωνιομετρικό τεστ. Παρακάτω αναλύονται διεξοδικότερα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

3.7.1. Κοινωνιομετρία και κοινωνιομετρικό τεστ

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων. Αν και από κάποιους/ες ερευνητές/τριες έχει διατυπωθεί η άποψη πως η κοινωνιομετρία προβάλλει χρησιμότερη για να προσδιορίσει το κοινωνικό στάτους και όχι τόσο το δίκτυο των σχέσεων του ατόμου μέσα σε μια ομάδα, στην πραγματικότητα μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες και για τα δύο (Bukowski & Hoza, 1989). Η Κοινωνιομετρία μπορεί να οριστεί ως «*η ποσοτική μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων*» επομένως θεωρήθηκε ο πιο άμεσος και έγκυρος τρόπος για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές επιτρέπουν να οργανωθούν παρεμβάσεις με στόχο να αλλάξουν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών, αλλά και να αξιολογηθεί ο βαθμός της αλλαγής αυτής (Hoffman, 2000). Συνεπώς, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει μόνο διαγνωστικό χαρακτήρα, αλλά προσφέρει και χρήσιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό παρέμβασης. Η παρέμβαση με τη σειρά της θέτει ως στόχο την αναδιοργάνωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς το κοινωνιομετρικό τεστ δίνει την ευκαιρία να εντοπιστούν και να ερμηνευθούν

δυσλειτουργικές και αρνητικές σχέσεις και να πραγματοποιηθεί προσπάθεια να αμβλυνοθούν ή ακόμη και να εξαλειφθούν (Βάμβουκας, 1998).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως οι αλλαγές που επισυμβαίνουν στο πλαίσιο της αναδιάρθρωσης των σχέσεων στη σχολική τάξη στην παρούσα έρευνα δεν είναι βίαιες και δεν ετεροκαθορίζονται, αλλά βασίζονται στις *«ελεύθερα και αυθόρμητα εκφρασμένες επιθυμίες των μελών της ομάδας, που είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής συγγένειας»* (Βάμβουκας, 1998, σ. 332). Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι ενέργειες, οι σκέψεις, οι επιλογές και η επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών είναι πραγματικές και όχι εικονικές-υποθετικές. Σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι πως οι πληροφορίες αντλούνται άμεσα από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή τα παιδιά της τάξης (Μπίκος, 1990). Με τον τρόπο αυτό αντανακλάται η προσωπική τους αντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα τους (Βάμβουκας, 1998). Με άλλα λόγια, οι καταστάσεις που μετρήθηκαν από την ερευνήτρια ήταν απόλυτα υπαρκτές και τις μελέτησε η ίδια *«από μέσα»*, δηλαδή απ' την οπτική των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Moreno, 1970· Μπίκος, 1990), προσδίδοντας στην κοινωνιομετρική έρευνα χαρακτήρα έρευνας δράσης (Βάμβουκας, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας τέσσερις ερωτήσεις μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν σχεδιασμένες με όρους έλξης ή απόρριψης βασισμένες σε δύο συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία δεν αναφέρονται σε μια γενική κατάσταση (Cadwallader, 2000· Remer, 2008). Η κατάσταση αυτή ήταν ξεκάθαρη, απλά διατυπωμένη και κυρίως αναφερόταν σε πραγματικές και όχι υποθετικές συνθήκες (Moreno, 1970). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκαν οι αυθόρμητες απαντήσεις των παιδιών, καθώς οι ερωτήσεις είχαν ουσιαστικό νόημα για αυτούς/ές, ενώ ταυτόχρονα οι απαντήσεις τους έδωσαν μία κατεύθυνση στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων που ακολούθησαν (Hoffman, 2000).

Το κοινωνιομετρικό τεστ, λοιπόν, έδωσε πληροφορίες για τις αμοιβαίες σχέσεις των μαθητών/τριών αλλά και για την κοινωνική αποδοχή του/της καθενός/καθεμίας, την επιλογή και την απόρριψη του/της από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, η οποία μπορεί να συνέβη είτε ακούσια είτε να βασίστηκε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν το φύλο είναι γνώρισμα που διαδραματίζει ρόλο στην επιλογή των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της

σχολικής τάξης και σε ποιο βαθμό η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση στο τέλος των παρεμβάσεων θα μπορούσε να αμβλύνει τις συγκρούσεις μεταξύ των δύο φύλων.

Ο τρόπος με τον οποίο παρατίθενται οι κοινωνιομετρικές ερωτήσεις και στη συνέχεια συλλέγονται οι αντίστοιχες απαντήσεις, τα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και ο τρόπος ανάλυσης τους ποικίλει, με αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών τύπων κοινωνιομετρικού τεστ (Βάμβουκας, 1998· Terry & Coie, 1991). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ υποδείξεων. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν αυθόρμητα και μυστικά, θετικά ή/και αρνητικά έναν έως τρεις συμμαθητές/τριες τους με βάση δύο κριτήρια: τη συνεργασία για μια σχολική εργασία και την επιλογή να περάσουν μαζί του/της ελεύθερο χρόνο. Ταυτόχρονα τα παιδιά κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την επιλογή τους αυτή. Έπειτα, η ανάλυση των αιτιολογήσεων αποκάλυψε τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά επέλεξαν ή απέρριψαν τους/τις συμμαθητές/τριες τους κι επομένως σκιαγραφείται το «κοινωνικό προφίλ» του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας (Terry & Coie, 1991). Ο Μπίκος (2011) αναφέρει πως η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων συνήθως χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου ερευνώνται οι προτιμήσεις στη φιλία, η εγγύτητα των μελών και η αποδοχή του «άλλου».

Υπήρξαν ερευνητές/τριες οι οποίοι εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους για την εισαγωγή αρνητικών υποδείξεων, καθώς υποστηρίζουν πως μία τέτοιου είδους απόρριψη με τον τρόπο που υπαγορεύεται από μια τέτοια ερώτηση μπορεί να καταλήξει επιζήμια και για το άτομο που επιλέγει αλλά κυρίως για το άτομο που επιλέγεται. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, σχετικές έρευνες αναφέρουν πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει ή ισχύει σε ελάχιστο βαθμό, δεδομένου ότι στόχος της ερευνητικής διαδικασίας είναι η μεταβολή και βελτίωση των σχέσεων. Επομένως, τα οφέλη που προκύπτουν από τα δεδομένα των συγκεκριμένων ερωτήσεων είναι πολύ σημαντικά για τον εντοπισμό και την βελτίωση προβληματικών σχέσεων και καταστάσεων (Μπίκος, 1990· Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie, & Group, 1999).

Το πλήθος των δεδομένων που τελικά προέκυψε από το κοινωνιομετρικό τεστ αλλά και η μεταξύ τους συσχέτιση καθιστά τα δεδομένα περισσότερο αξιόπιστα συγκριτικά με εκείνα που θα πρόκυπταν από μία και μοναδική εξωτερική πηγή, όπως, μία συνέντευξη από τον/την εκπαιδευτικό ή από τον γονέα (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Εξασφαλίζοντας, λοιπόν, το αυθόρμητο των απαντήσεων, μέσα από τις υποδείξεις και τις απορρίψεις φανερώθηκε ποια από τα άτομα του δείγματος έχουν σχέσεις μεταξύ τους και ποια ήταν η ποιότητα αυτών των σχέσεων.

3.7.2. Κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου

Η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου στις κοινωνιομετρικές έρευνες βασίζεται στην κατάλληλη κάθε φορά διατύπωση της κοινωνιομετρικής ερώτησης, στην επιλογή δηλαδή του κριτηρίου για το οποίο θα υποδειχθούν τα άτομα. Τα κριτήρια που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

«Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου θα επέλεγες να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου και γιατί;»

«Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου θα επέλεγες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος και γιατί;»

«Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου δεν θα επέλεγες να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου και γιατί;»

«Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου δεν θα επέλεγες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος και γιατί;»

Στη διατύπωση των ερωτήσεων τηρήθηκαν όλες οι οδηγίες της βιβλιογραφίας για το θέμα. Τα κριτήρια λοιπόν διατυπώθηκαν με τον απλούστερο δυνατό τρόπο, ήταν συγκεκριμένα και οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν ήδη εμπειρία από την κατάσταση που περιγράφεται σε αυτό (Moreno, 1970). Το κριτήριο «με ποιον/α θα ήθελες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία» θα κατηύθυνε πιθανώς τις υποδείξεις σε εκείνους/ες που έχουν καλές επιδόσεις και είναι συνεργάσιμοι/ες. Ωστόσο, επιλέχθηκε για να αποκαλυφθεί με βάση την αιτιολόγηση αν και σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του φύλου επηρεάζει την επιλογή των υποκειμένων.

Αναλυτικότερα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να σημειώσουν τα ονοματεπώνυμα των συμμαθητών ή των συμμαθητριών τους με τους/τις οποίους/ες θα ήθελαν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους (α' κριτήριο) και με τους/τις οποίους/ες θα ήθελαν να συνεργαστούν για μία σχολική εργασία (β' κριτήριο). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν τα ονοματεπώνυμα αυτών με τους/τις οποίους/ες δεν θα ήθελαν να περάσουν μαζί τον ελεύθερο χρόνο τους (α' κριτήριο) και με τους/τις οποίους/ες δεν θα ήθελαν να συνεργαστούν για μια σχολική εργασία (β' κριτήριο). Επιπλέον, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες δίπλα από το κάθε ονοματεπώνυμο να σημειώσουν και τον λόγο ή τους λόγους που τους/τις οδήγησαν σε αυτές τις επιλογές.

Οι μαθητές/τριες μπορούν να αναφέρουν μέχρι τρεις συμμαθητές/τριες τους τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη περίπτωση. Ο περιορισμός αυτός στον αριθμό των υποδείξεων αποσκοπεί στην ευκολότερη και συντομότερη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, καθώς πολλά παιδιά ήταν πιθανό να υποδείξουν μεγάλο αριθμό συμμαθητών/τριών τους. Παρόλα αυτά, ο αριθμός δεν μπορεί να θεωρηθεί σημαντικά περιοριστικός, αντίθετα αναδεικνύει τις πιο ισχυρές τους σχέσεις. Ακόμη, μπορούν να σημειώσουν ονόματα αγοριών ή κοριτσιών χωρίς καμία διάκριση, με την βεβαιότητα ότι οι απαντήσεις θα διαφυλαχθούν απόρρητες. Επιπλέον, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να καταγράψουν τις επιλογές τους με ιεραρχική σειρά, σημειώνοντας δηλαδή πρώτα τον/την συμμαθητή/τρια με τον/την οποίο/α θέλουν περισσότερο να κάνουν παρέα, έπειτα ακολουθεί ο/η επόμενος/η κ.ο.κ. Η τακτική αυτή επέτρεψε στην ερευνήτρια να προχωρήσει σε ακριβέστερες εκτιμήσεις. Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν μόνα τους, χωρίς να αλληλοεπηρεάζονται και είχαν στην διάθεσή τους όσο χρόνο ήθελαν.

3.7.3. Ομαδική συνέντευξη

Η χρήση της συνέντευξης στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε με τη μορφή συζήτησης δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις δίνουν την ευκαιρία τόσο στον ερευνητή όσο και στον συνεντευξιζόμενο να συζητήσουν τις ερμηνείες τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα απ' την προσωπική τους οπτική (Cohen, Manion, & Morriison, 2007· Kvale, 1996).

Οι συνεντεύξεις στην πρώτη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο συλλογής πληροφοριών που είχαν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας, ενώ οι τελικές λειτούργησαν ως μέσο ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων. Παράλληλα, λειτούργησαν συνδυαστικά με άλλες μεθόδους με σκοπό να υποστηρίξουν τ' αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας. Ο τύπος συνέντευξης που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις λοιπόν είχαν ορισμένη δομή, αλλά η δομή αυτή ήταν ευέλικτη και προσαρμόσιμη στην κρίση της ερευνήτριας. Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης δεν στοχεύει στην ποσοτικοποίηση, ωστόσο είναι εστιασμένη σε θέματα σχετικά με την έρευνα χωρίς να είναι απολύτως «μη κατευθυνόμενη» (Cohen et al., 2007· Robson, 2007).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ομαδικά σε δύο ομάδες, αγοριών και κοριτσιών, και όχι ατομικά. Ο κύριος λόγος της επιλογής

της ομαδικής συνέντευξης είναι πως αποτελούν ένα λιγότερο απειλητικό μέσο για τα παιδιά συγκριτικά με την ατομική συνέντευξη και με τον τρόπο αυτό αντιμετωπίζονται προβλήματα με μαθητές και μαθήτριες που δεν έχουν ευφράδεια λόγου, έχουν άγχος, είναι διστακτικοί/ές κι εσωστρεφείς. Η ομαδική συνέντευξη εξασφαλίζει ένα περισσότερο ασφαλές κλίμα γι' αυτά τα παιδιά τα οποία δε νοιώθουν και τόσο εκτεθειμένα. Ακόμη, η ερευνήτρια σε αυτή την περίπτωση δεν προσεγγίζεται ως φιγούρα εξουσίας γεγονός που επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν πιο αυθόρμητα και στην ερευνήτρια με τη σειρά της να εκμαιεύσει πηγαίες αντιδράσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Ένα τελευταίο θετικό στοιχείο των ομαδικών συνεντεύξεων συνιστά το γεγονός πως είναι λιγότερο χρονοβόρες και παράγουν μια μεγάλη γκάμα απαντήσεων συγκριτικά με τις ατομικές συνεντεύξεις μικρών παιδιών (Cohen et al., 2007).

3.7.4. Προσωπικό Ημερολόγιο

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμπληρωματικά με την κοινωνιομετρική μέθοδο και τις συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιείται και η καταγραφή προσωπικού ημερολογίου από την ερευνήτρια. Ως μεθοδολογικό εργαλείο συχνά συνδυάζεται με άλλες μεθόδους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υποστηρικτική μέθοδος για να συλλέξουμε δεδομένα που μπορεί να δια φωτίσουν όσα επιτεύχθηκαν με άλλα μέσα. Ένα πλεονέκτημα είναι πως επιτρέπει την παρατήρηση όσων συμβαίνουν τη στιγμή που συμβαίνουν και όχι ως δευτερογενή δεδομένα (Patton, 1990).

Η ερευνήτρια με το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο είχε τη δυνατότητα να μελετήσει τη δυναμική φύση των κοινωνικών σχέσεων καταλήγοντας σε λεπτομερείς περιγραφές. Με τον τρόπο αυτό δύναται να εξήγαγε δεδομένα για τα γενικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ζωής των μαθητών/τριών του δείγματος (Cohen et al., 2007). Με την καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή των πεπραγμένων είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει πράγματα, τα οποία πιθανότατα δεν θα είχαν ειπωθεί εύκολα σε μια συνέντευξη και ήταν ευκολότερο να προσεγγίσει δεδομένα που αφορούν αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό φύλο. Η ερευνήτρια λοιπόν με τη λήξη κάθε παρέμβασης κρατούσε προσωπικές σημειώσεις παρατηρώντας τα υποκείμενα. Οι σημειώσεις αυτές αφορούσαν τόσο την οργάνωση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων όσο και στοιχεία που φαινόταν χρήσιμα στο

να προσδιοριστούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των δύο φύλων καθώς και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με το φύλο.

Συνήθως η παρατήρηση στις ανθρωπιστικές επιστήμες, η οποία πραγματοποιήθηκε για την καταγραφή προσωπικού ημερολογίου, αφορά κοινωνικά φαινόμενα και λαμβάνει χώρα στο φυσικό τους χώρο και χρόνο, μελετά δηλαδή την πραγματική ζωή στον πραγματικό κόσμο. Το χαρακτηριστικό αυτό την καθιστά ιδανικό συμπληρωματικό εργαλείο της κοινωνιομετρίας, αφού βρίσκουν εφαρμογή σε κοινό πεδίο (Cohen et al., 2007· Κυριαζή, 2001· Robson, 2007). Ένα μειονέκτημα της διαδικασίας αυτής είναι πως απέναντι σε ένα μεγάλο δείγμα κι ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών ήταν πιθανό να διαφύγουν της παρατήρησης πολύ σημαντικά στοιχεία, ακόμη και αν η ερευνήτρια παρέμενε αντικειμενική και λεπτομερής. Προκύπτουν, λοιπόν, ζητήματα που σχετίζονται με την επιλεκτική προσοχή και τη μνήμη της (Βάμβουκας, 1998). Το μεθοδολογικό αυτό κενό καλύφθηκε από τη συλλογή υλικού και με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία (Cohen et al., 2007).

3.7.5. Κριτικός φίλος

Προς ενίσχυση των ερευνητικών δεδομένων, ύστατη σημασία είχαν τα στοιχεία που προέκυψαν από τις καταγραφές του κριτικού φίλου. Η συμμετοχή του και η βοήθεια του στην ερευνητική πορεία αποδείχθηκε σπουδαία. Η παρουσία του κριτικού φίλου εξάλλου είναι συχνή στην έρευνα δράση.

Κριτικός φίλος στην παρούσα έρευνα στάθηκε ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος ήταν και υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ήταν εξοικειωμένος με την ερευνητική διαδικασία εν γένει και ενημερωμένος στο κομμάτι της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Γνώριζε την τάξη που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας, καθώς είναι ο δάσκαλος του τμήματος εδώ και δύο χρόνια. Επομένως, οι παρατηρήσεις του αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και ειδικότερα τις σχέσεις των δύο φύλων ήταν εύστοχες και κατατοπιστικές, δίνοντας την ευκαιρία για μια πιο διεισδυτική ματιά στις καταστάσεις (Brighouse & Woods, 1999· Stoll & Thomson, 1996).

Ο κριτικός φίλος ήταν παρών σε όλες τις συναντήσεις και πλήρως ενημερωμένος για την οργάνωση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος. Οι παρατηρήσεις του αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους αναφορικά με το φύλο και τον τρόπο που τα δύο φύλα αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο των δραματικών

τεχνικών. Επιπλέον, ο ρόλος του κρίθηκε καταλυτικός για τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό των παρεμβάσεων κατά την ερευνητική πορεία (West, 2000).

Καταληκτικά, η συνεργασία της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου κρίθηκε επικοδομητική και αποτελεσματική, καθώς στηρίχθηκε στον ουσιαστικό διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών αναφορικά με τις συνθήκες της πειραματικής ομάδας και τη δραστική επίλυση των συγκρούσεων και λοιπών δυσκολιών που προέκυπταν στο πλαίσιο της ομάδας.

3.8. Τρόπος οργάνωσης και χρονοδιάγραμμα των παρεμβάσεων

Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν από τις 18 Ιανουαρίου έως τις 5 Απριλίου. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 13 συναντήσεις, εκ των οποίων οι τρεις διήρκησαν 90' η καθεμία και οι υπόλοιπες από 45' (μία διδακτική ώρα).

Κάθε παρέμβαση σχεδιάστηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ανάγκες της ομάδας. Επομένως, οι παρεμβάσεις οργανώθηκαν πάντοτε γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική και καίριος στόχος παρέμεινε η διαχείριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς το φύλο και η δημιουργία ενός πλαισίου που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φύλων. Στις πρώτες συναντήσεις κυριάρχησε το παιχνίδι, ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Πρωταρχικός στόχος ήταν τα παιδιά να αισθανθούν ελεύθερα να εκφραστούν μέσα σε μια ενωμένη ομάδα, στην οποία κυριαρχεί η κατανόηση και ο σεβασμός. Στη συνέχεια, προστέθηκε το παιχνίδι ρόλων και οι ποικίλες δραματικές τεχνικές.

Πριν από την πρώτη παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε δίωρη παρατήρηση στη συγκεκριμένη σχολική τάξη καθώς και μία συζήτηση με το δάσκαλο που αφορούσε τις σχέσεις των παιδιών, την επικοινωνία μεταξύ τους και άλλα στοιχεία που διευκόλυναν τη δομή της παρέμβασης. Στο σύνολο των δεκατριών παρεμβάσεων δεν συμπεριλαμβάνονται οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν για τη συμπλήρωση του κοινωνιομετρικού τεστ και τη διεξαγωγή των ομαδικών συνεντεύξεων. Οι συναντήσεις αυτές ήταν δύο και πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το τέλος των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των παρεμβάσεων, όπως αυτές τελικά πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης. Είναι βασισμένες και οργανωμένες από τις προσλαμβάνουσες της ερευνήτριας φίλου από τη βιβλιογραφία αλλά και από ασκήσεις δράματος που είχαν διδαχτεί στο παρελθόν από επιστήμονες θεατρολόγους και εμπυχωτές.

Παρέμβαση 1^η Η γνωριμία...

Τετάρτη 18 Ιανουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 90'.

Παιχνίδι γνωριμίας: Τα ονόματα των παιδιών είναι γραμμένα σε αυτοκόλλητες καρτέλες. Καθένας συστήνει στην ολομέλεια ένα άλλο μέλος, κολλώντας του το αυτοκόλλητο-όνομα που του αντιστοιχεί. Ταυτόχρονα, του προσδίδει και ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα. Για παράδειγμα, «Είναι ο Γιώργος και είναι αυθόρμητος». Το παιχνίδι γνωριμίας αρχίζουν πρώτα ο δάσκαλος και η εμψυχώτρια. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία με τις καρτέλες, ακολουθούν σύντομες ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν («πόσο ταυτίζεστε ή πόσο απέχετε από το χαρακτηριστικό αυτό;»).

Στόχος της παραπάνω άσκησης είναι η αυτό-παρουσίαση των παιδιών που θα αποτελέσουν την ομάδα παρέμβασης. Τα παιδιά γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους καθώς ανήκουν στην ίδια τάξη και για το λόγο αυτό καλούνται να παρουσιάσουν κάποιον/α άλλο συμμαθητή/τρια τους, δίνοντας του/της κι ένα χαρακτηριστικό.

Φρουτοσαλάτα: Η ομάδα καθιστή σε κύκλο. Κάθε μαθητής/τρια είναι κι ένα φρούτο με τη σειρά που τα μοιράζει η εμψυχώτρια (Μήλο-Μπανάνα-Φράουλα). Ύστερα, ο ίδιος στέκεται στο κέντρο του κύκλου και οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αλλάξουν θέση ανάλογα με το φρούτο που θα ζητήσει η εμψυχώτρια (όπως, ΜΗΛΑ!) Αλλάζουν θέση όσοι έχουν αυτό το όνομα. Αν ονομάσει όλα τα φρούτα ή αν φωνάζει φρουτοσαλάτα, τότε αλλάζει θέση ολόκληρη η ομάδα.

Στόχος της άσκησης αυτής είναι να αλλάξουν τα παιδιά οπτική και να «ξεβολευτούν», τρέχοντας να βρουν θέση μέσα στον κύκλο.

Αφού πάρουμε κάποιες ανάσες και ηρεμήσουμε απ' το προηγούμενο παιχνίδι, συνεχίζουμε να είμαστε καθισμένοι/ες στον κύκλο και είναι ευκαιρία να θέσουμε τους **κανόνες της ομάδας μας**, τους οποίους και θα συναποφασίσουμε. Θεωρώ πως η συγκεκριμένη συζήτηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διεξαγωγή της παρέμβασης, καθώς το συγκεκριμένο τμήμα δεν είναι εξοικειωμένο με το θεατρικό παιχνίδι και με αντίστοιχες παρεμβάσεις. Σ' ένα μεγάλο λοιπόν χαρτόνι συμπληρώνουμε λέξεις όπως σεβασμός, συνεργασία, κατανόηση και ό,τι άλλο προκύψει από τη συζήτηση.

Μπόμπες – Ασπίδες: Αρχικά κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο. Έπειτα η εμπυχωτρία καλεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να επιλέξουν ο/η καθένα/καθεμία έναν/μία συμμαθητή/τρια τους που θα αποτελεί τη «μπόμπα». Τώρα προσπαθώ να βρίσκομαι μακριά από τη «μπόμπα» χωρίς ο/η συμμαθητής/τρια μου να καταλάβει πως τον/την αποφεύγω. Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να επιλέξουν κι έναν/μία ακόμη συμμαθητή/τρια τους ο/η οποίος/α θα αποτελεί την «ασπίδα». Τώρα προσπαθώ να βρίσκομαι μακριά από την «μπόμπα» και κοντά στην «ασπίδα». Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και προσπαθούν να μην πέσουν το ένα πάνω στο άλλο.

Στόχος της άσκησης αυτής είναι η κίνηση και η εξοικείωση με το χώρο και τον/την διπλανό/ή μου. Ποιος/α επιλέγει ποιον/α για ασπίδα/μπόμπα; Δημιουργούνται μεικτές ως προς το φύλο αλληλεπιδράσεις;

Παλμός καρδιάς: Δημιουργούμε όλου/ες ένα μεγάλο κύκλο. Η εμπυχωτρία σφίγγει απαλά με ρυθμό καρδιάς την παλάμη ενός παιδιού στα δεξιά. Ο παλμός πρέπει να ταξιδέψει από χέρι σε χέρι και να καταλήξει πάλι στην εμπυχωτρία. Δίνουμε τον παλμό στον/στην διπλανό/ή μας από την κατεύθυνση που έρχεται. Η εμπυχωτρία δίνει παλμό τότε από δεξιά και τότε από αριστερά. Οι παλμοί πρέπει να ταξιδεύουν μέσα στην ομάδα. Θα χρειαστεί προσπάθεια για να «ζωντανέψει» η καρδιά της ομάδας μας...

Στόχος: Είναι η πρώτη προσπάθεια η ολομέλεια να λειτουργήσει ως μία ομάδα. Η συγκεκριμένη άσκηση απαιτεί συνεργασία και συγκέντρωση.

Παρέμβαση 2^η *Εξοικειώνομαι με το διπλανό μου...*

Τετάρτη 26 Ιανουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 90'.

«Ξεπιανόμαστε»: Δύσκολο το πρωινό ξύπνημα. Ας ξυπνήσουμε σιγά σιγά τεντώνοντας όλα τα μέρη του σώματος μας. Το σώμα μας ξυπνάει αργά από πάνω προς τα κάτω, από τα πέλματα στα γόνατα, από τη μέση στους ώμους, στους αγκώνες, στους καρπούς, στα δάχτυλα και καταλήγουμε στο κεφάλι.

Στόχος: Η παραπάνω άσκηση αποτελεί άσκηση προετοιμασίας.

Με παρότρυνση της εμπυχωτρίας **κινούμαστε στο χώρο**. Η μοναδική συνθήκη είναι να μην ακουμπάμε ο ένας τον άλλο. Κινούμαστε σε όλο το χώρο και προσπαθούμε να καλύψουμε τα κενά που δημιουργούνται. Η άσκηση συνεχίζεται και προχωράμε στο

χώρο θυμωμένοι/ες, χαρούμενοι/ες, λυπημένοι/ες, απογοητευμένοι/ες, ανέκφραστοι/ες.

Περπατάμε στο χώρο με συνθήκες: Κάθε φορά που ακούω τον αριθμό 1 σημαίνει πως περπατάω κανονικά, τον αριθμό 2 πολύ αργά, το 3 χοροπηδητά, το 4 πολύ βιαστικά. Αρχικά, οι αριθμοί λέγονται με τη σειρά ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις συνθήκες. Έπειτα, οι αριθμοί λέγονται με τυχαία σειρά και η άσκηση δυσκολεύει. Τέλος, η εμπυχωτρία δείχνει με τα δάχτυλα τους αριθμούς χωρίς να τους φωνάζει. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν το νου τους και στις ενδείξεις της εμπυχωτριάς και στη συνθήκη που πρέπει να ακολουθήσουν.

Στη συνέχεια, η συνθήκη αλλάζει και με το σύνθημα της εμπυχωτριάς γινόμαστε ζευγάρια. Τώρα περπατάμε με τους αγκώνες ενωμένους. Απελευθερωνόμαστε, κινούμαστε στο χώρο και με το σύνθημα αλλάζουμε ζευγάρια. Τώρα περπατάμε με ενωμένα τα γόνατα μας, έπειτα με ενωμένες τις πλάτες μας, τους ώμους μας.

Στόχος της άσκησης προετοιμασίας είναι να κινηθούμε στο χώρο και να εξοικειωθούμε με αυτόν και τα σώματά μας. Στο δεύτερο στάδιο της άσκησης προστίθεται μια αρχική επαφή με το/τη διπλανό/ή μου, είτε του ίδιου είτε διαφορετικού φύλου.

Αλλαγή: Σε σύγκριση με τον αρχικό σχεδιασμό η δραστηριότητα άλλαξε ως προς την εκτέλεση της, καθώς η στενότητα του χώρου της σχολικής αίθουσας δεν επέτρεπε την εκτέλεση της άσκησης από την ολομέλεια (26 παιδιά). Για το λόγο αυτό, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο μεγάλες ομάδες. Όσο η μία ομάδα εκτελεί, η άλλη ομάδα παρατηρεί και συζητά μετά την ολοκλήρωση κάθε άσκησης.

Κουκκίδα: Η τάξη χωρίζεται σε δυο μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα αρχικά κάθεται και παρακολουθεί. Η ομάδα που συμμετέχει στη δράση καλείται να σχηματίσει μια κουκκίδα. Ο ένας έρχεται πολύ κοντά στον άλλο. Δεν υπάρχει κενό, είναι όλοι μαζί μια μεγάλη κουκκίδα. Τώρα καλούνται να κλείσουν τα μάτια. Η εμπυχωτρία προκαλεί θόρυβο (με το στόμα, με τα χέρια, με κάποιο μουσικό όργανό ή κάποιο αντικείμενο) σε κάποιο σημείο του χώρου. Η ομάδα σαν κουκκίδα, παραμένοντας ενωμένη καλείται να κατευθυνθεί προς τον ήχο. Ξαφνικά ο ήχος ακούγεται από άλλο σημείο της αίθουσας κι από ένα διαφορετικό... η κουκκίδα πρέπει να συνεργαστεί και χωρίς να ανοίξει τα μάτια, να κατευθυνθεί προς τον ήχο. Έπειτα, δοκιμάζει να γίνει κουκκίδα και η δεύτερη ομάδα.

Στόχος της άσκησης είναι αρχικά να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ιδέα πως έρχονται σε επαφή με το/τη διπλανό/ή τους. Έπειτα, θα πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη στην ομάδα κλείνοντας τα μάτια και τέλος να συνεργαστούν για να ακολουθήσουν τη σωστή κατεύθυνση του ήχου.

Μπαλόνια: Μοιράζονται μπαλόνια στα παιδιά σε διαφορετικά χρώματα. Το κάθε παιδί καλείται να φουσκώσει το δικό του μπαλόνι. Στόχος του παιχνιδιού είναι ο/η καθένας/καθεμία να φυσάει το μπαλόνι του ψηλά και να μην πέσει κάτω. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο ζητείται από τα παιδιά να συνεργαστούν ώστε να μην αφήσουν κανένα μπαλόνι να πέσει, ανεξάρτητα με το αν είναι το δικό τους. Προσέχουν όλα τα μπαλόνια να είναι στον αέρα.

Στόχος: Η άσκηση απαιτεί τη συνεργασία των μελών της ομάδας και αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας συγκριτικά με την ατομική προσπάθεια για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Αναστοχασμός: Στο τέλος της άσκησης ο/η καθένας/καθεμία κρατά ένα μπαλόνι και καθόμαστε σε κύκλο. Κάθε παιδί γράφει προσεκτικά μια λέξη πάνω στο μπαλόνι, ένα συναίσθημα ή κάτι που του έμεινε από τη παραπάνω συνάντηση. Οι λέξεις διατυπώνονται δυνατά στην ολομέλεια και αφήνουμε τα μπαλόνια μας να πετάξουν ψηλά....

Παρέμβαση 3^η Εμπιστεύομαι τον/την διπλανό/ή μου...

Τετάρτη 1 Φεβρουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Δένομαι λύνομαι: Η ομάδα στο χώρο. Κάθε μέλος προσέχει ποιος/α είναι δεξιά και ποιος/α αριστερά του/της. Στη συνέχεια, ακολουθεί κίνηση στο χώρο και η εμπυχώτρια λέει να παρατηρήσουν τα άτομα που έχουν με εκείνα το ίδιο ύψος, τα ίδια παπούτσια, τα ίδια μαλλιά, τα ίδια μάτια και να τα δείξουν με τα χέρια τους. Τα παιδιά πλησιάζουν το ένα το άλλο και τα χέρια τους ενώνονται. Έτσι, όσο έρχονται πιο κοντά δημιουργείται ένα πλέγμα μεταξύ τους, το οποίο στο τέλος καλούνται να το λύσουν για να αποδεσμευτούν.

Στόχος: Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τον/την διπλανό/ή τους. Προσέχουν τις κινήσεις τους για να μη χτυπηθεί κανείς και συνεργάζονται με το σύνολο της ομάδας για έναν κοινό σκοπό.

Ακουμπώ και ψιθυρίζω: Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων. Κάθε ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και ένας/μία από την ομάδα μπαίνει στο κέντρο και κλείνει τα μάτια. Τώρα κάθε μέλος της ομάδας πλησιάζει το παιδί στο κέντρο, το αγγίζει σε κάποιο σημείο (του τσιμπάει ελαφρά το χέρι, του ακουμπά τον ώμο, του χαϊδεύει το μάγουλο) και ψιθυρίζει το όνομα του. Όταν όλα τα μέλη έχουν πραγματοποιήσει την ενέργεια αυτή, με τυχαία σειρά ξαναπλησιάζουν ένας ένας το παιδί στο κέντρο και τον ακουμπούν με τον ίδιο τρόπο. Ο/Η μαθητής/τρια στο κέντρο πρέπει να πει δυνατά το όνομα του/της μαθητή/τριας, συνδυάζοντας το όνομα με το άγγιγμα που προηγήθηκε. Ο/Η μαθητής/τρια ελευθερώνεται από το κέντρο μόνο όταν πει σωστά όλα τα ονόματα του κύκλου. Τότε ένα επόμενο μέλος της ομάδας πρέπει να μπει στο κέντρο και η διαδικασία επαναλαμβάνεται με διαφορετικές κινήσεις.

Στόχος: Η άσκηση αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Τα παιδιά θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένα και να εξοικειωθούν με την έννοια του «αγγίζω».

Κλείνω τα μάτια: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα κλείνει τα μάτια και κρατά το ζευγάρι του απαλά απ' το χέρι. Το δεύτερο παιδί καθοδηγεί το «τυφλό» ζευγάρι του προσεκτικά μέσα στο χώρο κερδίζοντας σταδιακά την εμπιστοσύνη του. Έπειτα το ζευγάρι αλλάζει ρόλους.

Στόχος της άσκησης είναι ως «τυφλός» να εμπιστευτώ τον/την διπλανό/ή μου και ως «καθοδηγητής/τρια» να προστατεύσω τον/την συμμαθητή/τρια μου από ενδεχόμενα εμπόδια στο δρόμο του.

Αναστοχασμός: Η εμπυχώτρια ανοίγει ένα μαγικό βάζο που εγκλωβίζει σκέψεις και συναισθήματα. Τα παιδιά θα πρέπει να ψιθυρίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους μέσα στο βάζο. Στη συνέχεια το βάζο κλείνει και κρατά τις αναμνήσεις μας προστατευμένες.

Η **αλλαγή** που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι πως παραλήφθηκε μια άσκηση που είχε σχεδιαστεί λόγω έλλειψης χρόνου.

Παρέμβαση 4^η Φύλο και επάγγελμα...

Τετάρτη 8 Φεβρουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 90'.

Μια κίνηση πίσω: Οι συμμετέχοντες/ουσες όρθιοι/ες με μέτωπο προς τη σκηνή καλούνται να μιμηθούν την εμπυσώτρια στις κινήσεις, αλλά κάνοντας πάντα την προηγούμενη από αυτόν που κάνει εκείνη τη στιγμή (**άσκηση προετοιμασίας**).

Συγχρονισμένος χορός: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε έξι ομάδες των τεσσάρων. Κάθε φορά ένας/μία είναι μπροστά και οι υπόλοιποι/ες από πίσω δημιουργούν ένα σχήμα ρόμβου. Όταν μπει η μουσική, όλοι/ες ακολουθούν τις κινήσεις του/της μαθητή/τριας που βρίσκεται μπροστά. Σταδιακά όλοι/ες βρίσκονται στη θέση του καθοδηγητή/τριας, αλλάζοντας θέση κυκλικά.

Στόχος της άσκησης είναι η συνεργασία της ομάδας αλλά και η «έκθεση» κάθε παιδιού στη θέση του/της καθοδηγητή/τριας.

Δημιουργούμε Βιογραφικά: Δύο χάρτινοι ήρωες κάνουν την εμφάνιση τους. Έχουν μόνο ανθρώπινο περίγραμμα, χωρίς χαρακτηριστικά που να προδίδουν την έμφυλη ταυτότητα τους. Οι ομάδες καλούνται να δώσουν χαρακτηριστικά στους δύο ήρωες και να κατασκευάσουν το βιογραφικό τους. Μπορεί να είναι σοβαρό ή χιουμοριστικό. Δεν δίνονται αυστηρές οδηγίες, ώστε τα παιδιά να είναι ελεύθερα να εκφραστούν.

Αφού ολοκληρώσουν και οι πέντε ομάδες τα βιογραφικά τους, οι ήρωες κάθε ομάδας καλούνται σε **συνέντευξη για δουλειά**. Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και μας παρουσιάζουν με τον τρόπο αυτό τα βιογραφικά τους.

Στόχος της παραπάνω δράσης είναι τα παιδιά μέσω των περιγραφών τους να εκφράσουν τις απόψεις τους δομώντας την προσωπικότητα ενός ήρωα. Αυτό θα επιτρέψει να εκδηλώσουν πιθανώς και απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων, τα οποία παρακάτω και θα συζητηθούν.

Αναστοχασμός: Η συνάντησή μας αυτή ολοκληρώνεται με μία συζήτηση στον κύκλο. Η συζήτηση αφορά κυρίως τα βιογραφικά που κατασκευάσαμε. (Τι μας έκανε εντύπωση; Παρατηρήσαμε διαφορές στις συνεντεύξεις αντρών και γυναικών; Τι χαρακτηριστικά δώσαμε στον καθένα;)

Η **αλλαγή** που προέκυψε στη συγκεκριμένη συνάντηση και αφορά και κάθε επόμενη, σχετίζεται με τον χωρισμό των ομάδων. Αρχική σκέψη ήταν οι ομάδες να διαμορφώνονται τυχαία και αυθόρμητα μέσα από το παιχνίδι. Ωστόσο, τα παιδιά είχαν εκφράσει την επιθυμία τους να συνεργαστούν με τους/τις φίλους/ες τους και το

άγχος τους για πιθανή συνεργασία με κάποιο από τα παιδιά της τάξης που δεν έκαναν παρέα. Τελικά, οι ομάδες χωρίζονταν εκ των προτέρων από την εμψυχώτρια.

Παρέμβαση 5^η Φύλο κι επάγγελμα...

Πέμπτη 9 Φεβρουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Είσαι ο καθρέφτης μου: τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Ο ένας/η μία είναι ο καθρέφτης του/της άλλου/ης. Όταν ο ένας/η μία κινείται, ο/η άλλος/η ακολουθεί προσεκτικά τις κινήσεις του/της.

Στόχος της άσκησης, η οποία απαιτεί συγκέντρωση είναι η συνεργασία των δύο μελών. Τα παιδιά πρέπει να προσέξουν τις κινήσεις του ζευγαριού τους, να σεβαστούν τις επιλογές του και να ακολουθήσουν τις ενέργειες του.

Το κομμωτήριο: Τα παιδιά μπαίνουν ένα-ένα στο χώρο σαν παγωμένες φιγούρες-αντικείμενα ενός κομμωτηρίου, χωρίς να μας αποκαλύψουν το καθένα τι είναι (για παράδειγμα, κάποιος/α είναι κομμωτής/τρια ή πελάτης/τισσα, αλλά κάποιος/α άλλος/η μπορεί να είναι το πιστολάκι, ο νεροχύτης ή ένα ψαλίδι). Όταν όλοι/ες έχουν πάρει τη θέση τους στο χώρο συμπληρώνοντας την εικόνα του κομμωτηρίου, το κομμωτήριο τίθεται σε λειτουργία και κάθε παιδί αυτοσχεδιάζει ανάλογα με το ρόλο του στο χώρο.

Στόχος: Η άσκηση αυτή προκαλεί τη φαντασία των μαθητών/τριών αλλά παράλληλα απαιτεί και συνεργασία για να έχουν ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Τι κρύβουν τα επαγγέλματα;: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται και ένα χαρτί με ένα επάγγελμα διατυπωμένο ως εξής: ένας άνθρωπος που δουλεύει σε ταξί, ένας άνθρωπος που δουλεύει σε ινστιτούτο ομορφιάς και τα λοιπά. Οι ομάδες πρέπει να βρουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου που προσδιορίζουν κατά τη γνώμη του το επάγγελμα του. Όταν είναι όλες οι ομάδες έτοιμες, αναπαριστούν το επάγγελμα στην ολομέλεια μ' έναν αυτοσχεδιασμό φροντίζοντας να συμπεριλάβουν τα χαρακτηριστικά που έχουν καταγράψει.

Κάθε φορά που παρουσιάζει κάθε ομάδα ακολουθεί μία σύντομη συζήτηση για τα χαρακτηριστικά και τα στερεότυπα που προκύπτουν, τα οποία μπορεί να αφορούν την επαγγελματική ιδιότητα εν γένει, αλλά θα εστιάσουμε και στην επιλογή του φύλου.

Κάθε φορά που ολοκληρώνεται μία συζήτηση, η ομάδα καλείται να αναπαραστήσει το επάγγελμα αποβάλλοντας τα στερεότυπα που έχουν εντοπισθεί. Αν κάποια ομάδα μας εκπλήξει παρουσιάζοντας ένα επάγγελμα απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αντιλήψεις, δεν πραγματοποιεί την ενέργεια αυτή.

Παρέμβαση 6^η Φύλο και οικογένεια...

Τετάρτη 15 Φεβρουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Νερό – Φωτιά: Ένα μεγάλο σκοινί απλώνεται κατά μήκος της αίθουσας. Τα παιδιά στέκονται το ένα πίσω από το άλλο και όλα από την ίδια πλευρά του σκοινιού. Βρίσκονται στο νερό. Όταν η εμψυχώτρια πει φωτιά, πρέπει να πηδήξουν στην άλλη πλευρά. Η εντολή πρέπει να εκτελείται χωρίς καθυστέρηση. Η εμψυχώτρια προσπαθεί να μπερδέψει με τις εντολές της τα παιδιά, ώστε να πηδήξουν στην λανθασμένη πλευρά. Όσα παιδιά βγαίνουν εκτός παιχνιδιού, γίνονται κριτές και παρακολουθούν να εκτελούνται σωστά οι εντολές της εμψυχώτριας. Παρόλο που στο συγκεκριμένο παιχνίδι υπάρχει νικητής, κάθε παίκτης/τρια αποχωρεί μ' ένα μεγάλο χειροκρότημα από όλους/ες.

Ιδιοθύελλα: Σ' ένα μεγάλο χαρτόνι που βρίσκεται στο κέντρο της αίθουσας υπάρχουν δύο στήλες «Σύζυγος-Πατέρας» και «Σύζυγος-Μητέρα». Τα παιδιά κρατούν από ένα μαρκαδόρο και καλούνται να συμπληρώσουν κάτω από το χαρτόνι την πρώτη λέξη ή σκέψη που τους έρχεται στο μυαλό διαβάζοντας αυτές τις ιδιότητες. Όταν όλοι/ες έχουν συμπληρώσει τις λέξεις τους στο χαρτόνι, τις διαβάζουμε δυνατά.

Συννεφάκια στερεοτύπων: Ποιες λέξεις γράψαμε σε κάθε ομάδα και γιατί; Τι σημαίνει για εμάς μητέρα και πατέρας; Ποιος είναι ο ρόλος τους στο σπίτι; Με βάση όσα έγραψαν τα παιδιά πραγματοποιείται μια συζήτηση σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου στην οικογένεια. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα γράφει σ' ένα χάρτινο συννεφάκι ένα από τα στερεότυπα που προηγήθηκαν στη συζήτηση.

Στον αρχικό σχεδιασμό η συνάντηση αυτή δεν ολοκληρωνόταν σε αυτό το σημείο. Ωστόσο, οι δύο τελευταίες δραστηριότητες κράτησαν περισσότερο χρόνο από τον

προβλεπόμενο και η παρέμβαση τελικά θα ολοκληρωθεί σε επόμενη συνάντηση, η οποία με τη σειρά της τροποποιήθηκε.

Παρέμβαση 7^η Φύλο και οικογένεια... (συνέχεια της προηγούμενης παρέμβασης)

Τετάρτη 22 Φεβρουαρίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Επανερχόμαστε στις ομάδες της προηγούμενης παρέμβασης και στα συννεφάκια με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο μες την οικογένεια.

Παιχνίδι ρόλων: Όπως ήταν χωρισμένα σε ομάδες και στην προηγούμενη συνάντηση, τα παιδιά καλούνται να σκηνοθετήσουν και να αναπαραστήσουν τη στερεοτυπική συνθήκη που έγραψαν στο δικό τους συννεφάκι. Με το παλαμάκι της εμψυχώτριας η σκηνή παγώνει και οι υπόλοιποι/ες συζητούν (Τι παρατηρήσαμε;). Με το επόμενο παλαμάκι της εμψυχώτριας, η εικόνα ξεπαγώνει και το στιγμιότυπο της οικογένειας αλλάζει με τον τρόπο που υποδεικνύουν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες.

Στόχος της παραπάνω άσκησης, καθώς και της παρέμβασης που προηγήθηκε, είναι να αναδειχθούν από τα ίδια τα παιδιά οι στερεοτυπικές ως προς το φύλο αντιλήψεις που συναντάμε στο πλαίσιο της οικογένειας και μέσω της ενσάρκωσης των αντίστοιχων ρόλων να τεθούν υπό διαπραγμάτευση.

Αναστοχασμός: Στον αναστοχασμό επιστρέφουμε στο χαρτόνι της ιδεοθύελλας και συζητάμε όσα καταγράφηκαν σε συνδυασμό με όσα παρουσιάστηκαν στο παιχνίδι ρόλων.

Παρέμβαση 8^η Ο άντρας και η γυναίκα στο πέρασμα των χρόνων...

Τετάρτη 1 Μαρτίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Πρόσεχε... παλαμάκι: Όλοι/ες οι μαθητές/τριες σχηματίζουν έναν κύκλο. Το παιχνίδι ξεκινά από την εμψυχώτρια. Στρέφεται στους/στις παίκτες/τριες που βρίσκονται αριστερά της, συνεργάζομαι με τον/την «παραδιπλανό/ή» μου και χτυπάμε ψηλά ένα παλαμάκι σχηματίζοντας μια καμάρα για τον/την παίκτη/τρια που βρίσκεται δίπλα και καλείται γρήγορα να σκύψει κάτω. Με τη σειρά του/της, εκείνος/η σηκώνεται, κάθετα ο/η επόμενος/η και από πάνω του/της σχηματίζεται η καμάρα με τα παλαμάκια. Το παιχνίδι συνεχίζεται με τους/τις επόμενους/ες

μαθητές/τριες και ο κύκλος επαναλαμβάνεται. Όποιος/α μαθητής/τρια μπερδευτεί και προβεί σε λανθασμένη ενέργεια, δεν αποχωρεί από τον κύκλο αλλά κάθεται κάτω στο σημείο που στεκόταν. Αυτό δυσκολεύει την υπόλοιπη ομάδα να βρει το ρυθμό της και το/τη σωστό/ή συμπαίκτη/τρια της (άσκηση προετοιμασίας).

Το γλυπτό: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράζονται άρθρα, φωτογραφίες και γενικότερα υλικό που αφορά τη θέση του άντρα και της γυναίκας σε διαφορετικές χρονικές-ιστορικές περιόδους. Αφού μελετήσουν το υλικό, κάθε ομάδα παρουσιάζει ένα ομαδικό γλυπτό, σαν απεικόνιση ενός χαρακτηριστικού στιγμιότυπου της εποχής. Όταν η εμπυχωτέρα ακουμπά ένα μέλος του γλυπτού εκείνο μας δίνει μια πληροφορία για το ποιος/α είναι και τι αντιπροσωπεύει. Η υπόλοιπη τάξη σχολιάζει το γλυπτό και τα λόγια της ομάδας.

Στη συνέχεια κάθε ομάδα φτιάχνει τη δική της **αφίσα** με στοιχεία, κείμενο και φωτογραφίες με σκοπό να παρουσιάσει την εποχή της με περισσότερες λεπτομέρειες στην υπόλοιπη τάξη.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη θέση του άντρα και της γυναίκας στο πέρασμα των χρόνων.

Παρέμβαση 9^η Ο άντρας και η γυναίκα στο πέρασμα των χρόνων...

Τετάρτη 8 Μαρτίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Αλλάζω θέση: Οι μαθητές/τριες και η εμπυχωτέρα κάθονται στον κύκλο. Μια καρέκλα περισσεύει κι ένας/μία μένει όρθιος/α στο κέντρο του κύκλου. Διατυπώνει λοιπόν τη φράση «Να αλλάξουν θέση όσοι/ες... (έχουν καστανά μαλλιά, αγαπούν τη θάλασσα, προτιμούν τα Μαθηματικά)». Σπεύδοντας τα παιδιά να αλλάξουν θέση, κάποιος/α μένει και πάλι στο κέντρο και η άσκηση συνεχίζεται.

Στόχος: Σε άλλες ερωτήσεις σηκώνονται περισσότερα παιδιά ενώ σε άλλες λιγότερα. Ανακαλύπτουμε ομοιότητες και διαφορές με τον/την διπλανό/ή μας (άσκηση προετοιμασίας).

Ένα γράμμα απ' το παρελθόν: Κάθε ομάδα επιλέγει ένα πρόσωπο από το υλικό που είχε μοιραστεί στην προηγούμενη συνάντηση και γράφει ένα γράμμα. Μια γυναίκα ή ένας άντρας εκείνης της εποχής στέλνει ένα γράμμα στο μέλλον, στο δικό μας σήμερα και μας παρουσιάζει τη ζωή του/της. Το γράμμα μπορεί να είναι ένα πεζό

κείμενο, ένα ποίημα, ένα τραγούδι ή οτιδήποτε άλλο επιθυμούν να «στείλουν» τα παιδιά στο μέλλον. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει τι δημιούργησε στην ολομέλεια της τάξης.

Στόχος είναι η ιστορική μας αναδρομή να φτάσει στο σήμερα. Ο ρόλος της γυναίκας και του άντρα συγκρίνονται με τη θέση τους στο σύγχρονο κόσμο.

Παρέμβαση 10^η *Ο άντρας και η γυναίκα σήμερα...*

Τετάρτη 15 Μαρτίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Αφόρμηση: Οι μαθητές/τριες κάθονται σε κύκλο. Μοιράζονται φυλλάδια με τους στίχους του τραγουδιού «Ροζ», το οποίο και ακούμε. Ακολουθεί συζήτηση για το ποιες από τις συμπεριφορές που περιγράφονται στο κομμάτι πιστεύουμε πως «ταιριάζουν» σε μια γυναίκα ή έναν άντρα. Έπειτα το τμήμα χωρίζεται σε αγόρια και κορίτσια. Κάθε ομάδα ετοιμάζει ένα τραγούδι και το αφιερώνει στην «αντίπαλη» ομάδα. Θα είναι τα ρούχα μας «ροζ» ή θα εκφράσουμε παράπονα; Τα τραγούδια παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Στόχος: Ποιες διαφορές σημειώνουν τα παιδιά πως «χωρίζουν» τα αγόρια και τα κορίτσια, τους άντρες και τις γυναίκες; Είναι αυτές αγεφύρωτες; Μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά; Τα ερωτήματα αυτά προσεγγίζονται μέσα από τις δημιουργίες των μαθητών/τριών.

Η δραστηριότητα άλλαξε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς ζητήθηκε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες να σκηνοθετήσουν το αρχικό τραγούδι, πριν γράψουν τα δικά τους.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η εμπυχωτρία ξετυλίγει ένα σπάγκο παροτρύνοντας κάθε παιδί να κρατήσει μια άκρη του και να μοιραστεί μια σκέψη του για τη σημερινή συνάντηση. Το κουβάρι ξετυλίγεται και ο σπάγκος ενώνει τελικά όλα τα παιδιά. Η εμπυχωτρία ξεκινά να το τυλίγει και κάθε φορά που έρχεται η σειρά κάποιου παιδιού να αφήσει το κουβάρι μας λέει ένα συναίσθημα που κυριάρχησε σε αυτή τη συνάντηση.

Παρέμβαση 11^η *Ο άντρας και η γυναίκα σήμερα...*

Τετάρτη 22 Μαρτίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Εγώ: Όλα τα παιδιά κινούνται στο χώρο. Τότε κάποιο φωνάζει «ΕΓΩ» και κάθεται στα γόνατα. Οι υπόλοιποι/ες συνεχίζουν να κινούνται στο χώρο μέχρι το επόμενο παιδί να φωνάξει «ΕΓΩ» και με τη σειρά του να γονατίσει. Όταν δύο «ΕΓΩ» συμπέσουν, όλα τα παιδιά σηκώνονται και το παιχνίδι ξεκινά απ' την αρχή.

Στόχος της άσκησης είναι τα παιδιά να συγχρονιστούν και να συνεργαστούν ώστε στο τέλος να βρίσκονται όλα γονατισμένα.

Το πλατό: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, αυτή τη φορά ανάμεικτες. Στερεοτυπικά θέματα για άντρες και γυναίκες μοιράζονται και στις δύο ομάδες. Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν ένα τηλεοπτικό πλατό με καλεσμένους από διαφορετικούς κλάδους. Τα θέματα συζητούνται στο πλατό της εκπομπής, αυτή τη φορά σε μια προσπάθεια συζήτησης και κριτικής προσέγγισης των στερεοτύπων. Η εμπυχώτρια είναι τηλεθέατρια. Όποτε κάνει κίνηση πως αλλάζει κανάλι, το ένα πλατό σωπαίνει και το άλλο «ζωντανεύει», σαν να δημιουργείται ένας φανταστικός διάλογος.

Η δραστηριότητα άλλαξε από τα ίδια τα παιδιά καθώς η ομάδα που δεν παρουσίαζε αποτελούσε το κοινό της εκπομπής και διατύπωνε με καθοδήγηση των παρουσιαστών/ριών τις δικές του απόψεις. Με τον τρόπο αυτό προέκυψε και η διαδικασία του **αναστοχασμού**.

Παρέμβαση 12^η Πέρα απ' τα στερεότυπα...

Τετάρτη 29 Μαρτίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Ζιπ Ζαπ Μπόινκ: Όλοι/ες οι μαθητές/τριες δημιουργούν έναν κύκλο και μεταδίδουν την ενέργεια του Ζιπ Ζαπ Μπόινκ. Όταν στρέφομαι στο/στη δεξιό/ά διπλανό/ή μου φωνάζω «Ζιπ». Ο/Η διπλανός/ή μου συνεχίζει να μεταδίδει το Ζιπ. Αν ξαφνικά η φορά αλλάξει πρέπει να φωνάξω Ζαπ. Αν σημαδέψω συμμαθητή/τρια που βρίσκεται απέναντι μου φωνάζω «Μπόινκ». Πόσο εύκολα θα συνεργαστούμε; (**άσκηση προετοιμασίας**)

Ομαδικό δρώμενο: Συγκεντρώνουμε και ανακεφαλαιώνουμε όλο το υλικό και τις ασκήσεις των προηγούμενων συναντήσεων (άρθρα, χάρτινες φιγούρες, ιδεοθύελλα, βιογραφικά ηρώων, φωτογραφίες). Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνεργαστούν και

να ετοιμάσουν ένα σύντομο δράμενο (με λόγο ή χωρίς, με κίνηση ή μουσική, με τραγούδι ή με διαλόγους) με στόχο να ενημερώσουν τα παιδιά της διπλανής τάξης για το ζήτημα των στερεοτύπων ως προς το φύλο. Απαιτεί συντονισμό, οργάνωση και καλή συνεργασία, ώστε όλοι/ες να αναλάβουν ένα κομμάτι της δράσης (φωτισμό, σκηνικά, αφίσα, σενάριο, δραματοποίηση). Δίνεται αρκετός χρόνος στους/στις μαθητές/τριες και όταν αποφασίσουν πως είναι έτοιμοι/ες, το δράμενο παρουσιάζεται στα παιδιά του διπλανού τμήματος της έκτης δημοτικού.

Παρέμβαση 13^η Πέρα απ' τα στερεότυπα...

Τετάρτη 5 Απριλίου 2017. Διάρκεια παρέμβασης: 45'.

Στηρίζομαι: Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και κολλούν τις πλάτες τους. Στηρίζονται ο/η ένας/μια στην πλάτη του/της άλλου/ης. Με τον τρόπο αυτό κρατούν αντίσταση και σιγά σιγά κατεβαίνουν προς τα κάτω. Έπειτα, στηριζόμενοι/ες και πάλι προσπαθούν να ανέβουν. Όταν τα καταφέρουν, τα παιδιά δοκιμάζουν και με διαφορετικά ζευγάρια.

Ομαδικό δράμενο: Το δράμενο της προηγούμενης συνάντησης ολοκληρώνεται. Τα παιδιά κάνουν την τελική τους πρόβα και παρουσιάζουν τη δουλειά τους στη διπλανή τάξη, την οποία και προσκαλούν στην αίθουσα τους. Οι θεματικές που αναδεικνύονται προκύπτουν απ' τις προηγούμενες συναντήσεις και αφορούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο, την ισότητα των δύο φύλων, την παρουσία και την αλλαγή του ρόλου του φύλου στο πέρασμα του χρόνου, καθώς και την αποδοχή της διαφορετικής ταυτότητας. Οι μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνουν στοιχεία από τις παρουσιάσεις τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τεχνικές όπως ο συγχρονισμένος χορός και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στις συναντήσεις, όπως ο σπάγκος και τα μπαλόνια. Η παρουσίαση του δράμενου σε μια άλλη ομάδα παροτρύνει στα παιδιά να επιμεληθούν την παρουσίαση τους υπεύθυνα, να αντιληφθούν τη σημασία του ρόλου που έχουν αναλάβει στο πλαίσιο της ομάδας και να θέσουν έναν στόχο που ξεπερνά τα όρια της δικής τους ομάδας.

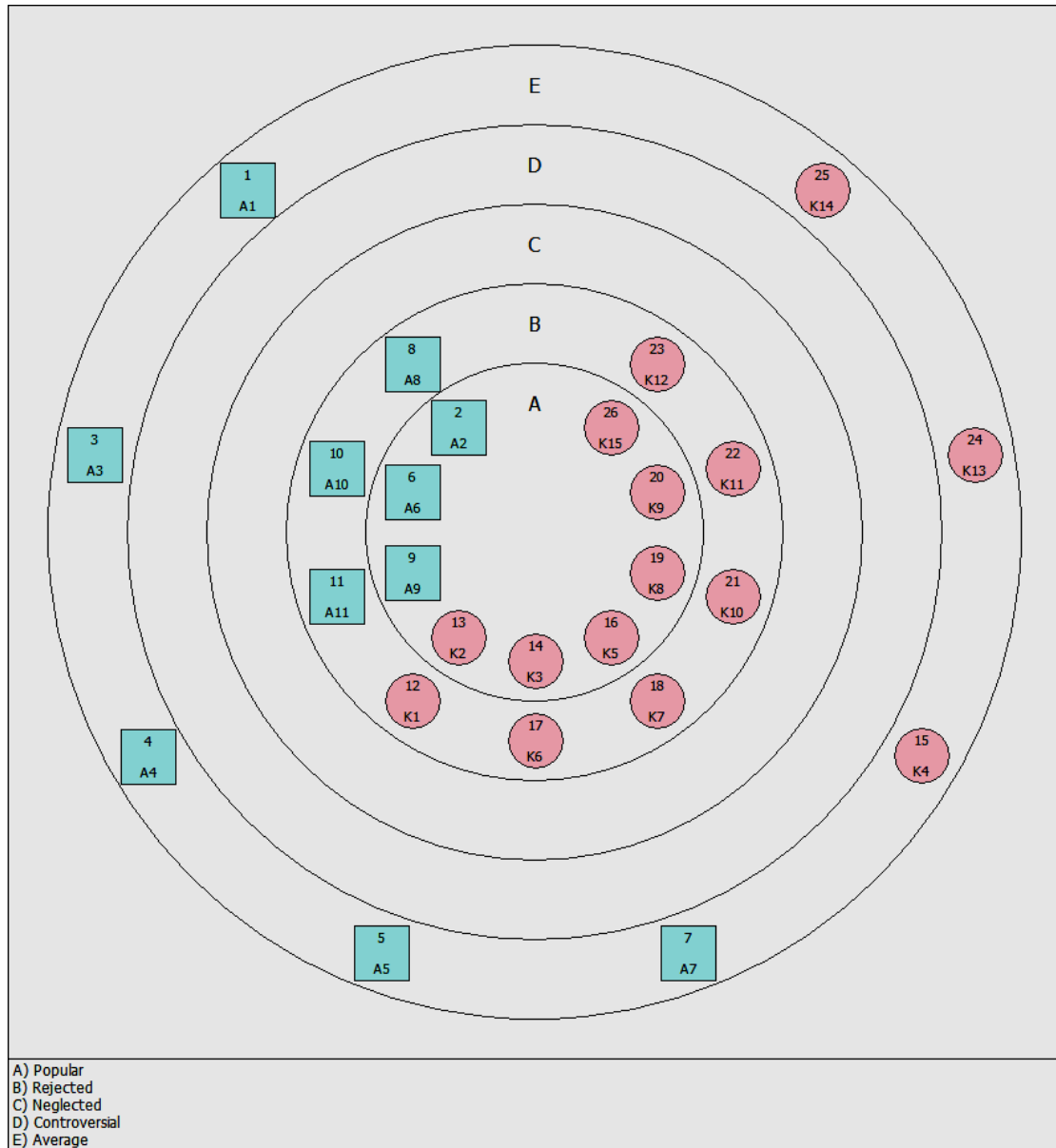
4. Αποτελέσματα

4.1. Ανάλυση Δεδομένων Κοινωνιομετρικού Τεστ

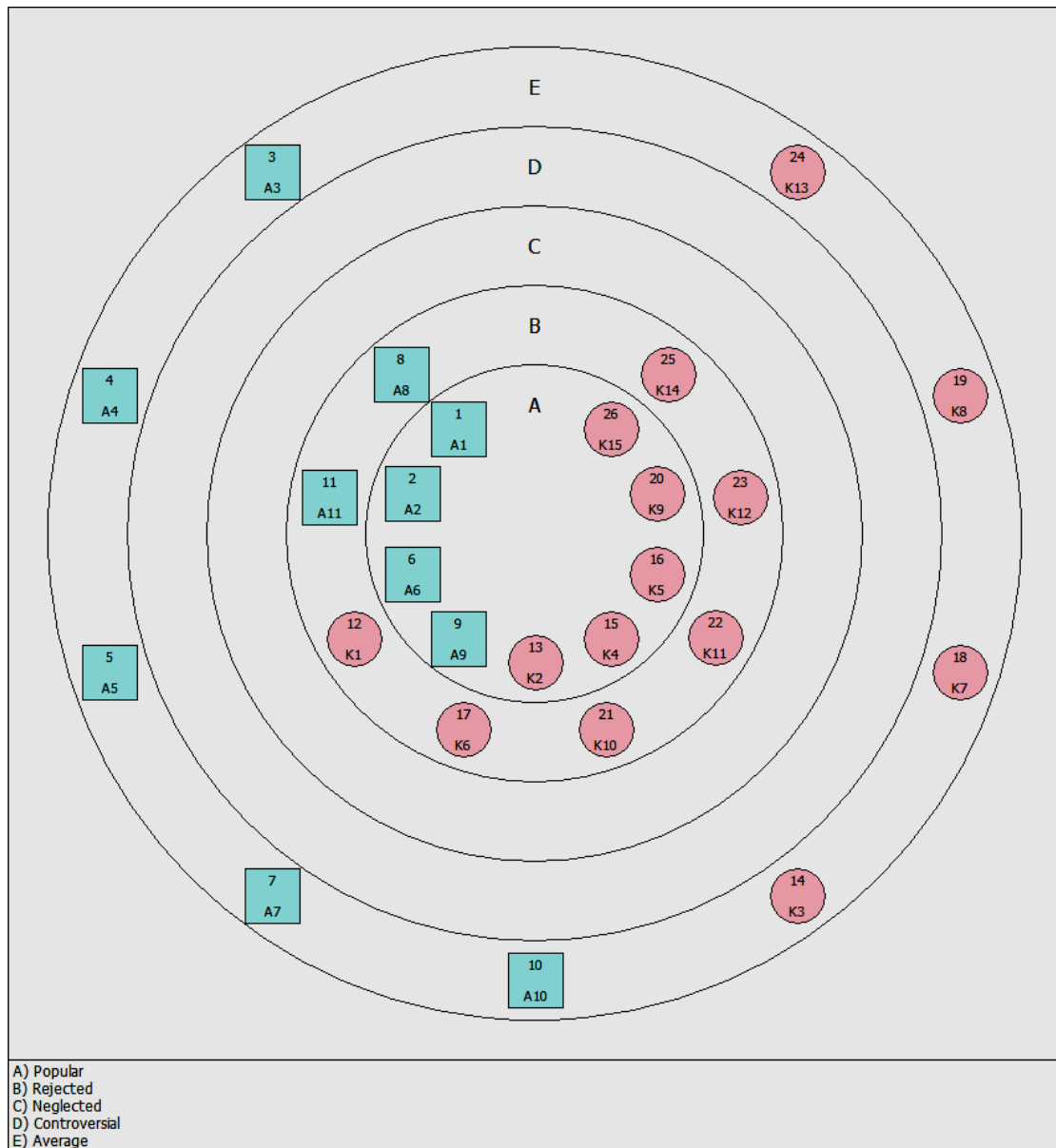
Το κοινωνιομετρικό τεστ αποτελούνταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από δύο ερωτήσεις αποδοχής και δύο ερωτήσεις απόρριψης. Η πρώτη και η τρίτη ερώτηση αναφέρονται στην επιλογή/απόρριψη υποκειμένων για τη διεκπεραίωση μιας σχολικής εργασίας (Με ποιους/ποιες από του/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου (δεν) θα επέλεγες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος και γιατί;), ενώ η δεύτερη και η τέταρτη ερώτηση αναφέρονται στην επιλογή/απόρριψη υποκειμένων, τους οποίους θα επέλεγα (ή θα απέρριπτα) για να περάσω τον ελεύθερο χρόνο μου (Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου (δεν) θα επέλεγες να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου και γιατί;).

Στη συνέχεια παρατίθενται τα ομαδικά κοινωνιογράμματα, γραφικές παραστάσεις, δηλαδή, που απεικονίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Τσιπλητάρης, 2004). Αναλυτικότερα, τα διαγράμματα έχουν σχήμα στόχου (αποτελούνται από ομόκεντρους κύκλους), όπου διακρίνονται ξεκάθαρα οι πέντε κατηγορίες δημοτικότητας. Ανάλογα με τον αριθμό επιλογών και απορρίψεων που έχει συγκεντρώσει ο/η καθένας/-μία, στο κέντρο τοποθετούνται οι δημοφιλείς, καταλήγοντας διαδοχικά στον εξωτερικό κύκλο με τους/τις απορριπτόμενους/-νες. Ακολουθώντας, το κάθε άτομο παριστάνεται με έναν μικρότερο κύκλο, τα κορίτσια με ροζ και τα αγόρια με γαλάζιο χρώμα¹.

¹ Η επιλογή των χρωμάτων έγινε αυτόματα από το πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων (Group Dynamics, Version 1.0.1, Developer: Simone Carpetti) και δεν υπήρχε δυνατότητα αλλαγής. Ο στερεοτυπικός διαχωρισμός ροζ για τα κορίτσια και μπλε για τα αγόρια δεν μας βρίσκει σύμφωνους.



Εικόνα 1 Ομαδικό Κοινωνιόγραμμα πριν τις παρεμβάσεις



Εικόνα 1 Ομαδικό Κοινωνιόγραμμα μετά τις παρεμβάσεις

Με βάση τα παραπάνω οι κατηγορίες δημοτικότητας διαμορφώθηκαν ως εξής:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
<i>ΔΗΜΟΦΙΛΕΙΣ</i>	<i>A2, A6, A9, K2, K3, K5, K8, K9, K15</i>	<i>A1, A2, A6, A9, K2, K4, K5, K9, K15</i>
<i>ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ</i>	<i>A1, A3, A4, A5, A7, K4, K13, K14</i>	<i>A3, A4, A5, A7, A10, K3, K7, K8, K13</i>
<i>ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΜΕΝΟΙ</i>	<i>A8, A10, A11, K1, K6, K7, K10, K11, K12</i>	<i>A8, A11, K1, K6, K10, K11, K12, K14</i>
<i>ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΟΙ</i>	–	–
<i>ΑΓΝΟΗΜΕΝΟΙ</i>	–	–

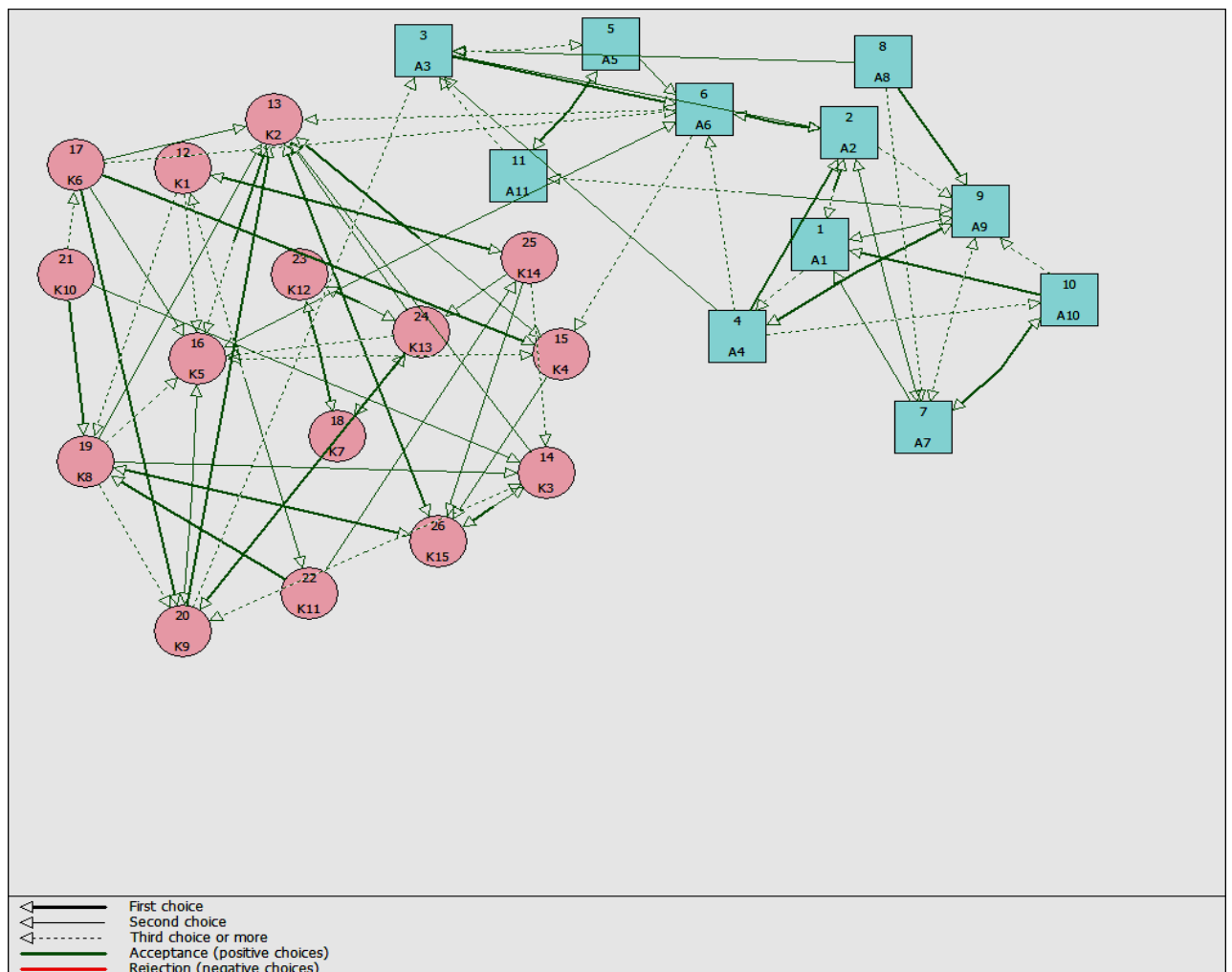
Πίνακας 1 Κατηγορίες δημοτικότητας

Ο πίνακας που προηγήθηκε κατασκευάστηκε με βάση τα δεδομένα των κοινωνιογραμμάτων για τις κατηγορίες δημοτικότητας (Εικόνα 1 & 2). Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη θέση των μαθητών/τριών μέσα στην ομάδα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Μεγαλύτερη κινητικότητα φαίνεται να σημειώνεται στις ομάδες των παιδιών μέσου όρου και των δημοφιλών παιδιών. Παρά τις αλλαγές, ο αριθμός των παιδιών σε κάθε κατηγορία παραμένει σταθερός, με τα αγόρια να αυξάνονται στην πρώτη κατηγορία αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό. Η σημαντικότερη αλλαγή είναι του μαθητή A10, ο οποίος μετακινείται από την ομάδα των απορριπτόμενων παιδιών, στην ομάδα του μέσου όρου. Απ' την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι/ες απορριπτόμενοι/ες μαθητές/τριες που σημειώθηκαν πριν τις παρεμβάσεις παρέμειναν σταθεροί/ες στην κατηγορία αυτή. Επιπλέον, σύμφωνα και πάλι με τα γραφήματα, δεν δόθηκαν αντιφατικές απαντήσεις και δεν σημειώθηκαν μαθητές/τριες στην ομάδα των αγνοημένων υποκειμένων, δηλαδή όσων φαίνονται απομονωμένοι/ες από την ομάδα, χωρίς όμως να προκαλούν απόρριψη

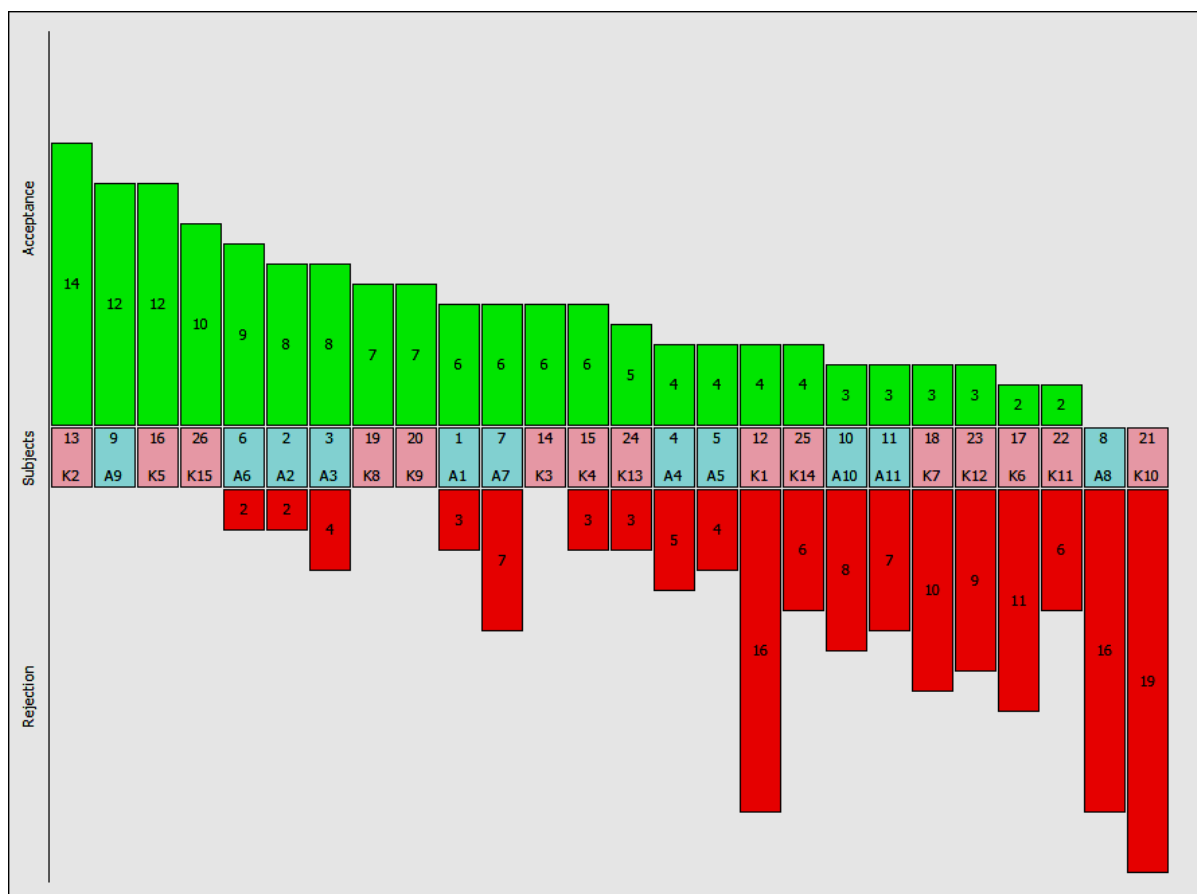
από μέρος της (Bastin, 1970). Οι παραπάνω μικρές αλλαγές στα κοινωνιογράμματα ενισχύουν τη θέση πως οι συμμετέχοντες/-ουσες απάντησαν με σοβαρότητα, προσοχή και πλήρη επίγνωση με αποτέλεσμα τα στοιχεία που προκύπτουν από τα παραπάνω να είναι σε θέση να προσφέρουν στην έρευνα ουσιαστικές πληροφορίες για τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας τη δεδομένη στιγμή και κατ' επέκταση η ανάλυσή τους να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα.

Είναι σημαντικό ωστόσο να προβούμε σε μια βαθύτερη ανάλυση των δεδομένων πριν και μετά τις παρεμβάσεις εντοπίζοντας τις καίριες αλλαγές της ομάδας.

4.1.1. Η ομάδα πριν τις παρεμβάσεις



Εικόνα 2 Δίκτυο σχέσεων πριν τις παρεμβάσεις



Εικόνα 3 Επιλογές και απορρίψεις πριν τις παρεμβάσεις

Αναφορικά με το φύλο, από τις επιλογές παρατηρείται σαφής προτίμηση προς τα άτομα του ίδιου φύλου, τα αγόρια, δηλαδή, προτιμούν να συναναστρέφονται με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια. Τη θέση αυτή φαίνεται να τεκμηριώνει και το δίκτυο σχέσεων (Εικόνα 3) των μαθητών/τριών πριν τις παρεμβάσεις. Ακόμη, προκαλεί εντύπωση πως οι απορρίψεις των κοριτσιών απευθύνονται κυρίως στα αγόρια και αντίστοιχα των αγοριών στα κορίτσια. Η αιτιολόγηση των απαντήσεων ποικίλει, αλλά στην πλειονότητα απορρίπτονται άτομα του διαφορετικού φύλου. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως υπήρξαν ερωτηματολόγια που δεν συμπεριλάμβαναν καθόλου άτομα του άλλου φύλου, φανερώνοντας πως μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, αγοριών και κοριτσιών, πριν τις παρεμβάσεις υπήρχε χαμηλή αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά K9, K6 και A6 ήταν οι μοναδικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες που συμπεριέλαβαν στις θετικές επιλογές τους άτομα του αντίθετου φύλου πριν τις παρεμβάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθώντας τις αμοιβαίες επιλογές, παρατηρείται πως δεν υπάρχει κάποιος κεντρικός πυρήνας, «κλίκες», μεταξύ των μαθητών/-τριών, αλλά δημιουργούνται μικρές παρέες μεταξύ τους. Παρόλο λοιπόν που η τάξη με βάση τις

σχέσεις που διακρίνονται φαίνεται κατακεραματισμένη, οι μικρές παρέες θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως θετικό στοιχείο, καθώς δεν εντοπίζονται ισχυρές κλειστές κλίκες μεταξύ των παιδιών. Μόνο τα κορίτσια K7 και K12 φαίνεται να δίνουν περιορισμένες επιλογές (K7, K12 & K13), αποκαλύπτοντας μια μικρότερη παρέα κοριτσιών, η οποία αναφορικά με τα δεδομένα των γραφημάτων είχε μικρότερη αλληλεπίδραση με το σύνολο της ομάδας.

Όπως φαίνεται στον πίνακα δημοτικότητας αλλά και στο γράφημα, τα υποκείμενα K2, K15, K5 και A9 δεν έχουν απορριφθεί από κανέναν/καμία συμμαθητή/τρια τους, ενώ συγκεντρώνουν έναν υψηλό βαθμό επιλογών, γεγονός που τους/τις τοποθετεί στην ομάδα των δημοφιλών παιδιών. Οι αιτιολογήσεις για τα συγκεκριμένα παιδιά αναφέρονταν κυρίως στην καλή συνεργασία, στο χιούμορ και στη φιλία. Οι μαθήτριες K8, K3 και K9 επίσης δεν έχουν απορριφθεί από κανένα παιδί, αλλά συγκεντρώνουν μικρότερο αριθμό επιλογών από το σύνολο της ομάδας.

Ωστόσο, τα δεδομένα που κέντρισαν το ενδιαφέρον της ερευνητικής διαδικασίας και οδήγησαν στη διαμόρφωση του ερευνητικού προγράμματος, αφορούσαν τις απορρίψεις των παιδιών. Όπως φαίνεται πιο καθαρά στο γράφημα, υπήρξαν πολλοί/λές μαθητές/τριες οι οποίοι/ες δέχθηκαν περισσότερες απορριπτικές απαντήσεις απ' ότι επιλογές. Με αποκορύφωμα τα παιδιά A8 και K10, οι οποίοι δεν επιλέχθηκαν από κανένα παιδί και συγκέντρωσαν υψηλό αριθμό αρνητικών απαντήσεων. Τα παιδιά αυτά σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα κατατάσσονται στην ομάδα των απορριπτόμενων μελών της ομάδας. Η απόρριψη του A8, σύμφωνα και με τις πληροφορίες που δόθηκαν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, δεν προκάλεσε έκπληξη καθώς πρόκειται για ένα παιδί ρομά που φοιτά στο συγκεκριμένο τμήμα και η αλληλεπίδραση του με το σύνολο των μελών της ομάδας ήταν ελάχιστη έως μηδενική.

Δεν πραγματοποιείται ξεχωριστή ανάλυση μεταξύ των απαντήσεων στις δύο πρώτες ερωτήσεις επιλογής, καθώς η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν παρουσιάζει μεγάλες αλλαγές ως προς την επιλογή των υποκειμένων. Όπου παρατηρούνται αλλαγές, η αιτιολόγηση στηρίζεται στην καλή συνεργασία για την πρώτη ερώτηση και στη φιλία για τη δεύτερη ερώτηση.

4.1.2. Οι αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών πριν τις παρεμβάσεις

Τα παραπάνω δεδομένα και η ανάλυση που προηγήθηκε θα ήταν ανίσχυρα χωρίς τις αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες αποτέλεσαν ισχυρά εργαλεία για την τεκμηρίωση των δεδομένων και τη διεξαγωγή αντίστοιχων συμπερασμάτων. Στη

συνέχεια παρατίθενται οι πίνακες αιτιολόγησης της επιλογής και της απόρριψης των υποκειμένων:

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
ΦΙΛΙΑ	54%
ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ/ΔΕΝ ΜΑΛΩΝΟΥΜΕ	30%
ΚΑΛΟ ΠΑΙΔΙ	6%
ΕΙΝΑΙ ΑΣΤΕΙΟΣ/ΕΧΕΙ ΠΛΑΚΑ	10%

Πίνακας 2 Αιτιολογία επιλογής υποκειμένων πριν τις παρεμβάσεις

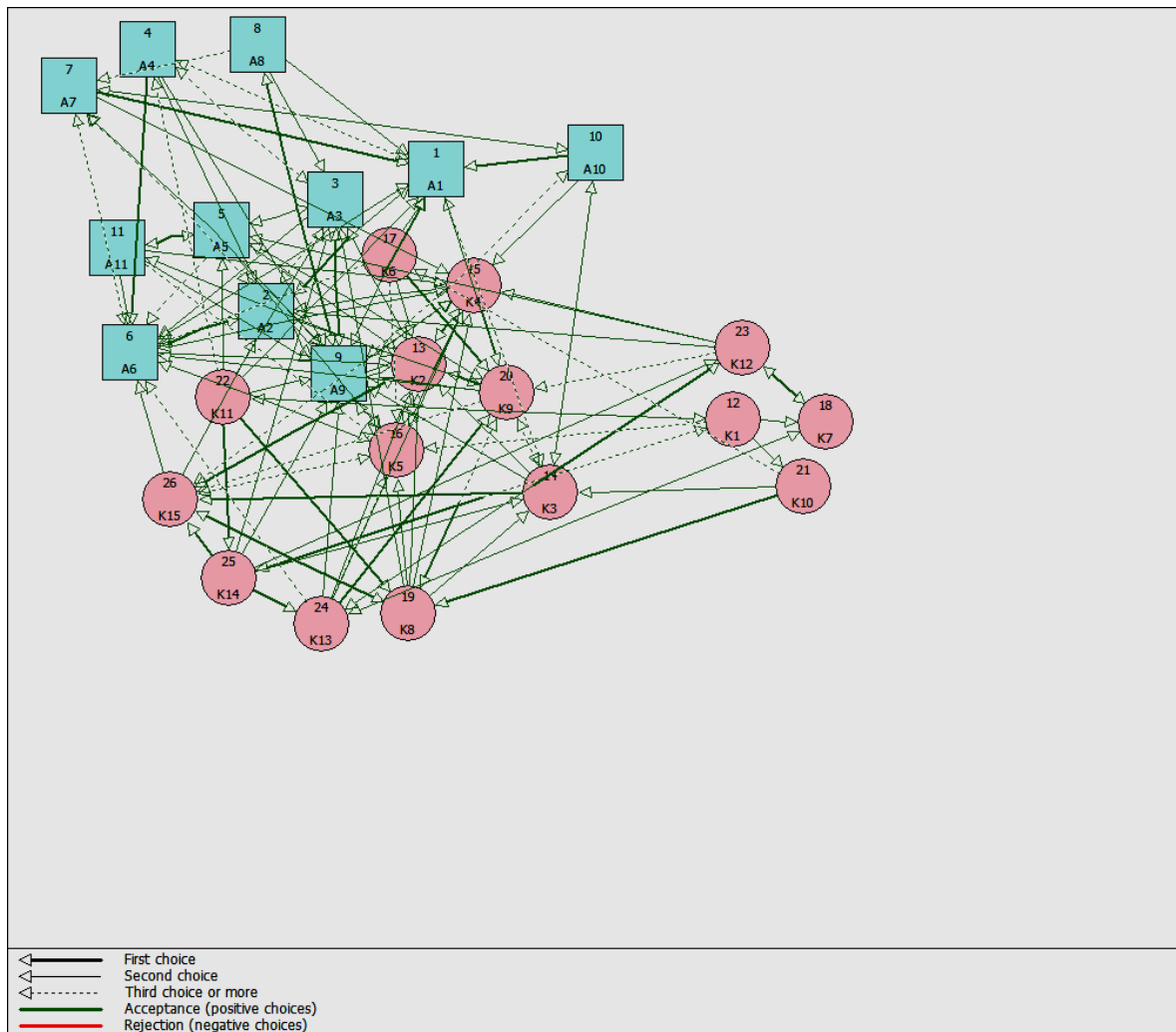
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	18%
ΕΙΝΑΙ ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ	19,4%
ΑΝΤΙΠΑΘΕΙΑ	22,2%
ΈΧΩ ΜΑΛΩΣΕΙ	6,2%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΕΙ ΠΟΤΕ	28%
ΕΙΝΑΙ ΣΠΑΣΤΙΚΙΑ/ΕΙΝΑΙ ΖΩΗΡΟΣ	6,2%

Πίνακας 3 Αιτιολογία απόρριψης υποκειμένων πριν τις παρεμβάσεις

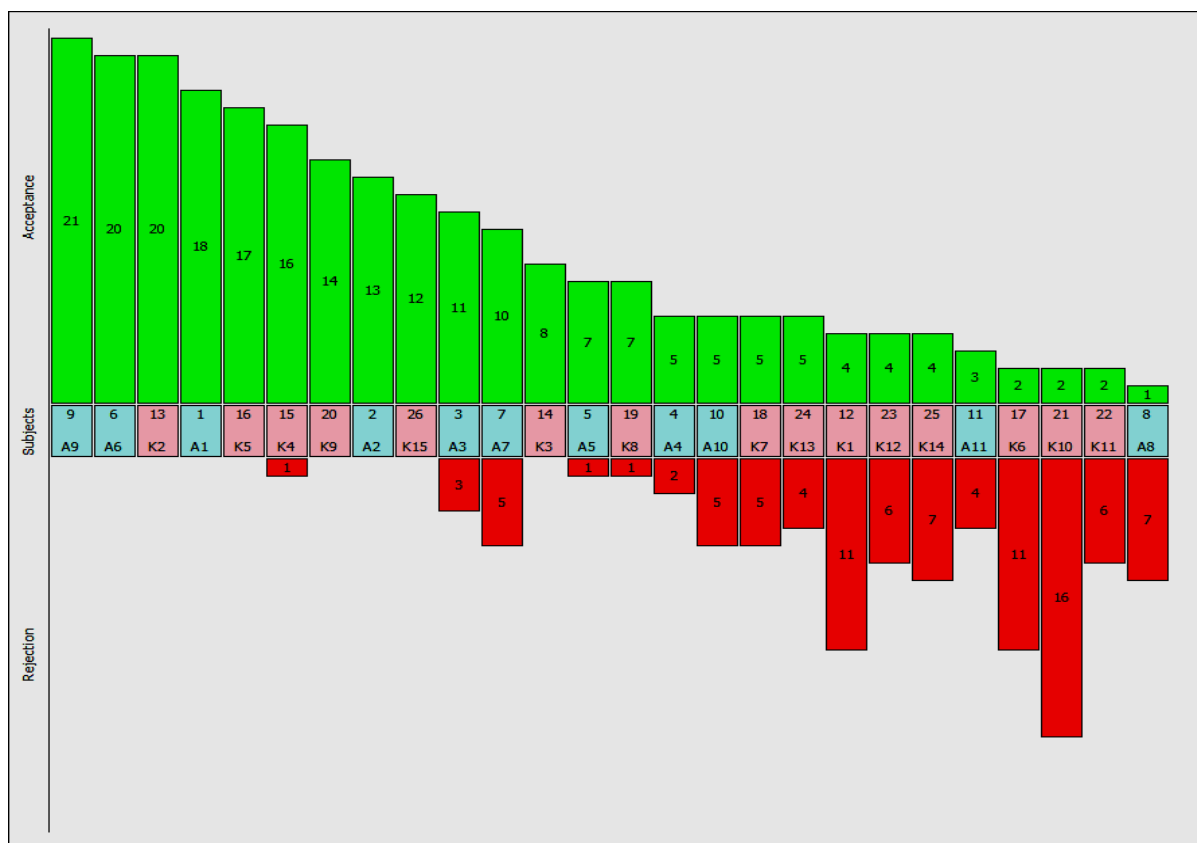
Το ποσοστό των αιτιολογήσεων υπολογίστηκε με βάση το συνολικό αριθμό των απαντήσεων των υποκειμένων (148 επιλογές και 144 απορρίψεις). Παρόλο που η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στη συνεργασία για μια σχολική εργασία, δεν δόθηκε ως αιτιολόγηση από κανένα παιδί «...είναι καλός/ή μαθητής/τρια». Βασικό κριτήριο ακόμη και στην περίπτωση αυτή ήταν η φιλία και η καλή συνεργασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό για την αιτιολόγηση της απόρριψης συγκεντρώνει η «αντιπάθεια» χωρίς να αναλύεται περισσότερο από τα υποκείμενα. Δεύτερη σε σειρά βρίσκεται η απάντηση «Είναι αγόρι/Είναι κορίτσι», στοιχείο που αποκαλύπτει και πάλι τις περιορισμένες διόδους επικοινωνίας μεταξύ των φύλων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας.

Είναι φανερό από τον παραπάνω πίνακα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε άτομα που εντάσσει στην κατηγορία των φίλων ενώ απέρριψε εκείνους/-νες που για κάποιο λόγο αντιπαθεί, δυσκολεύεται να συνεργαστεί ή είναι άτομο του αντίθετου φύλου. Αναφορικά, λοιπόν με τους λόγους τους οποίους επικαλέστηκαν οι μαθητές/-τριες για να αιτιολογήσουν τις επιλογές και τις απορρίψεις τους, αξίζει να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία τους αφορούσαν γενικά χαρακτηριστικά (π.χ. «είναι φίλος/η μου»). Τα κριτήρια αυτά έχουν γενικόλογο χαρακτήρα και φανερώνουν μικρή οικειότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ακόμη και αν αυτά μοιάζουν να γνωρίζονται για χρόνια. Όλα τούτα συνηγορούν στο ότι η συγκεκριμένη ομάδα παρείχε πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της παρέμβασης που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, με σκοπό τη συνάντηση των δύο φύλων και τη διαπραγμάτευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο.

4.1.3. Η ομάδα μετά τις παρεμβάσεις



Εικόνα 4 Δίκτυο σχέσεων μετά τις παρεμβάσεις



Εικόνα 5 Επιλογές και απορρίψεις μετά τις παρεμβάσεις

Σκοπός της επανάληψης των κοινωνιομετρικών ερωτήσεων είναι να διαπιστωθεί εάν, έπειτα από την παρέμβαση της ερευνήτριας με εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, παρουσιάστηκαν μεταβολές στις σχέσεις των παιδιών και στις αλληλεπιδράσεις των δύο φύλων. Προκειμένου αυτό να καταστεί εφικτό, κρίνεται αναγκαίο η ανάλυση των τελικών αποτελεσμάτων να πραγματοποιηθεί συγκριτικά με εκείνη των αρχικών.

Σε γενικές γραμμές, μετά το πέρας της παρέμβασης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του αριθμού των επιλογών, γεγονός που συνηγορεί στο ότι είναι πιθανόν να δημιουργήθηκαν νέοι δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της. Οι οδηγίες του κοινωνιομετρικού τεστ την πρώτη φορά, υποδείκνυαν τη συμπλήρωση μέχρι και τριών υποκειμένων, τόσο στις επιλογές όσο και στις απορρίψεις. Τα παιδιά δεν διαμαρτυρήθηκαν για τον περιορισμό αυτό και κάποια από αυτά δεν αξιοποίησαν και τις τρεις επιλογές. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων, οι οδηγίες παρέμειναν οι ίδιες. Οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να συμπληρώσουν και πάλι μέχρι τρία ονόματα. Ωστόσο, αυτή τη φορά η πλειονότητα των μαθητών/τριών διαμαρτυρήθηκε για τον περιορισμό των τριών υποκειμένων («Μα κυρία δεν έχω τόσο λίγους φίλους», «Κυρία τουλάχιστον πέντε, γιατί αλλιώς είναι

άδικο»). Επετράπη λοιπόν στους/στις μαθητές/τριες να συμπεριλάβουν σε παρένθεση ακόμη δύο υποκείμενα. Τα στοιχεία αυτά συγκλίνουν με έναν από τους στόχους της εργασίας, την ενίσχυση, δηλαδή, των δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας, το πλησίασμα του «άλλου». Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την υπόθεση ότι ο έτερος στόχος της παρούσης έρευνας είναι δυνατόν να πληρωθεί.

Τόσο τα γραφήματα όσο και η εικόνα των δικτύων σχέσεων παρουσιάζονται διαφοροποιημένα μετά τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών είναι περισσότερο διευρυμένες (235 θετικές επιλογές) και τα δίκτυα δεν ξεχωρίζουν τόσο απόλυτα τις ομάδες αγοριών και κοριτσιών. Ο μαθητής A10 έχει μετακινηθεί από την ομάδα των απορριπτόμενων στην ομάδα μέσου όρου, ενώ ο αριθμός των απορρίψεων έχει μειωθεί σε μεγάλο βαθμό (μόλις 94). Ένα ακόμη σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι πως στο γράφημα μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται πως όλοι οι μαθητές/τριες έχουν επιλεγεί έστω και μία φορά από κάποιον/α συμμαθητή/τρια τους. Η μαθήτρια K10 παραμένει σταθερή στις επιλογές της, ενώ ο μαθητής A8, όπως και στο αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ, απορρίπτει στην πραγματικότητα το σύνολο των κοριτσιών της ομάδας, αλλά οι επιλογές των αγοριών που συμπεριλαμβάνει αυξάνονται μετά τις παρεμβάσεις. Αυτή τη φορά, πολλοί/ές περισσότεροι/ες μαθητές/τριες επιλέγουν άτομα διαφορετικού φύλου, ενώ οι απορρίψεις δεν έχουν στόχο πάντα άτομα του άλλου φύλου. Ακόμη, οι απαντήσεις των επιλογών πριν και μετά τις παρεμβάσεις δεν αλλάζουν, αλλά αυξάνονται. Αλλαγές σημειώνονται στις απορρίψεις των υποκειμένων. Οι μαθητές A2 και A9 μετά τις παρεμβάσεις στις αρνητικές ερωτήσεις δεν συμπλήρωσαν υποκείμενα (*«Κάποια παιδιά δεν θα τα επέλεγα για να συνεργαστώ, αλλά δεν σημαίνει πως αν τύχει δεν μπορώ να συνεργαστώ γι' αυτό δεν θα γράψω κανέναν»*, *«Αφού παίζαμε με όλους, δεν μπορώ να πω με ποιον δεν θα έπαιζα»*).

Παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί, το κοινωνιόγραμμα όπως αυτό παρουσιάστηκε στην αρχή της ανάλυσης αποκαλύπτει πως η πλειονότητα των παιδιών παραμένει στην ίδια κατηγορία δημοτικότητας. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό ενισχύει τη θέση πως τα παιδιά απάντησαν με ειλικρίνεια και προσοχή στα εκάστοτε ερωτήματα με άμεσο επακόλουθο η ανάλυση των δεδομένων να οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Συμπερασματικά, τα νέα δεδομένα που προκύπτουν από τα κοινωνιογράμματα, όπως αυτά διαμορφώθηκαν έπειτα από την Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση της ερευνήτριας, παρέχουν ενθαρρυντικές ενδείξεις ότι οι στόχοι της επιτεύχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν αυξημένες επιλογές που δημιούργησαν πολυπλοκότερα πλέγματα μεταξύ των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιθανό να δημιουργήθηκαν νέες σχέσεις

ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Βάμβουκας, 1998). Ακόμη, η αύξηση του αριθμού των επιλογών, φανερώνει μια πιο συσπειρωμένη ομάδα, ενώ η διατήρηση χαμηλού ποσοστού απορρίψεων φανερώνει καλές σχέσεις μεταξύ των μελών και η πρόδηλη μάλιστα μείωσή τους, πιθανόν να υποδεικνύει μια μικρή βελτίωση αυτών.

4.1.4. Οι αιτιολογήσεις των μαθητών/τριών μετά τις παρεμβάσεις

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
ΦΙΛΙΑ	33,2%
ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	14,5%
ΧΙΟΥΜΟΡ	10,6%
ΚΑΛΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ/ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ	15,7%
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΙ	9,8%
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ	7,7%
ΚΑΛΟ ΠΑΙΔΙ	8,5%

Πίνακας 4 Αιτιολογία επιλογής υποκειμένων μετά τις παρεμβάσεις

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	39,2%
ΕΙΝΑΙ ΑΓΟΡΙ/ΚΟΡΙΤΣΙ	14,1%
ΔΕΝ ΤΑΙΡΙΑΖΟΥΜΕ	46,7%

Πίνακας 5 Αιτιολογία απόρριψης υποκειμένων μετά τις παρεμβάσεις

Με βάση τους παραπάνω πίνακες, παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλία αιτιολογήσεων, καθώς και συγκεκριμενοποίηση αυτών, κυρίως αναφορικά με τις επιλογές. Ενώ αρχικά οι αιτιολογήσεις είχαν περισσότερο γενικόλογο χαρακτήρα (π.χ. «Είναι φίλος/η μου», «Τον/την ξέρω», «Είναι καλό παιδί», «Δεν τον/την συμπαθώ»), μετά την παρέμβαση έγιναν πιο συγκεκριμένες («Έχει χιούμορ», «Είναι έξυπνος/-η», «Ταιριάζουμε σαν χαρακτήρες», «Δεν ταιριάζουμε»). Η αλλαγή αυτή που προέκυψε μετά την παρέμβαση ενισχύει την υπόθεση ότι οι μαθητές/τριες ήρθαν σε στενότερη επαφή και έτσι ήταν πιο σε θέση να προσδιορίσουν με ακρίβεια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμαθητών/-τριών τους που τους οδήγησαν στο να κάνουν τις συγκεκριμένες επιλογές ή/και απορρίψεις. Επιπλέον, οι αιτιολογήσεις των απορρίψεων ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στο «πλησίασμα» των δύο φύλων, καθώς παρατηρείται πως η απάντηση «Είναι αγόρι/Είναι κορίτσι», δόθηκε σε πολύ μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με τις αρχικές αιτιολογήσεις.

4.2. Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση και καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, μαζί με τα σχόλια, τους προβληματισμούς και τις περιγραφές των δραστηριοτήτων. Ακόμη, στην ανάλυση συμπεριλαμβάνονται στοιχεία που αντλήθηκαν από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου και τις μαγνητοφωνήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση των καταγραφών και των μαγνητοφωνήσεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Ως βασικοί άξονες για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, οι στερεοτυπικές δηλώσεις των μελών της ομάδας, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με το φύλο και η συνεργασία των συμμετεχόντων/ουσών.

4.2.1. Αντιστάσεις στην εγγύτητα - «Εγώ πρέπει να κάτσω δίπλα της;» (A7)

Καθρέφτης του δικτύου των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονταν στην ομάδα, ήταν «η θέση μου στον κύκλο». Αρχικά, η διάταξη του κύκλου ήταν ιδιαίτερα αυστηρή και χωριζόταν με μια νοητή γραμμή σε αγόρια και κορίτσια. Στις πρώτες παρεμβάσεις δεν απουσίασαν οι διαπληκτισμοί για το «ποια θέση μου ανήκει» και για το «ποιος θα κάτσει δίπλα μου». Ιδιαίτερο πρόβλημα παρουσιαζόταν στο σημείο του κύκλου που κάποιο παιδί θα έπρεπε να κάτσει δίπλα σε κάποιο άλλο του αντίθετου φύλου για να ολοκληρωθεί ο κύκλος. Η απόσταση αυτή στην επικοινωνία των παιδιών επιβεβαιώνεται και από το δίκτυο των σχέσεων (Εικόνα 3), όπως αυτό παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα.

Παρόλα αυτά, από την πρώτη κιάλας παρέμβαση ήρθε το «ξεβόλεμα» με μια φρουτοσαλάτα που ανάγκασε τους/τις μαθητές/τριες να αφήσουν τη θέση τους και να κινηθούν στο χώρο. Όταν σκοπός του παιχνιδιού ήταν να βρω μια κενή καρέκλα, κανένα παιδί δεν διαμαρτυρήθηκε για το/τη συμμαθητή/τρια που έτυχε να κάτσει δίπλα του. Στις επόμενες παρεμβάσεις και εμφανέστερα μετά την έβδομη συνάντηση το «ξεβόλεμα» φαινόταν να διασκεδάζει τα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά επισήμανε ο κριτικός φίλος στην τελευταία παρέμβαση τα παιδιά συμμετείχαν σε μια *«αλλιώτικη φρουτοσαλάτα, όπου ο διπλανός μου είναι παιδί και όχι αγόρι ή κορίτσι»*. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δύναται, λοιπόν, να δημιουργήσει διόδους μετάβασης απ' τον προσωπικό στον κοινωνικό χώρο κι επιτρέπει σε ανθρώπους που φαινομενικά βρίσκονται σε απόσταση αναπνοής αλλά στην πραγματικότητα χιλιόμετρα μακριά να κατανοήσουν

πόσα κοινά στοιχεία τους ενώνουν (Κοντογιάννη, 2008) και να καλλιεργήσει επικοινωνιακές δεξιότητες που θα επιφέρουν εν γένει αλλαγή στις κοινωνικές σχέσεις των μελών της ομάδας.

Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο. Στα πρώτα παιχνίδια που οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να έρθουν σε επαφή ή να ακουμπήσουν τον/την διπλανό/ή τους προκλήθηκαν σχόλια και αντιδράσεις (γέλια, αμηχανία, «κοκκίνισμα»). Ακόμη κι όταν επρόκειτο για άτομα του ίδιου φύλου, τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με την έννοια του «ακουμπώ». Κατά τη διάρκεια της πέμπτης μόλις παρέμβασης ο κριτικός φίλος σημειώνει πως *«με ευκολία ο μαθητής Α6 γίνεται ο καθρέφτης της Κ5, ακολουθεί τις κινήσεις της, την παρατηρεί, παραμένουν σιωπηλοί και δείχνουν να απολαμβάνουν τη διαδικασία χωρίς να προκαλούνται περιπαιχτικά σχόλια απ' την ολομέλεια της τάξης, όπως επισημάνθηκαν σε προηγούμενες παρεμβάσεις»*. Η έννοια της εμπιστοσύνης και η εξοικείωση με τον «άλλο» χτίστηκε σταδιακά και στην ενδέκατη παρέμβαση η δραστηριότητα «Στηρίζομαι», που απαιτεί άγγιγμα, συνεργασία κι εμπιστοσύνη πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία και ενθουσίασε τα παιδιά. Όπως επισημαίνει και ο Λενακάκης (2013), η Δραματική Τέχνη *«επιτρέπει την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητας τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους»* (σ. 60) και να καταφέρουν να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν το «ανοίκειο», την ξεχωριστή ταυτότητα του άλλου.

4.2.2. Σωματικότητα και αυτοεικόνα - «Μπορώ να πω τα λόγια από τη θέση μου και να μη σηκωθώ;» (Κ11)

Το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο άτομο να εξερευνά με σιγουριά στο φανταστικό κόσμο ποικίλες καταστάσεις. Του δίνει ακόμη την ευκαιρία να ελευθερώσει εμποδισμένα συναισθήματα και να βρει μια ανώδυνη διέξοδο για όσα θέλει να εκφράσει (Κοντογιάννη, 2008). Η παραπάνω θέση προϋποθέτει πως τα μέλη της ομάδας δρουν σ' ένα πλαίσιο που αισθάνονται ασφάλεια, σεβασμό, σιγουριά και αυτοπεποίθηση, χωρίς επικριτικές στάσεις και προσβλητικές συμπεριφορές. Σε αυτούς τους κανόνες στηρίχθηκε από την πρώτη συνάντηση η ομάδα μας. Οι κανόνες αυτοί συνδιαμορφώθηκαν από τα ίδια τα παιδιά και επέτρεψαν στην πορεία να λάβουν μέρος και οι πιο διστακτικοί/ές μαθητές/τριες (Α8, Κ11, Κ1, Κ3, Α10). Όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά και στις τελικές συνεντεύξεις: *«Εγώ πρώτη φορά μίλησα τόσο δυνατά και ήμουν στο κέντρο του κύκλου»* (Κ11), *«Ο καλύτερος κανόνας ήταν ο σεβασμός»* (Κ14). Σύμφωνα με τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται τα στοιχεία της βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία η Δραματική

Τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα του/της συμμετέχοντος/ουσας, απελευθερώνει το «εν δυνάμει γίνεσθαι» του παιδιού και του επιτρέπει να ξεδιπλώσει την προσωπική του ταυτότητα (Κοντογιάννη, 2008).

Στον αναστοχασμό των πρώτων συναντήσεων παράλληλα με τον ενθουσιασμό και τη χαρά εκφράστηκαν και συναισθήματα άγχους και αγωνίας. Τα συναισθήματα αυτά αφορούσαν την έκθεση του εαυτού στην ολομέλεια της τάξης και την επιτυχή παρουσίαση της εκάστοτε δράσης. Το συναίσθημα της ανασφάλειας, όπως επισημαίνει ο κριτικός φίλος, ήταν πιο έντονο στα κορίτσια, τα οποία επέλεγαν πολλές φορές να μη βγάλουν το μπουφάν τους, ήταν προσεκτικές με τις κινήσεις τους και στις πρώτες παρεμβάσεις μιλούσαν πολύ χαμηλόφωνα.

Οι καταγραφές του προσωπικού ημερολογίου όπως και οι αναφορές του εκπαιδευτικού της τάξης αποκαλύπτουν πως η εικόνα αυτή βελτιώνεται στην πορεία των συναντήσεων. Παρόλο που τα πιο διστακτικά παιδιά στις παρουσιάσεις στην ολομέλεια παραμένουν πιο διακριτικά, αρχίζουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας τους και συμμετέχουν πιο ελεύθερα στα παιχνίδια που απαιτούν κίνηση, ενώ κάποια αγόρια (A10, A4, A3) δεν διστάζουν να ενσαρκώσουν ακόμη και γυναικίους ρόλους. Αντίστοιχα, η Ramsay (2014) λαμβάνοντας υπόψη πως η συμπεριφορά των έφηβων κοριτσιών και ο τρόπος που χειρίζονται το σώμα τους καθορίζεται από το τι προβάλλει καταλληλότερο για ένα κορίτσι, υλοποίησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα σε έφηβα κορίτσια βασισμένο στη δραματική τέχνη, συγκεκριμένα στην κωμωδία. Τα συμπεράσματα του προγράμματος κατέδειξαν πως η δραματική τέχνη δύναται να απεγκλωβίσει τα κορίτσια από την εικόνα και την οριοθέτηση του γυναικείου σώματος που θέτουν τα έμφυλα στερεότυπα, καθώς τους επιτρέπει να κινηθούν και να «πειραματιστούν» με τα σώματα τους ξεφεύγοντας από τις κανονιστικές αντιλήψεις για το φύλο.

Προς την ίδια κατεύθυνση μελέτες κατέδειξαν πως η κατανόηση του παιδιού για τον κοινωνικό κόσμο βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας του. Το κοινωνικό παιχνίδι συμβάλλει λοιπόν στην βελτίωση της αυτοαντίληψης, της εικόνας του παιδιού για τον ίδιο του τον εαυτό (Harter, 1983). Επιπλέον, σε μία έρευνα τους οι Crick and Ladd (1993) αναφέρουν πως η αυτοαντίληψη του παιδιού αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αποδίδει ευθύνες για ό,τι συμβαίνει γύρω του συνδέεται και εξαρτάται από τις εμπειρίες του ατόμου με τις ομάδες συνομηλίκων. Τα μη δημοφιλή παιδιά συχνά επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους, αισθάνονται μοναξιά κι έχουν χαμηλή αυτοεικόνα. Ένα ερευνητικό πρόγραμμα (Wright, 2005) βασισμένο στο παιχνίδι ρόλων υποστηρίζει πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου

και κατέληξε πως μέσα από τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά ανέπτυξαν την αυτοπεποίθηση τους.

4.2.3. Διεύρυνση κοινωνικών σχέσεων – Η συνάντηση των δύο φύλων

Στις αρχικές συνεντεύξεις τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια όταν ρωτήθηκαν για τις σχέσεις μεταξύ τους διατύπωσαν στερεοτυπικές δηλώσεις τις οποίες όμως δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν. Έτσι, για τα κορίτσια, τα αγόρια «είναι ζωνρά, χαζά κι επιθετικά», ενώ για τα αγόρια, τα κορίτσια «είναι σπαστικά, ψωνάρες, γκρινιάρες και κάνουν τις έξυπνες». Οι δύο ομάδες υποστήριξαν πως παίζουν κάποιες φορές μαζί, κυρίως την ώρα της γυμναστικής, αλλά τις περισσότερες φορές μαλώνουν και προτιμούν να παίζουν η κάθε ομάδα ξεχωριστά. Η ελάχιστη αυτή αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο φύλων φαίνεται από την εικόνα του δικτύου των σχέσεων μετά τις παρεμβάσεις πως δύναται να αλλάξει μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών (Εικόνα 5).

Κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων τα παιδιά καταφεύγουν στις παραπάνω στερεοτυπικές δηλώσεις στους τσακωμούς που προκύπτουν και δημιουργούνται έντονες διαφωνίες. Στη συνέχεια, οι διαφωνίες δεν σταματούν, αλλά οι εκφράσεις των παιδιών και η αιτιολόγηση τους αλλάζει και γίνεται πιο συγκεκριμένη. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προς ενίσχυση της παραπάνω θέσης παραθέτει ο κριτικός φίλος. Ο μαθητής Α3 διαφωνεί με τη μαθήτριά Κ10 και τον ενοχλεί που μιλάει δυνατά και δεν τον προσέχει, σε αντίθεση με την πρώτη τους συνεργασία που ο Α3 υποστήριξε πως «*δεν την μπορώ γιατί είναι κορίτσι*». Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται και στον πίνακα των αιτιολογήσεων των επιλογών/απορρίψεων των παιδιών όπως αυτός παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα (Πίνακας 5). Μετά τη δέκατη παρέμβαση η διαφορετική στάση αγοριών και κοριτσιών γίνεται ακόμη πιο εμφανής στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Η παραπάνω διαφοροποίηση στο λόγο και στις αιτιολογήσεις των παιδιών πιθανόν να κρύβει και μια βαθύτερη αλλαγή στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις επέτρεψαν στα παιδιά να γνωρίσουν το ένα το άλλο, να επικοινωνήσουν σ' ένα βιωματικό και συνεργατικό πλαίσιο και να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Μάγος, 2004). Η υπέρβαση των στερεοτυπικών δηλώσεων και η εξάλειψη αυτών σίγουρα είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, όμως τα αποτελέσματα των ερευνητικών εργαλείων ενισχύουν τη θέση πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς παρέχει το πλαίσιο για διαπραγμάτευση, συνεργασία και αλληλεπίδραση μέσω της κοινής δημιουργίας.

Μία σημαντική έρευνα σε παιδιά δημοτικού σε μια κατασκήνωση αναφέρει πως τα παιδιά συγκροτούνται γρήγορα σε ομάδες και αναπτύσσουν τους δικούς τους κανόνες. Οι ομάδες αυτές όταν συναγωνίζονται φαίνεται πως δημιουργούν γρήγορα σχέσεις εχθρότητας. Στις ίδιες ομάδες ωστόσο όταν καλούνται να συνεργαστούν, το αίσθημα της απόκλισης και εχθρότητας μειώνεται σημαντικά (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961). Ο Τσιάρας (2016) σε έρευνα του αναφέρει πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων και στη βελτίωση των φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου.

4.2.4. «Τολμηρές» συνεργασίες - «Στην αρχή ένοιωθα περίεργα πως θα έπρεπε να συνεργαστώ με κάποια παιδιά...» (A1)

Σύμφωνα με τα δεδομένα του προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, ένα βασικό εμπόδιο κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων ήταν η δυσκολία των μελών να γίνουν ενεργητικοί ακροατές. Οι μαθητές/τριες δεν έδειχναν αρχικά διατεθειμένοι να ακούσουν τον/την συνομιλητή/τρια τους, αδιαφορούσαν για την άποψη που παρουσίαζε οποιοδήποτε άλλο μέλος της ομάδας και πολλές φορές ύψωναν τον τόνο της φωνής τους προκειμένου να ακουστεί και να υπερισχύσει η προσωπική τους θέση. Η αλλαγή της κατάστασης αυτής συγκριτικά με άλλους παράγοντες προέκυψε σταδιακά. Χαρακτηριστικά ο κριτικός φίλος αναφέρει πως προς την κατεύθυνση αυτή έγιναν και οι περισσότερες διακοπές της εμψυχώτριας/ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Άμεσο επακόλουθο των παραπάνω ήταν τα προβλήματα που προέκυπταν στη συνεργασία των μελών της ομάδας. Στις αρχικές παρεμβάσεις ήταν έντονα τα αρνητικά σχόλια απέναντι σε συμμαθητές/τριες με τους/τις οποίους/ες τα παιδιά δεν ήθελαν να συνεργαστούν. Στο επίκεντρο των αρνητικών σχολίων τέθηκαν κατά κύριο λόγο τα παιδιά της ομάδας των απορριπτόμενων μελών σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα (Εικόνα 1). Επομένως, κατά τις πρώτες συναντήσεις υπήρξαν αρκετές εντάσεις και ορισμένα ομαδικά παιχνίδια δεν πραγματοποιήθηκαν επιτυχώς.

Η τέχνη όμως προσφέρει έναν πολύτιμο χώρο ελευθερίας και διδάσκει στα παιδιά να ακούν, να βλέπουν και ταυτόχρονα να παρατηρούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Έρευνες έχουν καταδείξει πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας (Erbay & Dođru, 2010· Τσιάρας, 2016). Το κλίμα λοιπόν αυτό φαίνεται να αλλάζει μετά την τέταρτη παρέμβαση. Τα παιδιά δείχνουν να απολαμβάνουν περισσότερο τη διαδικασία των δραστηριοτήτων

και θέτουν ως στόχο να συνεργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με κάθε συμμαθητή/τρια τους. Η αρχική αιτιολόγηση «Δεν έχουμε ξανασυνεργαστεί», απουσιάζει από τις τελικές αιτιολογήσεις με το πέρας των παρεμβάσεων (Πίνακα 5). Όσα ειπώθηκαν από τα παιδιά στις τελικές συνεντεύξεις ενισχύουν την άποψη πως η συνεργασία τους βελτιώθηκε μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές.² Τα δεδομένα του κριτικού φίλου τεκμηριώνουν τη θέση αυτή υποστηρίζοντας πως το επίπεδο συνεργασίας των παιδιών φάνηκε στο σχεδιασμό και στην παρουσίαση του ομαδικού δρώμενου με το τέλος των παρεμβάσεων. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν όλοι/ες ανεξαιρέτως και ο/η καθένας/καθεμιά ανέλαβε ένα ρόλο ξεχωριστό, είτε μπροστά είτε πίσω από το δρώμενο. Τα παιδιά αξιοποίησαν στοιχεία και δραστηριότητες τα οποία γνώρισαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Ο ρόλος της εμπυχωτριάς δεν ήταν κατευθυντικός, αλλά λειτούργησε ως μέλος της ομάδας. Η αυτοπειθαρχία των παιδιών, η κατανόηση και ο σεβασμός στις δυνατότητες και επιλογές του άλλου αποκαλύπτουν τη δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων να πετύχουν μια βαθύτερη αλλαγή στις σχέσεις των μελών της ομάδας και την αποδοχή της κάθε διαφορετικής ταυτότητας.

4.2.5. Κριτική ματιά στις έμφυλες αναπαραστάσεις - «Δεν θα μπορούσε να δουλεύει στη λαϊκή [...] αφού είναι γυναίκα». (A11)

Το παιδί προκειμένου να διαμορφώσει χαρακτήρες και ρόλους ανασύρει παλιές και πρόσφατες δικές του εμπειρίες, που ενσωματώνει και αναπτύσσει στη δραματική έκφραση, η οποία αντανακλά τις αντιλήψεις που φέρει το άτομο για την πραγματικότητα. Οι αντιλήψεις αυτές συχνά τυγχάνει να είναι στερεοτυπικές. Η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση δίνει στο/στη μαθητή/τρια την ευκαιρία να συζητήσει τις ιδέες του, να τις αναθεωρήσει, πιθανόν να τις αλλάξει και να υιοθετήσει ή να απορρίψει απόψεις άλλων. Ως ενεργητικό υποκείμενο των γνώσεων και του κόσμου του το παιδί δύναται να υπερβεί τις στερεοτυπικές αντιλήψεις μέσω του μετασχηματιστικού ρόλου του θεάτρου (Bolton, 1998· Robinson, 1992).

² «Εγώ νόμιζα ότι με κάποια άτομα δεν μπορούσα να συνεργαστώ, αλλά όταν μπήκαμε στην ίδια ομάδα, είδα πως δεν ήταν άσχημα και δε μαλώσαμε» (A11)
«Ήταν σαν να άλλαζε ο χαρακτήρας μας για να συνεργαστούμε και αυτοί που αντιπαθώ δεν ήταν σπαστικοί» (A5)
«Εμένα μου άρεσε που αλλάζαμε ομάδες και συνεργαστήκαμε με όλους γιατί δεν το είχαμε ξανακάνει» (K14)
«Διαφωνήσαμε σε αρκετά παιχνίδια αλλά δεν γινόταν να μαλώνουμε γιατί έπρεπε να ετοιμάσουμε κάτι σαν ομάδα. Ήταν σαν να συνεργαζόμασταν «αναγκαστικά» και μετά δε θυμόμουν γιατί νευρίασα.» (K9)

Η θέση αυτή φαίνεται να τεκμηριώνεται μέσα απ' τα δεδομένα που προέκυψαν απ' τα ερευνητικά εργαλεία. Τα παιχνίδια ρόλων, οι παγωμένες εικόνες, τα ομαδικά γλυπτά και ο αναστοχασμός ήταν κάποιες από τις δραστηριότητες που επέτρεψαν να συζητηθούν αξίες και στάσεις ως προς την ταυτότητα του φύλου. Η προσωπική εμπειρία του/της κάθε μαθητή/τριας επέτρεψε στον καθένα ξεχωριστά να δει μια διαφορετική οπτική της πραγματικότητας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναλάβουν ρόλους που τους ξάφνιασαν ως προς την επιλογή του φύλου, όπως μια γυναίκα που δουλεύει ως οδηγός ταξί, ένας άντρας που δουλεύει σε βρεφονηπιακό σταθμό, ένας άντρας που εργάζεται σε ινστιτούτο ομορφιάς και άλλες αντίστοιχες εικόνες. Οι Μαζηρίδου, Δεληγιάννη και Κιοσέογλου (2000) στην έρευνα τους αναφέρουν πως στις μέρες μας ο πρόσθετος ρόλος της εργαζόμενης γυναίκας έχει διευρύνει τη γυναικεία ταυτότητα. Παρόλ' αυτά αναφέρουν πως η διεύρυνση αυτή περιορίζεται, καθώς ο πρωταρχικός ρόλος που αποδίδεται στη γυναίκα και αφορά τη θέση της ως σύζυγος και ως μητέρα φαίνεται να κυριαρχεί, ενώ αντίστοιχα ο ρόλος του άντρα περιλαμβάνει και καθορίζεται από την επαγγελματική και οικονομική επιτυχία.

Στην παρούσα έρευνα, ποικίλες στερεοτυπικές θέσεις των παιδιών ήρθαν στο προσκήνιο και κλήθηκαν να τις μετασχηματίσουν μέσω θεατρικών τεχνικών. *«Εμένα δε μου φαίνεται περίεργο που ο άντρας είναι με τα μωράκια γιατί και ο μπαμπάς μου δουλεύει σε βρεφονηπιακό σταθμό»* (A6). Αντίστοιχες προσωπικές σκέψεις κι εμπειρίες των παιδιών μοιράστηκαν στην ολομέλεια δίνοντας σε κάθε μέλος της ομάδας μια διαφορετική διάσταση των καταστάσεων κι επιτρέποντας τους να κρατήσουν μια κριτική στάση σε όσα γνώριζαν και υποστήριζαν μέχρι τώρα. Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό η παρατήρηση του κριτικού φίλου πως οι συζητήσεις εκκινούν και καταλήγουν στα ίδια τα παιδιά. Οι διαπραγματεύσεις, οι αμφιβολίες τους αλλά και οι αλλαγές προκύπτουν από τους/τις ίδιους/ίδιες μαθητές/τριες και όχι ετεροκατευθυνόμενα και για το λόγο αυτό αναδεικνύεται στην πράξη η δύναμη του μετασχηματιστικού ρόλου των θεατρικών τεχνικών.

4.2.6. Οικογενειακές σχέσεις ως πρότυπα στάσεων και δράσεων - «Ο μπαμπάς πλένει πιάτα» (A4)

Η δήλωση αυτή κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ρόλων στάθηκε αφορμή να διατυπωθούν κι άλλες απόψεις για τη θέση της γυναίκας και του άντρα μέσα στο σπίτι. Κάποιες ομάδες παρουσίασαν εργαζόμενες, πολυάσχολες και δυναμικές γυναίκες, αλλά και άντρες που συμβάλλουν στις δουλειές του σπιτιού και μελετούν μαζί με τα παιδιά

τους. Στις οικογενειακές στιγμές που παρουσιάστηκαν ο παππούς και η γιαγιά φαίνεται πως εκείνοι κρατούν πιο παραδοσιακούς ρόλους αναφορικά με το τι αρμόζει σε έναν άντρα και μία γυναίκα. Οι παραπάνω στάσεις των μαθητών/τριών αποκάλυψαν πως η πλειονότητα των στερεοτύπων των παιδιών αναφορικά με την ταυτότητα του φύλου αφορούσαν κυρίως το επάγγελμα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και όχι τόσο τη θέση του άντρα και της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας. Μία πιθανή εξήγηση της παραπάνω θέσης είναι πως οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας έχουν οδηγήσει συγκριτικά με το παρελθόν πολλές γυναίκες να αναζητήσουν δουλειά (Δεληγιάννη, Κιοσέογλου, & Μαζηρίδου, 2000) και αντίστοιχα η ρευστότητα και η αβεβαιότητα των καταστάσεων οδήγησε κάποιους άντρες να αναλάβουν το νοικοκυριό και τη φροντίδα των παιδιών. Μια εικόνα που παλαιότερα δε συναντιόταν στο πλαίσιο της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας.

Ωστόσο, παρά τις διαλλακτικές και ανοιχτές δηλώσεις των μαθητών/τριών, οι περισσότεροι/ες συμφώνησαν στη φράση «*Δουλειές κυριακάτικα γιατί να κάνουν οι άντρες; Αφού η μαμά δε δουλεύει*» (A9). Προς την ίδια κατεύθυνση, οι περισσότερες γυναίκες στα παιχνίδια ρόλων παρέμειναν γκρινιάρες ή ναζιάρες, ενώ οι άντρες στην πλειονότητα τους κρατούσαν μια εφημερίδα, ένα κομπολόι ή ένα τηλεκοντρόλ και παρουσιάζονταν κουρασμένοι απ' την πολύωρη εργασία. Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 από τους Κατσανούλη και Ταχτσόγλου είχε στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των παιδιών για τους ρόλους των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν σαφή. Σχετικά με τον καταμερισμό των ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας, υπάρχει έντονος διαχωρισμός σε ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες. Ο άντρας «χρηματοδοτεί» την οικογένεια, ενώ η μητέρα αναλαμβάνει το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών.

4.2.7. Οι χρωματικές επιλογές και οι συναφείς αυθαίρετες ταυτίσεις - «Δηλαδή τώρα μπορώ να βάλω τα κόκκινα παπούτσια μου, χωρίς να με φωνάζετε κορίτσι» (A3)

Κατά τη διάρκεια της ενδέκατης συνάντησης, σ' ένα τηλεοπτικό πλατό συζητήθηκαν οι λεζάντες «Ροζ για τις γυναίκες, Μπλε για τους άντρες;», «Τα κορίτσια κλαίνε, τα αγόρια χτυπούν;», «Οι γυναίκες ξέρουν να οδηγούν;» και άλλα θέματα που προέκυψαν από τις μικτές ομάδες των παιδιών συζητώντας τις διαφορές αντρών και γυναικών. Με τη μορφή ρεπορτάζ δόθηκε ο λόγος σε όλα τα παιδιά και ακούστηκαν ποικίλες απόψεις, οι οποίες συζητήθηκαν στην ολομέλεια και προβληματίσαν τους/τις μαθητές/τριες. Οι συζητήσεις

που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των αναστοχασμών αλλά και οι αλλαγές των ρόλων και των εικόνων στις οποίες προέβησαν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν τις στερεοτυπικές τους απόψεις αποδείχθηκαν ισχυρά εργαλεία. Βεβαία οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις που έχουν οδηγήσει τα παιδιά στον αυστηρό και άκαμπτο διαχωρισμό του ρόλου των δύο φύλων (Κογκίδου, 1990· Μαραγγουδάκη, 1995) δεν είναι εφικτό να εξαλειφθούν πλήρως στο περιορισμένο χρονικό διάστημα της παρούσας έρευνας, αλλά η δραματική τέχνη δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διαπραγματευτούν τις θέσεις αυτές και να προσεγγίσουν με διαφορετική οπτική τον κόσμο που τα περιβάλλει (Γκόβαρης, 2001). Στη συνέχεια, μελετώντας τη θέση του άντρα και της γυναίκας στο πέρασμα των χρόνων και φτάνοντας στο σήμερα, τα παιδιά κατάφεραν με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων να ετοιμάσουν ένα εξαιρετικό ομαδικό δρώμενο στο οποίο κυρίαρχο ρόλο είχαν τα δικαιώματα των δύο φύλων, η ελευθερία επιλογών και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαρτήτου ταυτότητας.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο και η αλληλεπίδραση και προσέγγιση των δύο φύλων μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Η ερευνητική διαδικασία έθεσε στο επίκεντρο τις έννοιες της κατανόησης, της αποδοχής και της συνεργασίας με σκοπό να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Η ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στη δυνατότητα της δραματικής τέχνης να συμβάλει στη διαπραγμάτευση των προκαταλήψεων σχετικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις και να δημιουργήσει ένα κοινό πεδίο δράσης για τα κορίτσια και τα αγόρια.

Όπως και πλήθος άλλων ερευνών, έτσι και η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, η συμπτωματική δειγματοληψία και η επιλογή των ερευνητικών υποκειμένων με βάση την ευκολία πρόσβασης στο συγκεκριμένο πληθυσμό δεν καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σ' έναν ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2007). Ακόμη, η απουσία ομάδας ελέγχου συνιστά ένα μειονέκτημα της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς δεν επιτρέπει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με δεδομένα δείγματος στο οποίο δεν υλοποιήθηκαν οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός των συναντήσεων δεν επέτρεψε να αναδειχθούν και να ερευνηθούν βαθύτερα οι στερεοτυπικές θέσεις των παιδιών με σκοπό την περαιτέρω διαπραγμάτευση τους ή/και άμβλυνσή τους.

Παρά τους ερευνητικούς περιορισμούς, το πρόγραμμα ανέδειξε τη δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και μέσω του συνδυασμού των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων οδήγησε σε ασφαλή συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση. Η απεικόνιση του δικτύου των διευρυμένων κοινωνικών σχέσεων των παιδιών επιβεβαιώνει την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθοδολογικού εργαλείου στην αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων και στη συνάντηση και αποδοχή του άλλου, του αντίθετου φύλου, της διαφορετικής ταυτότητας. Οι άξονες που μελετήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ο μετασχηματιστικός ρόλος του δράματος και η ανοχή στις αντιφάσεις επιβεβαιώθηκαν απ' τα ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύοντας πως η δραματική τέχνη στην

εκπαίδευση δύναται να αντιμετωπίσει τις προκαταλήψεις των μαθητών και μαθητριών αναφορικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, το ασφαλές ψευδαισθητικό πλαίσιο που διαμορφώνει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποδείχθηκε υποστηρικτικό προς την έκθεση των προσωπικών έμφυλων στερεοτύπων. Τα παιχνίδια ρόλων έδωσαν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να διαχειριστούν και να συζητήσουν με τρόπο βιωματικό προσωπικές τους εμπειρίες, προκαταλήψεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το ρόλο του φύλου. Οι αναφορές του κριτικού φίλου επιβεβαιώνουν τον προβληματισμό και την κριτική στάση των παιδιών απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τη θέση αυτή τεκμηριώνει και ο Rademacher (2007) αναφέροντας πως για να αποδομήσει το άτομο τις βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις του η συσσώρευση έτοιμης γνώσης, δοσμένης «από έξω», δεν είναι αρκετή, αλλά απαιτείται και μια βιωματική σχέση μεταξύ των δύο φύλων μέσω ανάλογων ασκήσεων και παιχνιδιών.

Ο μετασηματιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος έρχεται να ενισχύσει το βιωματικό του χαρακτήρα. Τα ερευνητικά ευρήματα ανέδειξαν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο. Μέσω των δραματικών τεχνικών, τα παιδιά προσέγγισαν τη διαφορετική ταυτότητα του άλλου, διαχειρίστηκαν τις διαφορές των δύο φύλων και επισήμαναν τις ομοιότητες τους. Η ασφάλεια που παρείχε η υπόδυση του ρόλου επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, τα οποία στο πλαίσιο ενός υποθετικού τόπου και χρόνου αποκάλυψαν ενδόμυχες σκέψεις τους και δεν δίστασαν να βρεθούν αντιμέτωποι με τις προσωπικές τους συμβάσεις. Έτσι, τέθηκαν υπό αμφισβήτηση ή/και μετασηματίστηκαν οι έμφυλες αναπαραστάσεις που έφερε το κάθε παιδί βάσει του πολιτισμικού του πλαισίου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνει και η υπάρχουσα βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ο μορφοπλαστικός και μετασηματιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος (Γκόβαρης, 2001· Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2013).

Χωρίς διδακτισμό, αυστηρές υποδείξεις και σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές/τριες γνώρισαν και προσέγγισαν το άλλο φύλο. Το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα που διακατείχε το ερευνητικό πρόγραμμα συνέβαλε προς την κατεύθυνση αυτή και ενίσχυσε τη θέση πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επιτρέπει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, καλλιεργεί την έννοια της ενσυναίσθησης και του «συμπάσχω», διευρύνει τις σχέσεις των παιδιών μέσω των αλληλεπιδράσεων και

δημιουργεί φιλίες. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των τελικών συνεντεύξεων και το διευρυμένο δίκτυο σχέσεων, όπως αυτό παρουσιάστηκε μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ με την ολοκλήρωση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Αντίστοιχες έρευνες έχουν καταδείξει πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας (Erbay & Dođru, 2010· Τσιάρας, 2016).

Τα θεατρικά παιχνίδια, οι ατομικές και ομαδικές δράσεις και ο αναστοχασμός δημιούργησαν ένα πρόσφορο έδαφος για εποικοδομητικό διάλογο, ο οποίος επέτρεψε την επίλυση συγκρούσεων, την ανοχή στο διαφορετικό και την προσέγγιση της οπτικής του άλλου για τον κοινωνικό κόσμο. Οι συμβολικές αναπαραστάσεις και η ανατροφοδότηση έδωσαν στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αντιληφθούν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις αναφορικά με το φύλο και να επιλύσουν τις συγκρούσεις που αυτές επιφέρουν προτείνοντας τρόπους όχι μόνο θεωρητικά αλλά και πρακτικά. Οι κινήσεις του σώματος, ο λόγος, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις των παιδιών όπως παρατηρήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο αποκαλύπτουν την αλλαγή της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στο διαφορετικό φύλο. Ο Λενακάκης (2013) τεκμηριώνει την παραπάνω θέση επισημαίνοντας πως η κοινωνική κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων μέσω των ποικίλων δραματικών τεχνικών προσεγγίζεται με μια κριτική ματιά η οποία διευκολύνει *«την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και το φόβο στο ανοίκειο»* (σ. 66).

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά ευρήματα, η δραματική τέχνη μέσω οργανωμένων θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων δύναται να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων διευρύνοντας τους διαύλους ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Ο διάλογος, η συνεργασία και η συλλογική προσπάθεια προσφέρουν ένα περιβάλλον κοινής δημιουργίας που επιτρέπει την επίλυση των συγκρούσεων. Ακόμη, τα παιχνίδια ρόλων και η οπτικοποίηση των προσωπικών αναπαραστάσεων αποκαλύπτουν τις αξίες, τις στάσεις, τα ταμπού και τα στερεότυπα των παιδιών αναφορικά με το φύλο, ενώ ταυτόχρονα μέσω της ανατροφοδότησης δίνεται η ευκαιρία να τα διαπραγματευτούν. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί αποκτά μια κριτική στάση απέναντι στην κοινωνική κατασκευή των έμφυλων αναπαραστάσεων, υιοθετεί οπτικές άλλων ατόμων, ενισχύει δικές του θέσεις ή τις μετασχηματίζει. Η δυναμική αυτή φύση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος καθιστά τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ένα πολύ ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο των ανθρωπιστικών επιστημών.

Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να αναλύσει τα ίδια τα δρώμενα και τις παρουσιάσεις των μαθητών/τριών. Στο ίδιο πλαίσιο θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα έμφυλα στερεότυπα όπως αυτά αντανακλώνται στις παρουσιάσεις των ίδιων των παιδιών, στο λόγο, στις κινήσεις και στις στάσεις τους τη στιγμή της δράσης.

6. Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (Επιμ.) (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Aslop, R., Fitzsimons, A., & Lennon, K. (2002). *Theorizing gender*. Cambridge: Polity Press.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bastin, G. (1970). *Les techniques sociométriques*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Beauvoir, S. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Σιμόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Bolton, G. (1998). A Conceptual Framework for Classroom Acting Behaviour. In J. Saxton & C. Miller (Eds.), *Drama and Theatre in Education: The Research of Practice, The Practice of Research* (pp. 132 -146). Victoria, British Columbia, Canada: IDEA Publications.
- Brighouse, T., & Woods, D. (1999). *How to improve your school*. London: Routledge.
- Bukowski, W., Hoza, B., & Newcomb, A. (1989). Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 485-488.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York/London: Routledge.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκόβας, Ν. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές εφαρμογές! Στο Ν. Γκόβας, (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης & εργαλείο μάθησης. Πρακτικά 2^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, (σσ. 31-32). Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cadwallader, T. (2000). Sociometry Reconsidered: The social context of peer rejection. *The International Journal of Action Methods*, 3(53), 99-118.
- Campenni, E. (1999). Gender stereotyping of children's toys: a comparison of parents and nonparents. *Sex roles*, 40, 121-138.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, μτφρ.) Αθήνα: Κώδικας.
- Carrol, J. (1988). Terra incognita: Mapping drama talk. *National association of drama in education journal (NADIE)*, 13-21.
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (Μπ. Ντάβου, επιμ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Coie, J., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 4(2), 557-570.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole M., & Cole S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Β'. (Μ. Σόλμαν, μτφρ, Ζ. Μπαμπλέκου, επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Conell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Corbett, C., Hill, C., & Andresse, St. R. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering and mathematics*. Sponsor: National science foundation authoring insitution: American association of university women.
- Craig, G. J., & Don Baucum. (2008). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήση.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Development Psychology*, 29, 244-254.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή. *Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση & φύλο. Ιστορική διάσταση & σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ευσταθίου, Μ. Χ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. *Πρακτικά Ημερίδας: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 30-36). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (pp. 121-122). Victoria: Deakin University Press.

- Eliot, I. (2010). *Pink brain, blue brain: how small differences grow into troublesome gaps – and what we can do about it*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Emmerich, W., & Shepard, K. (1982). Development of sex-differentiated preferences during late childhood and adolescence. *Development Psychology, 18*, 406-417.
- Erbaya, F., & Doğru S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Vacational Education Faculty, Selcuk University, Konya, Turkey*.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. A., & O' Boyle, C. (1992). Gender labelling, gender stereotyping and parenting behaviors. *Development Psychology, 28*, 225- 231.
- Field, T. (1978). Interaction behaviors of primary versus secondary caretaker fathers. *Development Psychology, 14*, 183-184.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology, 41*, 235-284.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. Taggart (Επιμ.), *The action research reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Idle, T., Wood, E., & Desmarais, S. (1993). Gender role socialization in toy play situations: mothers and fathers with their sons and daughters. *Sex roles, 28*, 679-691.
- Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο Δ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 88-94). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κογκίδου, Δ. (1990). *Απόκτηση του ρόλου του φύλου*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων ΑΠΘ.

- Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (3η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Χρ., Μαρατου - Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., & Οικονόμου, Θ. (2000). *Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kontoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong based education drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 3(2), 27-47.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage, Thousand Oaks: Καλιφόρνια.
- 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. 57-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Στο *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά Ιου Διεθνούς Συνεδρίου (σε ψηφιακή μορφή)* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- Lamp, M. E. (1977). The development of parental preferences in the first two years of life. *Sex roles*, 3, 449-451.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (10), 5-19.

- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. CD-ROM.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση & διάκριση των φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μάρκου, Γ. (1991). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγική-Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) (Επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπίκος, Κ. (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann.
- Money, J., & Ehrhardt, A. (1972). *Man and women, boy and girl*. Baltimore: John Hopkins university press.
- Moreno, J. (1970). *Fondaments de la sociometrie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Νασιάκου, Μ. (1979). Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. *Επιθεώρηση κοινωνικών Ερευνών*, 36-37, 357-364.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (3 έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9^η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und personlichkeit*. Frankfurt: A.M.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία κι αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Χ. Γκόβαρης, επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.

- Remer, R. (2008). Sociometry. In D. J. William, *International Encyclopedia of the Social Sciences* (2η εκδ.) (pp. 390-392). Detroit: Macmillan Reference USA.
- Reynolds, W., Remer, R., & Johnson, M. (1995). Marital satisfaction in latter life: An examination of equity, equality and reward theories. *International Journal of aging and human development*, 40, 155-173.
- Robinson, K. (1992). *Arts and the national curriculum*. Conference, Cambridge University.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenblatt, P. C., & Cunnigham, M. R. (1976). Selfdifferences in cross-cultural perspective. In B. Loyd & J. Archer (Eds), *Exploring sex differences* (pp. 71-94). New York: Accademic press.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the “political economy” of sex. In R. Reiter (Eds.), *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly review press.
- Selman, R. L., (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. B., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Smith, P., & Bond, M. (2005). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, C., & Lloyd, B. (1978). Maternal behavior and perceived sex of infant: Revisited. *Child development*, 49, 1263-1265.
- Snow, M., Jacklin, C., & Maccoby, E. (1983). *Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age*. *Child development*, 54, 227-232.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stoll, L., & Thomson, M. (1996). Moving together: a partnership approach to improvement. In P. Earley, B. Fidler, & J. Ouston (Eds.), *Improvement through Inspection?* (pp. 23-37). London: David Fulton.
- Stormshak, E., Bierman, K., Bruschi, C., Dodge, K., Coie, J., & Group, T. C. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different

- classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Τάτσης, Ι. (1991). *Κοινωνιολογία*. Τόμος Β'. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσαούσης, Δ. (1985). *Η Κοινωνιολογία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Terry, R., & Coie, J. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27, 867-880.
- Turner, B., Abercrombie N., & Hill S. (1991). *Λεξικό κοινωνιολογίας* (Σ. Κάντας & Α. Κάντας, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Tsao, L., & McCabe, H. (2010). Why won't he play with me?: Facilitating sibling interactions. *Young exceptional children*. 13(4), 24-35.
- Tsiaras, A. (2016). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The journal of drama and theatre education in Asia*, 65-90.
- West, M. (2000). Supporting School improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 43-61.
- Wright, P. R (2005). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Eds.), *New directions in action research* (pp.83-105). London: Falmer.

Ηλεκτρονικές Ιστοσελίδες

- Eskander, S. (2014, May 7). Guys and dolls: Veteran toy designer wrestles with the industry's gender divide. *Συνέντευξη της Stefanie Eskander στον Hunter Oatman-Stamford*. CW- Collectors Weekly. Ανακτήθηκε από: <http://www.collectorsweekly.com/articles/veteran-toy-designer-wrestles-with-gender-divide/>
- Terret, L. (2013). The Boy in the Dress: queering Mantle of the Expert. *Journal research in drama education: the journal of applied theatre and performance*. Vol. 18, 192-195. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2013.787264>

- Hatton, C. (2013). Educating Rita and her sisters: using drama to reimagine femininities in schools. *Journal research in drama education: the journal of applied theatre and performance*. Vol. 18, 155-167. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2013.787254>
- Houseal, J., Ray K., & Teitelbaum S. (2013). Identifying, confronting and disrupting stereotypes: Role on the Wall in an intergenerational LGBTQ applied theatre project. *Journal research in drama education: the journal of applied theatre and performance*. Vol. 18, 204-208. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2013.787263>
- Hoffman, C. (2000). *Introduction in Sociometry*. http://www.hoopandtree.org/cons_sociometry_introduction.pdf
- Tsiaras, A. (2016). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18). Ανακτήθηκε από: <http://www.ijea.org/v17n18/>.
- Ramsay, A. (2014). Girls' bodies, drama and unruliness. *Journal research in drama education: the journal of applied theatre and performance*. Vol. 19, 373-383. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2014.954817>

7. Παράρτημα

7.1.Περιεχόμενα Παραρτήματος

1. Ερωτηματολόγιο – Κοινωνιομετρικό Τεστ.....	89
2. Θεματικοί άξονες ομαδικής συνέντευξης.....	91
3. Φωτογραφικό Υλικό.....	92

Ερωτηματολόγιο

Συμπληρώνω μόνο το όνομα μου (δεν γράφω επίθετο) :

Συμπληρώνω ένα ψευδώνυμο :

Θα ήθελα να απαντήσεις με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δε θα ανακοινωθούν σε κανέναν.

- Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου θα επέλεγες να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου και γιατί; (Γράψε μου από ένα έως τρία παιδιά)

- Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου θα επέλεγες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος και γιατί; (Γράψε μου από ένα έως τρία παιδιά)

- Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου δεν θα επέλεγες να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου και γιατί; (Γράψε μου από ένα έως τρία παιδιά)

- Με ποιους/ποιες από τους/τις συμμαθητές/τριες της τάξης σου δεν θα επέλεγες να συνεργαστείς για μια σχολική εργασία που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος και γιατί; (Γράψε μου από ένα έως τρία παιδιά)

Θεματικοί άξονες ομαδικής συνέντευξης

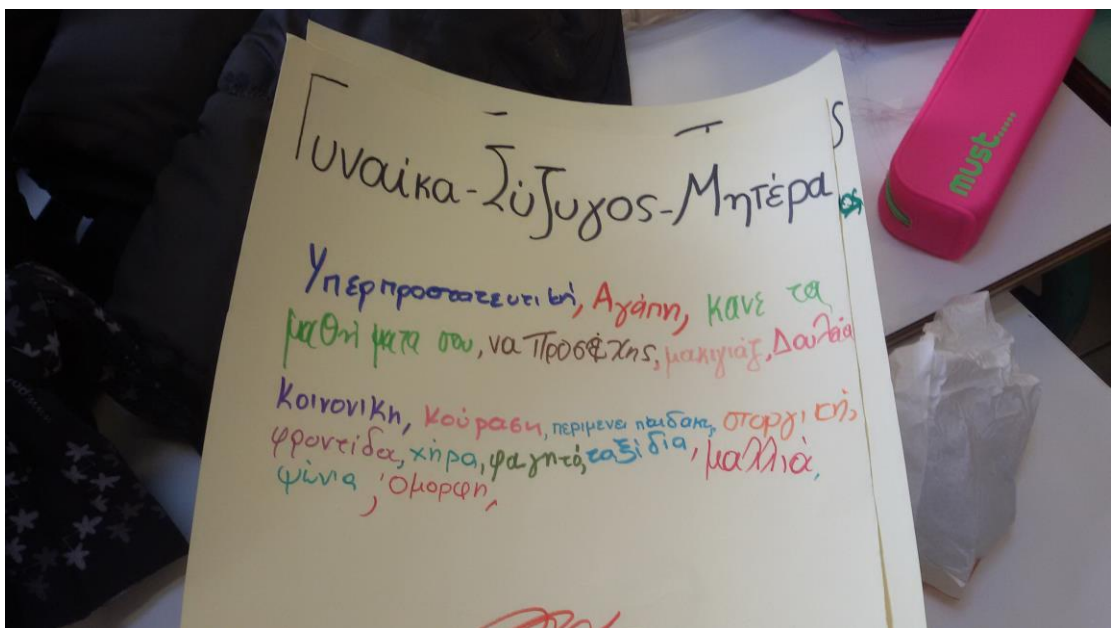
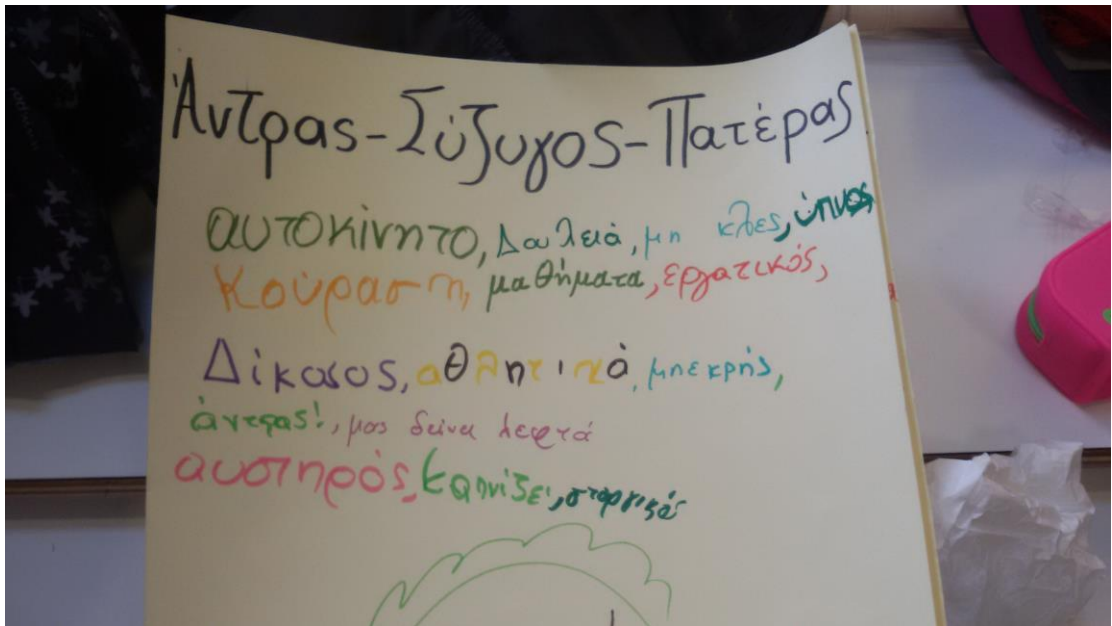
A. Οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες μου

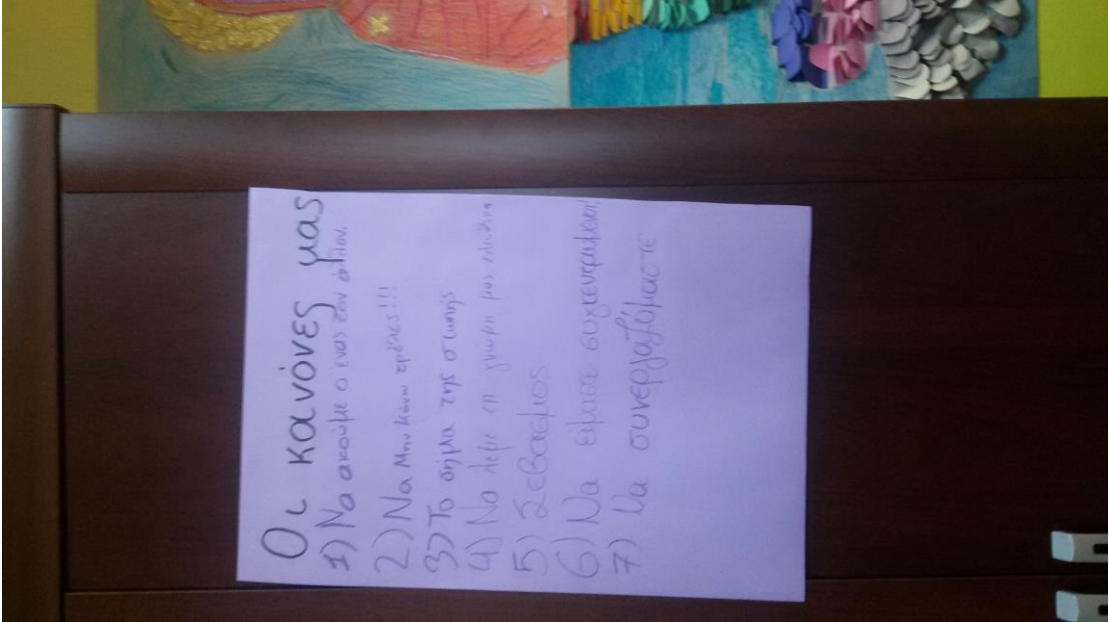
- Ποιοι/Ποιες είναι οι φίλοι/ες μου;
- Με ποια κριτήρια τους/τις επιλέγω;
- Ποιες είναι οι σχέσεις αγοριών και κοριτσιών;
- Τσακώνονται αγόρια και κορίτσια; Αν ναι, για ποιους λόγους;
- Έχετε συνεργαστεί ποτέ σαν ομάδες; Αν ναι, πώς ήταν σαν εμπειρία;

B. Ο ρόλος του άντρα και της γυναίκας

- στην οικογένεια
- στην εργασία/ στον επαγγελματικό τομέα
- στο σχολείο
- Ποια χαρακτηριστικά θα έδινα σε μια γυναίκα/ έναν άντρα;

Φωτογραφικό υλικό





KIDA - INDIA

1/1/2014
T. 2
clase 5

1. El arroz es el alimento más importante.
 2. El arroz se consume en forma de arroz cocido.
 3. El arroz se consume con especias.
 4. El arroz se consume con verduras.
 5. El arroz se consume con carne.
 6. El arroz se consume con pescado.
 7. El arroz se consume con leche.
 8. El arroz se consume con yogur.
 9. El arroz se consume con queso.
 10. El arroz se consume con frutas.

1. El arroz es el alimento más importante.
 2. El arroz se consume en forma de arroz cocido.
 3. El arroz se consume con especias.
 4. El arroz se consume con verduras.
 5. El arroz se consume con carne.
 6. El arroz se consume con pescado.
 7. El arroz se consume con leche.
 8. El arroz se consume con yogur.
 9. El arroz se consume con queso.
 10. El arroz se consume con frutas.

1. El arroz es el alimento más importante.
 2. El arroz se consume en forma de arroz cocido.
 3. El arroz se consume con especias.
 4. El arroz se consume con verduras.
 5. El arroz se consume con carne.
 6. El arroz se consume con pescado.
 7. El arroz se consume con leche.
 8. El arroz se consume con yogur.
 9. El arroz se consume con queso.
 10. El arroz se consume con frutas.

ΡΟΜΑΪΚΗ ΕΠΟΧΗ

Bartholomäus Bähr

1. El Imperio Romano fue el mayor imperio que hubo en la historia.
 2. El Imperio Romano se extendió por todo el mundo.
 3. El Imperio Romano fue muy poderoso.
 4. El Imperio Romano fue muy rico.
 5. El Imperio Romano fue muy fuerte.
 6. El Imperio Romano fue muy grande.
 7. El Imperio Romano fue muy bello.
 8. El Imperio Romano fue muy sabio.
 9. El Imperio Romano fue muy valiente.
 10. El Imperio Romano fue muy noble.

1. El Imperio Romano fue el mayor imperio que hubo en la historia.
 2. El Imperio Romano se extendió por todo el mundo.
 3. El Imperio Romano fue muy poderoso.
 4. El Imperio Romano fue muy rico.
 5. El Imperio Romano fue muy fuerte.
 6. El Imperio Romano fue muy grande.
 7. El Imperio Romano fue muy bello.
 8. El Imperio Romano fue muy sabio.
 9. El Imperio Romano fue muy valiente.
 10. El Imperio Romano fue muy noble.

1. El Imperio Romano fue el mayor imperio que hubo en la historia.
 2. El Imperio Romano se extendió por todo el mundo.
 3. El Imperio Romano fue muy poderoso.
 4. El Imperio Romano fue muy rico.
 5. El Imperio Romano fue muy fuerte.
 6. El Imperio Romano fue muy grande.
 7. El Imperio Romano fue muy bello.
 8. El Imperio Romano fue muy sabio.
 9. El Imperio Romano fue muy valiente.
 10. El Imperio Romano fue muy noble.

