



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση
– MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

**Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (DIE) ΩΣ ΜΕΣΟ
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ
ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ:
ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ
ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΕΦΗΒΟΥΣ
ΤΟΥ ΔΗΠΕΘΕ ΠΑΤΡΑΣ.**

**Παναγιώτα Δούβου.
Α.Μ. 5052201501007**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Μάγος.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μάγος Κωνσταντίνος, επιβλέπων, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης),
Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών
(Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)
Ζώνιου Χριστίνα, Μέλος ΕΕΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
(Τμήμα Θεατρικών Σπουδών).

ΝΑΥΠΛΙΟ 2017

*«Επειδή αρνούμαστε
να αποτελούμε απλώς στατιστικά στοιχεία στα δελτία ειδήσεων
και επειδή αγαπάμε τη ζωή,
όταν δε μας εμποδίζουν να τη ζήσουμε,
γι' αυτό αγαπάμε το ΘΕΑΤΡΟ».*

Ιμάν Αούν,

Καλλιτεχνική διευθύντρια του θεάτρου Ashtar της Παλαιστίνης.

Απόσπασμα από το πρόγραμμα *Μονόλογοι από τη Γάζα*.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές, ολόψυχες ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη στήριξή του και τις πολύτιμες συμβουλές του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου αλλά και για την εμπνευσμένη εμπύχωσή του στα βιοματικά εργαστήρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που αποτέλεσαν κίνητρο για την ενασχόλησή μου με το θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ευχαριστώ θερμά, επίσης, τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθυντή του ΜΠΣ για την οργανωμένη προετοιμασία που αποδείχτηκε τόσο χρήσιμη, για την γνώση και την έμπνευση που μας παρείχε απλόχερα κατά τη διάρκεια όλης της φοίτησής μας, όπως επίσης την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, πρώην Κοσμήτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τη δημιουργία αυτού του τόσο ξεχωριστού Μεταπτυχιακού Προγράμματος και όλους τους καθηγητές- εμπνυχωτές για τις διαφορετικές οπτικές και τις καινοτόμες ιδέες. Ιδιαίτερος, την κ. Ζώνιου για την καθοδήγηση, την φροντίδα και την ουσιαστική της παρέμβαση στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θερμές ευχαριστίες επίσης, στις αγαπημένες φίλες και συναδέλφους, Λέτα Αναστασοπούλου και Ρούλα Διαμαντοπούλου, για τη φιλολογική επιμέλεια της εργασίας μου και για την πραγματική τους εμπύχωση σε όλα τα επίπεδα! Στην πνευματική μου ταγό, τη σκηνοθέτη και θεατρολόγο Τζωρτζίνα Κακουδάκη, για όλους τους θαυμαστούς δρόμους που μου έδειξε και εύχομαι να μου δείξει στο μέλλον, ανάμεσά τους το σπουδαίο Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση! Και φυσικά, στους γονείς μου για την αέναη στήριξη και φροντίδα!

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνοδοιπόρους μου και συν-παίχτες μου σε αυτό το ταξίδι, τους συμφοιτητές μου, για τα γέλια, τους προβληματισμούς, τις δημιουργίες, τις συναντήσεις και τις συν-κινήσεις που μου χάρισαν και έκαναν αυτή την εμπειρία μου πραγματικά αξέχαστη!

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στον Φώτη και τον μικρό μας Γιώργο,

που δε με άφησαν ούτε μια στιγμή να κάνω αυτό το ταξίδι μόνη!

Και σε όλα τα παιδιά του κόσμου, με την ελπίδα να φτιάξουμε έναν κόσμο μεγαλύτερο...

για να χωράει τα όνειρά τους και δίκαιο, για να μπορούν να πραγματοποιηθούν!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	ii
ΑΦΙΕΡΩΣΗ	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Ρατσισμός.....	5
1.1.2 Τα είδη ρατσισμού.....	9
1.1.3 Στερεότυπα & προκαταλήψεις.....	11
1.1.4 Μέθοδοι αντιμετώπισης του ρατσισμού.....	13
1.1.5 Μοντέλα διαχείρισης ετερότητας.....	14
1.1.6 Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	18
1.2 Ο έφηβος και η ρατσιστική συμπεριφορά.....	21
1.3 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (ΔΤΕ).....	25
1.4 Πρακτικές εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω ΔΤΕ.....	29

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας- επιλογή θέματος.....	40
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
2.3 Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας- ερευνητικά εργαλεία.....	41
2.4 Διαδικασία- προέρευνα.....	43
2.5 Περιγραφή δείγματος	44

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Περιγραφική & επαγωγική ανάλυση δεδομένων.....	46
3.2 Ποσοτική ανάλυση.....	46
3.3 Ποιοτική ανάλυση.....	49
3.3.1 Περιγραφή έρευνας δράσης- Μια πρώτη προσέγγιση του θέματος.....	51
3.3.2 Εσυναίσθηση.....	54
3.3.3 Αντιπαράθεση επιχειρημάτων.....	57
3.3.4 Ρατσισμός: προσπάθεια ορισμού.....	61
3.3.5 Ρατσισμός: θύμα ή θύτης;.....	62
3.3.6 Δραματοποιήσεις.....	64
3.3.7 Στερεότυπες συμπεριφορές.....	66
3.3.8 Στερεότυπα & μετασχηματίζουσα μάθηση.....	72
3.3.9 Θέατρο Φόρουμ.....	73
3.3.10 Αποτίμηση παρεμβάσεων.....	74
3.5 Κατηγορίες ανάλυσης ποιοτικής έρευνας.....	75

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

4.1 Αποτελέσματα.....	80
4.2 Περιορισμοί	83
4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	83

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	84
----------------------	-----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....	86
Ξενόγλωσση.....	93
Ηλεκτρονική.....	98
Παράρτημα I: Ενυπόγραφη έγκριση.....	99
Παράρτημα II: Ερωτηματολόγια.....	100
Παράρτημα III: Αναλυτική περιγραφή παρεμβάσεων.....	109

Φωτογραφικό υλικό:.....	151
-------------------------	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.....	43
Πίνακας 2.....	44
Πίνακας 3.....	44
Πίνακας 4.....	44
Πίνακας 5.....	45

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στην έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε με παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2016- 17. Έγινε χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων και διερευνήθηκε η υπόθεση πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μέσο ευαισθητοποίησης των εφήβων απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα. Η εφαρμογή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε ομάδα εφήβων ηλικίας 13- 14 ετών του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά και εφήβους του ΔΗ.Π.Ε.Θ.Ε. Πάτρας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τόσο στην έννοια του Ρατσισμού, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όσο και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναλύεται η εφαρμογή μεθόδων ΔΤΕ με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, μέσα από θεωρίες, μελέτες και έρευνες.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά την παρούσα έρευνα. Παρατίθενται μεθοδολογία, ανάλυση δεδομένων, ευρήματα και περιορισμοί της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, προτείνονται θέματα περαιτέρω συζήτησης και έρευνας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση, Ρατσισμός, Στερεότυπα, Ετερότητα, Διαπολιτισμικότητα, Δραματική Τέχνη.

ABSTRACT

The present work is concerned with the research of action carried out by Drama in Education during the school year 2016-17. The use of qualitative and quantitative means of data collection has been investigated and the hypothesis that Dramatic Art in Education is a means of sensitizing teenagers towards racist phenomena. The implementation of the survey was carried out in a group of teenagers aged 13-14 years of the theater workshop for children and adolescents of the Municipal Theater of Patras.

In the first part of the paper a bibliographic review is given and the theoretical framework is given regarding both the concept of Racism, Intercultural Education and Drama in Education. In the following, we analyze the application of D.I.E. methods aiming at the cultivation of intercultural skills through theories, studies and researches.

The second part of the thesis concerns the present research. Methodology, data analysis, findings and limitations of the research process are presented. Finally, issues of further discussion and research are proposed in the context of Intercultural Education.

Key words: Education, Racism, Stereotypes, Diversity, Interculturalism, Dramatic Art.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Το να είσαι πολίτης δε σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις.» (Boal, 2009)

Είναι πλέον γεγονός ότι στην εποχή μας το ελληνικό σχολείο έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικό. Από τα τέλη του 1980 και τις αρχές του 1990 η χώρα μας δέχεται μαζικά κύματα μεταναστών όχι μόνο από τα Βαλκάνια αλλά κι από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Αφρικής και της Ασίας. Κατά τη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα σταμάτησε να είναι χώρα απ' όπου ξεκινούν το ταξίδι τους οι μετανάστες και έγινε χώρα στην οποία καταφθάνουν μετανάστες (Baldwin-Edwards, 2004). Παρότι μέχρι τότε οι Έλληνες θεωρούσαν τη χώρα μας ομοιογενή, η αλήθεια είναι πως ανέκαθεν υπήρχαν μειονότητες θρησκευτικές ή πολιτισμικές που ζούσαν εδώ (Κεσίδου, 2008). Η τραγωδία της μετανάστευσης και της προσφυγιάς έχει μακρά ιστορία, άλλωστε. Ξεκινά από τότε που υπήρχαν πόλεμοι, διώξεις, διακρίσεις και μισαλλοδοξία (Νάνου, & Σαββοπούλου, 2013).

Στις μέρες μας, η ροή της μετανάστευσης και λαθρομετανάστευσης που όλο και αυξάνεται έχει πλέον μετασχηματίσει την κοινωνία μας σε μια κοινωνία πολυπολιτισμικότητας. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της χώρας μας μπορεί εύκολα να εντοπιστεί από την έρευνα πάνω στη δημογραφική σύνθεση των σχολείων. *«Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 8,1% του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό που συνεχώς ανεβαίνει και κατατάσσει τη χώρα μας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που κατέχουν τα υψηλότερα ποσοστά αλλοδαπών συγκριτικά με τον πληθυσμό της» (Μάρκου, 2010: 30).*

Η δυσaráσκεια και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες δεν άργησαν να φανούν. Παράλληλα οι στάσεις αυτές μετουσιώθηκαν σε αρνητικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα στις πολύ γνώριμες περιπτώσεις συμμετοχής των παιδιών μεταναστών σε παρελάσεις ως σημαιοφόρων, που απασχολούν τα ΜΜΕ μέχρι και σήμερα σε κάθε εθνική μας επέτειο (Tzanelli, 2006).

Η κοινωνία μας δεν είναι μόνο πολυπολιτισμική αλλά πολυγλωσσική και πολυφυλετική. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται ο ρατσισμός, σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική του θεώρηση, έχει πλέον μεταβληθεί σημαντικά. Δε χαρακτηρίζεται από άμεσους και επιθετικούς τρόπους έκφρασης αλλά εκφράζεται εμμέσως και υπογείως κάνοντας τους θύτες να αρνούνται τον προσωπικό τους

χαρακτηρισμό ως ρατσιστές και τους επιστήμονες να αναζητούν μεθόδους να αναλύσουν αυτό το νέο είδος ρατσισμού (McConahay, 1986). Στη χώρα μας άλλωστε οι κοινωνικοί δράστες δε στηρίζουν τα επιχειρήματά τους κατά των μεταναστών στη φυλετική διαφορετικότητα αλλά στις πολιτισμικές διαφορές ή αναφέρονται στη διατάραξη της ασφάλειας της κοινωνίας (Figgou et al., 2011).

Οι πληθυσμιακές αυτές αλλαγές όρισαν επιτακτική την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει άμεση ανάγκη αλλαγής στην εκπαιδευτική πολιτική ώστε με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα οι μαθητές να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποτίζονται συχνά από την οικογένεια, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο καλείται να αναπτύξει μεθόδους για να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά παράλληλα να βοηθήσει τους ντόπιους μαθητές να βρουν τρόπους ώστε να προσαρμοστούν στον νέο πολιτισμικό πλουραλισμό. Ειδικά σε σχολεία με μεγάλη συρροή αλλοδαπών, συναντώνται φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης αφού η ξενοφοβία συχνά χαρακτηρίζει τους ανθρώπους. Μέσα από την εκπαίδευση φαίνεται πως οι μαθητές δύνανται να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και να αλληλεπιδράσουν ανταλλάσσοντας στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού και να μετατρέψουν την ξενοφοβία σε γνώση και εμπειρία (Γαρδικιώτης, & Χαντζή, 2009).

Πώς, όμως, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό χωρίς αντιδράσεις και κυρίως χωρίς έξαρση των ρατσιστικών φαινομένων, τόσο από την πλευρά των Ελλήνων όσο και από εκείνη των αλλοδαπών μαθητών;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, βέβαια, δεν αφορά μόνο στις φυλετικές διακρίσεις αλλά σε όλα τα είδη διάκρισης του διαφορετικού. Η χρήση της επιτάσσεται σε περιπτώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών που αφορούν το φύλο, την εμφάνιση, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τα άτομα με αναπηρία, το επάγγελμα, το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, την ιδεολογία κ.α. Η επίδρασή της, σε επίπεδο πρόληψης, απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές φαίνεται να είναι σημαντική. Δύναται να λειτουργήσει σαν ανάχωμα στην εξάπλωση του ρατσισμού αρκεί να μπορεί να υποστηριχθεί, όχι μόνο από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές αλλά και από το ίδιο το κράτος (Φωτόπουλος, 2013).

Η ανάγκη, λοιπόν, διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας οδήγησε την ελληνική πολιτεία να μετατρέψει τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές με διαφορετικές εθνικότητες σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α'/17-6-1996) το σύστημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεσπίζεται στην Ελλάδα. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος, 2007).

Με όπλο, λοιπόν, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σκοπό την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, την εξασθένηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού, στόχος, εντέλει, γίνεται η καταπολέμηση του ρατσισμού και των φαινομένων που συνυφαίνονται με αυτόν.

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, στοχεύουμε να μελετήσουμε την ευαισθητοποίηση των εφήβων του Θεατρικού Εργαστηρίου για Παιδιά και Εφήβους του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου Πάτρας απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Μέσα από την έρευνα δράσης, οι μαθητές κατανόησαν τις έννοιες στερεότυπο, προκατάληψη, διάκριση, ρατσισμός και με εργαλεία μεθόδους και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατάφεραν μέσα από τις παρεμβάσεις μας να προσεγγίσουν θέματα ετερότητας και να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Ο μαγικός κόσμος του θεάτρου τους μετέφερε σε άλλες χώρες, εποχές και καταστάσεις και με όπλο τη φαντασία τους μπόρεσαν να εκφραστούν, να προβληματιστούν και να αλληλεπιδράσουν. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων έγινε με την τεχνική της τριγωνοποίησης. Με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μέσων. Δόθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που αφορά στον α) παραδοσιακό και β) μοντέρνο ρατσισμό και την γ) διαπολιτισμικότητα, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Επίσης, κρατήθηκε ημερολόγιο από την ερευνήτρια και σε κάθε παρέμβαση γινόταν λήψη βίντεο και φωτογραφιών. Σε κρίσιμα σημεία της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες ομάδες (focus groups) Η έρευνα διήρκεσε περίπου τέσσερις μήνες και έλαβαν μέρος 20 έφηβοι 13- 14 ετών, μετά την ενυπόγραφη συμφωνία των κηδεμόνων τους.

Η παρούσα έρευνα επιθυμεί να αποτελέσει πεδίο συζήτησης και προβληματισμού και ίσως κίνητρο περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Παρότι ο ρατσισμός είναι ένα θέμα πολυσυζητημένο η έρευνα ανακάλυψε πως η ανάγκη των

παιδιών για διευκρίνιση, βιωματική δράση και απενοχοποίηση παραμένει ακμαία. Το βίωμα που παρέχει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση φαίνεται και σε αυτή τη μελέτη πολύτιμο.

Η επιβεβαίωση των παραπάνω θέσεων θα υποστηριχθεί εκτενώς από τη βιβλιογραφική αναφορά, ενώ θα γίνει αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας, των μέσωνσυλλογής των δεδομένων, της διαδικασίας εφαρμογής, της ανάλυσης των δεδομένων και φυσικά των ευρημάτων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια έρευνας στηριγμένης σε βιβλιογραφία που αφορά σε θέματα ρατσισμού. Θα αναλυθούν τα είδη, οι τρόποι αντιμετώπισης, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αλλά και τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, τονίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, θα γίνει αναλυτική αναφορά στην εφηβική ηλικία και τα χαρακτηριστικά της σε συμπεριφορικό επίπεδο. Το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με τη μελέτη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τις πρακτικές εφαρμογές της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος του κεφαλαίου είναι να παραθέσει επιστημονικά στοιχεία και έρευνες σχετικές με το θέμα της διπλωματικής εργασίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή η πορεία της μεθοδολογίας της έρευνας και της δομής των παρεμβάσεων.

1.1 ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Ξένος. Ο «ξένος», όπως κι αν δύναται να οριστεί, ως εξωτικός ή και επικίνδυνος εισβολέας, ακόμα ως αμφισβητίας ή ως «συμπλήρωμα» του εαυτού, αποτελεί βασικό πρόσωπο διαφόρων ειδών ιστορικής αφήγησης που αφορούν την πορεία του ανθρώπου ως δημιουργού πολιτισμού. Οι συναντήσεις πολιτισμών, ωστόσο, και η αλληλεπίδρασή τους, παρότι διαχρονικά υπάρχουν, τα τελευταία μόλις χρόνια αποτέλεσαν αντικείμενο προβληματισμού στα πλαίσια των παιδαγωγικών επιστημών. Η ανάγκη κατανόησης του ξένου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής (Γκόβαρης, 2001). Ο φόβος για το διαφορετικό ολοένα δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, ξενοφοβίας και ρατσισμού. Στο σχολείο, η έλλειψη διαπολιτισμικής προσέγγισης δύναται να σηματοδοτεί κανονιστική *“παραλυσία”* και ανικανότητα υπεράσπισης ενός αξιακού κανόνα (Γκόβαρης, 2002).

Αρχικά θα γίνει μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας του «ρατσισμού». Είναι η ιδεολογία στην οποία στηρίζεται η συστηματική διάκριση προς ομάδες ανθρώπων που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (Καμπαγιάννης, 2012: 9). *«Ο ρατσισμός είναι μια συμπεριφορά που συνίσταται στο να περιφρονούμε ένα άτομο που έχει φυσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τα θεωρούμε διαφορετικά από τα δικά μας»* (Vaillant, 2002: 4). Είναι ένα φαινόμενο που απαντάται σε όλες τις χώρες του κόσμου από πολύ παλιά έως σήμερα και αποτελεί αιτία για αδικίες, κακομεταχείριση αλλά

και πόλεμο.

Η νοηματική αφετηρία του όρου συνίσταται στη διάκριση της φυλής, ράτσας, και συσχετίζεται με την παρουσία μεταναστών. Οι ομιλίες πολιτικών στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης δημιούργησε διάθεση αποκλεισμού και διάκρισης προς τους μετανάστες. Ο στόχος είναι να επιστρέψουν οι μετανάστες στις χώρες καταγωγής τους γιατί έχουν χρέος να παραμένουν με τους «ομοίους» τους. Εκεί στηρίζεται, σύμφωνα με τον Miles, η δημιουργία του όρου «*νέος ρατσισμός*» (ή νεορατσισμός), ο οποίος χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να χαρακτηριστεί ο ξενοφοβικός λόγος από τον Barker. Η Γαλλία μάλιστα, ήταν η πρώτη χώρα που προσπάθησε να νομιμοποιήσει πολιτικές αποκλεισμού των μεταναστών κατά τη διάρκεια των μετακινήσεών τους, κατά την μεταπολεμική εποχή. Ο Μπαλιμπάρ (1991) μίλησε για «ρατσισμό χωρίς φυλές» και τόνισε πως δεν αφορά μόνο τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά και μη αναγώγιμες διαφορές στον πολιτισμό και την κουλτούρα. Αρχικά δεν εντοπίζονται στοιχεία που οδηγούν κάποιος στην πριμοδότηση κυρίαρχων ομάδων και λαών αλλά καταγγέλλονται οι καταστροφικές επιπτώσεις που θα προκύψουν από την κατάργηση των συνόρων και εστιάζουν στον ασύμβατο τρόπο ζωής και στις ασυνδίαστες παραδόσεις (Τρουμπέτα, 2000).

Ο Καμπαγιάννης (2012) σημειώνει πως «στην πιο καθαρή και χυδαία μορφή του, ο ρατσισμός είναι φυλετικός: χωρίζει την ανθρωπότητα σε φυλές, οι οποίες είναι υποτιθέμενα «καθαρές» (σελ.9), και στη συνέχεια ιεραρχεί αυτές τις φυλές, με τους λευκούς να είναι ανώτεροι από τους έγχρωμους». Φαινόμενα ρατσισμού παρατηρήθηκαν αρχικά τον 17^ο και 18^ο αιώνα με την βίαιη μεταφορά εκατομμυρίων Αφρικανών στις φυτείες του Νέου Κόσμου, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως δούλοι. Την ίδια περίοδο ξεσπών αστικές επαναστάσεις προς υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, περίοδος του Διαφωτισμού. Ο ρατσισμός, λοιπόν, αρχικά προβλήθηκε ως επιστήμη, που ερευνούσε βιολογικά στοιχεία μεταξύ των φυλών. Γίνονταν μελέτες και μετρήσεις μεγέθους κρανίων και χαρακτηριστικών προσώπων. Με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεων εξηγούσαν την υποτιθέμενη τάση ολόκληρων πληθυσμών στην εγκληματική συμπεριφορά. Με αφορμή τα συμπεράσματα αυτά τους αρνούσαν την ανθρώπινη υπόσταση.

Στην Ελλάδα, δε, είναι σε πολλές περιπτώσεις ακόμα ενσταλαγμένη στη συνείδηση των ανθρώπων η αντίληψη μιας κοινωνίας εθνικά «καθαρές». Οι Έλληνες ως πρότυπα πολιτισμού και ανδρείας, Χριστιανού Ορθόδοξοι. Σήμερα, βέβαια, κάθε

επιχειρηματολογία που αφορά το ψευτο- επιστημονικό ιδεολόγημα των γονιδίων έχει απορριφθεί παντελώς. Η έννοια του *“βιολογικού διαχωρισμού”* δεν μπορεί να στηριχθεί σε καμία μελέτη DNA αφού φαίνεται πως ο καθένας μας φέρει γονίδια πολλών λαών και κουλτούρων (Καμπαγιάννης, 2012).

Στις μέρες μας, ο ρατσισμός δεν εκφράζεται συχνά τόσο άμεσα αλλά υποβόσκει και κάνει αισθητή την παρουσία με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι οι ερευνητές διατύπωσαν δύο θεωρίες για τον «συμβολικό» ή «κλασικό» ή «παραδοσιακό» (Sears, & Kinder, 1971· Sears, & McConahay, 1973) και τον «μοντέρνο» ρατσισμό ή «νεορατσισμό», όπως ειπώθηκε παραπάνω (McConahay, 1986). Οι δύο διαφορετικές ονομασίες δεν ορίζουν παρά ελάχιστες μικρές διαφορές στο νόημά τους. Ουσιαστικά, αυτό που και οι δυο τύποι ρατσισμού υποστηρίζουν είναι ότι με δεδομένη την αλλαγή των κοινωνικών νόρμων απέναντι στον ρατσισμό, ο τρόπος που εκφράζεται έχει αλλάξει κι αυτός με τη σειρά του σημαντικά. Ωστόσο, εξακολουθεί να υφίσταται αρνητική στάση απέναντί στους ξένους τους, με την αιτιολογία του φόβου, της ανασφάλειας και της αμηχανίας στις διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Έτσι, οι «μοντέρνοι» ρατσιστές δε δέχονται τα μέλη της μαύρης φυλής όχι για το διαφορετικό χρώμα τους που τους καθιστά «κατώτερη φυλή» σύμφωνα με τον κλασικό ρατσισμό, αλλά με δικαιολογία την παραβίαση των αρχών της ισότητας, την Προτεσταντική εργασιακή ηθική και την πειθαρχία. Η παραπάνω θέση σχετίζεται με τις εξής παραδοχές: 1. Τα μέλη της μαύρης φυλής δεν αντιμετωπίζονται πλέον από αυτά της λευκής προκατειλημμένα ή ρατσιστικά. 2. Οι ίδιοι ευθύνονται για την απουσία κοινωνικής τους προόδου αφού αδυνατούν να δουλέψουν. 3. Έχουν μεγάλες απαιτήσεις. 4. Έχουν αποκτήσει περισσότερα δικαιώματα από όσα πραγματικά αξίζουν (Sears, & Henry, 2003).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές φτιάχτηκε ένα ερωτηματολόγιο με στόχο να μετρηθεί ο κλασικός και ο μοντέρνος ρατσισμός (McConahay, 1986). Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι κλίμακες μοντέρνου και κλασικού ρατσισμού, ενώ παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους, επί της ουσίας αποτελούν δύο διακριτές κατασκευές (Akrami, Ekehammar, & Araya, 2000· Sears, & Henry, 2003).

Το φαινόμενο του ρατσισμού, λοιπόν, παρουσιάζει μια μεγάλη ποικιλία μορφών εκδήλωσης σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο απέναντι στη διαφορετικότητα, σε όποιον, δηλαδή, διαφέρει σε εθνικό, φυλετικό, θρησκευτικό, κοινωνικοπολιτικό επίπεδο. Ο προβληματισμός που προκύπτει τόσο από τις έρευνες

όσο και από καθημερινά ζητήματα ρατσιστικών συμπεριφορών αφορά την αρχή της ίσης μεταχείρισης. Η σταθερή δυσμενής μεταχείριση με κίνητρο ένα συγκεκριμένο στοιχείο ταυτότητας συνιστά σοβαρή κλιμάκωση σε σχέση με μεμονωμένο συμβάν άδικης μεταχείρισης. Στις μέρες μας απαντώνται συμβάντα έντονης ρατσιστικής βίας που συχνά οδηγεί σε εγκληματική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά αυτή αντανακλά την υποτίμηση ή την πλήρη απαξίωση του ανθρώπου ως φορέα ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Τόσο η ρατσιστική βία όσο και οι διακρίσεις στοχεύουν στην έκφραση απαξίωσης στα πρόσωπα που φέρουν μια συλλογική ταυτότητα και όχι σε προσωπική εμπάθεια ή ιδιοτέλεια. Στο ηθικό αλλά και πολιτικό πλαίσιο, το στοιχείο που προκαλεί έντονη απέχθεια είναι η φανερή απόρριψη της αξίας του ανθρώπου σε καθολικό επίπεδο. Η βία, λοιπόν, ουσιαστικά κορυφώνει τις σύνθετες συλλογικές στάσεις που δημιουργούν ένα περιβάλλον απενοχοποίησης ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στον διαφορετικό και ως εκ τούτου, κατώτερο.

Η δραματική αύξηση της ρατσιστικής βίας πλήττει τις ευάλωτες και ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους τη διάκριση και τον αποκλεισμό. Η οικονομική κρίση έχει εντείνει το πρόβλημα αφού ο φόβος πολύ συχνά δημιουργεί ένα τρομακτικό ξενοφοβικό και αντιμεταναστευτικό κλίμα. Ιδιαίτερος την τρέχουσα διδακτική χρονιά 2016- 17, γίναμε μάρτυρες έντονων συμβάντων ρατσιστικών συμπεριφορών σε σχολικές μονάδες που αρνήθηκαν την ένταξη προσφύγων μαθητών. Φυσικά, το γεγονός αυτό δεν είναι πρωτοφανές αφού αντίστοιχες αντιδράσεις έχουν υπάρξει στο παρελθόν για μαθητές Ρομά, μαθητές με αναπηρίες ακόμα και εκπαιδευτικούς με αφορμή τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους. *«Ο επίτροπος για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νιλς Μούτζινιεκς, ο οποίος βρέθηκε στην Αθήνα στα τέλη Ιανουαρίου 2013, μίλησε για την απειλή του ρατσισμού απέναντι στην ελληνική Δημοκρατία, ενώ ζήτησε διώξεις για τους θύτες των ρατσιστικών επιθέσεων, τους αστυνομικούς που παραβαίνουν το καθήκον τους, αλλά και τα μέλη της Χρυσής Αυγής που προβαίνουν σε επιθέσεις μίσους»* (Γαζάκης, Συρρή, & Τάκης, 2014).

Η καλλιέργεια της ξενοφοβίας και οι επιθετικές τάσεις της κυρίαρχης ομάδας έναντι κυρίως των μεταναστών σχετίζεται με το συναίσθημα του φόβου. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι αυτά που διογκώνουν το συναίσθημα αυτό. Προκύπτουν κατά αυτόν τον τρόπο στερεότυπες ιδέες που συνδέονται με τους «διαφορετικούς»,

έχουν παγιωθεί στον νου των πολιτών, ενισχύονται από τα ακροδεξιά κόμματα και τελικά θρέφουν τον ρατσισμό και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.1.2 ΤΑ ΕΙΔΗ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Ο ρατσισμός, καθώς φαίνεται μέσα στα χρόνια, καταφέρνει να είναι ευέλικτος και να μετασχηματίζει το αντικείμενό του. Το στοιχείο που σταθερά παραμένει ίδιο είναι η προσπάθεια διαχωρισμού της κυρίαρχης ομάδας από την κυριαρχούμενη. Ο διαχωρισμός αυτός στηρίζεται στα κοινά χαρακτηριστικά που υπογείως έχουν την τάση να φυλετικοποιούνται για να καταφέρουν να δικαιολογήσουν τις συστηματικές διακρίσεις. Πώς, όμως, μπορούμε να μελετήσουμε τον ρατσισμό και πώς κατηγοριοποιούνται τα είδη του;

Ξεκινώντας την απόπειρα ορισμού του ατομικού και συστημικού ρατσισμού παρατηρούμε πως ο ρατσισμός μπορεί να εμφανίζεται μεταξύ ατόμων, σε διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά παράλληλα δύναται να είναι ενσωματωμένος σε οργανισμούς και ιδρύματα μέσω πολιτικών διαδικασιών και ιδεολογιών. Φυσικά φαίνεται ευκολότερο να αναγνωρίσουμε ένα συγκεκριμένο άτομο ως ρατσιστή ή διαπροσωπικές πράξεις ρατσισμού. Ο «ατομικός» ρατσισμός δεν έχει προκύψει ανεξάρτητα του πλαισίου αλλά αντίθετα προκύπτει από θεμελιώδεις πεποιθήσεις μιας κοινωνίας και εκδηλώνεται σε οργανισμούς, ιδρύματα και συστήματα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Αναφέρεται σε ρατσιστικές παραδοχές, πεποιθήσεις ή συμπεριφορές ενός ατόμου και αποτελεί μια μορφή φυλετικής διάκρισης που απορρέει από συνειδητές ή και ασυνείδητες προσωπικές προκαταλήψεις (Henry, & Tator, 2006). Ο «ατομικός» ρατσισμός συνδέεται και πολλές φορές ενισχύεται από «συστημικό» ρατσισμό. Ο «συστημικός» ρατσισμός αφορά στις πολιτικές και τις πρακτικές που οχυρώνονται σε θεσμούς, που οδηγούν στον αποκλεισμό ή στην προώθηση καθορισμένων ομάδων. Βασική του διαφορά από τις εμφανείς διακρίσεις αποτελεί το γεγονός ότι καμία ατομική πρόθεση δεν είναι απαραίτητη αφού στηρίζεται σε μια εγκατεστημένη πεποίθηση ή προκατάληψη στην οποία το άτομο δύναται να μην εκφράζει προσωπική άποψη (Henry, & Tator, 2006).

Οι μορφές και τα είδη του ρατσισμού χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία:

- Φυλετικός: στηρίζεται στη διάκριση των ανθρώπων εξαιτίας του δερματικού τους χρώματος ή της φυλετικής τους καταγωγής. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, για παράδειγμα, στην εμφάνιση των Ινδιάνων αποτελούν λόγο να θεωρούνται κατώτεροι

άνθρωποι, αναφορικά με τον φυλετικό ρατσισμό. Αν από την άλλη μεριά εκείνοι πιστεύουν πως για τους ίδιους λόγους είναι ανώτεροι των άλλων είναι το ίδιο ρατσιστές. Τα στοιχεία αυτού του είδους ρατσισμού αντλούνται από την ιδεολογία του εθνικισμού και εκφράζονται πολιτικά μέσα από το ναζισμό.

- Εθνικός: στηρίζεται στη διάκριση λόγω της εθνικής καταγωγής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Γερμανοί, οι οποίοι στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο θεωρούσαν το έθνος τους ανώτερο.
- Θρησκευτικός: στηρίζεται στο διαχωρισμό με γνώμονα τις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Κατώτεροι θεωρούνται αυτοί που πιστεύουν σε μια διαφορετική θρησκεία.
- Πολιτισμικός: στηρίζεται στο διαχωρισμό βάσει του πολιτισμικού επιπέδου. Η πεποίθηση για την πολιτισμική ανωτερότητα της Δύσης απαντάται συχνά, σε σχέση πχ. με τον Τρίτο Κόσμο. Βασίζεται στο εξής επιχειρήμα: Οι πολιτισμικές διαφορές δε συμβιβάζονται. Η πολιτισμική ενσωμάτωση ξένων αντικειμενικά δε δύναται να πραγματοποιηθεί. Άρα μέσα από μεροληπτική μεταχείριση ενάντιων τους, δημιουργείται εμπόδιο σε κάθε ανάμειξή τους με τους αυτόχθονες και έτσι επιβιώνουν σε μια χώρα με τη στάμπα των «πολιτών δεύτερης κατηγορίας».
- Κοινωνικοοικονομικός: στηρίζεται στη διάκριση με γνώμονα το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η μόρφωση, το φύλο, το επάγγελμα, η σωματική ή νοητική ικανότητα, η υγεία, οι συνήθειες, η σεξουαλική προτίμηση, η εμφάνιση αποτελούν κάποια από τα κριτήρια αποκλεισμού.
- Πολιτικός: στηρίζεται στη διάκριση με κριτήριο την πολιτική ή ακόμα και την κομματική ιδεολογία (Goulbourne, 2001).

Όσον αφορά στον φυλετικό ρατσισμό, στον οποίο κυρίως έχει εστιάσει η έρευνά μας, πολλά είναι τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται προκειμένου να αποκλείσουμε μετανάστες ή πρόσφυγες από τη χώρα μας. Τα επιχειρήματα, όπως και γενικότερα ο ρατσισμός, στηρίζονται στην πειθώ μέσω του εκφοβισμού που προκαλείται στους ντόπιους κατοίκους. Για παράδειγμα χρησιμοποιούνται επιχειρήματα όπως *“αφού οι μετανάστες προκαλούν μείωση της οικονομίας, δεν χωράνε άλλοι πολίτες στην Ελλάδα, οι μετανάστες είναι υπαίτιοι για την εγκληματικότητα στην Ελλάδα, οι μετανάστες προκαλούν ανεργία αφού μειώνουν τα μεροκάματα, οι μετανάστες πλήττουν την οικονομία στέλνοντας εμβάσματα στις πατρίδες τους, οι μετανάστες αποτελούν υγειονομικό κίνδυνο αφού φέρουν αρρώστιες και οι Έλληνες πολεμούν για την πατρίδα, δεν την εγκαταλείπουν σε περιόδους κρίσης”*.

Η αλήθεια είναι πως, αφού οι παραπάνω θέσεις μπορούν πολύ εύκολα να αποδειχτούν πως δεν ευσταθούν στο ελάχιστο. Μελετώντας μάλιστα το παράδειγμα πολλών Ελλήνων μεταναστών, αντιλαμβανόμαστε πως, αν ένας πληθυσμός μεταναστών νομιμοποιηθεί και καταφέρει να δουλέψει μπορεί να ενταχθεί στα νέα δεδομένα της κοινωνίας, να διαμορφώσει αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης και να διατηρήσει την εθνική του ταυτότητα, παρόλες τις ρατσιστικές συμπεριφορές που αρχικά ίσως αντιμετώπισε (Καμπογιάννης, 2012· Vaillant, 2002).

Πώς δημιουργείται όμως ο ρατσισμός; Τι προϋπάρχει και ενισχύει τη δημιουργία διακρίσεων και αποκλεισμού;

1.1.3 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

Αναζητώντας τα εμπόδια για μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ατόμων, ο Hogan (2007) αναγνώρισε τη γλώσσα (λεκτική επικοινωνία), τη μη λεκτική επικοινωνία, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, τις επικρίσεις, το άγχος, τους κανόνες, τις διαδικασίες και τις πολιτικές που δεν είναι φιλικές προς τη διαφορετικότητα. Η Κοντογιάννη (2008α) στο ίδιο θέμα συζήτησης εστιάζει στα στερεότυπα.

Ο Walter Lippmann (1922) ήταν εκείνος που πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «στερεότυπο» και τον εισήγαγε στο γλωσσάρι των κοινωνικών επιστημών και η δική του ερμηνεία για τα στερεότυπα είναι πως αποτελούν όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «εικόνες στο μυαλό μας» ή «χάρτες του κόσμου» που αναγκάζουν τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον και βάσει αυτών, οι άνθρωποι μπορούν να δικαιολογούν συμπεριφορές και στάσεις απέναντι σε άλλους ανθρώπους, όπως επίσης και συγκρούσεις ή βίαια συμβάντα.

Οι Macrae, Stangor και Hewstone (1996) όρισαν τα στερεότυπα ως ένα σύνολο δομών από πεποιθήσεις για στοιχεία που χαρακτηρίζουν ομάδες. Οι δομές αυτές επηρεάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι κρίνουν, κατηγοριοποιούν και παρουσιάζουν τα μέλη αυτή της ομάδας και πως αυτά τα ίδια μέλη απαντούν σε αυτές τις πληροφορίες.

Το στερεότυπο σε μια άλλη θεώρηση, αποτελεί έναν εγγενή τρόπο οργάνωσης της γνώσης μας αναφορικά με την πραγματικότητα, η οποία όμως τελικά την υπεραπλουστεύει με δεδομένη την έλλειψη πιο πλούσιων στοιχείων ή λόγω της ανάγκης για αυτοάμυνα (Αζίζι - Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011). Η

Κοντογιάννη (2008α) κάνει νύξη για γενικεύσεις που διατυπώνονται με αυθαιρεσία απέναντι σε κάτι διαφορετικό αλλά και για προκαταλήψεις και μεροληψίες που έχουν ήδη σχηματιστεί πριν από κάθε επαφή ή γνωριμία με συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, οι οποίες προκαλούν δυσμενή μεταχείριση και δημιουργούν «αποδιοπομπαίους τράγους».

Με βαθιά κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, ο ψυχολόγος του Χάρβαρντ, Allport Gordon (1954) διεξήγαγε έρευνα για να ανακαλύψει τις ρίζες και τη φύση της προκατάληψης. Το έργο του παραμένει πρότυπο σχετικά με τις διακρίσεις, μια ολοκληρωμένη και διεισδυτική εργασία η οποία εξετάζει όλες τις πτυχές της αναφορικά με την ατομική και κοινωνική ψυχολογία, τις ποικίλες της εκφράσεις, τις επιπτώσεις της στα άτομα και τις κοινότητες. Μελετά τη φυλετική, θρησκευτική, εθνοτική, οικονομική και σεξουαλική προκατάληψη και προτείνει λύσεις για την ελάττωση των καταστροφικών συνεπειών της. Η έρευνα του Allport για πολλές δεκαετίες υπήρξε η πιο διαδεδομένη και έδινε το στίγμα των στερεοτύπων ως απόψεων υπερβολικών, ανεπαρκών και λανθασμένων.

Οι Meertens & Pettigrew (1997) σημειώνουν πως υπάρχει μια σημαντική αλλαγή ακόμα και στον τρόπο που εκφράζεται ο ρατσισμός πλέον κινούμενος μεταξύ «λεπτής» (subtle) και «κραυγαλέας» (blatant) προκατάληψης. Η θεωρία τους στηρίχθηκαν πάνω οι κλίμακες που κατασκευάστηκαν και οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στην Ευρώπη. Σύμφωνα με αυτές, τρία στοιχεία χαρακτηρίζουν την «λεπτή» προκατάληψη: η υπεράσπιση των αξιών της παράδοσης, η έντονη έμφαση στις διαφορές των πολιτισμών και η παντελής απουσία θετικών συναισθημάτων προς την εξω-ομάδα. Η εξέταση της νέας αυτής θεωρίας έγινε με αυτο-αναφορικά ερωτηματολόγια σε κλίμακες Likert.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005), τα μέλη των υποτελών ομάδων παρατηρείται ότι εσωτερικεύουν τον τρόπο που η κυρίαρχη ομάδα τα προσδιορίζει με αποτέλεσμα να υποτιμούν τους εαυτούς τους, γεγονός που επιδρά σημαντικά τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που διεξήγαγε η Concetta Pirrone (2012) σε δημοτικό σχολείο της Ιταλίας, η οποία κατέδειξε πως η στερεοτυπική συμπεριφορά των δασκάλων να χαρακτηρίσουν τους μαθητές καλούς ή κακούς θέτει σοβαρό γνωστικό φρένο στη μελλοντική σχολική τους επιτυχία.

1.1.4 ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Ποιες όμως είναι οι στρατηγικές ενάντια στον ρατσισμό; Την καταπολέμηση του ρατσισμού δεσμεύτηκε να πραγματοποιήσει η χώρα σε επίπεδο νομικό, με το Ν. 494/1970. Με αυτόν τον νόμο η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών της 21.12.1965 που αφορά στην εξάλειψη όλων των ειδών φυλετικών διακρίσεων επί της ουσίας τέθηκε σε ισχύ επίσημα και στο εσωτερικό δίκαιο της Ελλάδας.

Η ισχυρότερη ανάγκη, ωστόσο, προστασίας των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων από ρατσιστικές συμπεριφορές οδήγησε το 2008 στην τροποποίηση του ισχύοντος νόμου. Στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως δημοσιεύτηκε ο νόμος 4285/2014 (ΦΕΚ Α' 191), που τιτλοφορείται «Τροποποίηση του ν. 927/1979 (Α' 139) και προσαρμογή του στην απόφαση- πλαίσιο 2008/913/ΔΕΥ της 28ης Νοεμβρίου 2008, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (L 328) και άλλες διατάξεις».

Το Άρθρο 1 αναφέρεται σε κάθε υποκινητή ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων, μίσους ή βίας εναντίων ατόμων ή ομάδων με κριτήριο τη φυλή, τη θρησκεία, το χρώμα, την εθνική ή εθνοτική καταγωγή, τις γενεαλογικές καταβολές, την ταυτότητα φύλου ή την αναπηρία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, ο οποίος θέτει σε κίνδυνο, άμεσο ή έμμεσο, τη δημόσια τάξη ή αποτελεί απειλή για την ελευθερία, τη ζωή ή τη σωματική ακεραιότητα των παραπάνω ατόμων. Η ποινή για την πράξη του αυτή είναι η φυλάκιση τριών (3) μηνών έως και τριών (3) ετών και η χρηματική ποινή πέντε έως και είκοσι χιλιάδων (5.000 – 20.000) ευρώ.

Το άρθρο αυτό είναι σημαντικό πως αναφέρεται σε όλα τα είδη ρατσισμού, συμπεριλαμβανομένου του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου, που μέχρι τότε δεν είχε νομικά κατοχυρωθεί.

«Παρά λοιπόν τις όποιες βελτιώσεις του, ο «αντιρατσιστικός» νόμος, όπως και ο μηδέποτε εφαρμοσθείς στην πράξη ν. 927/1979 ακολουθούν ένα μοντέλο που στηρίζεται στην καταπολέμηση της διακίνησης «προσβλητικών ιδεών» και πολύ λιγότερο στην καθαυτό καταπολέμηση των ρατσιστικών πρακτικών που είναι τόσο έκδηλες στην καθημερινότητα της κοινωνικής μας ζωής. Προωθεί τη συμβολική τιμωρία ιδεών στο πρόσωπο των φορέων τους, χωρίς να είναι σε θέση να ανακόψει πραγματικά τη διάδοσή τους, που θα εξακολουθεί εύκολα στο διαδίκτυο, και τις «ηρωοποιεί»» (Γαζάκης, Συρρή, & Τάκης, 2014: 57).

Αυτό, ωστόσο, πολλοί μελετητές του ρατσιστικού φαινομένου ισχυρίζονται πως η καταπολέμηση των ρατσιστικών συμπεριφορών δε θα συντελεστεί με ποινικοποίηση των συμβάντων. Σύνθετες στρατηγικές δράσεις για την αντιμετώπισή της θα πρέπει να εφαρμοστούν ξεκινώντας από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και ευρύτερα, με στόχο τη στήριξη της συνοχής και αλληλεγγύης στην κοινωνία μας και την απόρριψη κάθε είδους αποκλεισμού και διάκρισης.

1.1.5 ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Στην Ελλάδα, μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1990, η παρεχόμενη εκπαίδευση από το δημόσιο σχολείο ήταν αμιγώς μονοπολιτισμική και θα έλεγε κανείς, σκληρά εθνοκεντρική (Φραγκουδάκη, & Δραγώνα, 1997). Η διαχείριση, λοιπόν, της ετερότητας αποτέλεσε μείζον ζήτημα για την ομαλή συμβίωση των μαθητών και ως εκ τούτου, των πολιτών μιας χώρας. Ερχόμενος, λοιπόν, ο αλλοδαπός μαθητής στη χώρα υποδοχής επιλέγει ή αναγκάζεται να ακολουθήσει κάποιο από τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Μάρκου (1996β) και συμφωνεί και ο Γεωργογιάννης (1999). :

ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ: Οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, υποχρεούνται να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα στη χώρα που πλέον ζουν, έτσι ώστε να καταφέρουν να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή. Θα πρέπει να ξεχάσουν όσα τους διαφοροποιούν από τη χώρα υποδοχής. Αποτελούν τους «ελλειμματικούς» μαθητές, που αφού δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, αποτελούν τροχοπέδη στο επίπεδο της τάξης και φυσικά δεν είναι καλοδεχούμενοι (Κεσίδου, 2008). Υποχρεούνται να μην «φέρνουν στο σχολείο» οποιοδήποτε στοιχείο αναδεικνύει το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό τους περιβάλλον (Κούρτη - Καζούλη, 1999). Στόχος, λοιπόν, είναι ο πολιτισμικός εγκλιματισμός (αφομοίωση) των αλλοδαπών μαθητών και η πλήρης ομογενοποίηση με την κοινή εθνική κουλτούρα (Μάρκου, 2010). Φυσικά το μοντέλο αυτό είναι καθαρά εθνοκεντρικό¹ (Κεσίδου, 2008). Αποτελεί

¹ Εθνοκεντρισμός: Σύμφωνα με την Ασκούνη (1997) είναι η χρήση της ιδιαίτερης εθνικής κουλτούρας ή πολιτισμού ως μέτρο σύγκρισης και κριτικής θεώρησης άλλων κουλτουρών ή πολιτισμών από μεμονωμένα άτομα ή κοινωνικές ομάδες, περικλείοντας συχνά και την πεποίθηση για την ανωτερότητα της, την ιστορική της υπεροχή και την εθνική και πολιτισμική της ομοιγένεια. (Ασκούνη, 1997)

σίγουρα μέσο διασφάλισης κοινωνικής ιεραρχίας και αποτελεί ισοδυναμία κήρυξης πολέμου ενάντια στο διαφορετικό και ξένο (Γκόβαρης, 2001). Η εφαρμογή της, τονίζει ο Μάγος, οδήγησε το μεγαλύτερο μέρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχολική αποτυχία (Μάγος, 2006).

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ: Στην περίπτωση αυτή η κυρίαρχη ομάδα συνεχίζει να διατηρεί την ισχύ της, ωστόσο δέχεται τα στοιχεία πολιτισμού που φέρουν οι αλλοδαποί συμμαθητές της, τα οποία φυσικά διαφέρουν από τα δικά της, ωστόσο δεν τα προσλαμβάνουν ως προσβολή. Αναγνωρίζει πως αποτελούν μια αυτόνομη πολιτισμική ομάδα, η οποία δεν έχει αποκοπεί από τις πολιτισμικές της ρίζες.

Η μητρική τους γλώσσα και οι άλλες εκφάνσεις του πολιτισμού τους μπορούν να υφίστανται μόνο στο πλαίσιο της ιδιωτικής τους ζωής. Στόχος η αποφυγή του κινδύνου αλλοίωσης των πολιτισμικών αρχών της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου, 2011). Φυσικά το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό. Ουσιαστικά ο στόχος παραμένει η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και δεν γίνεται νύξη για ανταλλαγή στοιχείων πολιτισμού ανάμεσα στους μαθητές (Κεσίδου, 2008: 25).

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: Η πολυπολιτισμική προσέγγιση ξεκίνησε να εφαρμόζεται περίπου το 1970 μετά τη διαπίστωση πως το μοντέλο τόσο της αφομοίωσης όσο και της ενσωμάτωσης δεν λειτούργησαν άρτια αφού τα προβλήματα ρατσιστικών συμπεριφορών και συγκρούσεων συνέχιζαν να υφίστανται έντονα. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση *«βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα»* (Κεσίδου, 2008: 26). Δηλώνεται η επιτακτική ανάγκη ο κάθε αλλοδαπός μαθητής να έχει την ελευθερία να μπορεί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και πάντα σύμφωνα με το προσωπικό του υπόβαθρο αφού αναγνωρίζονται οι εκάστοτε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2011). Έτσι, δημιουργούν διαφορετικά σχολεία ή προγράμματα για τα παιδιά της έξω- ομάδας. Το βασικό μειονέκτημα, στο αρχικά εύστοχα σχεδιασμένο μοντέλο, αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές απομονώνονται, δεν αλληλεπιδρούν και έτσι δημιουργούνται *«παράλληλες κοινωνίες»* μέσα στην ίδια κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται το ζητούμενο για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008). Γίνεται εστίαση αποκλειστικά στις *«πολιτισμικές διαφορές»*, προβάλλοντας την ετερότητα, γεγονός που συνεπάγεται το κλείσιμο του καθένα στο *«πολιτισμικό του καβούκι»* (Νικολάου, 2011).

ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ: Αποτελεί το επόμενο μοντέλο πλουραλιστικά προσανατολισμένο. Το μοντέλο αυτό δίνει λύση στην ανάγκη της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού όχι μόνο στο σχολείο αλλά γενικότερα στην κοινωνία. Προσπαθεί να εστιάσει στις αιτίες που τα παιδιά συγκεκριμένων ομάδων παρουσιάζουν αδυναμία στην επίδοσή τους και οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Προσπαθεί, επίσης, να παρέχει στις μειονοτικές ομάδες τους πόρους, προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους ισότητας και σκοπό την επιτυχία στο σχολείο. Όσον αφορά στο σχολικό πλαίσιο, στόχος είναι η αποδοχή και η εκτίμηση της διαφορετικότητας. Η ανάπτυξη ευθέως διαλόγου με σχέση με τα επίμαχα κοινωνικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενάντια στην προσέγγιση συγκάλυψης των προβλημάτων και ισχυρισμού μη ύπαρξής τους. Είναι δεδομένο ότι το θέμα του ρατσισμού δεν αφορά μόνο τις αρνητικές στάσεις που εκδηλώνουν οι άνθρωποι ο ένας για τον άλλο, αλλά και τις δομές και τους θεσμούς της εκάστοτε κοινωνίας και της εκπαίδευσης, στους οποίους προκύπτουν συχνά ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές (Τσιάκαλος, 2000). Οι επικριτές του μοντέλου αυτού υποστηρίζουν πως τα σχολεία δε μπορούν από μόνα τους να εξαλείψουν το ρατσισμό και την ανισότητα στην ευρύτερη κοινωνία και ότι οι αντιρατσιστές πολιτικοποιούν την εκπαίδευση καταλήγοντας σε αντιρατσιστική προπαγάνδα (Μάγος, 2006• Γεωργογιάννης, 1999).

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: Αποτελεί, σύμφωνα με τους μελετητές Μάρκου (1996β), Γεωργογιάννη (1999) αλλά και όλους τους προαναφερθέντες που ασχολήθηκαν με το ζήτημα κατηγοριοποίησης, το ιδανικό μοντέλο εκπαίδευσης αφού είναι το πιο δημοκρατικό και στοχεύει στην αλληλεπίδραση και ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και δηλώνει μια διαλεκτική σχέση. Βασίζεται στην αρχή πως όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι. Στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση, την ανοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα του Άλλου, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και έχει ως όραμά της την εξάλειψη των εθνικών και ρατσιστικών διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Είναι σαφώς το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο. Υπενθυμίζει πως η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ομάδας ουσιαστικά αποτελεί μέρος της κουλτούρας μιας χώρας και αληθινό μέρος της παγκόσμιας κουλτούρας.

«Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν με την έννοια «διαπολιτισμική» εκπαίδευση, το μέσο στο σχολικό πρόγραμμα, που μέσα

από συγκεκριμένα προγράμματα μπορεί να επιτύχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία» (Γεωργογιάννης, 1999: 50). Ο Γεωργογιάννης (1999) συνοψίζει επίσης, 3 βασικές αρχές για τη διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση τις οποίες διαμορφώνεται το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, η οργάνωση του σχολείου όπως και η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

1. Παροχή πολιτισμικά κατάλληλης (culturally appropriate) και ανταποκριτικής (responsive) ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με στόχο την δημιουργία σεβασμού στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή.
- 2) Παροχή απαραίτητης πολιτισμικής γνώσης καθώς και δεξιότητες ώστε να πετύχει την ενεργό και ιδανικά την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία.
- 3) Παροχή απαραίτητης πολιτισμικής γνώσης, δεξιότητας που καθιστούν τον κάθε μαθητή ικανό να συμβάλει τόσο στον σεβασμό και την κατανόηση όσο και στην αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνοτικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και θρησκευτικών ομάδων και των εθνών (Unesco, 2007).

Με δεδομένη την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνική δράση, με κάθε μορφή δραστηριότητας που στοχεύει στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Νικολάου, 2000). Είναι το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου που παρέχει εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικοποίησης της μονάδας στη νέα πολιτισμική πραγματικότητα του συνόλου αποτελεί αντικείμενο έρευνας της διαπολιτισμικότητας και περιγράφεται από τον Dickopp (1984) ως μια νέα μορφή επιβίωσης στην οποία, βασιζόμενος στο πρώτο συνθετικό της λέξης «δια», υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλοανοχή. Η όποια αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να είναι ανεκτή, οι συνήθειες, η γλώσσα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις αποτελούν προσωπική επιλογή και επιδιώκεται η επαφή με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων. Βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και προωθεί την αληθινή αλληλεγγύη. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικών ατόμων (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Ο Fuchs (2001) ορίζει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κάνει λόγο για καθολική παιδαγωγική διαδικασία, ένταξη στη γενική αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, επίλυση συγκρούσεων.

Ο Μάρκου (1997α) αναφέρει πως ο Essinger στη δική του άποψη για τις βασικές αρχές κάνει νύξη για μια εκπαίδευση που εστιάζει στην ενσυναίσθηση, τον πολιτισμικό σεβασμό, την αλληλεγγύη και δρα ενάντια σε κάθε εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Ο Δαμανάκης (2005) προχωρά εισάγοντας τα τρία βασικά αξιώματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μιλάει για ισοτιμία πολιτισμών, δημιουργία διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών και προσθέτει το αξίωμα παροχής ίσων ευκαιριών. Ο Cummins (2005) αναφέρεται στη «δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης» που θέτει ως στόχο την αυτοσυνειδησία, την εξέλιξη της κριτικής σκέψης και, εντέλει, την αποδοχή του διαφορετικού. Η αλληλοκατανόηση συμπεριφορών και η εκατέρωθεν αποδοχή και αναγνώριση της εκάστοτε πολιτισμικής ταυτότητας δημιουργεί τη συνείδηση πως ο διαφορετικός συμμαθητής είναι συνάνθρωπος. Οι διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, τους τρόπους συμπεριφοράς δεν απορρίπτονται πια αλλά γίνονται ευπρόσδεκτοι φορείς πολιτισμού. Η εκπαίδευση διαμεσολαβεί για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Cummins, 2005).

1.1.6 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, άλλωστε, ακόμα και σήμερα παρατηρείται από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών η βίαιη απόρριψη της διαπολιτισμικής θεώρησης. Η ενίσχυση του μονοπολιτισμικού παιδαγωγικού μοντέλου εξάλλου υποστηρίζεται από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μετωπική προσέγγιση που συνεχίζει να επικρατεί σε ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης, παρότι το μοντέλο αυτό αποδεικνύεται ανεπαρκές να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις και προφανώς ακατάλληλο προς τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής (Νικολάου, 2011). Αναζητώντας στοιχεία για την Ελλάδα, στην έρευνα των Τριανταφύλλου και Γρώπα (2007) που στηρίχθηκε σε πρωτογενές και δευτερογενές υλικό, αποδεικνύεται, ανάμεσα σε άλλα, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί την αναγνώριση των ετεροτήτων που υφίστανται στο μεταναστευτικό σχολικό πληθυσμό.

Η πολυπολιτισμικότητα δεν συνεπάγεται τη διαπολιτισμικότητα, άλλωστε. Είναι κοινώς αποδεκτό από τους ερευνητές ότι η σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα, εμπεριεχομένου του σύγχρονου πολυπολιτισμικού

ελληνικού σχολείου, με δεδομένη απλά και μόνο τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν επαρκεί για να εξαφανιστεί η προκατάληψη της μιας ομάδας προς την άλλη (Μάγος, & Σιμόπουλος, 2009).

Σε έρευνα των Cooper, Johnson, Johnson και Wilderson (1980), τονίστηκε η αλλαγή στη στάση των μαθητών, οι οποίοι εκδήλωσαν αρχικά προκαταλήψεις κατά των συμμαθητών τους, μετά από συνεργασία μαζί τους στο πλαίσιο του μαθήματος. Αντίθετα, καμία αλλαγή στη στάση των μαθητών με προκατάληψη δε σημειώθηκε όταν εργάζονταν στην τάξη ατομικά και ανταγωνιστικά.

Απαραίτητο στοιχείο, ωστόσο, για τον εκπαιδευτικό είναι η διαπολιτισμική ικανότητα. Σύμφωνα με την Lynch (1999) αποτελεί την ικανότητα να μπορεί κάποιος να σκέφτεται, να αισθάνεται και επίσης να δρα με κατάλληλους τρόπους ώστε να αναγνωρίζει, να σέβεται και να συμβάλει στην ανάπτυξη ποικιλίας σε εθνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο Γκόβαρης (2001) κάνει αναφορά στα στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ξεκινώντας από τις κοινωνικές δεξιότητες συνεχίζει με γνώσεις σχετικές με την κατασκευή κοινωνικών κατηγοριών όπως αυτής του «έθνους», της «φυλής», αλλά και της διαδικασίας συγκρότησης τόσο στερεοτύπων όσο και προκαταλήψεων αλλά και της λειτουργίας που αναπτύσσουν στα πλαίσια της κοινωνίας, και ολοκληρώνει με ηθικές αξίες σαν αυτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Λειτουργοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται εκείνοι που έχουν ήδη γίνει κοινωνοί της διαπολιτισμικής μάθησης, που έχουν διανύσει τη διαπολιτισμική πορεία και φυσικά διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα (Spitzberg, & Changnon, 2009). Ικανότητα δηλαδή, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και με κατάλληλους τρόπους σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, έχοντας ως εργαλείο διαπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Deardorff, 2004).

Για να επιτύχουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα στο πλαίσιο μιας ομάδας εκπαιδευόμενων, χρειάζεται κάθε τόσο να επιβεβαιώνουμε ότι ο καθένας ατομικά ακολουθεί τα στάδια της διαπολιτισμικής μάθησης. Η έννοια της διαπολιτισμικής μάθησης αφορά στην γνώση και επαφή με ξένους πολιτισμούς και ταυτόχρονη κριτική αντιπαράθεση με τον «δικό μας» πολιτισμό και την «δική μας» κοινωνία. Λαμβάνει διαστάσεις τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές ενώ ταυτόχρονα στόχο έχει να αναπτύξει την ικανότητα αυτοστοχασμού και δράσης. (Μανιάτης,

2008). Τα στάδιά της, οδηγούν την ομάδα να διανύσει τη λεγόμενη διαπολιτισμική πορεία.

Ο Νικολάου (2011) περιγράφει αναλυτικά τα βήματα της διαπολιτισμικής πορείας, της συνάντησης δηλαδή των υποκειμένων διαφορετικά προερχόμενων που αποτελούν τα μέλη μιας ομάδας που μετέρχονται της διαπολιτισμικής μάθησης. «1) Γνωριμία με τον Άλλο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την άρση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων, 2) Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Να υπάρξει μια θετική εικόνα για τον άλλον, ώστε να είναι εφικτή η συνεργασία μαζί του. 3) Η καλύτερη επικοινωνία, η οποία προϋποθέτει τα δύο προηγούμενα βήματα, αφού έτσι μόνο το μήνυμα που εκπέμπει ο «πομπός» υφίσταται λιγότερες αλλοιώσεις από τα «φίλτρα» του δέκτη. 4) Η δυνατότητα συνεργασίας των υποκειμένων σε εποικοδομητικό επίπεδο» (Νικολάου, 2011: 211-212).

Καθίσταται εξαιρετικά σημαντική η κατανόηση του γεγονότος ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καταπολέμηση προκαταλήψεων που σχετίζονται με το έθνος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο και έχει απώτερο σκοπό να μειώσει τη κοινωνική ανισότητα. Με κίνητρο την ενδυνάμωση, την κατανόηση των σχέσεων ατόμου και κοινωνίας αλλά κυρίως την απόκτηση γνώσης για τον Εαυτό και τον Άλλο και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί πολίτες, να συνδιαλέγονται με κριτική ικανότητα με την κοινωνική πραγματικότητα και να καταφέρουν να συμβάλουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Giusti, 2005). Ωστόσο, επί της ουσίας δεν είναι τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από μια ανοιχτή πρόσκληση για διάλογο με τρόπο που ο καθένας μας νοηματοδοτεί τον κόσμο και την θέση του μέσα σε αυτόν, που να θίγει πραγματικά ζητήματα κοσμοθεωρήσεων και ταυτοτήτων (Bennett, & Bennett, 2001).

1.2. Ο ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ Η ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

*«Ο καθένας μπορεί να θυμώνει- αυτό είναι εύκολο.
Αλλά το να θυμώνει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό
και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία
και με το σωστό τρόπο- αυτό δεν είναι εύκολο.»*
(Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*)

Η εφηβεία έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες λόγω των πολλών διακυμάνσεων που προκαλεί τόσο στο σώμα όσο και στο συναίσθημα του ανθρώπου. Σύμφωνα με ομάδα ψυχολόγων:

«η εφηβεία είναι μια μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ώριμη ηλικία, όπου συντελούνται μεγάλες αλλαγές στα οργανικά-βιολογικά και στα ψυχικά και ψυχοκοινωνικά δεδομένα. Η εφηβεία εκφράζει το πέρασμα από μια παρασιτική, παιδική ζωή, σε μια αυτόνομη ζωή και ο έφηβος θα περάσει από την κηδεμονία, σε μια φάση που θα είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του» (www.psychotherapeia.net.gr).

Οι αιτίες κρίσεων και γενικότερης ψυχολογικής ανισορροπίας προκύπτουν εξαιτίας των αλλαγών στη φυσιολογία του σώματος αλλά και της ανάγκης να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους. Από έφηβο σε έφηβο διαφέρει τόσο το εύρος όσο και η ένταση, όπως επίσης και η μορφή της κρίσης, συνεπώς και η λύση που δύναται να δοθεί. Η περίοδος αυτή, η λεγόμενη ήβη, αφορά σε προπαρασκευαστικές βιοσωματικές μεταβολές, υπεύθυνες για τη σεξουαλική ωρίμανση του εφήβου (psychotherapeia.net.gr).

Η πορεία του παιδιού προς την εφηβεία εξαρτάται από τις εμπειρίες του στη ζωή, τα βιώματά του. Ο έφηβος υφίσταται μια σειρά από νευροβιολογικές αλλαγές, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του μέχρι να διαμορφώσει μια σταθερή νοητική και συναισθηματική συμπεριφορά. Αυτές οι αλλαγές έχουν ήδη ξεκινήσει από την παιδική ηλικία. Οι συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσει τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι αυτές που του δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς και χτίζουν τον αξιακό του κώδικα. Είναι αυτή η χρονική περίοδος που διαμορφώνει ποικιλία συμπεριφορών στις σχέσεις του με τους άλλους: εμπιστοσύνη, ντροπαλότητα, κοινωνικότητα, δυσπιστία και αναπτύσσει τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών ή και

ματαίωσης. Η παιδική του ηλικία, λοιπόν, σε συνάρτηση με την παρούσα κατάσταση του με το περιβάλλον, την οικογένεια και την κοινωνία, καθιστούν τις οργανικές και νοητικές αλλαγές της εφηβείας του αφορμή για σοβαρά προβλήματα ή ομαλή εξέλιξη. Άλλωστε *«κατά την εφηβεία η ενόρμηση συχνά υπερνικά τη σκέψη. Το δραν υπερισχύει του πράττειν»* (Σμιντ- Κιτσίκη, 2005: 13).

Η εφηβεία είναι μια περίοδος μεγάλων αλλαγών για τους νέους ανθρώπους, όταν οι σωματικές αλλαγές που συμβαίνουν έχουν επιταχυνόμενο ρυθμό. Αλλά η εφηβεία δεν χαρακτηρίζεται μόνο από φυσικές αλλαγές - οι νέοι αντιμετωπίζουν επίσης γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και διαπροσωπικές αλλαγές. Καθώς μεγαλώνουν οι νέοι επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον, ο πολιτισμός, η θρησκεία, το σχολείο και τα μέσα ενημέρωσης. Μάλιστα, οι πιέσεις που ασκούν τα κοινωνικά πρότυπα κατά την τρυφερή αυτή περίοδο κοινωνικοποίησης των εφήβων οδηγούν σε συνθήκες στις οποίες τα κορίτσια υιοθετούν μια πιο στοργική και συναισθηματική συμπεριφορά, ενώ αντίθετα τα αγόρια μαθαίνουν να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους.

Ο Spano (2004) σημειώνει πως έχει προταθεί ένας αριθμός διαφορετικών θεωριών σχετικά με την εφηβική ανάπτυξη. Υπάρχουν βιολογικές απόψεις (Hall, 1904), ψυχολογικές προβολές (Freud), ψυχοκοινωνικές απόψεις (Erikson, 1968), γνωσιακές θεωρήσεις (Piaget), οικολογικές απόψεις (Bronfenbrenner, 1979), η κοινωνική γνωστική θεωρία μάθησης (Bandura), και πολιτιστικές απόψεις (Mead, 1928). Κάθε θεωρία έχει μια μοναδική εστίαση, αλλά υπάρχουν πολλά παρόμοια στοιχεία (Spano, 2004).

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του εφήβου, ωστόσο, που τονίζεται από τους μελετητές είναι το εφηβικό πάθος. Σύμφωνα με τη Σμιντ- Κιτσίκη (2005), το πάθος αυτό διακρίνεται σε θερμό και ψυχρό πάθος.

«Το θερμό πάθος αντιστοιχεί στην επιθυμία κατοχής του αντικειμένου που προκύπτει από σύγκρουση και τραυματισμό στην πρώιμη σχέση μητέρας-παιδιού. Το ψυχρό πάθος υποδηλώνει επιθυμία για κατοχή, κρύβει ψυχική απόγνωση και εκδηλώνεται με ένταση και προσήλωση σε αρνητικούς στόχους. [...] Η υπερχείλιση του ψυχρού πάθους μπορεί να οδηγήσει στον φανατισμό, όπου η ενόρμηση έχει κυριαρχηθεί από μονοϊδεατισμό, αποκλείοντας την ανοχή προς το άλλο και τη διαφορετικότητα, αποβλέποντας στην καθυπόταξη και μετερχόμενη ακόμα και βίαιων μέσων» (σελ. 16).

Στην αρχή της εφηβικής ηλικίας η συναισθηματική αστάθεια είναι χαρακτηριστική, αφού οι έφηβοι είναι επιρρεπείς στο να επιδεικνύουν συναισθηματική αντιδραστικότητα. Παρατηρείται έντονη ευερεθιστότητα και ανασφάλεια, η οποία τους καθιστά συναισθηματικά ευάλωτους. Στα χρόνια που ακολουθούν ωριμάζουν τα τμήματα εκείνα του εγκεφάλου που καθορίζουν τις γνωστικές δεξιότητες και την τόσο σπουδαία ικανότητα της αυτορρύθμισης (Gross, Richards, & Oliver, 2006). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ενώ στα πρώτα εφηβικά χρόνια τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται, μέχρι φανατισμού, με τις αξίες και τους κανόνες συγκεκριμένων ομάδων, στα όψιμα χρόνια της εφηβείας οι νέοι γίνονται περισσότερο επιλεκτικοί, θέλουν να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα και επιλέγουν εκείνες τις ομάδες συνομηλίκων που ταιριάζουν περισσότερο στο δικό τους αξιακό σύστημα (Hazen, Schlozman, & Beresin, 2008).

Πώς, λοιπόν, θα χαρακτηρίζαμε την επιθετική συμπεριφορά που απαντάται τόσο συχνά στους εφήβους; Σύμφωνα με ψυχολόγους η επιθετικότητα είναι ένα μέσο διασφάλισης των προσωπικών ορίων του εφήβου, καθώς έτσι βρίσκει τρόπο να αντιμετωπίσει υπαρξιακά άγχη και να εκφράσει τη νέα του ταυτότητα. Συνεπώς χαρακτηρίζεται ως φυσιολογική και, σε κάποιες περιπτώσεις, αναγκαία αφού είναι συνυφασμένη με την προσπάθειά του να νιώσει ανεξαρτησία και επάρκεια (www.efiveia.gr).

Η Santos (2015) αναλύει τον τρόπο που ο καθένας μας μπορεί να μετασχηματίσει την επιθετικότητα και τη σύγκρουση. Σημειώνει πως:

«η σύγκρουση είναι η εξωτερική όψη μιας σειράς από διαφορετικά προβλήματα που σχετίζονται με την αδικία, τα προνόμια, τη μισαλλοδοξία κι άλλους παράγοντες που αποτελούν τη βάση δομών που επηρεάζουν ή και καθορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Υπό αυτή την έννοια οι συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν καθοριστική πηγή για την κατανόηση της πραγματικότητας» (σελ.36).

Όταν, ωστόσο, η τάση για επιθετική συμπεριφορά του εφήβου εξελίσσεται σε βία, στους φίλους, συμμαθητές, τους γονείς, την ερωτική σχέση, τους καθηγητές μα και στον ίδιο τον εαυτό του, τα γεγονότα λαμβάνουν άλλη διάσταση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο κέντρο της πόλης της Βαλτιμόρης το 1990 με σκοπό τη δημιουργία "Οδηγού κατά της Βίας στους Νέους", βρέθηκε ότι ένας στους τέσσερις εφήβους είχε δει ένα φόνο και τρεις στους τέσσερις ήξερε κάποιον

που είχε πυροβοληθεί. Οι στατιστικές λένε είναι ότι οι νέοι μας χάνουν τη ζωή τους σε αριθμούς ρεκόρ. Είναι θύματα σε έναν πολιτισμό που χαρακτηρίζεται από όπλα, φτώχεια και παραμέληση από γονείς και κοινότητα. Γνωρίζουμε πολλά για το ποιος διαπράττει βία και την αιτία της. Συχνά αυτή είναι ο ρατσισμός (Reisman, 1995).

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Μείν της Αμερικής από την Υπηρεσία Υγείας Μητέρας- Παιδιού, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Muskie, σχετικά με τους τύπους βίαιης συμπεριφοράς στα παιδιά και τους εφήβους στις κοινότητές τους, έδωσε στα αποτελέσματά της ποσοστό 65% σε ρατσιστικές συμπεριφορές (φυλετικές, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, θρησκευτικές, εθνοτήτων, κλπ) (Hart et al., 1993).

Στην έρευνά της για τη σχολική βία, η Αρτινοπούλου παραθέτει στοιχεία ερευνών από τις ευρωπαϊκές χώρες. (Σουηδία, Ολλανδία, Γερμανία, Δανία, Αγγλία, Ισπανία, Γαλλία, Φινλανδία, Βέλγιο, Αυστρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Πορτογαλία, Λουξεμβούργο). Συγκριτικά με την Αμερική, είναι αξιοσημείωτο, ότι τα ποσοστά είναι περιορισμένα.

Έρευνες αποδεικνύουν ότι άτομα που έχουν υπάρξει θύματα από ρατσιστικές συμπεριφορές, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν στο μέλλον ψυχικές διαταραχές, προσέχουν λιγότερο την υγεία τους και συχνά εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα υγείας. Η ίδια έρευνα επισημαίνει τα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και τις αυξημένες πιθανότητες αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όταν ο ρατσισμός μάλιστα παρατηρείται σε επίπεδο συστημικό το άγχος αυξάνεται και μπορεί να επηρεάσει καταλυτικά τη ζωή του ατόμου σε δραματικά επίπεδα (Paradies, 2006).

Σε μετα- έρευνα του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης, η οποία εστίασε στην βιβλιογραφία για το αντίκτυπο του ρατσισμού στους νέους, παρατηρήσαμε πως η επίδραση των ρατσιστικών συμπεριφορών ξεκινά ήδη από την εφηβική ηλικία. Οι έφηβοι νιώθουν μοναξιά αφού αισθάνονται ξένοι, απομονωμένοι και συχνά πέφτουν θύματα και σωματικής βίας από τους συνομήλικους τους, γεγονός που επιδρά και στην ψυχική τους υγεία. Αναλυτικότερα, οι έφηβοι θύματα ρατσιστικής συμπεριφοράς αποδεικνύεται πως εμφανίζουν κατάθλιψη ή έντονο άγχος. Η ποιότητα ζωής των νεαρών θυμάτων κλωνίζεται ποικιλοτρόπως (Priest et al., 2013).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), «σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε πανελλαδικό δείγμα μαθητών, φαίνεται πως το πρόβλημα ενδοσχολικής βίας μπορεί να μην είναι τόσο οξύ και εκτεταμένο όσο σε άλλες

ευρωπαϊκές χώρες». Τα ελληνόπουλα φαίνεται να αντιδρούν στη μαζική προσέλευση μεταναστών στη χώρα μας, με υιοθέτηση ρατσιστικών στάσεων και αντιλήψεων. Στις αστικές περιοχές εμφανίζονται πιο σοβαρά περιστατικά, μεταξύ των οποίων συμπλοκές ανάμεσα σε συμμορίες νέων. Τέλος, τα υψηλότερα ποσοστά έκφρασης βίας αφορούν βανδαλισμούς, που οι έφηβοι δεν συγκαταλέγουν σε κάποια μορφή βίας αλλά φαίνεται να είναι κάτι πολύ σύννητες και αθώο (Αρτινοπούλου, 2001). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ένα τέτοιο θέμα δεν επιδέχεται παρεμβάσεις. Άλλωστε τα πρόσφατα περιστατικά Γιακουμάκη, Φύσσα κ.α. κρούουν τον κώδωνα κινδύνου και επιτάσσουν πρόληψη και προσοχή. Υπάρχει πάντα η ανάγκη για παρέμβαση και έλεγχο συμπεριφορών.

Στη συνέχεια θα διαπιστώσουμε την πολύτιμη συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και αντιρατσιστικής συνείδησης. Με χρήσιμα εργαλεία μεθόδους και τεχνικές, μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην πολυπολιτισμική επίγνωση και να αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών.

1.3 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η πιο βαθιά ώθηση ήταν η επιθυμία να κάνω τη μάθηση μέρος της διδασκαλίας της κοινωνικής αλλαγής.»

Williams (Neelands, 2002)

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) (Drama in Education (DiE), συνδέεται με το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία και απέκτησε το όνομά της την δεκαετία του 1960. Οι Άγγλοι πρωτοπόροι αυτού του είδους είναι η Dorothy Heathcote και ο μαθητής της, Gavin Bolton, ενώ στην Αυστραλία επιφανής υπέρμαχος της, ο John O' Toole. Τα μοντέλα των σπουδαίων αυτών εκπροσώπων εντάσσονται στην ιδιαίτερη παιδαγωγική παράδοση που όρισαν θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Ο John Dewey τόνισε τη σπουδαιότητα των τεχνών ως δραστηριοτήτων πρακτικής μαθησιακών εργασιών και επίλυσης προβλημάτων στην τάξη, οι οποίες έχουν απόλυτη σαφήνεια με τον πραγματικό κόσμο. Ο Jerome Bruner εστίασε στην εποικοδομητική διδασκαλία και τη μάθηση *“βήμα προς βήμα”* διαμέσου της σύνδεσης

τόσο συναισθηματικών όσο και γνωστικών προσεγγίσεων της μάθησης και διδασκαλίας. Φυσικά, ο Lev Vygotski, που αναφέρθηκε στην κοινωνική μάθηση, η οποία βασίζεται στον όρο της «ζώνης επικείμενης μάθησης» (Κοντογιάννη, 2008α).

Η διδασκαλία αποτελεί θεμελιώδη λίθο στη θεωρία του Vygotsky συνδεδεμένη με την έννοια της συνεργατικής μάθησης μέσω της εγγύτερης δυνητικής ανάπτυξης ZPD (Lloyd, 1998). Η έννοια αυτή αποτελεί κυρίαρχο επιχείρημα υπέρ της εκπαιδευτικής αξίας που έχει η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Μέθοδος, που εισήγαγε η Dorothy Heathcote, και επιτρέπει στον δάσκαλο να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη δραματική τέχνη. Ο Paulo Freire, φυσικά, με τη μετασχηματιστική του παιδαγωγική, αποτελεί μέντορα της παιδαγωγικής επιστήμης αφού εισαγάγει τις διευκολυντικές, παρά τις καθοδηγητικές, μεθόδους διδασκαλίας. Η διαλογική μέθοδος αποσκοπεί να συμπεριλάβει τον μαθητή σε ρόλο σημαντικού αρχιτέκτονα στο περιεχόμενο της μάθησης (Κοντογιάννη, 2008α).

Ο Piaget έκανε νύξη για την αυτόνομη πράξη και τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και όρισε τις διαδικασίες αυτές ως το κλειδί για απόκτηση γνώσης (Lloyd, 1998). Εξαιρετική είναι η διαπίστωση πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (στο εξής ΔΤΕ) ανταποκρίνεται στις θεωρίες όλων αυτών των σπουδαίων ψυχολόγων που μελέτησαν τον τομέα της μάθησης και της γνώσης του παιδιού.

Η χρήση της ΔΤΕ θα πρέπει να αποτελεί συμβόλαιο ενός συμμετοχικού, εποικοδομητικού και διαλογικού μοντέλου παιδαγωγικής. (Neelands, 2008). Ο Peter Slade επινοεί το «παιδικό δράμα» στην προσπάθειά του να δώσει στο σχολικό θέατρο έναν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ο Jonathan Neelands συνοψίζει τις πολιτισμικές λειτουργίες του θεάτρου και προτείνει τη ριζική επανεκτίμηση της σχέσης του δράματος με την εκπαίδευση όσον αφορά την προσωπική, πολιτισμική, κοινοτική και κοινωνικοπολιτική διάσταση αλλά και την ενδυνάμωση που προσφέρει. Ο David Davis αναφέρεται στη δύναμη του θεάτρου ως μέσο για την επίτευξη της γνωστικής διάστασης (Κοντογιάννη, 2008α).

Και φυσικά για να επιτύχει η διαδικασία της ΔΤΕ, απαιτείται ο εμπυχωτής-δάσκαλος. Δεν έχει συμπεριφορά που οδηγεί στη διδασκαλία ή τη σκηνοθεσία, σύμφωνα με τις παραδοσιακές πατροναριστικές συμπεριφορές. Δεν θέτει τον εαυτό του εκτός της διαδικασίας παίρνοντας χαρακτήρα αυτονόητου, αόρατου και αδιαπραγμάτευτου, σαν ατόμου που δε διαθέτει ταυτότητα (Μάγος, & Σιμόπουλος,

2009). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ενός ιδιαίτερου πολιτισμού αφού ο τρόπος εμπύχωσής τους είναι προϊόν πολιτισμικό και μοναδικό. Ο Rogers και Lewin (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010) μίλησαν για το ρόλο του leader- εμπυχωτή εστιάζοντας στη μέθοδο «μη κατευθυνότητας». Η άποψη της μεθόδου αυτής δεν είναι απαραίτητη ούτε αδιαφορία αντιθέτως είναι παιδαγωγικός τρόπος που δείχνει εμπιστοσύνη στον μαθητή, που είναι ελεύθερος να πάρει τον δρόμο που του ταιριάζει. Ο εμπυχωτής γίνεται διευκολυντής (facilitator) μάθησης, ουσιαστικά συναισθηματικός, γνωστικός και γλωσσικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στον μαθητή και τη γνώση (Μιχαλοπούλου, 2006). Βρίσκεται στην απόλυτη υπηρεσία της ομάδας. Δε διδάσκει, δε σκηνοθετεί αλλά παρέχει ερεθίσματα, δημιουργεί συνθήκες, για να αναπτύξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων. Λειτουργεί ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής, που είναι ικανός να διαχειριστεί συγκρούσεις, χειριζόμενος εργαλεία από το χώρο του θεάτρου αλλά και από τον κοινωνικο-παιδαγωγικό χώρο. Είναι αυτός που θα οδηγήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν το θέατρο χωρίς να τα μεταμορφώσει σε «τηλεγραφόξυλα». Σαν ένα στημένο έλατο, όπως λέει ο Hildergard Brenner (Page, 2008). Ο εμπυχωτής ενεργοποιεί τα παιδιά και εξασφαλίζει την ασφάλεια στην ομάδα. Δεν αποτελεί αυθεντία, που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε πράξεις ψυχολογικής βίας, αλλά τα βοηθά στην εξερεύνηση του θεάτρου (Page, 2008). Ιδανικά ο ρόλος του δεν είναι απόλυτα διαχωρισμένος από αυτόν του μαθητή, αφού και οι δύο λαμβάνουν μέρος σε μια διαδικασία που διαμορφώνουν οι ίδιοι και καθορίζουν από κοινού (Freire, 2009).

Άλλωστε, η «μεταγνώση» προκύπτει από τα ίδια τα παιδιά που κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού (feedback), που συντελείται συνήθως προς το τέλος κάθε παρέμβασης ΔΤΕ και αφορά την ανάπτυξη της κατανόησης και της γνώσης από το παιδί με τις δικές του γνωστικές δυνατότητες αλλά και την ικανότητά του να ρυθμίζει τον δικό του νοητικό κόσμο, όπως επισήμανε ο Markman (Lloyd, 1998). Η διδασκαλία «εκ των έσω», λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει γερή βάση για την κατανόηση της θεατρικής φόρμας (Bolton, 2008).

Συνυφασμένη με την μεταγνώση είναι και η «μετασχηματίζουσα μάθηση». Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια διεργασία άκρως ορθολογική με τόσο συγκινησιακές όσο και διαισθητικές αλλά και φαντασιακές διαστάσεις (Mezirow, 1997). Η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μορφής μάθησης αφού στην ουσία της υπάρχει πάντα η αναζήτηση νοήματος μέσα από την εμπειρία. Ο Mezirow το υπογράμμισε αυτό περισσότερο από κάθε άλλον στη θεωρία του για τη

μετασχηματίζουσα μάθηση (Rogers, 1998).

Τόνισε πως ο τρόπος ερμηνείας της πραγματικότητας καθορίζεται από το προσωπικό σύστημα αντιλήψεων του καθένα. Αυτό το σύστημα μάς έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και το έχουμε ασυνείδητα εσωτερικεύσει παρότι συχνά περιέχει διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις (Κόκκος, 2005). Είναι εξαιρετικά βαθιά χαραγμένο μέσα μας κι έτσι τείνουμε να αποδεχόμαστε μόνο τις εύκολα προσαρμόσιμες εμπειρίες σε αυτό, δημιουργώντας δυσλειτουργίες στην καθημερινότητά μας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα που τόσο συχνά αποτελούν εσωτερικές κρίσεις των εκπαιδευομένων, που όταν αντιλαμβάνονται ότι κάτι πιθανά δυσλειτουργεί στον τρόπο που οι ίδιοι νοηματοδοτούν κάποιες καταστάσεις ωθούνται στην επαναξιολόγηση των παραδοχών τους.

Κατά τη λήξη συνήθως, αλλά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να αναλύσουν την εμπειρία τους, να εκφράσουν το συναίσθημα ή την άποψή τους μέσω του αναστοχασμού να αξιολογήσουν και να αναδομήσουν, δηλαδή, όσα βίωσαν, προκειμένου να βγει ένα νέο νόημα, μια πληροφορία ή ένα συμπέρασμα, από την τους εμπειρία. Αυτός ο αναστοχασμός της εμπειρίας θα τον οδηγήσει σε δράση, μάθηση και γνώση (Andresen, Boud, & Cohen, 2000).

Η αρχή, λοιπόν, της βιωματικής μάθησης τονίζει ότι η μάθηση είναι η διεργασία από την οποία προκύπτει γνώση. Η γνώση μπορεί να είναι είτε το αποτέλεσμα της ανταλλαγής στοιχείων κοινωνικής γνώσης ή και προσωπικής γνώσης. Για να δημιουργήσει το κάθε άτομο την προσωπική γνώση πρέπει να μπει στη διαδικασία να σχηματίσει και να μετασχηματίσει την ληφθείσα κοινωνική γνώση με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να καταφέρει να γίνει προσιτή σε αυτόν και να εξασφαλίσει την ενσωμάτωση στις γνωστικές του δομές (Kolb, 1984· Kolb, & Kolb, 2009).

Η ΔΤΕ δίνει την ευκαιρία συνδυασμού τόσο της γνωστικής όσο και της κοινωνικής μάθησης αφού παρέχει τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Έχει υψηλά αποτελέσματα ως προς τη μάθηση- διδασκαλία, που οφείλονται στην ολιστική συμμετοχή του παιδιού σε βιωματικές συνεργατικές διαδικασίες. Ενεργοποιεί το παιδί, επιτρέπει να αναδεικτούν οι πολυπρισματικές διαστάσεις ενός θέματος, εστιάζει σε λεπτομέρειες ή αποκαλύπτει νέες πτυχές, το καθιστά υπεύθυνο να

διαχειριστεί θέματα και να πάρει αποφάσεις. Η ΔΤΕ είναι ικανή να αποτελέσει πολύτιμη μέθοδο για να εφαρμοστεί η μετασχηματιστική παιδαγωγική. Το παιδί μπορεί να μετασχηματίσει τον εαυτό του, το σχολείο του, ολόκληρο τον κόσμο, λαμβάνοντας κοινωνική δράση (Κοντογιάννη, 2008β).

1.4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **ΜΕΣΩ ΔΤΕ.**

*«Η δύναμη του δράματος είναι ότι μπορεί να κινεί,
να παρέχει το forum για τη συζήτηση ηθικών ζητημάτων,
όπως τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος,
να φέρνει αντιρρήσεις και
να εξερευνά την αλλαγή»
(Sommers, 2002).*

Προσπαθούμε να αποκαταστήσουμε την ασφάλεια στον κόσμο. Το μεγαλύτερο ερώτημα της εποχής μας είναι αν θα καταφέρουμε να ενώσουμε ξανά τους λαούς και τους πολιτισμούς που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση ή αν θα συνεχίσουμε να βιώνουμε ένα στείρο και συνεχές σχίσμα, που θα μας καθιστά ανασφαλείς για όλη τη ζωή μας και θα συντρίψει το οικοδόμημα κοινωνιών πολυπολιτισμικότητας, πολυφυλετικότητας και πολυθρησκευτικότητας που χτίζαμε τόσα χρόνια (Neelands,2002). Αυτό είναι το ερώτημα που θέτει ο σπουδαίος θεατροπαιδαγωγός Jonnathan Neelands και έτσι διατυπώνει άψογα την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ωστόσο σύμφωνα με τον Zhu (2011: 117-119), συναντά εμπόδια σε τρεις κατηγορίες, που συνδέονται μεταξύ τους και τροφοδοτούν η μία την άλλη: τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και την έλλειψη πολιτισμικής ευαισθησίας.

Ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός αποτελεί απάντηση στα παραπάνω εμπόδια και αφορά στη συναισθηματική διαθεσιμότητα και στη εκούσια συμμετοχή τόσο στις πολιτισμικές αξίες όσο και στις στάσεις και τις αντιλήψεις μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας. Ως προς την ανάπτυξη του συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, η Camilleri (2002) ακολουθεί τη συγκεκριμένη βιοματική προσέγγιση του Gaston (1992). Σύμφωνα με αυτή, ο συναισθηματικός

συμπροσανατολισμός περνάει από τέσσερα διαδοχικά στάδια: αναγνώριση, αντίδραση, ενσυναίσθηση και σεβασμός.

Η αλληλεπιδραστική συμπεριφορά αποτελεί σπουδαία δεξιότητα και σχετίζεται με την ικανότητα να μπορεί κάποιος να συμπεριφερθεί κατάλληλα σε κάθε κοινωνική περίσταση. Η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία αποτελούν επιμέρους δεξιότητες της αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς. Αναφορικά με τη γλώσσα, υπάρχει επισήμανση από θεωρητικές απόψεις πως η ύπαρξη διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί θετικό φαινόμενο αφού αποκαλύπτει τη διάσταση της αλληλεξάρτησης των διάφορων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη. Προτεινόμενη δραστηριότητα που αποσκοπά στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών είναι η σκόπιμη χρήση και πρόκληση ενδιαφέροντος χρήσης της δεύτερης γλώσσας. Η πολυγλωσσία, άλλωστε, αποτελεί αφορμή και γόνιμο έδαφος για την οικοδόμηση ενός τρίτου τύπου αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών και κουλτουρών μέσα από τη διαδικασία σύγκρισης, ανταλλαγής και διαπραγμάτευσης μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Σκούρτου, 2002).

Η Camilleri (2002), με βάση τα παραπάνω, υποστηρίζει τη χρήση τεχνικών της ΔΤΕ, αφού δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αλλά και να ενσυναισθανθούν. Να αντιληφθούν τις σκέψεις αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Οι τεχνικές της ΔΤΕ δίνουν χώρο για αυτοέκφραση, ενθαρρύνουν τόσο τη συνεργασία, προωθούν την επικοινωνία μέσα στην ομάδα και οδηγούν την προσοχή των μαθητών προς τους τρόπους και τη σημασία της αλληλεπίδρασης.

Η δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών στα πλαίσια της σχολικής τάξης, σύμφωνα με έρευνες, είναι αυξημένη καθώς παράγοντες όπως η δημοτικότητα, η αυτοαντίληψη αλλά και η κοινωνική τάξη, ακόμα και η δομή της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις σχέσεις των παιδιών (Drewry, & Clark, 1985). Ο Halliman (1976) έρχεται να προσθέσει και τον παράγοντα των παρεχόμενων ευκαιριών ως τροχοπέδη για την αλληλεπίδρασή τους. Σύμφωνα με την άποψή του στις «παραδοσιακές» σχολικές τάξεις υφίσταται ένας τύπος φιλίας που ιεραρχεί τα δημοφιλή παιδιά, τα οποία δίνουν λίγες ευκαιρίες επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Έρευνες των Asher και Coie (1990) αποδεικνύουν πως η προέλευση των

παιδιών τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο, επηρεάζουν εξαιρετικά τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων.

Ο Winnicott (1979), ασχολήθηκε με το ανθρώπινο όν, όταν παίζει. Σύμφωνα με την άποψή του ότι μόνο το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα πραγμάτωσης στον άνθρωπο. Τόσο ο ενήλικας όσο και το παιδί, έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργική συναίσθηση. Η δεξιότητα αυτή είναι που στη συνέχεια μας προσφέρει βαθιά ικανοποίηση για την κατανόηση και εκτίμηση της αξίας της ίδιας της ζωής. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα υπάρχει διάχυτη η συσχέτιση κοινωνικής υγείας και θεάτρου. Ο Enreϊνον από το 1927 ήδη τόνισε τη σπουδαιότητα του θεάτρου σε ανάγκη ζωτικότητας για τον άνθρωπο αφού την εξίσωσε με την τροφή, το νερό, τον αέρα και τον έρωτα. Η συσχέτισή του με την υγεία συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας στις κοινωνικές, ψυχιατρικές, παιδαγωγικές επιστήμες συμπεραίνοντας, παρόλες τις διαφορετικές θεωρήσεις, πως η βιωματική διαδικασία του θεάτρου εκτός από αναψυχή αποτελεί σημαντικό στοιχείο διατήρησης και ακόμα αποκατάστασης της υγείας (Landy, 2001).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα η ΔΤΕ, με το πλήθος εργαλείων της συμβάλει στην υγιή κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων αφού μετατρέπει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε προσωπικό βίωμα. Αυτό το στοιχείο θεωρείται απαραίτητο κατά κοινή θεωρητική ομολογία ώστε να ενεργοποιηθεί οποιαδήποτε αλλαγή. Ο κεντρικός στόχος άλλωστε είναι η κατανόηση του εσωτερικού εαυτού και της ύπαρξής του στην εξωτερική πραγματικότητα, διαδικασία που οδηγεί στην πραγματική μάθηση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η ΔΤΕ άλλωστε αποτελεί σπουδαίο μέσο για την *ενίσχυση δεξιοτήτων ανοχής αντιφάσεων* σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1996). Την αμοιβαία ανοχή σύμφωνα με την οποία το άτομο αντέχει τη δυσαρέσκεια που του δημιουργεί η επαφή του με το διαφορετικό. Ο χαρακτήρας συλλογικότητας της ΔΤΕ, αλληλεπίδρασης, συνδημιουργίας και συναισθηματικής αποφόρτισης την καθιστά πολύτιμο εργαλείο ενσωμάτωσης και πρόληψης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αφού καταφέρνει να οδηγήσει στην δημιουργική εκτόνωση της έντασης, σε κάποιες περιπτώσεις συναντάται αλληλοσύγκρουση αναγκών μεταξύ των αλληλεπιδρώντων μαθητών. Τα παιδιά της μη κυρίαρχης ομάδας μέσα από τα παιχνίδια και τις δράσεις, νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτά γι' αυτό που είναι. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και διευκολύνεται η κοινωνική τους προσαρμογή (Νικολάου, 2011).

Η ΔΤΕ άλλωστε, δίνει την απάντησή της στην υπέρβαση της «παιδαγωγίζουσας» αντίληψης για τη θεατρική δημιουργία στο σχολείο, που αναπόφευκτα οδηγεί στη «σχολειοποίηση» του θεάτρου και θέτει όρια στην ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών και η υπέρβαση της αισθητικο - καλλιτεχνικής δημιουργίας, που είναι απολύτως κατευθυνόμενη και χρησιμοποιεί τους μαθητές ως φερέφωνα καλλιτεχνικών οραμάτων των εκπαιδευτικών. Στόχοι της η ανάδειξη του θεάτρου ως πλαισίου διαπολιτισμικής αγωγής και ευρύτερης παιδείας των μαθητών. Χώρου συνάντησης προσωπικοτήτων, ετεροτήτων και ουσιαστικής αποδοχής και αλληλεπίδρασης. Η παροχή της συντελείται με τρόπο συμβατό προς την παιδαγωγική, τη ψυχολογία και τη θεατρολογία και οδηγεί στην αλλαγή των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου και την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας (Τζαμαργιάς, 2002).

Η ΔΤΕ είναι ένα είδος κοινωνικής μορφής τέχνης. Μελετά το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τους ανθρώπους και τον κόσμο που ζούνε. Πως αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και γενικότερα στην κοινωνία (Woolland, 1999). Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων. Η Κοντογιάννη υπογραμμίζει πως *«είναι σα να κάνεις μια πρόβα, μια δοκιμή στη ζωή, ανακαλύπτοντας ένα κρυμμένο κομμάτι του εαυτού σου»* (Κοντογιάννη, 2008β: 28).

Το θέατρο, ως μέσο καλλιτεχνικό για να πετύχουμε επικοινωνία και προβληματισμό για την ανθρώπινη εμπειρία, που συνδυάζει την απελευθερωτική εκπαιδευτική και την κοινωνική δύναμη στοχεύει να δημιουργήσει συνθήκες διαλόγου με κοινές προθέσεις, μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης για το «ποιοι είμαστε» αλλά και προς τα πού πορευόμαστε (Pammenter, 2008).

Το 2008, με αφορμή τον πρώτο εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που καθιερώθηκε από τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση IDEA, ο πρόεδρος της Dan Baron- Cohen, είπε στο μήνυμά του:

«Καθιερώνουμε σήμερα τη δική μας ημέρα για να γιορτάσουμε τη γνώση και τις δεξιότητες εκείνες που συνιστούν την πολύμορφη και ξεχωριστή θέση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, στην προσπάθειά μας για ανθρωπιστική παιδεία, διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειρήνη στον κόσμο, και ειδικότερα για τους νέους, τα παιδιά και τις περιθωριοποιημένες κοινότητες που απειλούνται από τη βία» (Καλδή,

2009).

Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης σε έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2003), έγινε χρήση Κλιμακών Μοντέρνου Ρατσισμού με σκοπό να εξετάσουν τα επίπεδα προκατάληψης των μαθητών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα αναφορικά με τους μετανάστες συμμαθητές τους. Επίσης, ερευνήθηκε η προκατάληψη των δασκάλων απέναντι στους μαθητές μετανάστες (Γαρδικιώτης & Χαντζή, 2009).

Επίσης, στην έρευνα πεδίου των Δραγώνα, Κουζέλη και Ασκούνη (Ασκούνη, 1997) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ξενοφοβική στάση, η οποία βασίζεται στην αντίληψη ανωτερότητας τους λόγω της ιστορίας της χώρας μας.

Το θέατρο άλλωστε αποτελεί ένα φαινόμενο ούτως ή άλλως διαπολιτισμικό. Και αυτό πηγάζει από την αρχαιότητα και άρα πολύ νωρίτερα από την καθιέρωση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Η ΔΤΕ με τις σπουδαίες τεχνικές της που αφορούν το παιχνίδι ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς και τις δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο σκιών και κουκλοθέατρο, δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή με πολιτισμική ετερότητα να αλληλεπιδράσει, να ικανοποιήσει τις ελπίδες του μέσα από ρόλους, αφού μόνος του τους επιλέγει, και επιπλέον να ασκηθεί σ' αυτούς ώστε να προσεγγίσει ακόμα κι ένα δυσνόητο κείμενο, υποβοηθούμενος από τους κανόνες της θεατρικής σύμβασης (Γαργαλιάνος, 2006).

Η Dodgson θεωρεί ότι ως υλικό δραματοποίησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι προσωπικές μαρτυρίες και βιώματα, ήθη και έθιμα ώστε η δράση να είναι ευεργετική για τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων αφού τους δίνεται η δυνατότητα να μεταφέρουν, να επικοινωνήσουν και να ζωντανέψουν στοιχεία του πολιτισμού τους (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Ενισχύεται η συλλογικότητα, το αίσθημα ευθύνης ως μέλος μιας ομάδας, ανεξάρτητα από κάθε καταγωγή, γλώσσα ή εθνικότητα. Δίνεται σημασία στο τελικό αποτέλεσμα, που κάνουν όλοι οι μαθητές μαζί, συντονισμένα και υπεύθυνα. Με τη ΔΤΕ, επίσης, πραγματοποιείται εξαιρετική εξάσκηση στον προφορικό λόγο, κατά τη διάρκεια αναπαραγωγής κάποιου ρόλου. Αναπτύσσεται η επικοινωνία και η αλληλοκατανόηση, η ισότητα και ο αλληλοσεβασμός (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). *«Είναι το είδος της μάθησης όπου κεντρική θέση κατέχει το βίωμα και προκειμένου να κατανοήσουμε το βίωμα του άλλου, θα πρέπει να συν-αισθανθούμε και να συν-κινηθούμε.»* (Μπακιρτζής, 2005). Η χρήση ΔΤΕ καθίσταται εξαιρετικά

ωφέλιμη στην εξερεύνηση θεμάτων διαπολιτισμικότητας, καθώς συμβάλλει τόσο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η επικοινωνιακή ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η αποστασιοποίηση από τον εαυτό, η αναστοχαστική ικανότητα, η ανοχή των αντιφάσεων, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, με χιούμορ και φαντασία όσο και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Δεξιότητες που συνιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα και που, βέβαια, είναι απολύτως απαραίτητες για τη γόνιμη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γραμματάς, 2004). Ειδικά στην εφηβική ηλικία, όπου το πάθος συχνά μη βρίσκοντας διεξόδους, οδηγεί στη βία και τον ρατσισμό, η ΔΤΕ παρέχει γόνιμες μεθόδους έκφρασης, διαπραγμάτευσης και ανακάλυψης τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων. Οι έφηβοί μας, σήμερα όσο ποτέ, χρειάζονται τρόπους έκφρασης και αυτοεκτίμησης: *«Νιώθουν συχνά να καταπιέζονται, καθώς αναζητούν την ταυτότητά τους στη μεταβατική φάση της ζωής τους από την παιδική ηλικία στη ενηλικίωση»* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 386).

Η οικονομική κρίση, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η κρίση του θεσμού της οικογένειας, η ανεργία και η έντονη ανάπτυξη πολλαπλών μορφών βίας σε διάφορους τομείς κάνει ακόμα πιο έντονο το αίσθημα της καταπίεσης. Με ιδιαίτερη επιτυχία έχουμε δει τα τελευταία χρόνια να γίνεται χρήση μεθόδων όπως το Θέατρο Φόρουμ (Forum Theatre) του Augusto Boal, ιδιαιτέρως σε νέους.

Ο Boal (2006a) εξηγεί τον τρόπο λειτουργίας του Θεάτρου Φόρουμ σημειώνοντας τα εξής: *«Η πράξη του μετασχηματισμού δρα μετασχηματιστικά. Ο θεατής- ηθοποιός (spect- actor) έρχεται στη σκηνή και μετασχηματίζει τις εικόνες που βλέπει και δεν του αρέσουν. Τις μετασχηματίζει σε εικόνες αρεστές και επιθυμητές, εικόνες μιας ευχάριστης κοινωνίας. Με το να παίζει στη σκηνή μετασχηματίζει τον εαυτό του σε γλύπτη, μουσικό, ποιητή, με το να παίζει στη σκηνή εκφράζει τη θέλησή του για δράση, γίνεται ηθοποιός, γίνεται ο πρωταγωνιστής και μετασχηματίζει τον εαυτό του σε πολίτη»*.

Το Θέατρο Φόρουμ (Forum Theatre) αποτελεί μία από τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Είναι ένα διαδραστικό θέατρο που επινοήθηκε από τον βραζιλιάνο σκηνοθέτη Augusto Boal στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Boal, 2006b). Έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης αφού προσφέρει έναν ασφαλή χώρο για «πρόβα» της ζωής. Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2015) μπορεί ο καθένας να δοκιμάσει τεχνικές αποτίναξης της καταπίεσης και να ανακαλύψει μέσα απελευθέρωσης, που δε γνώριζε ότι έχει μέσα από την κατάργηση

της «κουλτούρα της σιωπής».

Το θέατρο Φόρουμ απορρίπτει την παραδοσιακή διδασκαλία, την ηθικολογία και τον πατερναλισμό και προτείνει εναλλακτικές μεθόδους, οι οποίες ενθαρρύνουν την προσωπική και συλλογική έκφραση βιωμάτων και δημιουργούν ασφαλή πλαίσια ανταλλαγής και επεξεργασίας εμπειριών. Σχετίζονται τον εαυτό με τον Άλλο και δίνουν χώρο στην κριτική αναθεώρηση γνώσεων χρόνια παγιωμένων με σκοπό την επαναπροσέγγιση (Boal, 2013).

Σύμφωνα με τους Γκόβα & Ζώνιου (2010) «προωθούν όλους τους τύπους έκφρασης και μάθησης τον οπτικό, τον ακουστικό, τον κιναισθητικό και υποστηρίζουν την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων αναιρώντας κάθε εμπόδιο κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Βασίζονται στη συμμετοχική διαδικασία και τη συνεργασία και προωθούν τη δημιουργικότητα» (σελ. 39).

Το Θέατρο Φόρουμ μπορεί να βοηθήσει τους εφήβους να διερευνήσουν τις προσωπικές αλλά και συλλογικές προκλήσεις της ζωής τους, με ασφάλεια, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μοιραστούν τις απόψεις μα και τους φόβους τους και να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με έρευνες δράσης το θέατρο Φόρουμ μπορεί να βοηθήσει τους εφήβους να αντιμετωπίσουν συνθήκες λιτότητας και οικογενειακής αστάθειας, βίας και να διερευνήσει δύσκολα ζητήματα όπως η μετάβαση σε μια νέα χώρα. Δίνει επίσης ευκαιρία ανακάλυψης τρόπων για την αντιμετώπιση δυνητικά αρνητικών καταστάσεων, όπως οι ρατσιστικές συμπεριφορές (Hewson, 2007).

Οι Tromski & Doston (2003) σε έρευνα δράσης που διεξήγαγαν σε εφήβους της κοινωνίας των Η.Π.Α. επιβεβαίωσαν τη μεγάλη επιρροή της ΔΤΕ σε επίπεδο ευαισθητοποίησης, κατανόησης και αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας. Οι έφηβοι δυσκολεύτηκαν αρχικά πολύ να συναναστραφούν με προσωπικότητες διαφορετικές από τους ίδιους. Η βιωματική, ωστόσο, διαδικασία της ΔΤΕ φάνηκε πολύ πιο άμεσα και έντονα επιδραστική σε σχέση με την γνωστική και λογική διαδικασία μάθησης. Η «αστάθεια», όπως την ονομάζει ο Piaget (1952) έδωσε τη θέση της στον ευθύ διάλογο και τη δράση. Το προβάδισμα της βιωματικής μάθησης σε σχέση με την κλασική διδασκαλία αναφορικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας, διαφορετικότητας και ρατσισμού έχουν άλλωστε, νωρίτερα τονίσει οι Tyler και Guth (1999), βασιζόμενοι στο μοντέλο βιωματικής αυτο-θεώρησης (Cognitive- Experiential Self- Theory), του Epstein (1994).

Η Enciso (2011) χρησιμοποίησε ως βασικό εργαλείο της ΔΤΕ για την έρευνα δράσης της στο Οχάιο της Αμερικής, την αφήγηση ιστοριών (storytelling) και διερεύνησε πώς μέσα από τη βιοματική διαδικασία αφήγησης ιστοριών, οι έφηβοι κατάφεραν να μετακινήσουν τον τοίχο μεταξύ των ντόπιων (κυρίαρχης) και μεταναστών (μη κυρίαρχης ομάδας) μαθητών.

Σε έρευνα δράσης που έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια Προγράμματος Τέχνης για Εφήβους αναφορικά με την κοινωνική αδικία στη Νότια Καλιφόρνια από την Gale (2011), γίνεται νύξη για τους τρόπους που οι νέοι δύναται να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ομοφοβίας. Εργαλείο των παρεμβάσεων το Θέατρο Φόρουμ. Στόχος η πραγματοποίηση κοινωνικής αλλαγής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η προσωπική καταγραφή της ερευνήτριας: *«Είδα την εξαιρετική δύναμη, την έντονη και αποτελεσματική ενέργεια, της θεατρικής εκδήλωσης σε τομείς εκτός του θεάτρου: τον πολιτικό, τον κοινωνικό, τον χώρο εκπαίδευσης και ψυχοθεραπείας. Στην πορεία, δεν κέρδισα μόνο εργαλεία και τεχνικές, αλλά και μια βαθύτερη κατανόηση της ρήξης στον κόσμο»* Gale (2011).

Άλλη μία καινοτόμος έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Τσίαρα (2017). Η έρευνα δράσης με τίτλο *«Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη στο 3/θ Δημοτικό σχολείο Νέας Τίρυνθας»* εστίασε στην κοινωνική διάσταση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και τόνισε τη συμβολή της στη διαχείριση κάθε είδους ετερότητας στη σχολική τάξη. Μέσα από βιοματικά εργαστήρια - παρεμβάσεις διαδικαστικού δράματος με εργαλείο του την αφήγηση ενός επινοημένου σεναρίου που εκτέλεσε ο δάσκαλος-εμπυχωτή σε ρόλο, δημιούργησε μια συνθήκη κατά την οποία οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά στη δραματοποίηση της ιστορίας και ανακάλυψαν τη φύση της ετερότητας, ενώ παράλληλα επιτυγχάνθηκε η ευαισθητοποίηση στην αποδοχή του άλλου.

Ενδιαφέρον προκαλεί η έρευνα που εφάρμοσε ο Μάρδας (2016) στη μεταπτυχιακή του διατριβή, ο οποίος μελέτησε την επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Βάσει των αποτελεσμάτων φάνηκε πως οι μαθητές *«μετατοπίστηκαν»*, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, ανάλογα με την ικανότητα ενσυναίσθησης που διέθεταν. Όλοι, όμως, προβληματίστηκαν σε θέματα σχέσεων, συμπεριφοράς και της σημασίας της ενσυναίσθητικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων τώρα, σε συγχρονική έρευνα που μελέτησε τις στάσεις φοιτητών πρώτου και τέταρτου έτους του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, και ταυτόχρονα μέτρησε τα επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού Ρατσισμού, τα αποτελέσματα προκαλούν ενδιαφέρον. 139 φοιτητές συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι μετά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου αυτό - αναφοράς αποδείχτηκε ότι η φοίτηση στο ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ τους βοήθησε να διαμορφώσουν θετικότερη στάση προς τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρότι υπήρχε έντονη διαφορά στάσεων των πρωτοετών και των τεταρτοετών φοιτητών αναφορικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση εντούτοις δεν παρατηρήθηκε το ίδιο στις βαθμολογίες σχετικά με τις κλίμακες Παραδοσιακού και Μοντέρνου ρατσισμού. Το εύρημα αυτό που φαινομενικά φαντάζει παράδοξο δικαιολογείται από το γεγονός ότι φυσικά το πανεπιστήμιο δεν αποτελεί μόνη αφετηρία διαμόρφωσης απόψεων. Εντούτοις, οδηγεί στην αναζήτηση μιας συνεχούς εγρήγορσης σχετικά με τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διδασκαλία και η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων (Σαπουντζής et al., 2016)

Κάποια χρόνια νωρίτερα ο Νικολάου (1999) είχε μελετήσει το θέμα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Εστίασε στην προσπάθεια ομαλής ένταξης μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές δράσεις που εφάρμοσαν εκαπιδευτικοί. Οι δυνατότητες για διαπολιτισμική εκπαίδευση πριν από 18 χρόνια, αναγνωρίζονται ως ελάχιστες, καθώς το ελληνικό κράτος δεν παρείχε στο σχολείο τις υποδομές, που απολάμβαναν άλλα κράτη όπως η Γερμανία. Ωστόσο, η διαθεσιμότητα και η ενεργοποίηση των δασκάλων χαρακτηρίζεται σημαντική και ελπιδοφόρα για το μέλλον της πολυπολιτισμικής μας χώρας. Ο Νικολάου επισημαίνει την ανάγκη δομικής ανασυγκρότησης του ελληνικού σχολείου βασισμένη στους πυλώνες τόσο της θεωρητικής τεκμηρίωσης όσο και της εμπειρίας από την αποτελεσματική πρακτική.

Ο Μάγος (2004) λίγα χρόνια μετά, ερεύνησε το θέμα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών εστιάζοντας στη περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 78 εκπαιδευτικοί της πλειονότητας, που εργάζονταν στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης και οι οποίοι για δύο χρόνια επιμορφώθηκαν σε

θέματα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε μια σειρά αλλαγών στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση, οι οποίες αφορούν τόσο σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών και της γενικότερης ετερογένειας της σχολικής τάξης όσο και σε θέματα που συνδέονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού και το παιδαγωγικό του έργο.

Η Ζώνιου (2016) ερεύνησε, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, τη συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Το θέμα της έρευνάς της προέκυψε μετά τη διαπίστωση πολλών ερευνών, στις οποίες αποδεικνυόταν πως τόσο η αρχική όσο ωστόσο και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφορικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, έχει καθώς φαίνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της οριστεί σε λανθασμένο πλαίσιο, αφού δίνει έμφαση κυρίως στην θεωρητική κατάρτιση και έχει τις βάσεις της στην παραδοσιακή, μετωπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Έτσι, θέλοντας να ενισχύσει τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών με βασικό εργαλείο το θέατρο, υλοποίησε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσής τους πρωτότυπο και εντατικό. Τα αποτελέσματα παρέχουν τα παρακάτω στοιχεία::

«η θεατρικότητα αποτελεί ένα πεδίο ασφαλούς πειραματισμού των διαφορετικών εκδοχών του εαυτού και η χρήση παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί, πράγματι, να παράσχει ένα προστατευμένο και ευχάριστο περιβάλλον ομαδικότητας και συντροφικότητας, όπου μπορούν να διερευνηθούν θέματα όπως η ατομική και η ομαδική ταυτότητα, η ετερότητα, ο ετεροπροσδιορισμός, η διάδραση και ο διάλογος. Η αξιοποίηση των παραστατικών τεχνών συμβάλλει παράλληλα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η ανοχή των αντιφάσεων, η αποστασιοποίηση από τον εαυτό, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, το χιούμορ, η φαντασία, και ικανοτήτων όπως είναι η επικοινωνιακή ικανότητα, η αναστοχαστική ικανότητα και η ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων» (σελ.466).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε τη δύναμη των εργαλείων της ΔΤΕ σε σχέση με την ευαισθητοποίηση παιδιών και νέων και σε θέματα ετερότητας. Η συμμετοχή και

το βίωμα, έχουν τέτοια ισχύ που μπορούν πραγματικά να καταστήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ακόμα πιο άμεσα εφαρμόσιμη.

Η ευφυής εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, όπως την διατύπωσε ο Delors (Delors et al., 1996), έχει 4 όψεις μάθησης: Μαθαίνω τον τρόπο να μαθαίνω, μαθαίνω να πράττω, μαθαίνω να ζω μαζί με τους άλλους και μαθαίνω να είμαι/να υπάρχω, μοιάζει να κινδυνεύει σοβαρά να συρρικνωθεί στις δύο πρώτες διεργασίες. Η μετανεωτερικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ανατρέπει τις συλλογικότητες, να αποδομεί τις παραγωγικές σχέσεις και τις ιδεολογίες (Νικολάου, 2011). Η Myers (2006) σημειώνει πως αν όλα τα σχολεία ήταν σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτές τις όψεις, πραγματικά, οι νέοι θα ήταν εξοπλισμένοι για τη ζωή.

Φτάνοντας στο τέλος αυτού του κεφαλαίου διαπιστώνουμε πως η ΔΤΕ έχει τα εργαλεία για την ευφυή εκπαίδευση και ανταποκρίνεται στις υψηλές απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού μπαίνει στην υπηρεσία της παιδαγωγικής, της ανθρωπιάς, της αλληλεγγύης και της προάσπισης των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού και του ανθρώπου (Γκόβας, 2011). Ο ρατσισμός είναι ένα πολύπλοκο θέμα με πολλές διαστάσεις και παραμέτρους και η ανάγκη κατανόησης, ανάλυσης και αντιμετώπισής του, ειδικά στη κρίσιμη ηλικιακή περίοδο της εφηβείας, καθίσταται αναγκαία. Με εργαλείο τις τεχνικές της ΔΤΕ ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται λιγότερο μακρινός.

Στη συνέχεια θα γίνει πλήρης αναφορά της μεθοδολογίας, της ανάλυσης δεδομένων και των ευρημάτων της παρούσας έρευνας δράσης που στόχο είχε την ευαισθητοποίηση εφήβων σε θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθούν στοιχεία σχετικά με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, τον τρόπο επιλογής θέματος και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν. Θα αναλυθεί η μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας, η χρήση ερευνητικών εργαλείων αλλά και η διαδικασία της προέρευνας και η περιγραφή του δείγματος. Στόχος μια πρώτη προσέγγιση του ερευνητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας του.

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η ερευνητική αυτή εργασία σχεδιάστηκε για να μελετήσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ευαισθητοποίηση εφήβων σε θέματα ρατσισμού με εστίαση στο φυλετικό ρατσισμό. Ερέθισμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί η επίκαιρη κατάσταση του προσφυγικού ζητήματος στη χώρα μας, όσο και η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως εμψυχώτρια μεικτής ομάδων εφήβων από την Ελλάδα και ασυνόδευτων εφήβων προσφύγων από διάφορες χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

Η μετακίνηση των εφήβων λόγω της αλληλεπίδρασής τους με αλλοεθνείς συνομηλίκους τους και η υπέροχη επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, παρά την τροχοπέδη της γλώσσας, η κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, του φόβου και της αμηχανίας, έστρεψαν το ενδιαφέρον της ερευνήτριας στην επιθυμία αναζήτησης πιο εξειδικευμένης γνώσης σχετικά με τη λειτουργία και τις δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τη μετακίνηση των εφήβων συμμετεχόντων στις παρεμβάσεις ΔΤΕ σε σχέση με θέματα ετερότητας, ρατσισμού και διαπολιτισμικότητας. Μέσα από καθαρά βιωματική διαδικασία οι έφηβοι αναπτύσσουν ικανότητες ενσυναίσθησης, αλληλεπιδρούν, συνδημιουργούν, προβληματίζονται και εκθέτουν επιχειρήματα ώστε τελικά να έρθουν πιο κοντά στον εαυτό τους και τον Άλλον. Το θέατρο, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, χωρίς να παραβλέπει το στοιχείο της αισθητικής, εστιάζει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου. Του δίνει βήμα να εκφραστεί, να αμφισβητήσει και μπορέσει να διακρίνει τις πολλαπλές υποκειμενικές αφηγήσεις ενός θέματος.

Στόχος της ερευνήτριας είναι να ανιχνεύσει μαζί με τους συμμετέχοντες, που αποτελούν φορείς δράσης, τις δεδομένες απόψεις και συνθήκες, να τις μετασχηματίσει σε παραγωγικές λέξεις και παραγωγικά θέματα και έχοντας όλα αυτά

να προχωρήσει στην ανάπτυξη κριτική διαλόγου, μέσα από τον οποίο οι έφηβοι θα λάβουν γνώση και εμπειρία συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους (Γρόλλιος κ.α., 2003).

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η βασική ερευνητική υπόθεση βασίζεται στο αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με εφαρμογή σε εφήβους, επιδρά θετικά στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα κι αν μετά από ένα σύνολο παρεμβάσεων κάνει τους εφήβους να αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που ζητούν απάντηση είναι:

- 1) Αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εφήβων που πήραν μέρος στην έρευνα, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση;
- 2) Ποιες οι στάσεις των εφήβων πριν και ποιες μετά τις παρεμβάσεις ΔΤΕ στις εξής συγκεκριμένες έννοιες του Μοντέρνου Ρατσισμού, Παραδοσιακού Ρατσισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
- 3) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη ρατσιστική συμπεριφορά και στους παράγοντες όπως φύλο, συγγένεια με μετανάστες ή με αλλοεθνείς και προηγούμενη εμπειρία θεατρικής βιωματικής δράσης;

2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε ήταν η έρευνα δράσης. Παρεμβάσεις σχεδιασμένων δράσεων, δηλαδή, που στόχο είχαν μέσα από τη συλλογή δεδομένων και από τον αναστοχασμό να βελτιώσουν την ποιότητα της γενικότερης δράσης στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Βασικό θέμα της έρευνας δράσης αποτελεί η προώθηση της κοινωνικής αλλαγής μέσω μιας προσανατολισμένης προς τον μετασχηματισμό δράσης (Candace, 2013). Η έρευνα δράσης σύμφωνα με την Κωστή (2014) «αποτελεί μια συστηματική και ευέλικτη ερευνητική στρατηγική, η οποία συνδυάζει τη δράση με την έρευνα. Πραγματοποιείται μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης. Ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της διαδικασίας και εμπλέκεται ο ίδιος. Σύμφωνα με τα στάδια της Έρευνας Δράσης και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων διασφαλίζεται μια σταθερή συγκριτική ανάλυση» (Κωστή, 2014).

Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας δράσης. Μέσα από αυτόν οι συμμετέχοντες καταφέρνουν να βελτιώσουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και επιτυγχάνουν αναδιάταξη δυνάμεων, αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία. Η επινόηση του όρου «action research» αποδίδεται στον Kurt Levin, ο οποίος διατύπωσε την ιδέα πως «η κοινωνική διαδικασία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εισαγωγής αλλαγών και της επιστημονικής παρατήρησης των αποτελεσμάτων αυτών των αλλαγών» (Πουρκός, & Δαφέρμος, 2010: 43)

Η έρευνα στηρίχτηκε στην ποιοτική και ποσοτική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων. Η μέθοδος αυτή, που «συνδυάζει δύο ή περισσότερα μέσα συλλογής δεδομένων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς λέγεται *τριγωνοποίηση*» (Cohen, Manion, & Morrison, 1997) και βασίζεται στη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων (Bell, 2004). Το αποτέλεσμα της συλλογής διαφορετικών τύπων δεδομένων επιτρέπει τη διασταύρωση μέσω του τριγωνοποίησης (Καρασαββίδης, 2010).

Με βάση τις παραπάνω μεθοδολογικές προτάσεις, έγινε χρήση ερωτηματολογίου πριν αλλά και μετά την παρέμβαση και ανάλυσή του στο SPSS. Στο πλαίσιο ποιοτικών μέσων, έγινε χρήση ημερολογίου και όλη η διάρκεια των παρεμβάσεων βιντεοσκοπήθηκε, με τη γραπτή άδεια φυσικά των γονέων. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν άτυπου τύπου συνεντεύξεις, σε μορφή συζήτησης (focus groups), που καταγράφηκαν κι αυτές μέσω βιντεοκάμερας, αφού είχε δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας στην ομάδα (Candace, 2013). Αυτή η ποικιλία των μέσων συλλογής δεδομένων είναι ικανή να διασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αφού γίνεται δυνατή η αντιπαραβολή και σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν για το ίδιο θέμα.

Αρχικά, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο των Chen και Starosta (2000) για τη διαπολιτισμικότητα βασισμένο στο *“The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale”*. Στη συνέχεια κατόπιν διερεύνησης, εντοπίστηκε το ερωτηματολόγιο του McConahay (1986) που έχει ήδη μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα. Το ξενόγλωσσο φάνηκε να είναι καλύτερα δομημένο, επειδή έχει καλύτερη ανάλυση παραγόντων. Το μεταφρασμένο έχει μεγαλύτερη αξιοπιστία με λιγότερους παράγοντες. Η αξιοπιστία είναι κρίθηκε σημαντικότερη και συνεπώς, επιλέχθηκε το δεύτερο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αφορά τις κλίμακες Μοντέρνου και Παραδοσιακού ρατσισμού. Βασίστηκε στην κλίμακα που ανέπτυξε ο McConahay (1986) και προσαρμόστηκε σε Ευρωπαϊκά

δεδομένα από τους Akrami, Ekehammar και Araya (2000). Στη χώρα μας το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόστηκε από τους Γαρδικιώτη και Χαντζή (2009) και αφού έγινε χρήση του, η κλίμακα Μοντέρνου ρατσισμού φάνηκε να έχει αξιοπιστία. Για την κλίμακα στάσεων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που ανέπτυξαν οι Δημητριάδου και Μαζαράκη (2013). Η κλίμακα ρατσισμού, αποτελείται από 16 ερωτήσεις από τις οποίες 9 μετρούν τον Μοντέρνο ρατσισμό και 7 τον Παραδοσιακό. Η κλίμακα στάσεων των μαθητών απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελείται από 6 ερωτήσεις.

Οι υψηλές βαθμολογίες όσον αφορά στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνουν θετική στάση των μαθητών απέναντι της και οι υψηλές βαθμολογίες σε Μοντέρνο και Παραδοσιακό ρατσισμό, δείχνουν αυξημένα επίπεδα ρατσισμού. Χρησιμοποιήθηκε η επταβάθμια κλίμακα Likert, που κυμαινόταν από το 1 (διαφωνώ πάρα πολύ) ως το 7 (συμφωνώ πάρα πολύ). Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπερβαίνει το 0,70 στον δείκτη Cronbach alpha (Cronbach alpha=.822) άρα μπορεί άνετα να χρησιμοποιηθεί.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας ήταν η παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα focus groups. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν με ψυχοκινητικά παιχνίδια με σκοπό τη σύσταση της ομάδας, τη συγκέντρωση, τη συννενοχή, την εμπιστοσύνη και το δέσιμο της ομάδας. Η έναρξη κάθε παρέμβασης αφορούσε παιχνίδια ενεργοποίησης, συντονισμού, ρυθμού, συνεργασίας και ομαδικότητας, μέσα από τα οποία πραγματοποιούνταν και το ζέσταμα των εκφραστικών μέσων.

Οι τεχνικές ΔΤΕ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν περπατήματα σε συνθήκες, καταγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, δυναμικές εικόνες, αυτοσχεδιασμοί, κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί, δραματοποιήσεις, ανίχνευση σκέψης, εσωτερική φωνή, ανακριτική καρτέλα, δάσκαλος σε ρόλο, αντιπαράθεση επιχειρημάτων, δημιουργική γραφή, μετρήσεις στον χώρο, σύνθεση δράσεων, τεχνικές θεάτρου φόρουμ κ.α.

2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ- ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ

Αρχικά, δόθηκε άδεια από τον Καλλιτεχνικό Διευθυντή του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου Πάτρας, κ. Κώστα Καζάκου και τον Πρόεδρο του

Διοικητικού Συμβουλίου, κ. Ανδρέα Τερζή, προκειμένου να γίνει η κύρια έρευνα. Η διάρκεια της έρευνας ήταν 4 μήνες (Νοέμβριος- Φεβρουάριος 2016), δηλαδή 12 παρεμβάσεις με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, μια φορά την εβδομάδα, διάρκειας δύο ωρών. Αφού οι έφηβοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο που θα διεξαχθεί και έθεσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις σε σχέση με τη διαδικασία, ζητήθηκε ενυπόγραφη άδεια συμμετοχής τους από τους γονείς τους, όπως και άδεια βιντεοσκόπησης. Στη συνέχεια δόθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ίδιο ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις σε διαφορετική σειρά, δόθηκε και μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Ο χρόνος συμπλήρωσης και στις δύο περιπτώσεις ήταν 15- 20 λεπτά.

Ο βασικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε πριν από την έναρξή τους, ωστόσο χρειάστηκε να ανακατασκευαστούν αφού κάθε παρέμβαση δημιουργούσε ερωτήματα και ανάγκη περαιτέρω έρευνας σε συγκεκριμένες θεματικές. Έτσι, επί της ουσίας, η ομάδα δημιούργησε το πλαίσιο της έρευνας.

2.5 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η έρευνα διεξήχθη στη μια από τις τρεις ομάδες εφήβων του Θεατρικού Εργαστηρίου για Παιδιά και Εφήβους του ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ. Πάτρας. Το δείγμα επιλέχθηκε στην ολότητά του. Συμμετείχαν 20 έφηβοι ηλικίας 13 έως 14 ετών. 6 αγόρια και 14 κορίτσια. Δεδομένου ότι η επιλογή του δείγματος έγινε μόνο σε μία ομάδα εφήβων, δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν το πρόγραμμα παρέμβασης, το φύλο, η συγγένεια με μετανάστες ή αλλοεθνείς, η προηγούμενη εμπειρία τους σε θεατρικές βιωματικές δράσεις μέσω ΔΤΕ, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, η ανάπτυξη σε άλλους τομείς όπως νοητική ανάπτυξη και φυσικά η προσωπικότητα. Αντίθετα η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας ήταν η ευαισθητοποίηση, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη μεταβολή στις τιμές των μεταβλητών της συγκεκριμένης κλίμακας ευαισθητοποίησης σε θέματα ρατσισμού (μοντέρνου και παραδοσιακού) και διαπολιτισμικότητας.

Η συγκεκριμένη ομάδα επιλέχτηκε γιατί αποτελούνταν από παλιούς αλλά και από νέους μαθητές, χωρίς προηγούμενη εμπειρία σε ομάδες ΔΤΕ και επίσης, οι συμμετέχοντες διανύουν τα πρώτα χρόνια της εφηβείας τους, γεγονός που τους καθιστά αναποφάσιστους και συχνά μπερδεμένους, γεγονός που προκαλεί ενδιαφέρον στη σκοποθεσία της έρευνας.

Η έρευνα, λοιπόν, αποτελεί μια προσωπική ανάγκη της ερευνήτριας να ανακαλύψει τη δύναμη της ΔΤΕ απέναντι στις ρατσιστικές συμπεριφορές και την αλληλεπίδρασή της με στόχο την ευαισθητοποίηση των εφήβων στην ετερότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί το κύριο μέρος της ερευνητικής εργασίας αφού σε αυτό πραγματοποιείται η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση δεδομένων σε επίπεδα ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Η μεν ποσοτική στηρίζεται στα αποτελέσματα που λάβαμε από τη χρήση ερωτηματολογίου, η δε ποιοτική από τη χρήση εργαλείων ΔΤΕ κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι υποενότητες χωρίζονται με βάση της θεματικές που η ερευνήτρια θεωρεί σημαντικές στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των εφήβων.

3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ & ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά, έγινε χρήση Περιγραφικής Στατιστικής για να αναλυθεί το σύνολο των δεδομένων και να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες του δείγματος. Με τη βοήθεια του S.P.S.S. έγινε δυνατή η ανάλυση τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών μεταβλητών (Μπατσίδης, 2014). Έγινε κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και επανασύνδεσή τους για να αναδειχθεί η ζητούμενη θεωρία (Mertler, 2012). Οι απαντήσεις των δύο ομάδων έδωσαν μετρήσεις για μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Επιπλέον έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής παραγόντων με τον δείκτη αξιοπιστίας A-Cronbach για καθεμία από τις τρεις ενότητες του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. (Μοντέρνος Ρατσισμός, Παραδοσιακός Ρατσισμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και των παραγόντων της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Ακολούθησε η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Ελέχθησαν τα ερευνητικά ερωτήματα με τη σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων μιας μεταβλητής που έχουν μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δύο διαφορετικές στιγμές.

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω παρεμβάσεων στην ομάδα εφήβων με τη χρήση τεχνικών ΔΤΕ.

3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ποσοτική ανάλυση έδωσε αποτελέσματα σε σχέση με την ευαισθητοποίηση των εφήβων πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η αλήθεια είναι πως η ποσοτικοποίηση δε βοηθά πάντα στην κατανόηση κοινωνικών φαινομένων ούτε είναι αντιπροσωπευτική του τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την

πραγματικότητα (Robson, 2007). Ωστόσο, δίνει το στίγμα της μετακίνησης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετέχουν 20 άτομα (N=20), εκ των οποίων 14 είναι αγόρια, αποτελώντας το 70% του συνολικού δείγματος, ενώ τα κορίτσια είναι 6, αποτελώντας, αντίστοιχα, το 30% του συνολικού δείγματος. Από τους 20 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, 10 δήλωσαν ότι έχουν συγγενείς μετανάστες ή αλλοδαπούς με ποσοστό 50% ενώ οι υπόλοιποι 10 δήλωσαν ότι δεν έχουν συγγενείς μετανάστες ή αλλοδαπούς με ποσοστό 50%. Εμπειρία θεάτρου από προηγούμενο χρόνο δήλωσαν ότι έχουν 11 μαθητές με ποσοστό 55%, ενώ οι υπόλοιποι 9 δήλωσαν ότι δεν έχουν εμπειρία θεάτρου από προηγούμενο χρόνο, με ποσοστό 45%.

Πίνακας 1.

Κατανομή Συχνοτήτων, Συχνοτήτων %, (N=20)

Μεταβλητές	Φύλο		Συγγενείς μετανάστες ή αλλοδαποί		Εμπειρία θεάτρου από προηγούμενο χρόνο	
	Θήλυ	Άρρεν	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
Συχνότητα	6	14	10	10	11	9
Συχνότητα	30%	70%	50%	50%	55%	45%

Στον πίνακα 2. παρουσιάζεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, πριν και μετά την παρέμβαση. Οι μεταβλητές έχουν μετρηθεί σε κατηγορική κλίμακα (Nominal Scale) συνεπώς, ο καταλληλότερος δείκτης κεντρικής τάσης είναι η δεσπόζουσα τιμή (Δ.Τ.) καθώς μας επιτρέπει να εντοπίσουμε ποια κατηγορία εμφανίζεται συχνότερα.

Πίνακας 2.

Μέσος Όρος, Δεσπόζουσα Τιμή, Τυπική Απόκλιση, (N = 20)

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Δ.Τ.	Τ.Α.
Παραδοσιακός Ρατσισμός Πριν	3.335	3.050	0.920
Παραδοσιακός Ρατσισμός Μετά	3.242	2.950	1.315
Μοντέρνος Ρατσισμός Πριν	4.055	4.050	1.080
Μοντέρνος Ρατσισμός Μετά	4.061	2.850	2.286
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	4.625	5.250	1.605
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	4.858	6.525	2.759

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με το δείκτη Cronbach's α (alpha) για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, το Μοντέρνο Ρατσισμό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Εγκυρότητα Ερωτηματολογίου Cronbach's α (alpha), (N=20)

	Παραδοσιακός Ρατσισμός	Μοντέρνος Ρατσισμός	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Cronbach's α (alpha)	0.851	0.844	0.916

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, το Μοντέρνο Ρατσισμό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4.

Έλεγχος Κανονικότητας, (N=20)

	Παραδοσιακός Ρατσισμός	Μοντέρνος Ρατσισμός	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Statistic	0.888	0.910	0.834
df	7	9	6
Sig.	0.264	0.316	0.117

Η κατανομή του πληθυσμού από το οποίο προέρχεται το δείγμα μας παρουσιάζεται προσεγγιστικά κανονική με τιμές Sig. = 0.264 = 26.4% > 5% για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, Sig. = 0.316 = 31.6% > 5% για τον Μοντέρνο Ρατσισμό και Sig. = 0.117 = 11.7% > 5% για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, συνεπώς δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι η κατανομή είναι προσεγγιστικά κανονική. Τέλος, εξετάσαμε κατά πόσο η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση επιδρά στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εφήβων που πήραν μέρος στην έρευνα, χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο t-student και συγκεκριμένα το paired t-test, ελέγχοντας την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής μεταβολής των μέσων όρων των δηλώσεων πριν και μετά την παρέμβαση, με

σύγκριση της τιμής sig. με το επίπεδο σημαντικότητας 5%. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Μηδενική υπόθεση H_0 : Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση είναι ίσοι, $\mu_{\pi} = \mu_{\mu}$

Εναλλακτική υπόθεση H_a : Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση δεν είναι ίσοι, $\mu_{\pi} \neq \mu_{\mu}$

Πίνακας 5.

Σύγκριση Μ.Ο. των Μεταβλητών πριν και μετά την Παρέμβαση, t-student, (N=20)

	Παραδοσιακός Ρατσισμός	Μοντέρνος Ρατσισμός	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
t-value	0.301	-0.13	-0.455
Sig.(2- tailed)	0.774	0.990	0.668

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών με την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, με τιμές Sig. = $0.774/2 = 0.387 = 38.7\% > 5\%$ για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, Sig. = $0.990/2 = 0.495 = 49.5\% > 5\%$ για τον Μοντέρνο Ρατσισμό και Sig. = $0.668/2 = 0.334 = 33.4\% > 5\%$ για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

3.3 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η διαδικασία των ερευνητικών παρεμβάσεων αποδείχθηκε εξαιρετικά παραγωγική και ενδιαφέρουσα για τα ίδια τα παιδιά αλλά και την ερευνήτρια. Αξιοσημείωτες ήταν οι στιγμές προβληματισμού και ταλάντευσης αλλά και εκείνες όπου φαινόταν καθαρά η αλλαγή οπτικής των εφήβων. Η αλήθεια είναι ότι στην ηλικία 13 - 14 ετών οι έφηβοι ακροβατούν μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της εφηβικής. Η ωριμότητά τους συχνά εξέπληξε την ερευνήτρια θετικά και σπανιότερα με αρνητικό τρόπο.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται πολύ χρήσιμη στην έρευνά μας, όπως και σε κάθε έρευνα δράσης, καθώς παρέχει ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, εκδηλώνει μεγαλύτερη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή

στους συμμετέχοντες, προτιμά τις «φυσικές» πηγές συλλογής δεδομένων, ενδιαφέρεται για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους και έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Freebody, 2003).

Το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης έγινε με τη βοήθεια βιντεοσκόπησης. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση οι έφηβοι γνώριζαν την ύπαρξη βιντεοκάμερας στον χώρο. Αρχικά, ασχολήθηκαν έντονα μαζί της. Η ερευνήτρια εξήγησε πως είναι χρήσιμο εργαλείο για την καταγραφή των παρεμβάσεων και ότι δε χρειάζεται να νιώθουν καμία δέσμευση ή έκθεση αφού η χρήση της θα γίνει μόνο από την ίδια και δε θα δημοσιοποιηθεί κανένα απόσπασμα. Επίσης, εξήγησε πως κάποιες φορές ίσως χρειαστεί να σημειώνει κάποιες παρατηρήσεις στο ημερολόγιό της και ζήτησε την ανοχή τους και σε αυτό το επίπεδο. Τέλος, τους ζήτησε να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο στη πρώτη και τελευταία παρέμβαση του προγράμματος. Τους έγινε σαφής η σπουδαιότητα της έρευνας, αφού αυτή προάγει την επιστήμη και δίνει πρωτοπόρες ιδέες και από τη δική τους προσωπική συμμετοχή σε αυτή. Οι έφηβοι ένιωσαν κολακευμένοι από την επιλογή της δικής τους ομάδας για τη διεξαγωγή της έρευνας και αποδέχτηκαν τους όρους με χαρά και υπευθυνότητα. Η πρώτη συνάντηση έληξε μετά τα παιχνίδια γνωριμίας και τη συζήτηση σχετικά με την έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η ερευνήτρια στις 7/ 10/ 16 κατέγραψε στο ημερολόγιό της:

«Είδα την αγωνία και τον προβληματισμό στα μάτια των καινούριων, κυρίως, μαθητών. Η διαδικασία της έρευνας πιστεύω πως έστω και λίγο προκάλεσε άγχος. Τα μάτια της Α. βούρκωσαν. Ο πατέρας της μου μίλησε για ένα πολύ ντροπαλό παιδί, που δε παραμένει σε καμία δραστηριότητα λόγω της εσωστρέφειάς του. Αλλά και ο Γ. βρισκόταν σε παρόμοια κατάσταση, πολύ υποτονικός και αγχωμένος. Θα πρέπει να βοηθήσω τα παιδιά αυτά να νιώθουν άνετα και να εμπιστευτούν την ομάδα».

Στην επόμενη παρέμβαση η Α. δεν παραβρέθηκε και λάβαμε τηλεφώνημα από τον πατέρα για την αδυναμία της να ξεπεράσει το θέμα της ντροπής. Ο Γ. ωστόσο, παραβρέθηκε και παρέμεινε ως το τέλος του σχολικού έτους, παρουσιάζοντας θεαματική βελτίωση στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεών του, στη διαθεσιμότητα και την εκφραστικότητά του. Έτσι η ομάδα κατέληξε να έχει 20 μέλη.

Η καταγραφή του ημερολογίου της ερευνήτριας πραγματοποιούνταν σπάνια κατά τη διάρκεια και κυρίως μετά το πέρας κάθε παρέμβασης και αφού είχαν

αποχωρήσει τα μέλη της ομάδας. Η ερευνήτρια σε ήρεμο περιβάλλον και χωρίς να έχει αποστασιοποιηθεί πλήρως από την προηγούμενη συνθήκη της παρέμβασης, κατέγραφε όλα τα σημεία που θεωρούσε σημαντικά σε σχέση με το συναίσθημα, τις απόψεις και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων.

Η καταγραφή των παρεμβάσεων με κάθε λεπτομέρεια γινόταν την επομένη των παρεμβάσεων με τη χρήση του αποθηκευμένου βίντεο. Η διαδικασία αυτή υπήρξε χρονοβόρα και δύσκολη καθώς η ερευνήτρια αναγκάστηκε πολλές φορές να επαναλάβει την παρακολούθηση του ίδιου βίντεο επανηλημένα για να καταγράψει με ασφάλεια τα λόγια και τα σχόλια των συμμετεχόντων.

Η ανάπτυξη των focus group έγιναν στην αρχή των παρεμβάσεων και σε σημεία που η ερευνήτρια θεωρούσε σημαντικά σε σχέση με την μετακίνηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Βοήθησε εξαιρετικά στην καταστάλαξη των απόψεων και στη δημιουργία μεταγνώσης.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Παρακάτω, αναφέρονται στιγμιότυπα των παρεμβάσεων που η ερευνήτρια θεωρεί ενδεικτικά της έκφρασης και μετακίνησης των θέσεων των συμμετεχόντων, μέσω τεχνικών ΔΤΕ σε σχέση με την έννοια του ρατσισμού, τα στερεότυπα αλλά και ως αποτελέσματα της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης.

3.3.1 ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.

Στο ξεκίνημα της σύστασης της ομάδας, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν την προσδοκία τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα με μια λέξη: Ακούστηκαν οι λέξεις: όνειρο, φίλοι, έμπνευση, υποκριτική, χαρά, προβληματισμοί, τέχνη, χαλάρωση, διασκέδαση, παιχνίδι, ταξίδι, μεταμφίηση, έκφραση, παρέα, παιχνίδι, αλλαγή, ρόλοι, όνειρα, έμπνευση, περιπέτεια.

Τα παιδιά, προτού καν να τους ζητηθεί, έθεσαν τα θέματα συνέπειας, διαθεσιμότητας, συνεργασίας και σεβασμού στην ομάδα. Σε αυτό σίγουρα αποτέλεσε εφαλτήριο η εμπειρία προηγούμενης συμμετοχής στο θεατρικό εργαστήριο, αφού αυτά τα παιδιά ξεκίνησαν την αναφορά. Αφού, λοιπόν, θεσπίστηκε το «μαθησιακό

συμβόλαιο» η κουβέντα συνεχίστηκε με το θέμα της έρευνας. Η ερευνήτρια ζήτησε στα παιδιά να ανακαλύψουν το θέμα μέσα από το παρακάτω παιχνίδι. Η φρουτοσαλάτα οδήγησε στο "Ν' αλλάξουν θέση όσοι...". Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προέκυψαν οι εξής πληροφορίες για την ομάδα: Υπάρχουν ρίζες καταγωγής από Αγγλία, Ιρλανδία, Τουρκία, Πολωνία, Ιταλία, Γαλλία. Σημειώθηκαν άσχημες εμπειρίες από αλλοδαπούς. Κυρίως κλοπές από Ρομά και τσακωμό αλλοεθνών προγόνων μεταξύ τους. Η Μ. μίλησε για ανεργία των γονιών της πιθανά εξαιτίας των πολλών μεταναστών που δουλεύουν με πολύ χαμηλά μεροκάματα.

Το πρώτο focus group έλαβε χώρα με αφορμή την θέση: Δεν είναι καλό για τα «ντόπια» παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών, η οποία θέση αποτελεί μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πρώτη θέλησε να εκφραστεί η Π., η οποία τοποθετήθηκε ως εξής: «Δεν είναι καλό γιατί τα παιδιά αυτά δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα». Ο Σπ. συνέχισε: « Όλα τα παιδιά δικαιούνται μόρφωση και γι' αυτό πρέπει να δεχόμαστε τα ξένα παιδιά με χαρά!». Ο Φ. είπε: «Είμαι κάπου στη μέση. Γιατί να μην πηγαίνουν σε ένα σχολείο και να μαθαίνουν τη γλώσσα τους και να πρέπει να μάθουν ελληνικά;». Ο Λ.: «Τα ξένα παιδιά δεν είναι κατώτερα παιδιά από εμάς. Έχουν δικαίωμα για μάθηση αλλά κυρίως έχουν ανάγκη να τα αποδεχτούμε κι εμείς. Πρέπει να είναι στα δικά μας σχολεία!». Ο Θ. συμφώνησε και τόνισε: « Όπως κι εμείς, αν ήμασταν σε μια άλλη χώρα, θα θέλαμε να μας δεχτούν στο σχολείο έτσι κι αυτά τα παιδιά έχουν δικαίωμα να είναι στο σχολείο μας». Η Χρ. είπε : «Πιστεύω πως τα ξένα παιδιά έχουν δικαίωμα μόρφωσης αλλά σκέφτομαι τα προβλήματα. Αυτά τα παιδιά, εκτός από άλλη γλώσσα, έχουν και άλλες συνήθειες από εμάς. Θα νιώθουν σίγουρα διαφορετικά. Μήπως πρέπει να υπάρχει μια άλλη τάξη γι' αυτά; Δε θα μπορούν να κάνουν γλώσσα αλλά τι θα γίνει και με τα θρησκευτικά;» . Ο Γ. είπε: «Μπορεί να υπάρχουν παιδιά πρόθυμα να μάθουν τη γλώσσα μας. Ας έρχονται αυτά και όποια μόνο θέλουν». Η Μ. πρόσθεσε: «Αν αυτά τα παιδιά μείνουν για λίγο καιρό στην Ελλάδα, δεν έχει νόημα να έρχονται στα σχολεία μας. Ούτε τη γλώσσα ξέρουν. Αν, όμως, θέλουν να μείνουν για πάντα, να έρχονται.» Ο Φ. είπε : «Είμαι στη μέση. Αυτά τα παιδιά ίσως πρέπει να κάνουν μόνο τα πρακτικά μαθήματα μαζί μας, όπως Μαθηματικά και Φυσική, και για τα άλλα μαθήματα να υπάρχει ειδική τάξη.» Η Α. παράθεσε μια προσωπική της εμπειρία: «Στο σχολείο έχουμε ένα ξένο κορίτσι που δε μιλάει ελληνικά και είναι δύσκολο να παρακολουθεί το μάθημα αλλά και να κάνει φίλους. Πιστεύω πως το Υπουργείο θα έπρεπε να παρέχει δασκάλες που θα βοηθάνε τα παιδιά αυτά να μάθουν τη γλώσσα και μετά να έρθουν στο ελληνικό σχολείο, γιατί

αλλιώς δεν έχει νόημα.» Η Έ. συμφώνησε με την Α. για την επιτακτική ανάγκη ατομικής εκπαίδευσης πριν την ένταξη των παιδιών στην τάξη. Ο Γ., η Γ. και η Μ., επίσης, συμφώνησαν. Η Θ. πιστεύει πως «ακόμα και για έναν μήνα να μείνουν τα παιδιά στην Ελλάδα, θα είναι καλό για όλους να έρθουν στο σχολείο. Θα μπορέσουν έτσι να μάθουν για τον δικό μας πολιτισμό κι εμείς για τον δικό τους».

Τα περισσότερα παιδιά πήραν θέση κάνοντας ένα βήμα προς τη μέση, αναγνωρίζοντας πάντα το δικαίωμα των παιδιών για μάθηση αλλά προβληματιζόμενα για τον τρόπο ένταξης. Φάνηκε πως το κάθε επιχειρήμα επηρέαζε την ομάδα. Τα παιδιά φυσικά δεν έχουν παγιωμένες απόψεις. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα περισσότερα εκφράστηκαν για τα "ξένα" παιδιά και τι είναι ωφέλιμο για εκείνα και όχι για τα "ντόπια". Επιπροσθέτως, συγκρίνοντας τις θέσεις που πήραν στο focus group με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο παρατηρείται το εξής φαινόμενο: Από τα 20 παιδιά, ένα μόνο ήταν απόλυτα αντίθετο στην ύπαρξη μικτών σχολείων, ένα πολύ αντίθετο, τρία αντίθετα, ένα στη μέση, ενώ τα υπόλοιπα 14 ήταν σύμφωνα έως ακραία σύμφωνα. Η παραδοχή των απόψεων στην ομάδα πιθανόν έκανε κάποιους να ξανασκεφτούν τις απόψεις τους, κάποιους να εκφράσουν ακριβώς τις αντίθετες, αφού αυτό φάνηκε πιο αποδεκτό στην ομάδα, και άλλους πιθανά να αναθεωρήσουν. Επίσης, τα παιδιά που μίλησαν απόλυτα θετικά με ένταση και υπερασπιζόμενα τα ανθρώπινα δικαιώματα φάνηκε να συνεπήραν όλα τα άλλα. Τα παιδιά, πάντως, φάνηκε πραγματικά να προβληματίζονται πάνω στο θέμα, βήμα πολύ ευοίωνο για το τόσο αρχικό στάδιο της έρευνας.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία μιας εικόνας για το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι σήμερα, και στη συνέχεια, όπως θα ήθελαν να είναι. Μεγάλη αλλαγή από την ανία, τον θυμό, την αδιαφορία σε χαρά, δημιουργικότητα, ενεργητικότητα!

Η ερευνήτρια στο ημερολόγιό της στις 8/ 10/ 16 σημειώνει:

« ... Οι απόψεις και τα επιχειρήματα των παιδιών στηρίχθηκαν σε πραγματικά προβλήματα. Αντιλαμβάνονται το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, την αποδοχή και την αλληλεπίδραση αλλά εντόπισαν την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να επιλύσει. Η εικόνα που έχουν για το εκπαιδευτικό σύστημα, άλλωστε, είναι έκδηλη νοημάτων».

3.3.2 ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Έχουν εκφραστεί πολλές θεωρίες και ορισμοί για την ενσυναίσθηση. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ο Lipps, φιλόσοφος από τη Γερμανία, επιχειρεί μια προσέγγιση της έννοιας ορίζοντας το εύρος της *«από το αίσθημα της αυτοαντίληψης μέχρι τη δυνατότητα να συναισθάνεται κανείς μαζί με τον άλλο»* (Wispré, 1987: 18). Τονίζει, μάλιστα, τη σπουδαιότητά της για τη βαθύτερη ένωση του ανθρώπινου όντος με τον κόσμο.

Πολλές συζητήσεις και έρευνες χώρισαν την ενσυναίσθηση σε νοητική και συναισθηματική. Αν μείνουμε πιστοί στη σημερινή χρήση του όρου ως *«μπαίνω στα παπούτσια του άλλου»* ή *«ο εαυτός μου στη θέση του άλλου»* θα συμφωνήσουμε με τη θεωρία της Gallo (1989), αποδεχόμενοι πως η ενσυναίσθηση αποτελεί το εύρημα στην άμεση έκθεση στα συναισθήματα κάποιου άλλου. Η διαδικασία περιλαμβάνει την αναγνώριση, την κατανόηση και την επεξεργασία τους και συνδυάζει τη νοητική αλλά και τη συναισθηματική τους πλευρά.

Σε κύκλο κάθε παιδί περιέγραψε με μια λέξη μια δοσμένη κατάσταση από τις παρακάτω. Η άσκηση αυτή έχει στόχο την εισαγωγή στην ενσυναίσθηση. Τα παιδιά δίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συνθήκης και στη συνέχεια αυτοσχεδιάζουν.

Εφηβεία: σπυράκια, διάβασμα, θυμός, λεφτά, μοναξιά, μαγικά, βόλτες, αλκοολισμός, έρωτας, γέλια, αγάπη, ίντερνετ, έντονα συναισθήματα, σχέση, κινητό, φόβοι.

Πόλεμος: θάνατος, όπλα, αίμα, άγχος, βόμβες, πόνος, τσιχαντιστές, πτώμα, κακουχίες, στρατός, σφαίρες, πρόσφυγας, πόνος, εμπόριο, αποχαιρετισμός, άδικο, παιδί.

Πρόσφυγας: πόλεμος, απόγνωση, χαλασμός, δουλειά, φόβος, κουρασμένος, πείνα, βαλίτσα, αγωνία, ταξίδι, εξωτερικό, άδεια διαμονής, Συρία, φαρμακείο, θλίψη, απομόνωση.

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Τα παιχνίδια ρόλων είναι σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι δύο ομάδες σε δύο οριζόντιες γραμμές, η μια απέναντι από την άλλη. Σε ζευγάρια ζητήθηκε μια συνάντηση. Με κάθε έννοια του όρου, γνωρίζομαστε ή δεν γνωρίζομαστε. Τα ζευγάρια δίπολων ρόλων ήταν: φτωχός- πλούσιος, όμορφος- άσχημος, νέος- γέρος, καθарός- βρώμικος, θύμα- θύτης, αφεντικό- εργάτης, Έλληνας- ξένος, ξένος- ξένος,

άσπρο- μαύρο. Σε δύο ομάδες έγινε ομαδική συνάντηση στο ζευγάρι λέξεων καλό-κακό. Οι δύο ομάδες αντάλλαξαν ρόλους, έγιναν και οι δυο καλό και κακό. Εξαιρετική στιγμή ήταν όταν ο Έλληνας έτρεξε να βοηθήσει τον ξένο να βρει τον δρόμο του! Θα περίμενε κανείς ότι τα παιδιά επηρεασμένα από τα προηγούμενα δίπολα θα λειτουργούσαν εχθρικά. Αλλά συνέβη το αντίθετο. Επίσης, ωραία στιγμή ήταν όταν η καλοσύνη του άσπρου φόβισε το μαύρο!

Ήταν καταπληκτική η δυσκολία ή η ευκολία να αναλάβουν τόσο στερεοτυπικούς ρόλους. Η αλληλεπίδραση των δίπολων είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον!

Σε ταυτόχρονο καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό σε συνθήκη πολύωρου περπατήματος, κρύου και πείνας με τη μέθοδο ανίχνευσης σκέψης τα παιδιά έχτισαν τους εξής ρόλους:

«Είμαι στην Χίο και περπατώ σε μια πλαγιά. Έχω έρθει πρόσφυγας από την Ασία και με κυνηγούν. Δεν έκανα τίποτα κακό αλλά με κυνηγούν. Μάλλον θέλουν να με γυρίσουν πίσω στην πατρίδα μου.»

«Είμαι στη Νορβηγία, σε μια παγωμένη χώρα και ψάχνω την οικογένειά μου. Κάποιοι επικίνδυνοι την πήραν...»

«Είμαι στα σύνορα. Θέλω να τρέξω μα δεν μπορώ γιατί περπατώ μέρες. Με κυνηγάει η αστυνομία γιατί είμαι παράνομος.»

«Είμαι μια κρατούμενη που απέδρασα από τη φυλακή. Η αστυνομία με κυνηγάει...»

«Είμαι μυστικός πράκτορας, σε μυστική αποστολή...»

«Με λένε Αλί και έρχομαι από την Τουρκία»

«Με λένε Μαρία και έρχομαι από την Ελλάδα.»

Με αφορμή το απόσπασμα από το θεατρικό έργο του Μάικ Κένυ «Το αγόρι με τη βαλίτσα» (Παράρτημα) τα παιδιά συνέθεσαν δυναμικές εικόνες.

Με χρήση της τεχνικής της ανίχνευσης σκέψης τα παιδιά εκφράστηκαν ως εξής:

«Γιατί πρέπει να φύγω; Δεν καταλαβαίνω!»

«Μαμά! Μαμά, έλα γρήγορα!»

«Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να αφήσω το σπίτι μου, τους φίλους, τη γειτονιά μου... Είμαι απελπισμένη!»

«Έγιναν όλα τόσο γρήγορα! Χωρίς κανένα λόγο...»

«Γιατί να συμβεί στη δική μας οικογένεια αυτό;»

«Δε θέλω να φύγω!»

«Τι να κάνω τώρα;»

«Βρέχει; Τι βρέχει;»

«Είμαι πολύ θυμωμένη που ο μπαμπάς μου αποφάσισε να φύγουμε.»

«Άραγε για πόσο καιρό θα λείψουμε;»

«Γεια σου, πατρίδα μου! Ελπίζω να σε ξαναδώ σύντομα!»

«Γιατί να συμβαίνει τώρα αυτό; Σε τι φταιζαμε;»

«Μα καλά... πού πάμε; Γιατί δεν μου είχαν πει τίποτα πιο πριν;»

«Μαμά! Φοβάμαι πολύ! Πού θα πάμε;»

«Τι γίνεται; Γιατί;»

«Να το πάρω αυτό; Δεν ξέρω τι να κάνω; Πού πάμε; Γιατί;»

«Πόσο θα λείψουμε; Πού πάμε;»

Η ερευνήτρια σημειώνει στις 4/11/16:

« Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν εντυπωσιακή! Αρχικά η Χρ. και η Π., δύο νέα μέλη της ομάδας, γελούσαν από αμηχανία. Παρακολουθούσαν τους γύρω για να βρουν συνένοχους στη διασπαστική διάθεσή τους. Η υπόλοιπη ομάδα, όμως, ήταν τόσο συγκεντρωμένη, που πολύ γρήγορα μετάδωσε τον παλμό της και στα δύο κορίτσια. Η συμβολή της μουσικής ήταν σημαντική αφού ενέπλεξε πολύ γρήγορα τα παιδιά στη συνθήκη. Οι αντιδράσεις τους ήταν συγκινητικές. Έβλεπε κανείς την ενσυναίσθηση ολοκάθαρα. Η σωματικότητά τους, η έκφραση και ο τόνος της φωνής τους μαρτυρούσαν την εμπλοκή τους και τον σοβαρό προβληματισμό τους».

Άλλη μία δράση που βοήθησε πολύ στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ήταν αυτή της δημιουργικής γραφής, στην οποία πραγματοποιήθηκε η συγγραφή ενός γράμματος σε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο που βρίσκεται πίσω στην πατρίδα. Η δράση αυτή ήταν η τελευταία της παρέμβασης πριν τα Χριστούγεννα. Τα παιδιά, επηρεασμένα από το πνεύμα των ημερών, έγραψαν τα παρακάτω:

Μ: Αγαπημένη μου αδερφή, είμαι πια στην Ελλάδα. Στην Πάτρα οι άνθρωποι μου φέρονται καλά. Θα πρέπει να έχω πίστη και υπομονή. Όταν φτάσω στην Αγγλία θα βρω δουλειά και θα σου στείλω τα εισιτήρια να έρθεις! Μου λείπεις πολύ! Μακάρι το 2017 να μας ενώσει ξανά!

Θ: Μανούλα μου, ο πόνος μακριά σου δε μετριέται... Κάθε μέρα ρωτάω αν έγινε κάτι άσχημο στην πατρίδα... Περνάω καλά, μην ανησυχείς! Προσεύχομαι για σένα... Καλές γιορτές!

Ε: Αγαπημένη μου μαμά, εδώ όλα είναι καλά! Οι άνθρωποι φτιάχνουν δέντρα και λένε κάλαντα! Είναι χαρούμενοι και μας φροντίζουν. Θέλω να σου στείλω φιλιά και αγκαλιές! Κάθε βράδυ σε βλέπω στον ύπνο μου!

Λ: Μαμά μου, τι κάνεις; Περιμένω την ώρα που θα σε συναντήσω στη Γερμανία. Θα βρω καμιά καλή δουλειά και θα σου στείλω λεφτά να έρθεις κι εσύ. Κάνε υπομονή και πρόσεχε! Κάθε μέρα σε σκέφτομαι και κλαίω...

Κ: Πατέρα, όλα καλά! Είμαι ασφαλής τώρα. Έκανα ό,τι μου είπες και τα κατάφερα! Λίγο μένει ακόμα. Να προσέχεις τη μαμά. Θα λείπω από το γιορτινό τραπέζι φέτος μα η σκέψη μου είναι εκεί. Σας αγαπώ!

Η δράση αυτή δυσκόλεψε τα παιδιά. Λίγα μόνο αφοσιώθηκαν σε ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Τα περισσότερα παιδιά έγραψαν ευχές όπως "Καλή χρονιά", "Υγεία και Αγάπη", "Ειρήνη σε όλο τον κόσμο". Η συναισθηματική εμπλοκή, ειδικά την Χριστουγεννιάτικη αυτή περίοδο που ήδη είναι φορτισμένα, αποδείχτηκε δυσβάσταχτη για τα παιδιά.

3.3.3 ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ

Εξαιρετικής σημασίας αποδείχτηκε η δράση αντιπαράθεσης επιχειρημάτων που έλαβε χώρα με θέμα τον πόλεμο και την προσφυγιά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και είχαν δέκα λεπτά για να βρουν επιχειρήματα που ενισχύουν την

άποψη

ότι:

Α΄ Ομάδα: “Σε περίπτωση πολέμου θα γινόμεν πρόσφυγας”

Β΄ Ομάδα: “Σε περίπτωση πολέμου θα έμενα στη χώρα μου”.

Κάθε εκπρόσωπος της ομάδας απέναντι στον άλλο, εξέθετε και αντιπαρέθετε επιχειρήματα. Σε πιθανό αδιέξοδο ή υπερίσχυση της αντίπαλης ομάδας, καθένας μπορούσε να ζητήσει ΔΙΑΚΟΠΗ, ώστε να συσχεφθεί με την ομάδα του και να ανανεώσει την επιχειρηματολογία του. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε ήταν ο εξής:

Φ. : *Αν φύγεις από την πατρίδα σου, το μέλλον σου θα είναι αβέβαιο.*

Λ: *Αν μείνεις στην χώρα σου μπορείς και να πεθάνεις.*

Φ: *Κι αν φύγεις μπορεί να συμβεί αυτό.*

Λ: *Εγώ έχω περισσότερες πιθανότητες να ζήσω, αφού θα πάω σε μια πιο ασφαλή χώρα.*

Φ: *Οτιδήποτε μπορεί να πάει στραβά στο ταξίδι. Δες πόσοι πεθαίνουν στο Αιγαίο.*

Λ: *Ναι, αλλά δε θα ζω μέσα στον φόβο μήπως μου έρθει καμιά βόμβα στο κεφάλι.*

Φ: *Και πάλι θα έχεις τον φόβο μην πεθάνεις στα ατελείωτα ταξίδια που θα κάνεις!*

(...)Λ : *Δεν είναι ότι δεν αγαπάς την πατρίδα σου. Φεύγεις για ένα καλύτερο αύριο.*

Σπ: *Αν φύγεις εσύ, θα σε ακολουθήσουν κι άλλοι. Και θα χαθεί πληθυσμός. Και θα χαθεί πολιτισμός. Και σε λίγο καιρό δε θα υπάρχει η πατρίδα σου. Θα πρέπει να είσαι μεγάλος εγωιστής, αν δε σε ενδιαφέρει τι θα απογίνει η πατρίδα σου. Και τι θα γίνει με τους στρατιώτες; Ποιος θα τους βοηθήσει; Χρειάζονται φαγητό, στήριξη.*

Λ: *Έχεις δίκιο σε αυτό. Όμως, αν μείνεις στην πατρίδα σου δε θα μπορείς να κάνεις τίποτα. Όταν ο ουρανός βρέχει βόμβες, δε θα κάτσεις να φτιάξεις φαγητό για το στρατό, θα φύγεις να γλιτώσεις από το θάνατο.*

Σπ: *Αυτό γίνεται εκεί κάτω που οι άνθρωποι είναι εγωιστές και δε τους ενδιαφέρει η χώρα τους. Δεν είναι εγωιστές, εντάξει, αλλά φοβούνται. Όποιος δε φοβάται, κάθεται στην πατρίδα και πολεμάει για εκείνη και τον εαυτό του. Δεν είναι μόνο για τον εαυτό του. Θέλει να βοηθήσει τους στρατιώτες που πολεμούν για εκείνον και για τις*

οικογένειές τους. Αν φύγεις, θα βιώσεις τον χειρότερο αποχαιρετισμό της ζωής σου. Γι' αυτό καλύτερα να μη το κάνεις και να μείνεις να βοηθήσεις τους στρατιώτες που πολεμούν για σένα.

Α: Καλά! Πες αλήθεια! Θα πάρεις όπλο να σκοτώσεις;

Σπ: Στην Ελλάδα δε θα έφευγε κανένας. Στην Ελλάδα δε φοβούνται οι άνθρωποι. Αγαπούν την πατρίδα τους και θα πολέμαγαν γι' αυτήν. Κανείς δε φοβάται!

Α: Όλοι φοβούνται τον πόλεμο!

(...)Σπ: Και αν φύγουν οι άνθρωποι θα χαθεί ο πολιτισμός τους. Θα πάνε σε άλλη χώρα να μάθουν άλλη γλώσσα, να κάνουν παιδιά με άλλους ανθρώπους και η χώρα τους θα ξεχαστεί.

Α: Προτιμάς, να φύγουν οι άνθρωποι και να σωθούν ή να σκοτωθούν όλοι και να εξαφανιστεί έτσι κι αλλιώς ο πολιτισμός τους; Αν φύγουν, θα μπορέσουν, τουλάχιστον, να ζήσουν. Αν μείνουν εδώ θα πεθάνουν έτσι κι αλλιώς.

Σπ: Αν ζήσουν και φύγουν, μετά θα την ξεχάσουν τη χώρα τους.

(...)Α: Καταρχάς, αν φύγεις από τη χώρα σου, θα μπορέσεις να διαδώσεις τον ελληνισμό. Όλος ο κόσμος θα μάθει για τον πολιτισμό, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμά μας. Έτσι, θα δεχτούμε βοήθεια και από άλλες χώρες. Δε θα είμαστε μόνοι μας.

Σπ: Αν φύγουμε, μέχρι να διαδοθεί ο ελληνισμός, δε θα υπάρχει πια η Ελλάδα. Επίσης, αυτοί που φεύγουν είναι κυρίως παιδιά. Πως θα διαδώσουν τον ελληνισμό αφού δεν τον έχουν ζήσει καλά- καλά;

Α: Και στον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο οι Έλληνες μετανάστευσαν κατά χιλιάδες. Και γέμισαν χώρες σε όλο τον κόσμο. Και διατήρησαν την ταυτότητά τους μέχρι σήμερα.

Στον κύκλο τώρα, η εμπυχώτρια συνεχάρη τα παιδιά για την ποιότητα της δράσης τους και την προσήλωσή τους και ζήτησε στο καθένα να τοποθετηθεί σε σχέση με τη δράση, τα συναισθήματα και τη διαμόρφωση της τελικής τους άποψης σε σχέση με το θέμα που τέθηκε. Εξήγησε πως αυτό το θέμα είναι δυσεπίλυτο και ρώτησε αν κάποιος έχει μια σίγουρη απάντηση.

Ο Α. που ανέπτυξε επιχειρήματα υπέρ της φυγής δήλωσε πως θα έμενε στην

πατρίδα του με σιγουριά και αυτό αποτέλεσε μεγάλη έκπληξη για την ομάδα, αφού τον ταυτίσαμε πολύ με την αντίθετη άποψη, την οποία υποστήριξε με σθένος. Η Γ. είπε με σιγουριά πως θα έφευγε. Ο Θ., επίσης, δήλωσε με βεβαιότητα πως θα έμενε να πολεμήσει. Η Ν. μάλλον θα έμενε αφού, όπως είπε, αγαπά την πατρίδα της και θα ήθελε να αγωνιστεί γι' αυτήν. Η Μ. είπε πως πραγματικά δεν ξέρει αλλά τείνει προς το να φύγει. Η Θ. είπε πως δε μπορεί να αποφασίσει ποιος την έπεισε και είναι μπερδεμένη αλλά πριν το debate θα έλεγε πως θα έφευγε. Ο Γ. μάλλον θα έμενε. Η Α. υποστήριξε πως παρότι δε θα μπορούσε να προσφέρει κάτι σημαντικό στην πατρίδα της, πιστεύει πως ίσως ήταν καλύτερα να μείνει για όση στήριξη θα μπορούσε να παρέχει. Η Ε. πιθανά να έφευγε. Η Μ. είπε πως αγαπά την πατρίδα της και μάλλον αυτό θα την οδηγούσε στο να μείνει. Η Π. μάλλον θα έμενε όπως και η Λ. και ο Φ. Η δεύτερη έκπληξη ήταν η παραδοχή του Σπ. ότι τον έπεισαν τα επιχειρήματα του Λ. και ότι μάλλον θα έφευγε. Στο τέλος του αναστοχασμού η εμψυχώτρια έθεσε το ερώτημα αν όσοι φεύγουν από την πατρίδα τους την αγαπούν λιγότερο από αυτούς που μένουν. Η ομάδα σώπασε για λίγο και ομόφωνα απάντησε όχι. Κάποιοι πρόσθεσαν ότι ίσως φοβούνται, ενώ άλλοι συμφώνησαν πως όσοι μένουν μάλλον θα φοβούνται περισσότερο.

Όπως φάνηκε, η αντιπαράθεση επιχειρημάτων πραγματικά προβλημάτισε τα παιδιά. Τα επιχειρήματα του Λ. ήταν φανερά πιο ισχυρά και συνεπήραν το συναίσθημα όλων, αφού ξύπνησαν την εθνική συνείδηση και ιδέες που έχουν έντονα αποτυπωθεί στο μυαλό των παιδιών μέσα από την ιστορία και τις εθνικές επετείους.

Στη συνείδησή μας πάντα οι Έλληνες υπερέχουν σαν λαός για την ανδρεία και την αγάπη τους για την πατρίδα. Και τα δυο παιδιά σταδιακά ανέβασαν τον τόνο της φωνής τους ενώ το σώμα τους ήταν πολύ εκφραστικό και σταθερά βρισκόταν σε εγρήγορση. Οι ομάδες παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον ενώ στα πλαίσια της συζήτησης υπήρχε ένταση και πλήρης εμπλοκή με το θέμα. Η διαθεσιμότητα και η συγκέντρωσή τους στο θέμα έδειξε το πραγματικό τους ενδιαφέρον όχι μόνο να αναπτύξουν ισχυρά επιχειρήματα αλλά πραγματικά να ανακαλύψουν πτυχές του θέματος. Η διαδικασία του αναστοχασμού ωστόσο φάνηκε να δυσκολεύει πραγματικά τους εφήβους. Ενώ πριν χαλαροί, μπορούσαν να υποστηρίξουν όποια θέση μπορούσαν, τώρα η σύγχυση και η αβεβαιότητα έγιναν έκδηλες.

Ο στόχος του debate, βέβαια, δεν ήταν να ληφθεί μια απόφαση αλλά να αποκαλυφθούν διάφορες οπτικές του θέματος, να δημιουργηθούν προβληματισμοί και μέσω της ενσυναίσθησης να αντιληφθούμε τη δυσκολία μιας τόσο δύσκολης

απόφασης.

Αφού κάθισαν στον κύκλο, η εμπυχώτρια ζήτησε να γίνει μια ανασκόπηση από την αρχή των παρεμβάσεων μέχρι τώρα και να σκεφτούν έναν τίτλο. Με ένα μπαλάκι, λοιπόν, ζήτησε καθένας να δώσει έναν τίτλο σε αυτή τη θεματική. Το μπαλάκι κινείται δεξιόστροφα και ουσιαστικά δίνει τον λόγο σε κάθε μέλος της ομάδας για να μιλήσει. Ακούστηκαν οι τίτλοι: "Η ζωή των προσφύγων", "Έρχομαι στη θέση ενός πρόσφυγα", "Πόλεμος και άνθρωποι", "Οι πρόσφυγες στη σημερινή εποχή", "Ενδιαφέρον για το ξένο", "Η χαμένη βαλίτσα του Ναζ", "Οι δυσκολίες των προσφύγων", "Η απελπισία", "Θέατρο και Πρόσφυγας", "Σκέφτομαι σαν πρόσφυγας", "Αναζητώντας το παιδί του πολέμου", "Η βαλίτσα", "Οι περιπέτειες του Ναζ", "Τα 7 δύσκολα ταξίδια", "Κι αν ήμουν εγώ;", "Η ιστορία ενός πρόσφυγα".

3.3.4 ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ: ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΟΡΙΣΜΟΥ

Τι είναι ο ρατσισμός; Η εμπυχώτρια (Εμψ. Στο εξής) ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του ρατσισμού και όλοι μαζί να συνθέσουν, ο καθένας με το δικό του κομμάτι, το παζλ του ορισμού του. Τα παιδιά απάντησαν τα εξής:

Θ: Ρατσισμός είναι όταν έρχεται ένα παιδί στο σχολείο από άλλη χώρα και εμείς δε το δεχόμαστε.

Λ: Είναι όταν κάποιοι άνθρωποι δέχονται κοροϊδευτικά σχόλια για την καταγωγή, το χρώμα, τη θρησκεία τους.

Ε: Όταν οι άνθρωποι περιγελούν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μ: Ρατσισμός, νομίζω, είναι να μη δεχόμαστε το διαφορετικό από το δικό μας.

Π: Όταν κάποιος κοροϊδεύει κάποιον άλλο γιατί έχει κάτι που δεν του αρέσει.

Χ: Ρατσισμός είναι όταν δεν δεχόμαστε κάποιον γιατί έχει παραπάνω κιλά, είναι κοντός ή άσχημος.

Λ: Όταν δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι υπάρχουν άνθρωποι διαφορετικοί από εμάς στην ταυτότητα ή τις πεποιθήσεις τους.

E: Προέρχεται από τη ράτσα, δηλαδή τη φυλή και την καταγωγή.

Γ: Λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία στο διαφορετικό.

Φ: Είναι μια ταπείνωση και ένας υποβιβασμός.

M: Ο ρατσισμός προκαλείται από ανθρώπους που πιστεύουν πως είναι ανώτεροι από τους άλλους ή που πραγματικά είναι κατώτεροι.

Σ: Ρατσισμός είναι όταν κάποιος κοροϊδεύει κάποιον που έχει οικογενειακά προβλήματα ή κοινωνικά.

M: Είναι όταν λέμε ότι οι ομοφυλόφιλοι είναι λάθη της φύσης.

E: Ο ρατσισμός εξηγείται από τον φόβο που νιώθουμε προς το ξένο.

A: Ρατσισμός είναι όταν απορρίπτουμε κάποιον με βάση τις ιδέες του.

N: Ρατσισμός είναι να χωρίζονται οι άνθρωποι σε φτωχούς και πλούσιους.

Σ: Να κρίνουμε κάποιον από τον τρόπο που ντύνεται.

Θ: Να πιστεύουμε πως μόνο οι άνθρωποι που έχουν σπουδάσει αξίζουν περισσότερο από τους άλλους.

Η ερευνήτρια έγραψε στο ημερολόγιό της στις 19/ 11/ 10:

«Σιωπή έπεσε στην ομάδα. Όλοι προσπάθησαν να συγκεντρωθούν στο θέμα και να εκφράσουν όσα σκέφτονταν με σαφήνεια. Η ομάδα έθιξε όλες τις κατηγορίες ρατσισμού, την προέλευση της λέξης και τα συναισθήματα που δημιουργεί. Φαίνεται τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με το φαινόμενο και σε κάποιο επίπεδο ενημερωμένα για τις μορφές και τις εκφάνσεις του ρατσισμού».

3.3.5 ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ: ΘΥΜΑ Ή ΘΥΤΗΣ;

Από τις πιο δύσκολες δράσεις των παρεμβάσεων ήταν αυτές που απαιτούσαν μια προσωπική παραδοχή συμπεριφοράς ή σκέψης που αφορούσε ρατσιστικά φαινόμενα. Η έκθεση σε προσωπικό επίπεδο και όχι με την κάλυψη ενός ρόλου,

φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτέρως τα παιδιά, αφού η δημόσια εικόνα τους τα ενδιαφέρει εξαιρετικά. Η επόμενη δράση ήταν μία από αυτές.

ΕΝΑ ΒΗΜΑ ΜΠΡΟΣΤΑ: Όλοι στον κύκλο κάνουν ένα βήμα στο κέντρο όσοι συμφωνούν με την πρόταση που ειπώνεται κάθε φορά.

“Όσοι έχουν φερθεί έστω και μία φορά στη ζωή τους ρατσιστικά” .

Ξεκίνησαν τέσσερα άτομα με βήμα στον κύκλο, ανάμεσά τους και η Εμψ., και στη συνέχεια συνέχισαν όλοι εκτός της Μ. και της Χ., παραδεχόμενοι πως έχουν φερθεί έστω και μια φορά, ακόμα και ακούσια, ρατσιστικά. Η Εμψ. ξεκίνησε λέγοντας πως μια από τις φορές που φέρθηκε ρατσιστικά ήταν όταν, βλέποντας ένα ζευγάρι με μια πολύ όμορφη γυναίκα και έναν όχι και τόσο όμορφο άντρα αλλά οικονομικά ευκατάστατο, θεώρησε πως τον παντρεύτηκε για τα χρήματά του. Τα συμβάντα που ακούστηκαν από τα παιδιά ήταν τα εξής: κοροϊδίες για εξωτερική εμφάνιση παιδιών, για παιδιά με ειδικές ανάγκες, για καλούς ή κακούς μαθητές, για ξένους μαθητές, για άτομα με ψυχικά νοσήματα, για ζητιάνους και για Ρομά.

Η Ν. ξεκινώντας να περιγράφει την αντίδρασή της, όταν αντίκρουσε έναν κύριο με ειδικές ανάγκες, άρχισε να γελάει ακατάπαυστα. Μας περιέγραφε πόσο παράξενος ήταν και πόσο αστείο της φάνηκε αυτό. Μερικά παιδιά άρχισαν επίσης να γελούν, ενώ άλλα φάνηκαν να εκνευρίζονται. Η ίδια απολογήθηκε για την αντίδρασή της που της βγήκε αυθόρμητα. Ήταν ωστόσο αξιοσημείωτος ο τρόπος που τα παιδιά εξέφρασαν την αμηχανία τους σε σχέση με αυτό το γέλιο, που κατά την άποψη της ερευνήτριας ήταν επίσης ένα γέλιο αμηχανίας και κριτικής, όχι τόσο στο πρόσωπο αυτό αλλά στον ίδιο της τον εαυτό. Η Εμψ. τόνισε πως οι συναισθηματικές αντιδράσεις μας σε καταστάσεις, είτε αυτές είναι ευχάριστες είτε δυσάρεστες, είναι κατανοητές και αποδεκτές, αφού στόχος των παρεμβάσεων κατά κύριο λόγο είναι η δυνατότητα έκφρασης όλων των μελών της ομάδας.

“Όσοι έχουν δεχτεί έστω και μία φορά στη ζωή τους ρατσισμό”.

Η Εμψ. ξεκίνησε πάλι μιλώντας για κάποιες πωλήτριες ρούχων που με το βλέμμα ή τα λόγια τους την κάνουν να νιώθει άσχημα για τα κιλά της. Μόνο τα οκτώ από τα είκοσι παιδιά παραδέχτηκαν ανάλογα συμβάντα που αφορούσαν γυαλιά, επίδοση στο σχολείο, δυσλεξία, κακή επίδοση σε αθλήματα. Στο τέλος της άσκησης η Π. παραδέχτηκε πως έχει δεχτεί ρατσισμό για το ύψος της.

Ήταν φανερό η πολύ μεγαλύτερη αμηχανία των παιδιών σε αυτή τη θέση αποδοχής ρατσισμού σε σχέση με την προηγούμενη πρόκληση ρατσισμού. Κάθε

παιδί που μιλούσε για το συμβάν ήταν σα να ένιωθε άσχημα για το χαρακτηριστικό που του είχε αποδοθεί στα πλαίσια της ρατσιστικής συμπεριφοράς. Η εικόνα για τους εφήβους αποδεικνύεται ακόμα μια φορά σημαντική όσο και ο φόβος ενδοσκόπησης και αυτοεκτίμησης.

Η ερευνήτρια σημείωσε στις 26/ 11/ 10 στο ημερολόγιό της:

«... Η Π. την τελευταία στιγμή ήταν σα να παραδέχτηκε: Έντάξει, κι εγώ για το ύψος μου! Είχε μια έντονη αντίσταση κατά τη διάρκεια της δράσης και στο τέλος θέλησε να το μοιραστεί με την ομάδα. Πράξη σπουδαίας γενναιότητας. Πιστεύω πως και άλλα μέλη της ομάδας θα ήθελαν να μιλήσουν, όμως σε καμία περίπτωση, δεν ήθελα να πιέσω γι' αυτό. Ελπίζω πως στη συνέχεια των παρεμβάσεων θα βρουν τον χρόνο και τον χώρο να εκφράσουν όσα νιώθουν.»

Κλείνοντας, η Εμπ. παρότρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν τους ανθρώπους γύρω τους με σκοπό να εντοπίσουν ρατσιστικές συμπεριφορές και να φέρουν τις εμπειρίες τους στην ομάδα. Η παρατήρηση είναι το σπουδαίο εργαλείο του ερευνητή και του ηθοποιού και χρησιμοποιείται κατά κόρον στις θεατρικές παρεμβάσεις ως εφελκυστικό δράσης.

3.3.6 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Η 9η παρέμβαση αφιερώθηκε στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσα από δοσμένα κείμενα. Μετά το ζέσταμα και τη δημιουργία τριών ομάδων, η Εμπ. έδωσε σε κάθε ομάδα ένα διαφορετικό θέμα που αφορούσε στον ρατσισμό. Η ομάδα μπορούσε να δημιουργήσει ελεύθερα μία δράση πάνω στα κείμενα αυτά. Τα δύο κείμενα αποτελούσαν ντοκουμέντα. Το πρώτο ήταν η συνέντευξη του Πάνου Ζουρνατζίδη, ενός ηθοποιού με αναπηρία σχετικά με τον νόμο 370/'83 που ορίζει πως οι υποψήφιοι για τις Δραματικές Σχολές στην Ελλάδα, « πρέπει να έχουν αρτιμέλεια, η οποία βεβαιώνεται από την εξεταστική Επιτροπή». Το δεύτερο κείμενο ήταν ένα άρθρο διαδικτυακής εφημερίδας με τίτλο «Σχιζοφρενής με εμμονή στον αριθμό 13 ο δολοφόνος του ηλικιωμένου στην Πρέβεζα» και ένα συμπληρωματικό επιστημονικό κείμενο με τίτλο «Σχιζοφρένεια: Μύθοι και πραγματικότητα». Το τρίτο κείμενο προερχόταν από τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ

για την Πρόληψη και την Κοινωνική Ενσωμάτωση, "Διαφυγές... από κάθε Εξάρτηση. Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας" (Γκόβας, & Ζώνιου, 2010). (Παράρτημα).

Οι τρεις ομάδες είχαν 45 λεπτά για να μελετήσουν, να συζητήσουν και να δημιουργήσουν με τα παραπάνω θέματα, χωρίς κανέναν περιορισμό.

Πρώτη ομάδα που παρουσίασε τη δράση της ήταν η μπλε ομάδα. Παρουσίασαν τον κεντρικό ήρωα και τις σκέψεις του σχετικά με την αναπηρία του και τον νόμο που καθιστά αδύνατη την πραγματοποίηση του ονείρου του. Πολύ καλά δομημένη δράση με ρυθμό, ροή και λόγο που πετύχαινε άψογα τον στόχο να προβληματίσει και να συγκινήσει το κοινό στο θέμα του θεσμικού ρατσισμού.

Η επόμενη ομάδα ήταν η κόκκινη ομάδα. Η ομάδα αυτή θέλησε να δείξει τη ρατσιστική στάση απέναντι στα άτομα με ψυχικά νοσήματα στο θέμα της εργασίας. Τα παιδιά παρουσίασαν τον κεντρικό ρόλο του σχιζοφρενή με τρόπο στερεοτυπικό. Ένας άνθρωπος που μιλά μόνος του και καταπίνει χάπια πριν να πάει να ζητήσει δουλειά. Στο βιογραφικό του, επίσης, δηλώνεται ρητά η ασθένειά του και αυτό αποτελεί λόγο απόρριψης από δύο ομάδες εργοδοτών, όχι όμως και από τον τρίτο εργοδότη που τον προσλαμβάνει, αφού μάλιστα χαρούμενος έχει διαβάσει πως είναι σχιζοφρενής. Ο τρόπος παρουσίασης έδειξε με ακρίβεια την εικόνα των παιδιών για τους ψυχικά ασθενείς. Φάνηκε σα να ζητείται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποδεχτεί "προβληματικά άτομα", που δεν έχουν καμία επαφή με το περιβάλλον και είναι ανίκανα να εργαστούν, ώστε να αποδειχτεί ανοιχτόμυαλη και προοδευτική. Το επιστημονικό άρθρο με τους μύθους σχετικά με τη σχιζοφρένεια έδινε ακριβώς το στίγμα, ωστόσο τα παιδιά φάνηκε πως δεν το μελέτησαν επαρκώς ή παρόλα αυτά η στερεοτυπική εικόνα παρέμεινε στο μυαλό τους. Το θέμα της εργασίας που έθιξαν ήταν πολύ εύστοχος προβληματισμός. Η αμηχανία σε σχέση με το θέμα ήταν εμφανής.

Η κίτρινη ομάδα επεξεργάστηκε το θέμα του φυλετικού ρατσισμού και του στερεότυπου πως πίσω από μια παράνομη δράση κρύβεται κάποιος αλλοδαπός. Τα παιδιά φάνηκε να κατάλαβαν ακριβώς το θέμα και το εξέφρασαν με μια δραματοποίηση του κειμένου με τους ρόλους που δόθηκαν. Δεν έκαναν σχόλιο πάνω στο κείμενο αλλά διάλεξαν κάποιες σκηνές που δραματοποίησαν. Οι ρόλοι θύμιζαν καθημερινή τηλεοπτική σειρά με υπερβολές και μελοδραματισμούς. Ωστόσο το στίγμα του προβληματισμού δόθηκε επαρκώς, γεγονός που αποδεικνύει ότι το στερεότυπο του ξένου έχει αρχίσει να αποδυναμώνεται.

Σε κύκλο όλοι μαζί σχολιάσαμε όσα είδαμε και κάθε ομάδα επισήμανε τα

αδύναμα σημεία και τις προοπτικές βελτίωσης της δράσης της. Τα παιδιά φάνηκε να προβληματίζονται ιδιαιτέρως με θέματα ατόμων με ψυχικά νοσήματα. Τους φάνηκε ξένο και τρομαχτικό αυτό το θέμα. Πολλά παιδιά παραδέχτηκαν πως θρίλερ που έχουν δει έχουν δημιουργήσει μια τρομαχτική εικόνα για τα άτομα αυτά. Επίσης, τα ΜΜΕ υπερτονίζουν εγκλήματα σχετικά με τα άτομα αυτά, όπως το άρθρο που επεξεργάστηκαν.

Μετά από την παρέμβαση αυτή, ήταν ξεκάθαρο πως υπήρχε ανάγκη επιστροφής στο θέμα των στερεοτύπων και στην περαιτέρω μελέτη περιπτώσεων ψυχικά νοσούντων. Τα παιδιά έχουν πληροφόρηση σχετικά με τον ρατσισμό σε γενικά επίπεδα, αλλά όχι σε σχέση με τα ψυχικά νοσήματα. Η επόμενη παρέμβαση εστίασε σε αυτό το μείζον θέμα.

3.3.7 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Η πορεία των παρεμβάσεων οδήγησε τα παιδιά στην ερώτηση «Πώς γεννιέται η δύναμη του ρατσισμού;». Η απάντηση δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά στα πλαίσια της παρακάτω δράσης.

Φρουτοσαλάτα ή να αλλάξουν θέση όσοι: Η Εμψ. στο κέντρο του κύκλου κάλεσε να αλλάξουν θέση προσπαθώντας να μην πιάσει εκείνη τη δική τους θέση, αφού σηκώσουν το χέρι τους ψηλά:

“Όσοι πιστεύουν πως τα πιο μικρόσωμα παιδιά είναι πιο εύκολο να πέσουν θύματα ενδοσχολικής βίας.” Δώδεκα παιδιά άλλαξαν θέση. Η Εμψ. έμεινε στο κέντρο αφού δεν κατάφερε να πιάσει τη θέση κάποιου από τα παιδιά που άλλαξαν θέση και έτσι ζήτησε να αλλάξουν θέση όσοι:

“Όσοι πιστεύουν πως οι άνθρωποι με σκούρο δέρμα είναι κατώτεροι από αυτούς με το λευκό”. Δεν άλλαξε κανείς θέση! Οπότε διατύπωσε μια νέα θέση για όσους:

“Όσοι πιστεύουν πως οι πλούσιοι είναι υπερόπτες”. Επίσης, καμία αλλαγή θέσης. Η επόμενη της φράση ήταν να αλλάξουν θέση όσοι:

“Όσοι πιστεύουν πως οι τσιγγάνοι κλέβουν”. Η Εμψ. σήκωσε το χέρι της με στόχο να δει κατά πόσο η δική της θέση θα επηρεάσει τη θέση των παιδιών. Και στ’ αλήθεια αυτό συνέβη! Ενώ στην αρχή δεν υπήρχε κανένα σηκωμένο χέρι συμφωνίας, δέκα άτομα τελικά άλλαξαν θέση. Ο Θ., που έμεινε στο κέντρο, φάνηκε να πιέζεται

και να νιώθει άσχημα αφού δεν είχε σκεφτεί να πει κάτι. Η Εμψ. τον ρώτησε πως αισθάνεται. Κι εκείνος απάντησε πως δεν έχει σκεφτεί τίποτα να πει και νιώθει χαζός. Η Εμψ. του πρότεινε να ζητήσει να αλλάξουν θέση όσοι νιώθουν χαζοί όταν δεν έχουν κάτι να πουν. Άλλαξαν θέση όλα τα μέλη της ομάδας! Ο Θ. ξαναβρέθηκε στο κέντρο του κύκλου αφού δεν κατάφερε να πάρει κάποια θέση και ζήτησε να αλλάξουν θέση:

“Όσοι πιστεύουν πως όλοι οι γύφτοι κλέβουν”. Τα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν πως είχαν ήδη εκφράσει την άποψή τους πάνω σε αυτό, όμως η Εμψ. παρατήρησε τη νέα διατύπωση της φράσης δίνοντας έμφαση στο “όλοι”. Αυτή τη φορά δεν άλλαξε κανείς θέση! Συνέχισε προτείνοντας να αλλάξουν θέση:

“Όσοι θεωρούν πως οι πλούσιοι δεν είναι καλοί άνθρωποι”. Επίσης, δεν άλλαξε κανείς. Στην άποψη ότι οι “μάγκες” μπορούν πιο εύκολα να κλέψουν άλλαξαν σχεδόν όλοι θέση. Η Α. στο κέντρο ζήτησε να αλλάξουν θέση:

“Όσοι πιστεύουν πως όσοι φοράνε μαύρα έχουν κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα”. Ο Σ. σήκωσε έντονα και χαμογελαστά το χέρι του κι όλοι ξέσπασαν σε γέλια, αφού εκείνος φορά συνέχεια σκούρα χρώματα. Δεν άλλαξε κανείς θέση. Ανασκεύασε λέγοντας πως αυτοί που φορούν μαύρα πιθανά να έχουν αρνητικά συναισθήματα. Άλλαξαν θέση οι μισοί. Στο κέντρο η Μ. ζήτησε να αλλάξουν θέση:

“Όσοι πιστεύουν πως οι παχύσαρκοι άνθρωποι δε μπορούν ποτέ να βρουν ταίρι”. Δεν άλλαξε κανείς θέση λόγω της ακρότητας της πρότασης. Η Εμψ. της ζήτησε να ανασκευάσει την πρότασή της κι εκείνη είπε να αλλάξουν θέση:

“Όσοι θεωρούν πως οι παχύσαρκοι άνθιναι πολύ δύσκολο να βρουν ταίρι”. Άλλαξαν έξι άτομα. Η Μ. πάλι στο κέντρο διατύπωσε την πρόταση πως αυτοί που κάνουν τέλεια τα μαθήματά τους είναι σπασίτικες. Άλλαξαν θέση οκτώ άτομα. Η Εμψ. στο κέντρο πρότεινε να αλλάξουν θέση:

“Όσοι πιστεύουν πως τα άτομα με ψυχικά νοσήματα δεν έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην εμφάνισή τους που να κάνουν φανερή την ασθένειά τους”. Άλλαξαν θέση τρία παιδιά από τα δεκαεννιά. Μεταξύ αυτών η Α. που στην προηγούμενη παρέμβαση έπαιξε το ρόλο της σχιζοφρενούς που είχε αλλόκοτη συμπεριφορά! Η ίδια θέλησε να σχολιάσει τη θέση της: *«Νομίζω πως τώρα κατάλαβα. Ο ρατσισμός στηρίζεται σε αυτές τις απόψεις που πολλές φορές ακούμε γύρω μας και είναι ακραίες. Για παράδειγμα πως όλοι οι γύφτοι κλέβουν ή πως οι ξανθιές είναι χαζές»*. Η Εμψ. ζήτησε στα παιδιά να πουν την άποψή τους πάνω σε αυτό το θέμα που έθιξε η Α. Ο Σ. είπε πως συχνά δεν ξέρουμε κάποια πράγματα και

ακούγοντας μια ακραία άποψη, ακόμα κι αν καταλαβαίνουμε πως είναι ακραία, επηρεαζόμαστε. Η Μ. είπε πως οι γονείς της, που είναι άνεργοι, πάντα κατηγορούν τους μετανάστες πως τους παίρνουν τις δουλειές, ενώ εκείνη έχει αρχίσει να αμφιβάλει.

Η ερευνήτρια στις 9/ 12/ 16 έγραψε στο ημερολόγιό της:

«Μέσα από ένα απλό παιχνίδι τα παιδιά αντιλήφθηκαν την έννοια του στερεότυπου και την εξέφρασαν όχι μόνο με σαφήνεια και πλήρη αντίληψη αλλά και με προσωπικά βιώματα! Τα παιδιά ανακάλυψαν μόνα τους και έκριναν τα στερεότυπα, χωρίς καμία δική μου παρέμβαση».

Η συνέχεια της παρέμβασης εστίασε στα άτομα με ψυχικά νοσήματα. Η Εμψ. ζήτησε τη συνεπικουρία της Ψυχολόγου του Θεατρικού Εργαστηρίου για παιδιά και εφήβους, κας Δήμητρας Μαντζάνα, που κατέχει εξειδικευμένη γνώση στα ψυχικά νοσήματα. Η ευθύνη ενός τόσο σημαντικού ζητήματος σε σχέση με χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και είδη μοιράστηκε και η συνεργασία λειτούργησε άψογα!

Η Εμψ. ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν μια γραμμή, ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος "συμφωνώ" και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος "διαφωνώ". Όσο πιο μακριά από τη γραμμή τοποθετούμαστε τόσο πιο έντονη η συμφωνία και η διαφωνία, αντίστοιχα. Οι θέσεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής:

- Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν πιο εύκολα να διαπράξουν έγκλημα.
- Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν να κάνουν οικογένεια και να μεγαλώσουν υγιή παιδιά.

Και στις δύο προτάσεις τα παιδιά βρίσκονταν πιο κοντά στο κέντρο, αφού ήταν φανερό η αμφιβολία τους για την ικανότητα να απαντήσουν. Επίσης, πολύ συχνά γίνεται φανερό πως τα παιδιά θεωρούν πως θα χαρακτηριστούν ως ρατσιστές έστω και μόνο στη σκέψη των συμμαθητών τους ή της εμψυχώτριας και δίνουν την λιγότερη ρατσιστική απάντηση, ενώ η πραγματική τους πεποίθηση πάντα προκύπτει στη συνέχεια μέσω των δράσεων.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκαν κάποιες φωτογραφίες ανθρώπων που σχετίζονται με ψυχικά νοσήματα. Θα μπορούσαν να είναι ασθενείς, γιατροί, συγγενείς ή φίλοι ασθενών. Οι φωτογραφίες πάρθηκαν από συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου και επιλέχθηκαν από την ψυχολόγο. Τα παιδιά είχαν 15 λεπτά να μελετήσουν τις φωτογραφίες

και να αποφασίσουν ποια άτομα ασθενούν και ποια είναι ειδικοί ψυχικής υγείας ή συγγενείς ασθενών. Κάθε μία ομάδα παρουσίασε τα αποτελέσματα της έρευνας της στην ολομέλεια, μέσω δύο εκπροσώπων της. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα της παρουσίασης είναι τα εξής:

«Αυτός ο άνθρωπος είναι σχιζοφρενής, γιατί φαίνεται να πίνει, φαίνεται να είναι αλκοολικός, φαίνεται να καπνίζει, τα μάτια του φαίνονται βουρκωμένα σα να έχει κλάψει ή σα να μην έχει κοιμηθεί καθόλου.»

«Αυτός μας φαίνεται ότι είναι γιατί δεν προσέχει καθόλου τον εαυτό του.»

«Ο άνθρωπος που κάνει ποδήλατο δεν είναι σχιζοφρενής γιατί απλούστατα αθλείται. Μπορεί να είναι ένας αθλητής που μιλάει για την ψυχική πάθηση.»

«Αυτός ο άνθρωπος δεν είναι ασθενής γιατί εκφωνεί κάτι μπροστά σε κοινό. Κανένας δε θα διακινδύνευε να πάρει έναν άνθρωπο να μιλήσει έτσι σε μικρόφωνο.»

«Αυτός ο άνθρωπος κάθεται και μιλάει. Δεν πιστεύουμε πως είναι παρότι η φωτογραφία τον έχει πάρει λίγο με απλανές βλέμμα, χαμένο και στραβό στόμα. Είναι ένας απλός άνθρωπος, μπορεί να είναι και πατέρας. Ζει κανονικά σε ένα κανονικό σπίτι. Μπορεί να είναι ψυχολόγος, ψυχίατρος ή συγγενής ενός ασθενούς.»

«Αυτή η κυρία νοσεί γιατί τα μάγουλά της είναι πολύ κόκκινα, τα χαρακτηριστικά της είναι πολύ μαζεμένα, φαίνονται τα κόκκαλά της στη μύτη. Έχει αδύνατο πρόσωπο σχετικά με τις αναλογίες του σώματός της.»

«Αυτή πιστεύουμε πως δεν έχει σχιζοφρένεια γιατί δουλεύει στο Πανεπιστήμιο, όπως γράφει η λεζάντα. Οπότε δεν μπορεί να είναι.»

«Αυτή δε μας φαίνεται να έχει γιατί έχει μικρόφωνο, μιλάει στο κοινό και η άνεση με τα χέρια της δείχνει πως μπορεί να εκφράζει αυτά που σκέφτεται.»

«Αυτή η κοπέλα κοιτάει κάπου, τελείως αλλού. Τα μαλλιά της είναι μπερδεμένα, πράγμα που δείχνει πως δεν περιποιείται τον εαυτό της. Επίσης η μπλούζα της έχει φύγει από τη θέση της. Και το πρόσωπό της είναι προς τα κάτω. Οπότε έχει σχιζοφρένεια.»

«Και αυτός ο νεαρός πιστεύουμε πως έχει γιατί το περιβάλλον του είναι πολύ σκοτεινό. Έχει μόνο ένα φως. Κι αυτός δε θέλει να κοιτάζει την κάμερα, σα να αποφεύγει να μιλήσει για την ασθένειά του. Φοράει μαύρα και δε φαίνεται καλά το πρόσωπό του και γι' αυτό πιστεύουμε πως έχει κάποιο πρόβλημα.»

« Η κυρία αυτή δε μπορεί να έχει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα γιατί μιλάει σε κοινό και ξέρουμε πως οι σχιζοφρενείς δε μπορούν να μιλούν σε μαζεμένους ανθρώπους.»

«Αυτή η κοπέλα δε μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα καθώς είναι πολύ ευχάριστη και περιποιημένη.»

Στη συνέχεια η Εμψ. ανακοίνωσε στα παιδιά πως όλα τα πρόσωπα των φωτογραφιών

πάσχουν από σχιζοφρένεια. Τα παιδιά έμειναν εμβρόντητα ενώ ο Λ. σχολίασε «Το ήξερα!»

Η Ψυχολόγος σημείωσε: *«Όποιοι, λοιπόν, νοσούν, έχουν αλλόκοτη εμφάνιση. Ζουν σε σκοτεινά μέρη. Ίσως είναι βουρκωμένοι ή κλαίνε. Το βλέμμα τους είναι θολό. Μπορεί να είναι αναμαλλιασμένοι. Είναι πολύ αδύνατοι. Έχουν πολύ έντονα χαρακτηριστικά. Έχουν σάπια δόντια. Δείχνουν λυπημένοι και χαμένοι.»*

Η Ψυχολόγος ρώτησε τα παιδιά αν έχει τύχει ποτέ να βγουν έξω χωρίς να πλύνουν τα δόντια τους ή χωρίς να χτενιστούν. Αν έχουν κυκλοφορήσει ποτέ με πρησμένα μάτια από το κλάμα ενός τσακωμού. Τα παιδιά απάντησαν μαζικά γελώντας θετικά. Και συνέχισε, συνοψίζοντας πως δε μπορεί να είναι σχιζοφρενής μια πολύ όμορφη και περιποιημένη γυναίκα. Μια καθηγήτρια Πανεπιστημίου. Γιατί; Τα παιδιά απάντησαν πως οι σχιζοφρενείς δε μπορούν να μιλούν μπροστά σε κόσμο. Αν είναι καθηγήτρια θέλει να μάθει πράγματα. Οι σχιζοφρενείς δε θέλουν να μάθουν. Δε μπορούν να είναι υπεύθυνοι σε σχέση με τα παιδιά. Είναι επικίνδυνοι. Η Ψυχολόγος ρώτησε τα παιδιά αν οι καθηγητές τους παθαίνουν κρίση θυμού και φωνάζουν κάποιες στιγμές. Απάντησαν μαζικά πως συνέχεια συμβαίνει αυτό. Άρα είναι σχιζοφρενείς; Ναι, απάντησαν γελώντας. Η ίδια τους μίλησε για τις κυριακάτικες κρίσεις θυμού της μαμάς της. *«Νομίζουμε πως οι σχιζοφρενείς θα πάθουν μια αναίτια κρίση και θα κάνουν ένα μπαμ εκεί που δεν το περιμένουμε»*, είπε. *«Θεωρούμε, επίσης, πως όσοι αθλούνται δε μπορεί να νοσούν»*. Ο Λ. σχολίασε πως πιθανά ένας σχιζοφρενής να μπορεί να είναι ποδηλάτης αφού είναι μοναχικό άθλημα, δε συναναστρέφεται με άλλους και δεν είναι ανταγωνιστικό, για να υπάρχει φόβος ξεσπάσματος με βία. Η Ψυχολόγος πρόσθεσε πως ίσως είναι καλό κάποιος που νοσεί να κάνει άθλημα, αφού στα πλαίσια της θεραπείας θα πρέπει να κάνει πράγματα που τον ηρεμούν. Η Α. είπε πως θα μπορούσε κάποιος να είχε νοσήσει στο παρελθόν, να το έχει ξεπεράσει και τώρα να αθλείται. Η ψυχολόγος έθεσε το εξής ερώτημα: *«Πιστεύετε πως κάποιος που πέρασε μια κρίση και διαγνώστηκε με σχιζοφρένεια, θεωρείται σχιζοφρενής για όλη του τη ζωή;»*. Όλοι απάντησαν πως όχι. Τόνισε πόσο πολύ δύσκολο ερώτημα είναι αυτό. *“Θεωρητικά είναι για όλη του τη ζωή. Είναι μια ταμπέλα που δε μπορεί εύκολα να βγει. Ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων που έχουν ξεπεράσει τα συμπτώματα της νόσου λέει πως είναι πολύ άδικο για εκείνους να φέρουν την ταμπέλα. Γιατί η ταμπέλα υπερισχύει όλων. Αν κάποιος μπει σε μια ομάδα και πει πως είναι σχιζοφρενής σταματά να είναι πχ. ψυχολόγος, χαριτωμένος, ευχάριστος. Είναι απλά σχιζοφρενής. Έχουμε πάντα, επίσης, την εντύπωση πως κάποιος που έχει σχιζοφρένεια, δε μοιάζει κανονικός. Σίγουρα έχει πάνω του κάτι που το προδίδει. Κι όμως...”*

Η στιγμή που η Εμψ. ανακοινώνει πως όλα αυτά τα άτομα έχουν σχιζοφρένεια, βρίσκει τα παιδιά εμβρόντητα με ανοιχτό το στόμα. Οι σκέψεις τους μετά την ανακοίνωση

είναι εντυπωσιακές. Η Χ. είπε *«Άλλαξα γνώμη! Πίστευα πως έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά κάποιοι δε φαίνονται καθόλου. Είναι κανονικοί σαν κι εμάς»*. Η Α. είπε: *«δεν έχουν κάποια εμφανή χαρακτηριστικά»*. Η ψυχολόγος διευκρίνισε πως έχει να κάνει με το επίπεδο λειτουργίας τους. Οι σχιζοφρενείς δεν έχουν όλοι το ίδιο επίπεδο λειτουργικότητας. Ο Λ. είπε *«νομίζω πως τα άτομα που υστερούν σε κάποιο τομέα έχουν πιο πολύ ανεπτυγμένη κάποια άλλη δεξιότητα»*. Η Μ. τόνισε *«ζούσαμε μέσα σε ένα στερεότυπο!»* Η Εμψ. ρώτησε ποιός πιστεύουν πως κατασκεύασε αυτό το στερεότυπο. Τα παιδιά μίλησαν για την τηλεόραση, τις ταινίες θρίλερ, τα ΜΜΕ. Για ειδήσεις με τίτλους *“Σχιζοφρενής σκότωσε ή έκλεψε”*, με επανάληψη και τρομακτική μουσική επένδυση. Για φόβο και πανικό που δημιουργεί το άκουσμα αυτής της ασθένειας. Και αυτός είναι ο λόγος που ακόμα κι αν κάποιος θέλει να πει ότι έχει αυτή την ασθένεια, δε το κάνει γιατί οι άλλοι θα φοβηθούν πως είναι επικίνδυνος. Η Χ. ρώτησε αν είναι πράγματι οι σχιζοφρενείς επικίνδυνοι. Η απάντηση δόθηκε ως εξής: *«Όλοι οι άνθρωποι μπορούμε να βγούμε εκτός εαυτού. Ασχέτως ασθένειας. Οι σχιζοφρενείς στην πλειοψηφία τους δεν παρουσιάζουν επιθετικότητα»*.

Η ψυχολόγος εξομολογήθηκε ένα προσωπικό περιστατικό που αποδεικνύει πως οι άνθρωποι με ψυχικό νόσημα μπορούν να παντρευτούν και να ζήσουν μια καλή ζωή. Η ίδια, όταν έμαθε μια τη διάγνωση του πατέρα της για ψυχικό νόσημα, φοβήθηκε ακόμα και για τη ζωή της, επηρεασμένη από την παραπληροφόρηση που είχε δεχτεί ως έφηβη. Σύντομα κατάλαβε πόσο παράλογος ήταν ο φόβος της. Η ίδια δήλωσε πως θα άφηνε τα παιδιά της μαζί του χωρίς κανένα φόβο και θα παντρευόταν έναν τέλειο άνθρωπο γιατί δεν είναι η ασθένεια που τον χαρακτηρίζει αλλά η προσωπικότητά του. Παρόλα αυτά ό,τι είναι ξένο, μας τρομάζει. Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε ένα εξαιρετικό βίντεο μιας καθηγήτριας Πανεπιστημίου στη Νομική του Γέιλ. Τα παιδιά φάνηκε να συγκλονίστηκαν με τη μάζα των πληροφοριών που δέχτηκαν.

Η ερευνήτρια σημείωσε στο ημερολόγιό της στις 9/12/16:

«Η σημερινή παρέμβαση ήταν ίσως η πιο έντονη ολόκληρης της μέχρι τώρα έρευνας σε επίπεδο μετασχηματίζουσας γνώσης και μεταβολής της κρίσης των παιδιών. Τα παιδιά σοκαρίστηκαν όταν αντιλήφθηκαν πόσο εσφαλμένη εικόνα είχαν για τα άτομα με ψυχικά νοσήματα. Η στιγμή της αποκάλυψης των φωτογραφιών ήταν συγκλονιστική! Τα παιδιά κοκκάλωσαν, πάγωσαν. Λίγα λεπτά πριν, είχαν ανακαλύψει την έννοια των στερεοτύπων και κατάλαβαν πόσο επηρεασμένα είναι και τα ίδια και πόσο εκδήλωσαν την προκατάληψή τους. Επισφράγισμα της μεταγνώσης τους αποτέλεσε η επανάληψη της απλής μέτρησης στον χώρο».

Η Εμψ. ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν εκ νέου μια γραμμή, ο ένας πίσω από τον

άλλο. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος "συμφωνώ" και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος "διαφωνώ". Όσο πιο μακριά από τη γραμμή τοποθετούμαστε τόσο πιο έντονη η συμφωνία και η διαφωνία, αντίστοιχα. Η θέση που ακούστηκε ήταν η εξής:

- «Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν πιο εύκολα να διαπράξουν έγκλημα».

Στη συνέχεια ακούστηκε η θέση:

- «Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν να κάνουν οικογένεια και να μεγαλώσουν υγιή παιδιά».

Τα παιδιά τώρα με σιγουριά και αυτοπεποίθηση πήραν τις θέσεις τους στον χώρο, αποδεικνύοντας πως το στερεότυπο για τις ψυχικές ασθένειες καταρρίφθηκε! Η μάζα των πληροφοριών έκανε την αποχώρηση των παιδιών πρωτοφανώς σιωπηλή. Είχαν τόσα να σκεφτούν...

3.3.8 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ

Η παραπάνω παρέμβαση, όπως και οι άλλες παρεμβάσεις στην πλειοψηφία τους, στηρίχθηκε στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη παρέμβαση με τους εφήβους, αφού διαπιστώθηκε μια διαστρεβλωμένη αντίληψη των μαθητών όσον αφορά στη συμπεριφορά των ψυχικά πασχόντων, επιδιώξαμε με τη χρήση φωτογραφιών όπου απεικονίζονται διάφοροι άνθρωποι που συμμετέχουν σε βίντεο για τη ψυχική νόσο - τα οποία είναι αναρτημένα στο YouTube- να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που νοσούν. Παρουσιάζοντας τις φωτογραφίες σε μικρές ομάδες εφήβων ζητήσαμε να μας πουν αν θεωρούν πως ο άνθρωπος που απεικονίζεται είναι ψυχικά ασθενής ή όχι και γιατί. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα κριτικό ερώτημα που πυροδότησε τη συζήτηση μεταξύ τους και άνοιξε το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων. Οι μαθητές, αφού τεκμηρίωσαν τις απαντήσεις τους στις υποομάδες δίνοντας πλούσιο υλικό για τις αντιλήψεις τους, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους απέναντι στα άτομα αυτά, παρουσίασαν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια μέσω ενός εκπροσώπου.

Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα φανερώθηκε όταν έμαθαν πως όλοι οι άνθρωποι στις φωτογραφίες είχαν διαγνωστεί με κάποιο ψυχικό νόσημα, ακόμη και αυτοί που οι ίδιοι οι έφηβοι θεώρησαν ότι φαίνονται και είναι πολύ υγιείς. Αυτό δημιούργησε σύγχυση και έκπληξη στους εφήβους, τους οποίους προσκαλέσαμε να επαναδιαπραγματευθούν εκ νέου τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί με την ψυχική νόσο και να διερωτηθούν από πού τα έχουν μάθει και πώς (π.χ. τηλεόραση, εφημερίδες, θρίλερ κτλ.). Οι έφηβοι κατέληξαν να μιλούν για εμπειρίες που έχουν οι ίδιοι ζήσει με κάποιον άνθρωπο που ψυχικά νοσεί, οι οποίες ήταν μάλιστα πολύ ευχάριστες και καθόλου επικίνδυνες ή απρόβλεπτες ή νοσηρές. Αυτό το αποτέλεσμα, η σύνδεση της δικής τους εμπειρίας και η νοηματοδότησή της ήταν και είναι με απλά λόγια το «κλειδί» της μετασχηματίζουσας μάθησης.

3.3.9 ΘΕΑΤΡΟ ΦΟΡΟΥΜ.

Η αποδοτικότητα του θεάτρου Φόρουμ ως εργαλείου πρόληψης βίας και ρατσιστικών συμπεριφορών στους εφήβους γίνεται φανερό τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, αφού φαίνεται να κατέχει τα βασικά συστατικά ενός επιτυχημένου προγράμματος πρόληψης. Σύμφωνα με τον Goleman (2011) τα βασικά συστατικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης περιλαμβάνουν συναισθηματικές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς-αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Αφού η Εμπψ. εξήγησε τη μεθοδολογία του θεάτρου Φόρουμ κάλεσε τα παιδιά να προτείνουν με ποιο πρόσωπο της ιστορίας που είχε δοθεί στην κίτρινη ομάδα θα ήθελαν να ασχοληθούν. Τα παιδιά συμφώνησαν πως τη μεγαλύτερη καταπίεση στην ιστορία αυτή, δέχεται ο γιός των μεταναστών, Μουχτάρ, και θέλησαν να ασχοληθούν με αυτόν τον ρόλο. Έστησαν, λοιπόν, εν συντομία όλες τις σκηνές αλλά επέμειναν στη σκηνή με την επίθεση των τεσσάρων γυναικών με αφορμή την κλοπή. Τα λόγια διαβάζονταν από φωτοτυπίες και αυτό εμπόδιζε σημαντικά την ανάπτυξη υποκριτικής και επικοινωνίας επί σκηνής. Ωστόσο, η ιστορία έγινε αντιληπτή. Επαναλήφθηκε μόνο η σκηνή της επίθεσης. Με το στοπ, η δράση σταματούσε. Οι αντικαταστάσεις που έγιναν ήταν άλλοτε αποδοτικές και άλλοτε όχι. Ο Θ. πρότεινε βία και φωνές που οδήγησαν σε μεγαλύτερη ένταση και επιτακτική απειλή για κλήση της αστυνομίας. Η

Ε. ως μετανάστης άρχισε να καλοπιάνει με κολακειές τη Ρία και τη μητέρα της με αποτέλεσμα εκείνη να θεωρήσει πως προκαλεί ερωτικά την κόρη της και να εκνευριστεί ακόμα περισσότερο. Η Θ. διεκδίκησε το δικαίωμά της να μιλήσει και να εκφράσει την άποψή της. Πρότεινε την ήρεμη κουβέντα και με επιχειρήματα εξήγησε πως ο "ύποπτος" αδερφός της λείπει εκτός Αθηνών και είναι εντελώς απίθανο να διέπραξε μια τέτοια, απαράδεκτη πράξη. Φάνηκε να ενσυναισθάνεται το θυμό της Ρίας και να τον δικαιολογεί και δε στάθηκε καθόλου σε προσβλητικά σχόλια. Κράτησε ψύχραιμη απόσταση από τις γυναίκες και με ήρεμη φωνή και σταθερή, κατάφερε να τις κάνει να την ακούσουν. Η σκηνή τελείωσε με τις γυναίκες να αποχωρούν, με στόχο να καλέσουν την αστυνομία να λύσει την υπόθεση και με αμφιβολία για το πρόσωπο του δράστη.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά εξέφρασαν τη δυσκολία να επικοινωνήσουν όχι μόνο τα πρόσωπα της ιστορίας αλλά όλοι οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους. Έκαναν νύξη για θυμό, που όλοι φέρουμε και ψάχνουμε "θύματα" για να τον εκφράσουμε. Μίλησαν για σκηνές ρατσιστικής βίας, που βιώνουν στο σχολείο, τον δρόμο, το σούπερ- μάρκετ. Εστίασαν ιδιαίτερος στην έλλειψη ενεργητικής ακρόασης! «Ο καθένας λέει τα δικά του, χωρίς να ακούει τον άλλο και χωρίς στ' αλήθεια να θέλει να ακούσει τίποτα!», είπε ο Σ. Η Εμψ. κάλεσε τα παιδιά να σκεφτούν πόσο συχνά είμαστε καλοί ακροατές. Η ίδια εξέφρασε την αδυναμία της να είναι καλή ακροάτρια στο παιδί της ή και στους μαθητές της, όταν βιάζεται ή πιέζεται από διάφορες συνθήκες. Το ίδιο παραδέχτηκαν και τα παιδιά, σε αναφορά κυρίως με τους γονείς τους. «Εάν θέλουμε να αλλάξουμε τους άλλους, θα πρέπει να αλλάξουμε πρώτα τον εαυτό μας», είπε η Ν. Όλοι προβληματισμένοι, συμφώνησαν. Η δράση μας τελείωσε με αυτή τη ρήση του Σωκράτη και για άλλη μια φορά γεμάτοι προβληματισμό αλλά ενδυναμωμένοι καληνυχτίσαμε την ομάδα μας.

3.4 ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στο Θεατρικό Εργαστήρι για παιδιά & εφήβους του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας, σε διαμορφωμένο χώρο με μοκέτα, καθαρό και μεγάλο, ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα και ζεστά. Οι 12 παρεμβάσεις διήρκεσαν 24 ώρες συνολικά ώρες η καθεμία, χρόνο ικανοποιητικό για να ολοκληρώνεται μια ενότητα κάθε φορά.

Οι συμμετέχοντες ήταν συνεπείς και διαθέσιμοι τις περισσότερες φορές. Υπήρξαν κάποιες απουσίες, αλλά δε δυσκόλεψαν σημαντικά την πορεία της έρευνας. Η μεταξύ τους σχέση ήταν καλή, χωρίς δυσκολίες και εντάσεις. Οι θέσεις των παιδιών στον κύκλο, που στην αρχή τουλάχιστον ήταν καταμερισμένες σε αγόρια και κορίτσια, προβλημάτισαν αρχικά την Εμπ. Στην πορεία των παρεμβάσεων αυτό άλλαξε κάποιες φορές και κάποιες επανέρχονταν σε αυτόν τον διαχωρισμό. Το θετικό στοιχείο ήταν πως δεν υπήρχε τάση διαχωρισμού σε μικρές ομάδες- κλίκες. Επίσης, τρία κορίτσια ένιωθαν συχνά άβολα στην έκθεση λόγω της ντροπαλής ιδιοσυγκρασίας τους και ένα αγόρι εξαρχής έχει δυσαρθρία λόγω της ντροπής του, η οποία βελτιώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ένα αγόρι επίσης, με έντονες μαθησιακές δυσκολίες, εξαρχής ντρεπόταν πολύ αλλά στη συνέχεια φάνηκε να εμπιστεύεται την ομάδα και να εκφράζεται πιο άνετα. Το σπουδαίο ήταν ότι όλοι προσπάθησαν στο μέτρο του δυνατού να συμμετέχουν ενεργητικά και να βελτιώσουν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους.

Το ερωτηματολόγιο προβλημάτισε τα παιδιά, ειδικά στην πρώτη συμπλήρωσή του. Δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν απόλυτα τις ερωτήσεις και να απαντήσουν, αφού φανερώθηκε η ταλάντωσή τους στην κατάλληλη απάντηση για τους ίδιους. Η δεύτερη λήψη ήταν εμφανώς αρτιότερη, αφού είχαν ήδη έρθει σε επαφή με έννοιες και σημασίες.

3.5 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συνοψίζοντας τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, η ερευνήτρια θεωρεί σημαντική τη διάκρισή τους στις παρακάτω κατηγορίες. Ο διαχωρισμός έγινε με βάση την εξέλιξη της ομάδας και τα στάδια που πέρασε ως την ολοκλήρωση του κύκλου των παρεμβάσεων:

Ενσυναίσθηση. Οι συμμετέχοντες, άλλοι πιο γρήγορα και άλλοι αργότερα και ο καθένας στο δικό του βαθμό ανέπτυξαν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Η διαθεσιμότητά τους και η ικανότητά τους να «μπουν στα παπούτσια του άλλου» αποτέλεσε εφιαλτήριο της αρχικής τους ευαισθητοποίησης στο θέμα του ρατσισμού. Με τα πολύτιμα εργαλεία της ΔΤΕ όπως οι δυναμικές εικόνες, οι ταυτόχρονοι αυτοσχεδιασμοί, η ανακριτική καρτέλα, οι δραματοποιήσεις, η εσωτερική φωνή, η ανίχνευση σκέψεων κ.α. κατάφεραν να βιώσουν συναισθήματα πρωτόγνωρα, να

προβληματιστούν και να εισαχθούν ομαλά και με ασφάλεια στο θέμα του ρατσισμού. Αρχικά προσέγγισαν τις θεματικές του πολέμου, της απόρριψης και της απομόνωσης. Στην τελικό αναστοχασμό της ομάδας ειπώθηκε χαρακτηριστικά από την Χ. πως η πιο έντονη στιγμή για εκείνη κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων:

«ήταν η στιγμή που φτιάξαμε την εικόνα του τρένου και του αποχωρισμού των στρατιωτών από τους δικούς τους. Ήταν με αφορμή την 28η Οκτωβρίου και τον πόλεμο. Ένιωσα πως ήμουν εκεί και βίωνα όλο τον πόνο και τον φόβο αυτών των ανθρώπων».

Και η Θ. είπε πως γι' αυτήν η πιο έντονη στιγμή της ήταν όταν διάβασε στην ομάδα της τον μονόλογο του ασυνόδευτου πρόσφυγα. Ένιωσε πόσο δύσκολα περνάει και πόσο άδικο είναι αυτό για ένα μικρό παιδί. Ο Φ. είπε πως θα μπορούσε να είναι εκείνος στη θέση του. Η Ε. πρόσθεσε πως για εκείνη σπουδαία ήταν η στιγμή που κατά τη διάρκεια ταυτόχρονου αυτοσχεδιασμού, ενώ βρίσκονταν ήρεμοι μέσα στο σπίτι έπρεπε ξαφνικά να φτιάξουν μια βαλίτσα και να φύγουν! Είπε πως ένιωσε τη βία του πολέμου μόνο και μόνο από αυτή τη στιγμή του αποχωρισμού από το σπίτι χωρίς καμία προειδοποίηση. Τα παιδιά αναρωτήθηκαν αν αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα. Η Εμψ. τα ρώτησε αν θεωρούν "υπερβολικό" το έργο «*Το αγόρι με τη βαλίτσα*» που δούλεψαν και εκείνα είπαν πως αυτή ήταν μια καλή ιστορία σε σχέση με την πραγματικότητα, αφού ο ήρωας της ιστορίας καταφέρνει να φτάσει υγιής στον προορισμό του.

Ηθική απενοχοποίηση. Το επόμενο στάδιο φάνηκε να λειτουργεί λυτρωτικά για τους εφήβους. Η ξεχωριστή αυτή ομάδα αρχικά φάνηκε να τίθεται χωρίς ενδοιασμούς εναντίον κάθε ρατσιστικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά αυτά δεν αποτελούν τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους άρα και αντιπροσωπευτικό δείγμα για την έρευνα μας. Ωστόσο το αξιοσημείωτο είναι πως η αντιρατσιστική τους συμπεριφορά φάνηκε σε πολλές περιπτώσεις να συνοδεύεται από ηθικές ενοχές σε σχέση με εκούσια ή ακούσια ρατσιστική συμπεριφορά τους στο παρελθόν.

Στο σημείο των παρεμβάσεων, στο παιχνίδι της φρουτοσαλάτας, όταν ζητήθηκε να αλλάξουν θέση όσοι έχουν φερθεί ρατσιστικά στο παρελθόν, κανένας δε φάνηκε να κινητοποιείται μέχρι τη στιγμή που η εμψυχώτρια παραδέχτηκε προσωπική της ανάμειξη σε ρατσιστικό συμβάν. Τότε απενοχοποιημένοι δήλωσαν οι περισσότεροι αντίστοιχη εμπειρία. Ενδεικτική υπήρξε η στιγμή που η Α.

αναρωτήθηκε πώς γίνεται να έχουμε όλοι ρατσισμό μέσα μας. Η Εμψ. είπε πως εκείνη έχει καταλάβει από την προσωπική της εμπειρία ότι όλοι έχουμε έναν μικρό ρατσιστή μέσα μας. Αν τον ταΐζουμε, θα μεγαλώσει. Αν όχι θα μείνει μικρός και άκακος. Και τον ταΐζουμε με τις πράξεις και τα λόγια μας. Μπορεί να νιώθουμε τον ρατσιστή μέσα μας αλλά εμείς πάντα έχουμε την επιλογή για τη συμπεριφορά μας. Η Α. είπε πως αυτή ήταν η σημαντικότερη στιγμή της!

“Έφυγε ένα τεράστιο βάρος από πάνω μου!”, είπε. Όλοι συμφώνησαν γελώντας.

Συνειδητοποίηση και αξιολόγηση. Συνεχίζοντας την πορεία των παρεμβάσεων η ομάδα φάνηκε να περνάει στο στάδιο της ουσιαστικής επαφής της με το θέμα του ρατσισμού. Η σκηνή όπου παρουσίασαν τον “προβληματικό” σχιζοφρενή να προσλαμβάνεται μετά χαράς από έναν “αντιρατσιστή” επιχειρηματία έδωσε σαφείς ενδείξεις για την ασυνείδητα αντιρατσιστική στάση των εφήβων. Η παρέμβαση με θέμα τα άτομα με ψυχικά νοσήματα λειτούργησε εξαιρετικά στην κατάρριψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων τους.

Η Α. μίλησε για τη στιγμή που έμαθε πως τα άτομα με σχιζοφρένεια δεν είναι επικίνδυνα όπως θεωρούσε ως τότε. Η Ε. διατύπωσε με πολύ εκφραστικό τρόπο την ανακούφισή της μετά από αυτή την παρέμβαση, καθώς αυτός ήταν ένας από τους μεγαλύτερους φόβους της. Να βρεθεί σε ίδιο περιβάλλον με ένα άτομο με ψυχικό νόσημα. Η Θ. εστίασε στη στιγμή που η Εμψ. είπε πως όλες οι φωτογραφίες που πήραν στα χέρια τους ήταν πρόσωπα σχιζοφρενών. *«Νομίζω πως έμεινα με ανοιχτό το στόμα. Είχα εντελώς διαφορετική εικόνα για τους σχιζοφρενείς. Τους φανταζόμουν με ένα πριόνι στα χέρια»*, είπε. Ο Σ. πρόσθεσε πως θεωρούσε πως τα άτομα με σχιζοφρένεια φωνάζουν και χτυπούν ή είναι δεμένα σε ψυχιατρεία. Και δε θα μπορούσαν με τίποτα να είναι παραγωγικά στη ζωή τους, πόσο μάλλον να είναι καθηγητές Πανεπιστημίου, όπως είδε στη φωτογραφία που έτυχε στην ομάδα του. Η Α. συμπλήρωσε πως αυτό ήταν πολύ σοκαριστικό και απρόσμενο αφού για όλες τις θεματικές των παρεμβάσεων είχαν βασικές γνώσεις ενώ γι’ αυτό το θέμα είχαν πολύ λανθασμένη και ρατσιστική εικόνα.

Η αντίληψη της έννοιας «στερεότυπο» λειτούργησε καθοριστικά στη συμπεριφορά των εφήβων. Για όλες τις επόμενες συναντήσεις κατέκριναν δυνατά τον εαυτό τους κάθε φορά που μιλούσαν στερεοτυπικά. Η Α. είπε γεμάτη ικανοποίηση:

«κατάλαβα τι είναι τα στερεότυπα και από τότε μπορώ να τα αναγνωρίσω στην καθημερινότητά μου και να αντιστέκομαι!».

Εξαιρετική, επίσης, ήταν και η στιγμή που η Ψυχολόγος συμφώνησε στην πρόταση πως οι Ρομά κλέβουν. Εξήγησε την προσωπική της δυσάρεστη εμπειρία. Ωστόσο διαφώνησε στη φράση "Όλοι οι Ρομά κλέβουν". Ο τρόπος της βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την ικανότητα αξιολόγησης κάθε περίπτωσης και την αποφυγή γενικεύσεων και στιγματισμό ομάδας ανθρώπων από ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

Διαπολιτισμική συνείδηση. Η αποδοχή της ετερότητας χωρίς στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς και προκαταλήψεις φάνηκε να αποτελεί σπουδαίο και ουσιαστικό όπλο ενάντια στον ρατσισμό. Σύντομα όμως οι έφηβοι ένιωσαν την ανάγκη ουσιαστικής επαφής και αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό.

Ο Λ. στον τελικό αναστοχασμό μίλησε για τη στιγμή που διάβασε τον μονόλογο των συνομήλικων προσφύγων. *«Θα ήθελα αν ποτέ βρεθώ σε μια παρόμοια κατάσταση να μου φερθούν ωραία στην χώρα υποδοχής. Έτσι όπως θέλω κι εγώ να κάνω με τους ανθρώπους που ζητούν καταφύγιο εδώ στην Ελλάδα. Θα ήταν άλλωστε μια σπάνια ευκαιρία να μάθω για νέους πολιτισμούς και διαφορετική κουλτούρα».*

Η Γ. μίλησε για τη στιγμή που μελέτησε στην ομάδα της τον νόμο που απαγορεύει στους ανάπηρους να γίνουν ηθοποιοί. Ένιωσε θυμό που υπάρχουν τόσοι νόμοι που εμποδίζουν τα όνειρα των ανθρώπων. Η Μ. πρόσθεσε πως οι ανάπηροι στην Ελλάδα βιώνουν φοβερό ρατσισμό, αφού δε τους σέβεται κανείς και δε μπορούν ούτε να κυκλοφορήσουν στον δρόμο, αφού όλοι παρκάρουν μπροστά σε ράμπες και θέσεις αναπήρων. Τονίστηκε από όλους η υποχρέωσή μας να προσαπιζόμαστε τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συνείδηση ενεργού πολίτη. Το επιστέγμασμα των παρεμβάσεων, που αποτελεί στόχο μιας έρευνας δράσης με στόχο την ευαισθητοποίηση απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές αποτελεί η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και η συνειδητή επιθυμία τους να πάρουν θέση και να δράσουν. Οι έφηβοι φάνηκε να ολοκληρώνουν τις παρεμβάσεις, εφοδιασμένοι με αυτοπεποίθηση και γνώση. Οι τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ παρείχαν πραγματική ενδυνάμωση στους εφήβους αφού είχαν την ευκαιρία να κάνουν μια «πρόβα» ώστε να μπορούν να δράσουν στην πραγματική τους ζωή. Χαρακτηριστικά ο Φ. είπε πως τον στιγματίσε η στιγμή που κατηγορήσαν άδικα τον μετανάστη για την κλοπή της μηχανής και ένιωσε το άδικο να τον πνίγει. Ήθελε να επέμβει. Η Μ. είπε ότι θύμωσε πολύ με αυτή τη σκηνή γιατί

ήταν παράλογη και ένιωσε πως ήθελε να υπερασπιστεί τον "καταπιεσμένο". Για εκείνη δυνατή ήταν η πιο δυνατή στιγμή που ο καταπιεσμένος μετανάστης βρήκε το θάρρος να μιλήσει στο θέατρο Φόρουμ και να αποδείξει την αθωότητά του. Η Κ. πρόσθεσε πως την σημάδεψε η στιγμή που τελείωσε το Φόρουμ και κατάλαβε πως ο καθένας μας μπορεί να χάσει το δίκιο του αν δε μιλήσει ή αν μιλήσει με τρόπο που δεν επικοινωνεί με τους άλλους ή αν δε βρεθεί κανείς να τον υπερασπιστεί.. Πρέπει να βρίσκουμε συνέχεια τρόπους επικοινωνίας και αλληλεγγύης.

Τέλος η Π. μίλησε για «τη στιγμή που φτιάξαμε τους δύο χώρους: πόλεμος και ειρήνη. Κατάλαβα πόσο κοντά και πόσο μακριά είναι και πως αυτό δεν είναι κάτι που αφορά τους άλλους αλλά και εμάς. Όλους μας!».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Το τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Δίνει στοιχεία για τους περιορισμούς της και προτείνει σχετικά θέματα για πιθανές μελλοντικές έρευνες.

4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι η ΔΤΕ αναπτύσσει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εφήβων και λειτουργεί εξαιρετικά στην ευαισθητοποίησή τους ενάντια σε ρατσιστικά φαινόμενα. Η ομάδα της έρευνας που συμμετείχε στην παρέμβαση φαίνεται να δέχτηκε επιρροή από τη ΔΤΕ σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις θέσεις της στο θέμα της αποδοχής της φυλετικής και άλλων μορφών ετερότητας. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε την πραγματική μετακίνηση των παιδιών σε θέματα ρατσισμού. Οι μέθοδοι της ΔΤΕ φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στον τρόπο κατανόησης, προβληματισμού και λήψης θέσης. Τόσα τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας αποδεικνύουν τον τρόπο και το επίπεδο μετασχηματισμού της γνώσης των παιδιών μέσα από τη βιωματική διαδικασία.

Στατιστικά παρατηρείται μικρή διαφορά στις απαντήσεις των εφήβων στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, ενώ πιο σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με τον Μοντέρνο Ρατσισμό και την Διαπολιτισμικότητα. Επίσης, φάνηκε πως τόσο το φύλο, η συγγένεια με μετανάστες ή αλλοεθνείς και η προηγούμενη εμπειρία σε θεατρικές παρεμβάσεις με μεθόδους ΔΤΕ επηρέασαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η περιορισμένη διαφορά σε σχέση με τον Παραδοσιακό Ρατσισμό, για τον οποίο οι περισσότερες ερωτήσεις είναι στερεοτυπικές. Για παράδειγμα, οι μετανάστες είναι γενικά έντιμοι άνθρωποι ή κρατούν τα σπίτια τους καθαρά. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά συγκλίνουν στην απάντηση *“ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ”*. Παρότι οι αρνητικές απαντήσεις τύπου *“δεν συμφωνώ καθόλου”*, μειώνουν το ποσοστό ρατσισμού σε επίπεδο αποτελεσμάτων, τα παιδιά αντιλήφθηκαν το στερεοτυπικό ύφος των ερωτήσεων και δήλωσαν άγνοια, διότι θεώρησαν αδύνατο να χαρακτηρίσουν μια ολόκληρη ομάδα ανθρώπων με ένα χαρακτηριστικό. Επίσης, πολλά παιδιά σχολίασαν τα αίτια, για παράδειγμα, της ελλιπούς υγιεινής, αφού όπως σχολίασε ο Λ. *«αν ταξιδεύουν για μέρες προφανώς δεν έχουν τη δυνατότητα να κρατήσουν τους κανόνες*

υγιεινής». Το στοιχείο αυτό ικανοποίησε σημαντικά την ερευνήτρια, αφού αποκάλυψε την ουσιαστική αλλαγή στάσης των παιδιών στα στερεότυπα. Αντίθετα σε ερώτηση του Παραδοσιακού Ρατσισμού : *‘Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό’*, η διαφορά ήταν αξιοσημείωτη αφού, και τα είκοσι παιδιά απάντησαν ένα ηχηρό «*δε συμφωνώ καθόλου*».

Σχετικά με τον Μοντέρνο Ρατσισμό παρατηρούνται στατιστικά μικρές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση, όπως και στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά υποστήριξαν ομόφωνα μια κοινωνία πολυπολιτισμική, με ευκαιρίες για όλους και απόλυτο σεβασμό όχι μόνο στη πολιτισμική ετερότητα αλλά και στην ανάγκη αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας αποδεικνύεται πολύτιμη η χρήση της ΔΤΕ ώστε να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εφήβων, αφού οι συμμετέχοντες έφηβοι που πήραν μέρος στην έρευνα ευαισθητοποιήθηκαν σημαντικά. Οι στάσεις των εφήβων πριν την έρευνα φάνηκαν αρνητικές απέναντι στον ρατσισμό, αν και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων διαφάνηκε η επιφανειακότητα των στάσεων αυτών, αφού τα παιδιά παρατηρήθηκε να αντιδρούν στον ρατσισμό, χωρίς να γνωρίζουν ικανοποιητικά το περιεχόμενο και τις μορφές του. Με το πέρας των παρεμβάσεων ΔΤΕ οι έφηβοι φάνηκαν συνειδητοποιημένοι και κατασταλαγμένοι σε σχέση με τις συγκεκριμένες έννοιες του μοντέρνου ρατσισμού, του παραδοσιακού ρατσισμού και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υποστήριξαν ομόφωνα την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνία πολυπολιτισμική αλλά και το δικαίωμα των αλλοεθνών να διατηρούν και να αναπτύσσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να αλληλεπιδρούν με αυτά των ντόπιων κατοίκων στο πλαίσιο αλληλοσεβασμού ταυτοτήτων και κουλτούρων. Τέλος, φάνηκε να υπάρχει σχέση στη ρατσιστική συμπεριφορά και τον παράγοντα συγγένεια με μετανάστες ή με αλλοεθνείς, αφού οι έφηβοι αυτοί φάνηκε να είναι πιο αρνητικά διακείμενοι στον ρατσισμό εξαρχής όπως και όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία θεατρικής βιωματικής δράσης φάνηκε να έχουν ήδη προβληματιστεί στο παρελθόν για το θέμα. Αντίθετα, ο παράγοντας του φύλου δεν έδωσε ιδιαίτερα αποτελέσματα αφού αφενός το δείγμα των αγοριών (6) σε σχέση με τα κορίτσια (14) ήταν περιορισμένο και αφετέρου δεν έδειξαν να αντιστέκονται συναισθηματικά, όπως θα περιμέναμε ίσως, αλλά φάνηκε να ευαισθητοποιούνται, να

προβληματίζονται και να ενσυναισθάνονται όσο και τα κορίτσια.

Η στάση αυτή φάνηκε όχι τόσο στα ερωτηματολόγια αλλά κυρίως στη διαδικασία των παρεμβάσεων και στην τελική αξιολόγηση. Οι έφηβοι προβληματίστηκαν, έθεσαν ερωτήματα, διαφώνησαν και τελικά πήραν θέση. Οι τεχνικές ΔΤΕ βοήθησαν σημαντικά, αφού μέσα από την ενσυναίσθηση τα παιδιά βίωσαν την απόρριψη, ανακάλεσαν γεγονότα που έχουν ζήσει και έζησαν νέα, γεμάτα περιπέτεια μέσα από τα παιχνίδια ρόλων. Πολλές ήταν οι στιγμές της σιωπής και της φανεράς συγκίνησης. Η διαθεσιμότητά τους τους επέτρεψε να βιώσουν έντονα συναισθήματα μέσα από τις θεατρικές συνθήκες και να επιτρέψουν την μετασχηματιστική διεργασία.

Ο αναστοχασμός στο τέλος κάθε παρέμβασης αποδείχτηκε πολύτιμος, αφού κατά τη διάρκειά του οι έφηβοι εκφράζονταν ελεύθερα, μοιραζόμενοι τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, που εντέλει μετασχηματίστηκαν σε γνώση. Η αστάθεια και το συμετάβλητο, άλλωστε, των απόψεών τους ήταν έντονα. Το στίγμα του ρατσισμού είναι βαρύ για όλους. Ωστόσο, η συνειδητή επιλογή ενάντια στον ρατσισμό φάνηκε εξ αρχής πως δεν υπήρχε. Κατακτήθηκε σε έναν ικανοποιητικό βαθμό με αργά και αβέβαια βήματα, αφού ερωτήματα που τέθηκαν δε μπορούν να απαντηθούν σε απόλυτο βαθμό. Η παραδοχή της εμπυχότητας πως έχει συμπεριφερθεί ρατσιστικά και έχει δεχτεί ρατσιστική συμπεριφορά απενοχοποίησε τα παιδιά, τα οποία αντιλήφθηκαν πως στόχος του προγράμματος δεν ήταν η στοχοποίηση και η κριτική αλλά η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η μετακίνηση.

Οι έφηβοι βίωσαν την κατάσταση του Άλλου και πολλοί από αυτούς αναθεώρησαν τις απόψεις τους, ενώ άλλοι φαίνεται πως εξ αρχής ήταν υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έτσι ενισχύθηκαν οι υπάρχουσες απόψεις τους.

Στη συνέχεια της χρονιάς οι έφηβοι επέλεξαν να ασχοληθούν με το κείμενο της Ειρήνης Μάρρα *«Τα κόκκινα λουστρίνια»*. Ο κοινωνικός ρατσισμός, αυτή τη φορά, τους κέντρισε το ενδιαφέρον. Τα παιδιά φανερά ενδυναμωμένα, ενεργά και αποφασισμένα έδωσαν την εντύπωση της *“ιδεολογικής τους ενηλικίωσης”*. Ασχολήθηκαν σοβαρά με το κείμενο και ανακάλυψαν νοήματα σπουδαία. Η τελευταία φράση του κειμένου, όπως σχολίασε ο Σπ., ήταν και το επιστέγασμα της δουλειάς τους στο Θεατρικό Εργαστήρι. *«Το άλλο πρωί πήγε στη δουλειά λίγο πιο ώριμος. Παρήγγειλε γλυκό βραστό καφέ κι έπιασε τη φαλτσέτα με το τραγούδι.»*

4.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Βασικός περιορισμός της έρευνας, που καθιστά αδύνατη τη γενίκευσή της, είναι ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος, αφού πρόκειται για Μελέτη Περίπτωσης. Μπορεί, ωστόσο, να δώσει μια γενική εικόνα όσων συμβαίνουν στην περίπτωση, στην οποία εφαρμόζεται (Mertler, 2012). Επίσης, η συγκεκριμένη ομάδα νέων δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυπικό δείγμα, αφού η ενασχόλησή της με την τέχνη και η αυτόβουλη επιθυμία της γι' αυτό, προσδίδει στα μέλη της κάποιες συγκεκριμένες προδιαγραφές, που προφανώς δεν αντιπροσωπεύουν τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους.

Άλλος ένας περιορισμός είναι η πιθανή ανειλικρίνεια στις απαντήσεις των εφήβων. Παρότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, οι ρατσιστικές τάσεις είναι σε γενικά πλαίσια κατακριτέες, γεγονός που καθιστά σημαντική την πιθανότητα ανειλικρινών απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο, επίσης, σε 24 ερωτήσεις, τριών κατηγοριών, δίνει μια αίσθηση γενικής άποψης και δεν είναι αναλυτικό. Η θεματική του Παραδοσιακού Ρατσισμού δημιούργησε σύγχυση στα παιδιά, που χρειάζονταν διευκρινίσεις. Η βιασύνη των εφήβων, εξάλλου, να τελειώσουν σύντομα και η μη ουσιαστική προσοχή τους στο θέμα αρχικά, πιθανά να αλλοιώνουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, γεγονός που ελαττώνει τα συγκριτικά αποτελέσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ.

4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα αποκάλυψε πως παρότι οι νέοι έχουν σφαιρικές γνώσεις για τον ρατσισμό και τις μορφές του, έχουν μάθει με κάποιο τρόπο να υποστηρίζουν στάσεις υπέρ της διαφορετικότητας γιατί έτσι νιώθουν αποδεκτοί, ωστόσο οι απόψεις αυτές δεν είναι εδραιωμένες μέσα τους. Τα στερεότυπα υπάρχουν και τους δημιουργούν μεγάλα διλήμματα. Η βιωματική διαδικασία τους βοήθησε πολύ να ενσυναισθανθούν και να συν- κινήθούν και να παγιώσουν έτσι τις απόψεις τους υπέρ της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας.

Η δράση πάντως που, όντας εντελώς πρωτόγνωρη γι' αυτούς, τους καθήλωσε ήταν αυτή που αφορούσε τα άτομα με ψυχικά νοσήματα. Ο βαθμός της μετασχηματίζουσας γνώσης στη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν εντυπωσιακός. Τα

παιδιά άλλαξαν άποψη και ενημερώθηκαν για ένα θέμα που είχαν πλήρη άγνοια.

Η ανάγκη έρευνας σε θέματα ρατσισμού λιγότερο διαδεδομένα, όπως οι ψυχικές ασθένειες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η φυσική εμφάνιση κ.α., φαίνεται να είναι σημαντική. Η αποδοχή της ετερότητας αποτελεί θέμα δυσεπίλυτο και χρονοβόρο. Η βιωματική διαδικασία με τεχνικές ΔΤΕ, ωστόσο, αποδεικνύεται για ακόμα μια φορά τόσο αποτελεσματική και ουσιαστική, που καταφέρνει να μετασχηματίσει επιτυχώς την υπάρχουσα γνώση και στάση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΔΤΕ χρησιμοποιείται παγκοσμίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διαπιστώνεται η επιτυχία της στην ευαισθητοποίηση και στη διαλογική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Όταν εφαρμόζεται από καταρτισμένους εμπυχωτές σε ασφαλές περιβάλλον, μπορεί να διερευνά και να διαχειρίζεται θέματα ατομικής και ομαδικής ταυτότητας, και ζητήματα όπως ο ετεροπροσδιορισμός, η αποξένωση και η ετερότητα. Η διαπολιτισμικότητα ως στόχος κοινωνικής εξέλιξης απαιτεί ισότιμη αντιπροσώπευση στον δημόσιο χώρο.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016- 17 σε ομάδα εφήβων του Θεατρικού Εργαστηρίου για παιδιά & εφήβους του ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ. Πάτρας, με στόχο να μελετήσει κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των εφήβων απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 έφηβοι, 13- 14 ετών, 14 κορίτσια και 6 αγόρια, οι οποίοι μέσα από 12 δίωρες παρεμβάσεις βιωματικού χαρακτήρα επεξεργάστηκαν θέματα ετερότητας, ρατσισμού και στερεοτύπων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο με βάση τις ποιοτικές όσο και τις ποσοτικές μετρήσεις είναι αξιόλογα. Οι έφηβοι ευαισθητοποιήθηκαν εξαιρετικά σε θέματα αποκλεισμού ετεροτήτων και διαμόρφωσαν προσωπική άποψη. Κατανόησαν την έννοια του στερεοτύπου και απέρριψαν κάθε του εκδοχή. Αιφνιδιάστηκαν από θέματα που δεν είχαν προσεγγίσει ξανά στο παρελθόν όπως τα ψυχικά νοσήματα. Προβληματίστηκαν σε θέσεις σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα και ανέπτυξαν επιχειρήματα. Η συγγένεια με μετανάστες ή αλλοεθνείς και η προηγούμενη θεατρική εμπειρία επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας, όχι όμως και το φύλο.

Το μεγάλο κέρδος, ωστόσο, σύμφωνα με την παρατήρηση της εμπυχωτριας-

ερευνήτριας είναι η πραγματική ενσυναίσθηση που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των δράσεων. Αυτή που προκαλεί την συν-κίνηση, την επιθυμία δηλαδή να έρθουμε πιο κοντά στον συνάνθρωπό μας, να τον κατανοήσουμε, να αλληλεπιδράσουμε και να γίνουμε «καλύτεροι άνθρωποι» και πιο ενεργοί πολίτες, ερχόμενοι αντιμέτωποι με κάθε μορφή αδικίας ή άνισης αντιμετώπισης. Τα ερωτήματα που θέτει αυτή η έρευνα θα πρέπει να συζητηθούν και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά τη δημιουργία σχέσης μεταξύ της διαφορετικότητας και της κοινωνικής ένταξης.

Ο πλουραλισμός μπορεί να λειτουργεί αν αποδεχτούμε την πολιτισμική πολλαπλότητα στον δημόσιο χώρο. Και, φυσικά, αυτό αφορά και στην εκπαίδευση. Ο σπουδαίος ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη δίκαιη και ορθολογιστική συγκρότηση μιας κοινωνικής τάξης *«η οποία εξασφαλίζει δικαιοσύνη και ορθολογικότητα, επειδή ακριβώς θεμελιώνεται στην αρχή αναγνώρισης της ετερότητας, διασφαλίζοντας συστηματικά τη δυνατότητα του να "είσαι διαφορετικός χωρίς φόβο"»* (Γκόβαρης, 2002: 44).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αζίζι-Καλαντζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο παιδείας δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων - Ίδρυμα νεολαίας και δια βίου μάθησης.
- Αριστοτέλης. (2006). *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα: Ζήτρος.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του «Εθνικού άλλου»: Στοιχεία από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 283- 322). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baldwin - Edwards, M. (2004). *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ερευνητική Έκθεση για το Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
- Boal, A. (2009). Μήνυμα παγκόσμιας ημέρας θεάτρου 27 Μαρτίου 2009. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://www.hellastheatre.gr/wtd2009/>
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (2008). Διδάσκοντας εκ των έσω. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 82- 85.
- Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ., & Τάκης, Α. (2014). *Ρατσισμός και διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χαϊνριχ Μπελ Ελλάδας.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2006). *Θέατρο και κοινωνία: η αποκωδικοποίηση των λεκτικών και οπτικών θεατρικών συμβάσεων ως μηχανισμός διαπολιτισμικής προσέγγισης*

της Ελληνικής γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον. Ανακτήθηκε στις 20/ 8/ 2016, από

<http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/gargalianos.php>.

- Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η Οργάνωση και η διοίκηση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 486, 169.
- Γαρδικιώτης, Α., & Χαντζή, Α. (2009). *Πολυπολιτισμική ιδεολογία, διομαδική επαφή και στάσεις προς τους μετανάστες*. 12ο πανελλήνιο συνέδριο ψυχολογικής έρευνας της Ελληνικής ψυχολογικής εταιρείας «Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις στην έρευνα της διομαδικής επαφής», Βόλος.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* (Τόμος 2). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτροπος.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των "πολιτισμικών διαφορών". *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, 44.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση και Ώσμωση - κέντρο τεχνών & διαπολιτισμικής αγωγής.
- Γκόβας, Ν. (2011). Μονόλογοι από τη Γάζα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 12, 58.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ, Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Α., & Μαζαράκη, Α. (2013). *Μοντέρνος ρατσισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: στάσεις γονέων μαθητών Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΔΠΘ.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζώνιου, Χ. (2015). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 16, 106-109.
- Καλδή, Μ. (2009). 27 Νοεμβρίου 2008. Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 10, 101- 102.
- Καμπαγιάννης, Θ. (2012). *Η πάλη ενάντια στο ρατσισμό σήμερα*. Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρασαββίδης, Η. (2010). Το σχεδιαστικό πείραμα: εμφάνιση, καταβολές, εξέλιξη και προοπτικές. Στο Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 652- 653). Αθήνα: Τόπος.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή, οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης, Τόμος Α*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

- Κοντογιάννη, Α. (2008α). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2008β). Βιοηθική και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στον κόσμο αυτόν, τον μικρό, τον μέγα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 104- 111.
- Κούρτη- Καζούλλη, Β. (1999). Τι έφερε μαζί σου από το σχολείο; Στο J. Cummins (Επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγματέυση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (σσ. 41- 54). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών*, 1, 1-12.
- Landy, R. (2001). *Προσωπικότητα και προσωπείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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. (2006). Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.74- 80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανιάτης, Π. (2008). Διαπολιτισμική μάθηση και μαθηματικά. Πρακτικά Η' πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή και θέμα μαθηματικά και ανθρωπιστικές επιστήμες, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Κέντρο έρευνας, επιστήμης και εκπαίδευσης, Αθήνα 6- 9 Νοεμβρίου 2008, σσ. 150- 170.
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Μάρκου, Γ. (1997α). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1997β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέματα διαπολιτισμικής, μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής*, Τόμος II. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχαλοπούλου, Γ. (2006). Οι δυνατότητες ψυχοσυναισθηματικής παρέμβασης του δασκάλου ως εμπυχωτή στη σχολική τάξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 283- 289). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το Βίωμα και η σημασία του. Στο Α. Γεωργόπουλος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (σσ.73- 88). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλιμπάρ, Ε. (1991). Ρατσισμός και Εθνικισμός. Στο Ε. Μπαλιμπάρ, και Ι. Βαλλερστάιν, (Επιμ.), *Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Μπατσίδης, Α. (2014). *Στατιστική ανάλυση δεδομένων στο S.P.S.S.: Διδακτικές Σημειώσεις*. Τμήμα Μαθηματικών, Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Myers, K. (2006). Δουλεύοντας στο ευφύες σχολείο. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.27-38). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάνου, Σ. & Σαββοπούλου, Ε. (2013). Περάσματα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα προσφύγων της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες- Γραφείο Ελλάδας. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Αντιρατσιστική εκπαίδευση, εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Εκπαίδευση & θέατρο, 14*, 92- 96.
- Neelands, J. (2002). Ένα Κενό στην Καρδιά μας. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 2*, 29- 35.
- Neelands, J. (2008). Η Πολυμορφία της δραματικής/ θεατρικής αγωγής. Μοντέλα και Στόχοι. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 9*, 58- 61.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο: παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο*

- την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
Διδακτορική διατριβή: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Page, C. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι: Μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 67- 71.
- Pammenter, D. (2008). Εγείροντας ερωτήματα: Η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 21- 29.
- Πουρκός, Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή - ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Θεωρητική και ιστορική τοποθέτηση του πεδίου. Στο Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 39- 40). Αθήνα: Τόπος.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Santos, M. (2015). Σύγκρουση: το ερώτημα του θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 36.
- Σαπουντζής, Α., Μαυρομμάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ., & Καρούσου, Α. (2016). *Μοντέρνος ρατσισμός και στάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του τμήματος επιστημών της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία του ΔΠΘ*. Έρευνα στην εκπαίδευση. Εργαστήριο παιδαγωγικής έρευνας και εκπαιδευτικών πρακτικών: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής, θεματικό τεύχος, 2002*, 11-20.
- Σμιντ- Κιτσίκη, Ε. (2005). *Το εφηβικό πάθος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sommers, J. (2002). Το ζήτημα της πράξης και της έρευνας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, 5.
- Τζαμαριάς, Τ. (2002). *Θεατρική Παιδεία και Πρακτική στην Εκπαίδευση: Μια Πιλοτική Εφαρμογή*. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*:

- Μορφές Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης (σσ. 66-67). Αθήνα: Μεταίχμιο & Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τριανταφύλλου, Α., & Γρόπα, Ρ. (2007). *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η πρόκληση της μετανάστευσης: μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ): ερευνητικό πρόγραμμα EMILIE.
- Τρουμπέτα, Σ. (2000). Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101, 137-176.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2017). Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη: Μία έρευνα δράσης στο 3/θ Δημοτικό σχολείο Νέας Τύρινθας. Πρακτικά ΣΤ' πανελληνίου θεατρολογικού συνεδρίου: «θέατρο και ετερότητα: θεωρία, δραματουργία & θεατρική πρακτική». Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Υπό έκδοση).
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα Θ. (1997). *Τί είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φωτόπουλος, Ν., (2013). Το δημιουργικό σχολείο, ανάχωμα στον ρατσισμό. *Ελευθεροτυπία*, 20- 10- 13.
- Vaillant, E. (2002). *Μάθε να αντιμετωπίζεις το ρατσισμό*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Winnicott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and Modern Racial Prejudice: a study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology, 30*, 521–532.
- Allport, W. (1954). *The nature of prejudice*. Mass: Addison- Wesley.
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen R. (2000). Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Eds.), *Understanding Adult Education and Training* (pp. 225-239). Sydney: Allen & Unwin.
- Asher, S., & Coie, J. (1990). *Peer Rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design - based research in education. *Educational psychologist, 39*(4), 243- 253.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2001). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Ανακτήθηκε την 10/5/2017, από www.diversitycollegium.org.
- Boal, A. (2006a). The aesthetics of the Oppressed. Ανακτήθηκε την 1/2/ 2016, από www.thetheatreoftheoppressed.org
- Boal, A. (2006b). Cardboard citizens. Working with homeless people. Ανακτήθηκε την 1/2/2016 από http://www.cardboardcitizens.org.uk/work_with_homeless_people.php/
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Camilleri, A. G. (2002). *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Candace, L. (2013). What Builds Student Capacity in an Alternative High School Setting? *Educational Action Research, 21*(4), 448–467.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication, 3*, 1-15.
- Cooper, L., Johnson, D.W., Johnson, R., & Wilderson, F. (1980). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta- analysis. *Psychological bulletin, 89*, 47- 62.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266, DOI: 10.1177/1028315306287002
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R. Myong Won Suhr & Zhou Nanzhao, Z. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century. Paris: UNESCO.
- Dickopp, K.H. (1984). Aspekte einer theoretischen begründung von interkultureller erziehung. In H. H. Reich & F. Wittek (Eds), *Migration, bildungspolitik, paedagogic*. (pp. 57-66). Essen/Landau: Forschungsgruppe ALFA.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural education*, 14, 307- 316.
- Drewry, D., & Clark, M., (1985), Factors important in the formation of preschoolers friendships, *Journal of genetic psychology*, 146, 37-44.
- Enciso, P. (2011). Storytelling in critical literacy pedagogy: removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English teaching: practice and critique May*, 10(1), 21- 40.
- Epstein, S. (2003). Cognitive- experiential self-theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds), *Comprehensive handbook of psychology*, Vol. 5: Personality and social psychology (pp.159- 184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton: New York.
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011). Constructing the stereotype of immigrants criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164- 177.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der Interkultureller Erziehug in Elementarbereich. In G. Aurnheimer (Hrsg.), *Migration als herausforderung fur padagogische istitutionen* (pp.33-42). Opladen: Leske- Budrich.

- Gale, J. Y. (2011). *You think in action: transforming homophobic school culture through participatory action research and theatre of the oppressed*. University of Southern California, ProQuest Dissertations Publishing, 1503154.
- Gallo, D. (1994). Educating for Empathy, Reason and Imagination. In K.S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason, new perspectives in critical thinking* (pp. 43-60). Albany: State University of New York Press.
- Gaston, J. (1992). *Cultural awareness teaching techniques*. Vermont: Pro Lingua Associates.
- Giusti, M. (2005). *L' educazione interculturale nella scuola di base: teorie, esperienze, narrazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Goulbourne, H. (2001). *Race and ethnicity, critical concepts in sociology* (Vol.3). London and New York: Routledge.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & Oliver, P. J. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp.13-35). Washington, DC. : American Psychological Association (APA).
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D. Appleton & Co.
- Halliman, M. (1976). Friendship Patterns in open and traditional classrooms, *Sociology of Education*, 49, 254-265.
- Hart, S., Leighton, A., Richards, M., & Olsen, L. (1993). *Violence among children and teenagers in Maine: Professionals view violence prevention*. ERIC Number: ED389981.
- Hazen, E., Schlozman, S., & Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-168.
- Henry, F., & Tator, C. (2006). *The colour of democracy: Racism in canadian society*. Toronto: Nelson.
- Hewson, A. (2007). Emotions as data in the act of jokering forum theatre. *International Journal of Education & Arts*. 8(18), 1-7.
- Hogan, M. (2007). *The four skills of cultural diversity competence: A process for understanding and practice*. Belmont: Thomson.

- Kolb, A. D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, Y. A., & Kolb, A. D. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. Fukami, (Eds.), *Handbook of management learning, education and development*. (pp. 97-130). London: Sage.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Transaction Publishers.
- Lynch, E.W. (1999). Developing cross-cultural competence". In: E.W. Lynch & M.J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence. A guide for working with children and their families*. Baltimore, MD/London: Paul H. Brookes.
- Macrae, C. N., Stangor, C., & Hwestone, M. (1996). *Foundations of stereotypes and stereotyping*. New York: Guilford Press.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Edit.), *Prejudice, discrimination, and racism*. (pp. 91-125). San Diego: Academic Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: W. Morrow & Company.
- Meertens, R. W., & Pettigrew, T. F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61, 54- 71.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, No. 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Myers, D. G. (2006b). Positive psychology in pursuit of individual and societal well-being. In M. Jeeves (Ed.), *Human nature at the millennium*. (pp. 318–332). Royal Society of Edinburgh.
- Paradies, Y. (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 888-901.

- Paradies, Y. (2006). A systematic review of empirical research on self-reported racism and health. *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 888-901.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pirrone, C. (2012). *The influence of teachers' preexisting notions about students on scholastic achievement*, ERIC NUMBER: EJ975407.
- Priest, N., Paradies, Y., Trenerry, B., Truong, M., Karlsen, S., & Kelly, Y., (2013). A systematic review of studies examining the relationship between reported racism and health and wellbeing for children and young people. *Social science & medicine*, 95, 115–127.
- Reisman, D. (1995). *Act against violence: Join the new peace movement. National campaign to reduce youth violence: A guide to action. Community Resource Guide*. New York: Educational Resources Center.
- Sears, D. O., & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. In W. Z. Hirsch (Edit.), *Los Angeles: Viability and Prospects for Metropolitan Leadership* (pp. 55- 88). New York: Praeger.
- Sears, D. O., & McConahay, J. B. (1973). *The politics of violence: The new urban blacks and the Watts riot*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sears, D. O., & Henry, P. J. (2003). The origins of symbolic racism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 259–275.
- Spano, S. (2004) Stages of adolescent development - research, facts and findings. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2017, από www.actforyouth.net
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. *The SAGE handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tromski, D. & Doston, G. (2003). Interactive drama: a method for experiential multicultural training. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31, 52-62.
- Tyler, M. & Guth, L. (1999). Using media to create experiential learning in multicultural and diversity issues. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 52.

- Tzanelli, R. (2006). "Not My Flag!" Citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003). *Ethnic and Racial Studies*, 29, 27-49.
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO Education Sector.
- Wispé, L. (1987). History of the Concept of Empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-37), Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhu, H. (2011). *From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy*. *English Language*, 4 (1), 116- 119.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

www.thetheatreoftheoppressed.org (ανακτήθηκε 1/ 2/ 2016)

<http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/gargalianos.php>

(ανακτήθηκε 20/ 8/ 2016)

www.psychotherapeia.net.gr (ανακτήθηκε 15/ 9/ 2016)

www.efiveia.gr (ανακτήθηκε 18/9/2016)

www.diversitycollegium.org (ανακτήθηκε 10/5/2017)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΓΚΡΙΣΗ

ΕΓΚΡΙΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ.

Εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού μου στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγει η **Παναγιώτα Δούβου** για το Μεταπτυχιακό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, τμήμα Θεατρικών Σπουδών, με θέμα τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με εστίαση στις ρατσιστικές συμπεριφορές των εφήβων.

Στα πλαίσια της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν **ανώνυμα ερωτηματολόγια** και **λήψη με κάμερα** για τις ανάγκες της ερευνήτριας χωρίς δημοσιοποίηση των προσώπων των παιδιών. Η έρευνα έχει εγκριθεί από τον πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας, κο Ανδρέα Τερζή.

ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΟΝΟΜΑ ΚΗΔΕΜΟΝΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Κύκλωσε μία από τις επτά απαντήσεις σε κάθε υπόθεση.
Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Απάντησε εντελώς ελεύθερα!

1. Οι μετανάστες δεν διατηρούν τα σπίτια τους καθαρά.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

2. Τα προβλήματα των μεταναστών τραβούν πολύ λίγο την προσοχή των ΜΜΕ.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

3. Οι μετανάστες είναι γενικά έντιμοι άνθρωποι.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

4. Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα και την γλώσσα της χώρας υποδοχής στο Ελληνικό σχολείο.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ

2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

5. Οι μετανάστες έχουν αρνητική στάση απέναντι στις γυναίκες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

6. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δέχονται επιπλέον εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής τάξης.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα

7. Δεν υπάρχουν ομάδες ρατσιστών που να αποτελούν απειλή για τους μετανάστες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά

7. Συμφωνώ πάρα πολύ

8. Είναι κατανοητές οι απαιτήσεις των μεταναστών για ίσα δικαιώματα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ

2. Διαφωνώ αρκετά

3. Διαφωνώ λίγο

4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο

6. Συμφωνώ αρκετά

7. Συμφωνώ πάρα πολύ

9. Είναι απαραίτητη η εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μεταναστών στο Ελληνικό σχολείο.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ

2. Διαφωνώ αρκετά

3. Διαφωνώ λίγο

4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο

6. Συμφωνώ αρκετά

7. Συμφωνώ πάρα πολύ

10. Οι μετανάστες έχουν γίνει πολύ πειστικοί στις απαιτήσεις τους για ίσα δικαιώματα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ

2. Διαφωνώ αρκετά

3. Διαφωνώ λίγο

4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ

5. Συμφωνώ λίγο

6. Συμφωνώ αρκετά

7. Συμφωνώ πάρα πολύ

11. Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ

2. Διαφωνώ αρκετά

3. Διαφωνώ λίγο

4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

12. Είναι καλό η Ελλάδα να είναι πολυπολιτισμική.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

13. Οι μετανάστες δεν φροντίζουν την προσωπική τους υγιεινή.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

14. Δεν είναι απαραίτητη η επαφή των «ντόπιων» παιδιών με τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

15. Υπάρχουν ήδη αρκετά προγράμματα σχεδιασμένα για τη δημιουργία εργασιών για τους μετανάστες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

16. Οι μετανάστες γενικά δεν είναι πολύ ευφυείς.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

17. Είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ.

18. Χρειάζονται ειδικά προγράμματα δημιουργίας εργασιών για τους μετανάστες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο

4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

19. Η προκατάληψη κατά των μεταναστών δεν είναι πλέον πρόβλημα στην Ελλάδα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

20. Γενικά οι μετανάστες έχουν υψηλές ηθικές αρχές.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

21. Δεν είναι καλό για τα «ντόπια» παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

22. Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΟΥ!!!

Appendix A. Intercultural Sensitivity Scale

Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right or wrong answers. Please work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement.

Thank you for your cooperation.

5 = strongly agree

4 = agree

3 = uncertain

2 = disagree

1 = strongly disagree

(Please put the number corresponding to your answer in the blank before the statement)

1. I enjoy interacting with people from different cultures.
2. I think people from other cultures are narrow-minded.
3. I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
4. I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
5. I always know what to say when interacting with people from different cultures.
6. I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
7. I don't like to be with people from different cultures.
8. I respect the values of people from different cultures.
9. I get upset easily when interacting with people from different cultures.
10. I feel confident when interacting with people from different cultures.

11. I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.

12. I often get discouraged when I am with people from different cultures.

13. I am open-minded to people from different cultures.

14. I am very observant when interacting with people from different cultures.

15. I often feel useless when interacting with people from different cultures.

16. I respect the ways people from different cultures behave.

17. I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.

18. I would not accept the opinions of people from different cultures.

19. I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.

20. I think my culture is better than other cultures.

21. I often give positive responses to my 'culturally different counterpart during our interaction.

22. I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.

23. I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.

24. I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.

Note. Items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, and 22 are reverse-coded before summing the 24 items. Interaction Engagement items are 1, 11, 13, 21, 22, 23, and 24, Respect for Cultural Differences items are 2, 7, 8, 16, 18, and 20, Interaction

Confidence items are 3, 4, 5, 6, and 10, Interaction Enjoyment items are 9, 12, and 15, and Interaction Attentiveness items are 14, 17, and 19.

ΠΑΡΑΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

Με την προσέλευση των εφήβων στον χώρο, τους ζητήθηκε να βγάλουν τα παπούτσια τους και να καθίσουν στο χαλί. Η εμπυχώτρια εξήγησε στα μέλη ότι υπάρχει η πρόθεση να πραγματοποιηθεί στην ομάδα τους ένα θεατρικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με σκοπό τη διεξαγωγή έρευνας δράσης για λογαριασμό του Παν/μιου Πελοποννήσου. Τους έγινε σαφής η σπουδαιότητα της έρευνας, αφού αυτή προάγει την επιστήμη και δίνει πρωτοπόρες ιδέες. Για να γίνει έπρεπε να συμφωνήσουν αρχικά και αφετέρου να επιτρέψουν τη βιντεοσκόπησης και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, το υλικό των οποίων δε θα δημοσιευτεί με τρόπο που θα εκθέτει ή θα προσβάλλει. Οι γονείς τους έπρεπε, αφού οι ίδιοι είναι ανήλικοι, να υπογράψουν ότι συμφωνούν.

- **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:** Τα παιδιά συμφώνησαν και αμέσως τους μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο. Ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν 25λεπτά. Η πλειοψηφία των παιδιών αφιέρωσε όλο τον χρόνο που τους δόθηκε ενώ μόνο δύο παιδιά ολοκλήρωσαν στα 15λεπτά.

Η έναρξη της σύστασης της ομάδας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μάλλον δεν ήταν ιδανική. Γι' αυτό έγινε μεγάλη προσπάθεια να "σπάσει ο πάγος" γρήγορα!

- **ΧΑΡΙΣΕ ΜΟΥ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΟΥ:** Ο κάθε συμμετέχων με τη σειρά του κρατώντας το χέρι του στο σημείο της καρδιάς προσέφερε στην ομάδα το όνομά του λέγοντάς το δυνατά σε όλους. Αυτή η άσκηση χρησιμοποιήθηκε περισσότερο σαν προθέρμανση και βοήθησε στο να ακουστούν γρήγορα τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων.

Η συγκεκριμένη άσκηση δεν είναι ιδιαίτερα περίπλοκη ούτε επιτελεί σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους. Είναι όμως ένας εύκολος και ωραίος τρόπος να αποφευχθεί ενδεχόμενη αμηχανία κατά το ξεκίνημα ενός εργαστηρίου, στα μέλη της ομάδας. Τα

λανθασμένα ονόματα και οι μικρές απροσεξίες σύντομα δημιούργησαν γέλια και χαρά!

- **ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΟΥ ΚΑΙ ΜΙΑ ΚΙΝΗΣΗ:** Μπαίνουμε σε κύκλο χωρίς να πιάνουμε χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας; δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τους διπλανούς μας. Σε κλάσματα δευτερολέπτου ο τέλειος κύκλος έχει επιτευχθεί! Μπορούμε να ελέγξουμε την ποιότητά του, εάν μπορούμε να δούμε τους παραδιπλανούς μας χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε. Ένας- ένας τώρα κάνει ένα βήμα στο κέντρο του κύκλου. Λέει το όνομά του και κάνει μία κίνηση που τον χαρακτηρίζει ή που του αρέσει να κάνει. Εκφράσεις άγχους, αναποφασιστικότητας, θυμού αλλά και χορός, ζωγραφική και μουσική ήταν τα πιο χαρακτηριστικά στιγμιότυπα της άσκησης.
- **ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ:** Ο καθένας πήρε ένα προσωπικό αντικείμενο από την τσάντα του. Οτιδήποτε είχε. Ένα λαστιχάκι για τα μαλλιά, το ρολόι του, σημειωματάρια, κάλτσες! Στην αρχή είπαμε στην ομάδα δυο λόγια για το αντικείμενο μας. Όσοι δεν είχαν κάτι να πούνε επινόησαν μια ιστορία γι' αυτό. Μόλις ακούστηκε το ηχητικό σήμα όλοι ξεκίνησαν να περπατούν δίνοντας στον πρώτο που συνάντησαν το αντικείμενο τους και λέγοντας το όνομά τους και κάτι σημαντικό γι' αυτούς: πχ. "Γεια, είμαι η Μαρία και ονειρεύομαι να ταξιδεψω σε όλον τον κόσμο". Ύστερα αυτός ο οποίος πήρε το ρολόι το δίνει στον επόμενο που θα συναντήσει μπροστά του λέγοντας. *«Γειά, είμαι η Γιούλη και αυτό είναι το ρολόι της Μαρίας, η οποία ονειρεύεται να ταξιδέψει σε όλον τον κόσμο και θα πάρει το αντικείμενο κάποιου άλλου»*. Όλοι αλλάζουν αντικείμενα με τους άλλους λέγοντας το όνομά τους. Στο τέλος έγινε ένας μεγάλος κύκλος. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να θυμούνται ποιού το αντικείμενο έχουν στα χέρια τους και να το επιστρέψουν στον ιδιοκτήτη του λέγοντας το σημαντικό του στοιχείο.
- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:** Σε καθιστό κύκλο, λοιπόν, τώρα η εμψυχώτρια ζήτησε από τον κάθε συμμετέχοντα να σκεφτεί τον λόγο που βρίσκεται σε μια ομάδα θεάτρου και να τον εκφράσει με μια λέξη. Η "μαράκα της χαράς" ξεκίνησε το ταξίδι της στη χαρούμενη ομάδα εφήβων και γέμισε με τις λέξεις.
- **ΚΛΕΨΕ ΤΟ ΤΑΙΡΙ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ:** Δύο σειρές καρέκλες τοποθετούνται αντικριστά. Μερικά άτομα ήταν καθισμένα και κάποιος άλλος στεκόταν όρθιος πίσω από την καρέκλα τους, ενώ κάποιοι άλλοι στέκονταν όρθιοι πίσω από άδειες καρέκλες. Αυτοί οι τελευταίοι, που δεν έχουν «ταίρι» στην καρέκλα τους,

προσπαθούσαν με το βλέμμα ή ένα νεύμα να έρθουν σε επικοινωνία με κάποιον από αυτούς που κάθονταν στην απέναντι σειρά, ώστε να τον τραβήξουν στην δική τους καρέκλα. Όταν η οπτική επικοινωνία επιτευχθεί ο καθισμένος σηκωνόταν τρέχοντας από την καρέκλα του και ξεφεύγοντας από τον επιτηρητή του, που στεκόταν όρθιος πίσω του, προσπαθώντας να καθίσει απέναντι στην άδεια καρέκλα. Αν ο επιτηρητής του τον ακουμπούσε αυτός έπρεπε να γυρίσει πίσω. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να «κλέψουμε» τον σύντροφο του άλλου. Στόχος της άσκησης είναι να μάθει η ομάδα να επικοινωνεί χωρίς λόγια. Πολύ διασκεδαστικός τρόπος κλεισίματος. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν το παιχνίδι!

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **Ο ΡΥΘΜΟΣ ΤΗΣ BARBARA:** Η εμπυχωτρία πρότεινε ένα ρυθμό απλό με τα δάχτυλά της, σε κύκλο. Μόλις τον σταθεροποιήσαμε, σταματήσαμε πια να τον χτυπάμε αλλά τον συγκρατήσαμε στο μυαλό μας απαράλλακτο. Μετά από 4 χρόνους ξεκινήσαμε όλη η ομάδα ταυτόχρονα! Σε επόμενη φάση, ξεκίνησε ένας τη φορά, με τη σειρά, να τον εκτελεί. Ο ρυθμός πρέπει να διατηρηθεί ίδιος για όλους! Μόλις ολοκληρώθηκε ο κύκλος, τον επαναλάβαμε ανά δύο, στον επόμενο γύρο ανά τρεις, κτλ. Η άσκηση αυτή μας βοήθησε πολύ να συγκεντρώσουμε τη σκέψη μας στο "εδώ και το τώρα".
- **ΧΑΡΙΣΕ ΜΟΥ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΟΥ:** Ο κάθε συμμετέχων με τη σειρά του κρατώντας το χέρι του στο σημείο της καρδιάς προσέφερε στην ομάδα το όνομα του λέγοντάς το δυνατά σε όλους. Αυτή η άσκηση έγινε και στη πρώτη συνάντηση και σκοπό τώρα είχε την υπενθύμιση των ονομάτων της ομάδας.
- **Ν' ΑΛΛΑΞΟΥΝ ΘΕΣΗ ΟΣΟΙ...** : Όλοι πατούν πάνω στο μαξιλάρι- φωλιά και η εμπυχωτρία στο κέντρο του κύκλου. Καλεί να αλλάξουν θέση όσοι συμφωνούν με την πρόταση που θα πει, χωρίς ωστόσο να πάρει εκείνη τη θέση τους. Η πρότασή μπορούσε να ξεκινά με το "όσοι αγαπούν, μισούν, φοβούνται, σιχαίνονται, ονειρεύονται, έχουν δει, θέλουν να.. κ.α." και έπρεπε να εκφράζει μια αληθινή τους στάση. Παιχνίδι ετοιμότητας, στρατηγικής, μη λεκτικής επικοινωνίας και ταχύτητας!
- **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΟΝ ΚΥΚΛΟ:** Η εμπυχωτρία έθεσε σα θέμα συζήτησης μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί στα παιδιά στη πρώτη συνάντηση και απασχολεί πολύ τα ΜΜΕ τον τελευταίο καιρό:

Δεν είναι καλό για τα «ντόπια» παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών.

- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ:** Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Με κάθε στοπ της μουσικής μένουν σε δυναμική ακινησία. Μετά από μερικά σταματήματα, δόθηκε η οδηγία να χαιρετιούνται οι αγκώνες, οι ώμοι, τα γόνατα και τα δαχτυλάκια τους. Στο τέλος ζητήθηκαν 10 ενωμένες πλάτες. Έτσι δημιουργήθηκαν 2 ομάδες. Η μία κάθισε και η άλλη συνέχισε το περπάτημα σε συνθήκη "ψάχνω κάτι πολύ πολύτιμο για εμένα και δε το βρίσκω".
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΙΚΟΝΩΝ:** Στο στοπ της μουσικής η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά που βρίσκονταν σε θέση θεατών να δώσουν έναν τίτλο στην εικόνα που έβλεπαν.
- **ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ:** Στη συνέχεια το θέμα της εικόνας που τέθηκε ήταν το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ορίστηκε χώρος σκηνής και ένα- ένα τα παιδιά έπαιρναν θέση ακίνητη. Στο τέλος δημιουργήθηκε μια εικόνα με όλους. Με το χτύπο του τυμπάνου τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα όπως θα ήθελαν να είναι.
- **ΟΜΑΔΙΚΟ ΜΑΣΑΖ:** Ήρθε η ώρα της αποφόρτισης. Όλοι στάθηκαν σε κύκλο με τους ώμους να είναι κολλημένοι. Έκαναν στροφή προς τα δεξιά και άρχισαν ένα ελαφρύ μασάζ στους ώμους του μπροστινού τους με οδηγίες της εμψυχώτριας. Έτσι όλη η ομάδα έκανε ακριβώς το ίδιο μασάζ. Ολοκλήρωση με ένα γλυκό χάδι στο κεφάλι και ανανέωση του ραντεβού μας για την επόμενη εβδομάδα.

ΤΡΙΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΠΑΛΑΜΑΚΙ:** Σε κύκλο, η εμψυχώτρια χτυπάει παλαμάκι. Όλοι πρέπει να συγχρονιστούν για να ακουστεί ένα συντονισμένο παλαμάκι. Η ομάδα μας συχνά βρίσκεται σε ένταση και θέλει λίγο χρόνο να συντονιστεί. Η άσκηση συγκέντρωσης και συντονισμού με το παλαμάκι βοήθησε πολύ να συντονιστούμε σε πολύ λίγο χρόνο.
- **ΑΠΟ ΤΟ 1 ΕΩΣ ΤΟ 20:** Μετά την πρώτη άσκηση, άλλη μια άσκηση με στόχο τη συγκέντρωση λειτούργησε εξαιρετικά! Σε κύκλο, σε θέση ετοιμότητας, ζητήθηκε από την ομάδα να μετρήσει από το 1 έως το 20 χωρίς να υπάρχει προσunenνόηση. Κάθε παιδί λέει τον αύξοντα αριθμό χωρίς να συμπέσει με κάποιο άλλο. Αν συμβεί αυτό το μέτρημα ξεκινά από την αρχή. Χρειάστηκε κάποιες φορές να τονιστεί πως δε βιαζόμαστε και να μπούμε σε θέση ετοιμότητας με παράλληλα πόδια, ελαφρά λυγισμένα γόνατα, χαλαρά

χέρια και ίσιο κορμό. Η άσκηση, που απαιτεί πολύ καλή συγκέντρωση, μας δυσκόλεψε αρκετά.

- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ ΜΕ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΥΣ:** Με χαρούμενη μουσική, περπατήσαμε ουδέτεροι. Στο στοπ ζητήθηκε από τα παιδιά να χαιρετηθούν με διάφορους τρόπους: τυπικά, φιλικά, ένθερμα, ουδέτερα, επιφυλακτικά, φοβισμένα, θυμωμένα. Τα παιδιά λειτούργησαν πολύ θετικά και δημιουργικά στη δράση. Οι παραπάνω ασκήσεις φάνηκε να βοήθησαν πολύ σε αυτό.

- **ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΘΕΤΩΝ:** Τα παιδιά σε δύο οριζόντιες γραμμές, η μια απέναντι από την άλλη. Σε ζευγάρια ζητήθηκε μια συνάντηση. Με κάθε έννοια του όρου, γνωριζόμαστε ή δεν γνωριζόμαστε. Τα ζευγάρια αντίθετων ρόλων ήταν: φτωχός- πλούσιος, όμορφος- άσχημος, νέος- γέρος, καθαρός- βρώμικος, θύμα- θύτης, αφεντικό- εργάτης, Έλληνας- ξένος, ξένος- ξένος, άσπρο- μαύρο. Σε 2 ομάδες έγινε ομαδική συνάντηση στο ζευγάρι λέξεων καλό- κακό. Οι δύο ομάδες αντάλλαξαν ρόλους, έγιναν και οι δυο καλό και κακό.

- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ:** Με έντονη μουσική τα παιδιά περπάτησαν σε συνθήκες: Έχεις αργήσει, Σε παρακολουθούν, Σε κυνηγούν, Περπατάς μέρες και τέλος... Περπατάς μέρες, με μια βαλίτσα στο χέρι, πεινασμένος και παγωμένος και σε κυνηγούν. Η αλλαγή της συνθήκης έγινε με στοπ, όπου τα παιδιά πάγωναν σε ακινησία. Πάντα υπάρχει η ενθάρρυνση να καλύπτουν τα κενά του χώρου περπατώντας και να κινούνται στα τρία επίπεδα (κάτω, μεσαίο, πάνω).

- **ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ:** Κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνθήκης υπήρχαν στοπ, όπου η εμψυχώτρια ακουμπούσε την πλάτη κάποιων παιδιών κάνοντας μια ερώτηση.

- **ΒΑΛΙΤΣΑ ΤΟΥ ΝΑΖ:** Στον κύκλο καθιστοί, η εμψυχώτρια εμφάνισε μια βαλίτσα. Ενθάρρυνε τα παιδιά να την ανοίξουν και να περιεργαστούν τα αντικείμενα. Ένα πουλόβερ, έναν βόλο σε ένα κουτάκι, μια παιδική ζωγραφιά, μια οικογενειακή φωτογραφία που όμως δε φαίνονται πρόσωπα, ένα στυλό, μια καρποστάλ που έγραφε: «Να 'μαι τώρα στην άλλη άκρη του κόσμου. Εδώ όλα είναι αλλιώς. Οι άνθρωποι σου χαμογελάνε. Και έχει δουλειά για όποιον θέλει να δουλέψει. Όταν μπορέσω θα σας στείλω και χρήματα.» Ακούστηκαν απόψεις για τον ιδιοκτήτη της βαλίτσας.

- **ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΦΩΝΗ:** Κάθε παιδί διάλεξε ένα αντικείμενο που επιθυμούσε και μιλώντας σε α' ενικό, σα να ήταν εκείνο το αντικείμενο, μας είπε την ιστορία του και πώς βρέθηκε μέσα σε αυτή τη βαλίτσα. Δόθηκε το εξής παράδειγμα:

Πουλόβερ: Είμαι ένα ζεστό αλλά παλιό πουλόβερ. Παλιά το αγόρι που με φορούσε έπαιζε ανέμελο με τους φίλους του ποδόσφαιρο και εγώ ένιωθα χαρούμενο όταν γέμιζα χρώματα κ γρασίδι. Η μαμά του με έπλενε με τόση αγάπη και με άφηνε ώρες πολλές στον ήλιο και το αεράκι. Χαιρόμουν πολύ να ακούω τις φωνές και τα τραγούδια στο σπίτι. Και μερικές Κυριακές ο Αντώνης με φορούσε στην εκκλησία. Πόσο περήφανο ένιωθα όταν ο παπούλης με χτύπαγε στοργικά στην πλάτη καθώς χαιρετούσε τον Αντώνη. Τώρα βρίσκομαι εδώ και καιρό σε μια βαλίτσα. Κλεισμένο και μαραζωμένο. Δεν ξέρω πού πάω. Κάτι άκουσα για ένα μακρινό ταξίδι αλλά δεν είμαι σίγουρο. Έχω μέρες να δω το φως του ήλιου. Νιώθω μεγάλη αγωνία...

- **ΦΥΛΑΚΑΣ:** Ο φύλακας κρατάει τους αγαπημένους μας κλεισμένους σε μια φυλακή. Είναι βράδυ και αποκοιμείται, ενώ ακριβώς μπροστά του υπάρχουν τα κλειδιά της φυλακής. Κάθε φορά που αποκοιμείται η ομάδα μπορεί να περπατά ενώ όταν ξυπνά μένουν όλοι ακίνητοι. Όποιος κουνιέται επιστρέφει στην αφετηρία. Όταν κάποιος πλησιάζει και παίρνει τα κλειδιά, οπισθοχωρεί, βάζοντας τα κλειδιά πίσω από την πλάτη του. Το ίδιο κάνουν όλοι. Στόχος, ο φύλακας να μην καταλάβει ποιος πήρε τα κλειδιά. Κάθε φορά που ανοίγει τα μάτια, έχει δικαίωμα να ρωτήσει ένα παιδί αν έχει τα κλειδιά. Αν τα έχει, το παιχνίδι ξεκινά ξανά. Όταν τα κλειδιά, αλλάζοντας χέρια, φτάσουν στην αφετηρία, το παιχνίδι ολοκληρώνεται και ξαναβρίσκουμε τους αγαπημένους μας. Το παιχνίδι προϋποθέτει συνεργασία και ομαδικότητα.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

- **ΤΡΕΛΟΣ ΧΟΡΟΣ:** Στο άκουσμα μιας τρελής μουσικής, η εμψυχώτρια ξεκινά κάνοντας χορευτικές κινήσεις, ζητώντας από όλους να την αντιγράψουν όσο καλύτερα μπορούν. Σε λίγο καθένας μπήκε στο κέντρο του κύκλου, δίνοντας μια καινούρια χορευτική κίνηση προς αντιγραφή! Ο τρελός χορός είναι υπέροχος τρόπος ενεργοποίησης, αποφόρτισης και ομαδικής ψυχαγωγίας αλλά προϋποθέτει το δέσιμο της ομάδας και την ανοχή στην ομαδική έκθεση, δεξιότητες που δεν έχουν κατακτηθεί πλήρως στην ομάδα μας.
- **ΤΕΝΤΩΜΑΤΑ:** Με χαλαρωτική μουσική η εμψυχώτρια ζήτησε να τεντώσουμε χέρια, ώμους, πόδια και να συγκεντρωθούμε στον κύκλο.
- **ΠΑΛΑΜΑΚΙ:** Ο τρελός χορός έδωσε χαρά και ενέργεια στην ομάδα αλλά αποσυντόνισε την ομαδική συγκέντρωση. Σε κύκλο, η εμψυχώτρια χτυπάει παλαμάκι. Όλοι πρέπει να συγχρονιστούν για να ακουστεί ένα συντονισμένο παλαμάκι. Η ομάδα μας συχνά βρίσκεται σε ένταση και θέλει λίγο χρόνο να συντονιστεί. Άσκηση συγκέντρωσης και συντονισμού.
- **ΕΛΑ!:** Στον κύκλο αλλάξαμε θέσεις ανά δύο μετά από βλεμματική επαφή, χωρίς καθόλου λόγο. Στόχος η εμπέδωση της συγκέντρωσης και η ανάπτυξη μη λεκτικής επικοινωνίας.
- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ:** Η οδηγία που δόθηκε αρχικά ήταν "καλύπτω τα κενά". Στο στοπ, προσπαθούμε για δυναμική ακινησία. Η επόμενη οδηγία που δόθηκε ήταν "περπατώ όσο πιο γρήγορα μπορώ, χωρίς να τρέχω και χωρίς να ακουμπώ κανέναν, fast forward". Στη συνέχεια το ακριβώς αντίθετο, "περπατώ σε πολύ αργή κίνηση, slow motion". Εναλλαγές ταχυτήτων για κάποιες φορές. Κατά τη διάρκεια του αργού περπατήματος ζητήθηκε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους ακίνητα. Ακούστηκε από την εμψυχώτρια το εξής απόσπασμα από το θεατρικό έργο του Μάικ Κένυ «Το αγόρι με τη βαλίτσα».

ΠΑΤΕΡΑΣ *Γρήγορα.*

Πρέπει να φύγουμε.

ΝΑΖ *Μπήκε μέσα ο πατέρας μου.*

ΠΑΤΕΡΑΣ *Γρήγορα.*

Φεύγουμε.

NAZ Φεύγουμε;
Γιατί;

ΠΑΤΕΡΑΣ Άσε τις χαζές ρωτήσεις..
Κουνήσου

NAZ Πού πάμε;
ΠΑΤΕΡΑΣ Πάρε ό, τι χρειάζεσαι.
Τη βαλίτσα σου.

NAZ Γιατί;
ΠΑΤΕΡΑΣ Γρήγορα.

NAZ Η μάνα πού είναι;
Πού πάμε;

ΠΑΤΕΡΑΣ Αυτό θα το σκεφτούμε αργότερα.
Ακούγεται μια μακρινή βοή. Όλοι παγώνουν.

NAZ Βροντάει. Ερχεται καταιγίδα. Μήπως να περιμένουμε λίγο;
ΠΑΤΕΡΑΣ Ερχεται καταιγίδα, ναι. Βιαστείτε.
Φεύγει τρέχοντας.

NAZ Κι αν βρέξει;
ΜΗΤΕΡΑ Αυτό δεν ήτανε βροντή
NAZ Ήταν.
ΜΗΤΕΡΑ Όχι, δεν ήτανε.
NAZ Τι ήτανε, τότε;
ΜΗΤΕΡΑ Κανόνια.
NAZ Τι να πάρω μαζί μου;
ΜΗΤΕΡΑ Ό, τι χρειάζεσαι.
NAZ Ό, τι χρειάζομαι; Τι χρειάζομαι;
Ρούχα.
Κι άλλα ρούχα.
Πόσον καιρό θα λείψουμε;
ΜΗΤΕΡΑ Ποιος ξέρει;

Τα παιδιά συνέχισαν να περπατούν αργά. Σε λίγο δόθηκε η οδηγία "γρήγορα!". Στοπ!
Τα παιδιά έκαναν ζευγάρια με αυτόν που βρέθηκε πιο κοντά τους στο στοπ!.

- **ΓΛΥΠΤΗΣ- ΑΓΑΛΜΑ:** Ένας είναι ο γλύπτης και ο άλλος το άγαλμα. Ο γλύπτης πλάθει τον πηλό του για να δημιουργήσει ένα άγαλμα σύμφωνα με το απόσπασμα που ακούστηκε. Ζητήθηκαν στοιχεία σωματικής έκφρασης, βλεμματικής έκφρασης, χρήσης επιπέδων. Δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία. Ο πηλός αφήνεται στα χέρια του γλύπτη. Με το τέλος της πρώτης φάσης, ζητήθηκε στα αγάλματα να κλείσουν τα μάτια και να απομνημονεύσουν τις λεπτομέρειες της στάσης τους. Αλλαγή ρόλων στα ζευγάρια.
- **ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΛΥΠΤΩΝ:** Στον κύκλο τώρα όλοι σε ρόλο αγαλμάτων. Με μια μελωδική, αργή μουσική, καθένας μπαίνει αργά στο κέντρο του κύκλου και παίρνει τη θέση του ως άγαλμα όπως ακριβώς τον δημιούργησε ο γλύπτης του. Όλα τα παιδιά μπήκαν στον κύκλο, χωρίς προσunenνόηση για τη σειρά, με μια υπέροχη ροή, ευαισθησία και σεβασμό. Κανείς δε δίστασε. Ήταν φανερό η ανάγκη τους να συμμετέχουν στη δράση αυτή. Οι ταχύτητες μόνο έκαναν τη διαφορά. Άλλα παιδιά έμειναν περισσότερη ώρα στον κύκλο κάνοντας πραγματικά αργές κινήσεις και άλλα επέσπευσαν τη διαδικασία, προφανώς από αμηχανία. Ωστόσο, όλα τα γλυπτά εκφραστικά, με έμφαση στη λεπτομέρεια, μας ενέταξαν στην ιστορία του Ναζ, του αγοριού με τη βαλίτσα.
- **ΕΚΘΕΣΗ ΓΛΥΠΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ:** Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να πάρουν θέσεις στον χώρο ως γλυπτά. Προστέθηκε η έννοια της χωροταξίας. Η εμπυχωτρία προέτρεψε τα γλυπτά να σκεφτούν τη θέση τους ως ρόλοι. Τι σκέφτεται ο Ναζ λίγο πριν αποχαιρετήσει το σπίτι του;
- **ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ:** Η εμπυχωτρία ακούμπησε απαλά τη πλάτη κάθε παιδιού με σκοπό να μας πει τι σκέφτεται και τι αισθάνεται ως Ναζ.
- **Η ΒΑΛΙΤΣΑ ΤΟΥ ΝΑΖ:** Η εμπυχωτρία ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου εμφανίστηκε η βαλίτσα του Ναζ, που είχαν εξερευνήσει στην προηγούμενη συνάντηση. Εξήγησε στα παιδιά πως ο Ναζ είναι ο πρωταγωνιστής μιας ιστορίας που γράφτηκε πριν από χρόνια από τον Μάικ Κένυ. Η ιστορία αυτή ήταν σχεδόν προφητική, αφού λίγα χρόνια μετά πολλοί Ναζ ήρθαν στην πατρίδα μας λόγω του πολέμου. Ξεκαθαρίσαμε πως πρόσφυγας είναι εκείνος που εγκαταλείπει την πατρίδα του, υπό καθεστώς βίας, γιατί παραβιάζεται κάποιο δικαίωμά του, κι όχι από επιλογή του για καλύτερη ζωή.

Σε 6 ομάδες τριών και δύο ατόμων δόθηκε ένα αντικείμενο από τη βαλίτσα του Ναζ. Ο στόχος ήταν να δημιουργήσουν μέσα σε 10λεπτά μια μικρή δράση που να εξηγεί τη χρησιμότητα των αντικειμένων στην περιπέτεια του Ναζ από την πατρίδα του, στα βόρεια της Ασίας, ως την Ελλάδα που βρίσκεται σήμερα.

- **ΔΡΑΣΕΙΣ:** Οι ομάδες παρουσίασαν τις ιδέες τους σε θεατρικές δράσεις.
- **ΑΠΟΦΟΡΤΙΣΗ:** Κάθε ομάδα στον κύκλο τοποθέτησε το αντικείμενό της στη βαλίτσα λέγοντας μια λέξη για όσα βίωσαν σε αυτή τη συνάντησή μας.

ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΦΩΝΑΞΕ ΜΕ!** Μπήκαμε όλοι σε κύκλο. Με μια μπάλα αναπτύξαμε οπτική επικοινωνία με τους φίλους μας. Η οδηγία απλή: λέω το όνομα του φίλου, τον κοιτάζω και όταν έχουμε επικοινωνήσει οπτικά του πετώ την μπάλα. Ο επόμενος πετά τη μπάλα σε κάποιον άλλο και το παιχνίδι συνεχίζεται. Είμαστε όλοι σε ετοιμότητα και φυσικά δε θέλουμε να πέσει η μπάλα κάτω. Σε λίγο στο παιχνίδι προστέθηκαν 7 μπάλες. Η ομάδα δυσκολεύεται στην αρχική συγκέντρωση σε κάθε δράση. Όταν, ωστόσο, μπει σε ρυθμό, τα καταφέρνει περίφημα! Το παιχνίδι χρειάστηκε περίπου δέκα λεπτά για να λειτουργήσει με ρυθμό, παρότι απλό στην εφαρμογή του. Η ομαδικότητα και η σύσφιξη της ομάδας φάνηκε πλέον καθαρά, αφού όλοι πετούσαν τις μπάλες σε όλους δίχως διάκριση.

- **ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΣΚΕΨΕΩΝ:** Στον κέντρο του κύκλου η εμψυχώτρια με την μπάλα. Ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν μια λέξη σχετικά με τα εξής θέματα:

Θάλασσα, εφηβεία, πόλεμος, πρόσφυγας.

Με σταθερό ρυθμό ακολουθείται η εξής πορεία της μπάλας:

Εμψυχωτής- 1^ο παιδί: ΛΕΞΗ: 1^ο παιδί- εμψυχωτής,

εμψυχωτής- 2^ο παιδί: ΛΕΞΗ: 2^ο παιδί- εμψυχωτής,

εμψυχωτής – 3^ο παιδί: ΛΕΞΗ: 3^ο παιδί- εμψυχωτής κλπ.

Τονίστηκε από την εμψυχώτρια πως δεν υπάρχει λάθος λέξη, όπως γενικά δεν υπάρχει "λάθος" στις δράσεις μας αλλά απουσία από την συνθήκη. Δε πρέπει, όμως, να επαναλαμβάνονται λέξεις. Εάν κάποιος δεν έχει σκεφθεί, επιστρέφει τη μπάλα στην εμψυχώτρια χωρίς να χαλάσει το ρυθμό της άσκησης. Δε σταματάει τη ροή για να σκεφθεί.

- **ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ:** Με μια οριζόντια γραμμή μαξιλαριών η αίθουσα χωρίστηκε σε δύο μέρη. Ζητήθηκε από τους μαθητές να περπατούν με πολύ αργό ρυθμό έχοντας κατά νου ότι σε καθένα από τα μέρη ισχύει συγκεκριμένη συνθήκη. Αλλάζοντας μέρος αλλάζει και η συνθήκη. Στόχος η ουσιαστική αλλαγή σε επίπεδο συναισθηματικό, σωματικό, εκφραστικό.

Ζεύγη συνθηκών 2 μερών: άσπρο- μαύρο, ελεύθεροι- υπόδουλοι, αστυνόμοι- κλέφτες,

αγάπη- μίσος, μπορώ- δε μπορώ, ειρήνη- πόλεμος.

Η αλλαγή στο επόμενο ζεύγος σηματοδοτήθηκε με το χτύπο του τυμπάνου. Με ένα stop, διακόπηκε η προηγούμενη άσκηση και προέκυψαν δύο διαφορετικές ομάδες: αυτή της ειρήνης και εκείνη του πολέμου.

- **DEBATE:** Η κάθε ομάδα είχε 10 λεπτά για να βρει επιχειρήματα που ενισχύουν την άποψη ότι:

Α΄ Ομάδα: "Σε περίπτωση πολέμου θα γινόμουν πρόσφυγας"

Β΄ Ομάδα: "Σε περίπτωση πολέμου θα έμενα στη χώρα μου".

Η εμπυχωτρία σε ρόλο δικαστή, καθισμένη σε μια καρέκλα πάνω στη διαχωριστική γραμμή καλεί τις δύο ομάδες να παραταχτούν απέναντι η μια στην άλλη. Μπροστά σε κάθε ομάδα υπάρχει μια καρέκλα. Ζητά στις ομάδες να ορίσουν έναν εκπρόσωπο και η αντιπαράθεση απόψεων ξεκινά!

Ο κάθε εκπρόσωπος παραθέτει ένα επιχειρήμα που ενισχύει τη θέση του, ενώ ο αντίπαλος εκπρόσωπος θα πρέπει να το αντικρούσει αντιτάσσοντας ένα επιχειρήμα που ενισχύει τη δική του θέση.

Σε όποιο σημείο ο εκπρόσωπος κολλήσει μπορεί να ζητήσει time out και να συμβουλευτεί την ομάδα του για λίγα λεπτά. Επίσης, όποιο μέλος της ομάδας θεωρήσει πως μπορεί να ενισχύσει επιχειρηματολογικά τη θέση της, έχει δικαίωμα να σηκώσει το χέρι του φωνάζοντας "Αντικατάσταση" και να αντικαταστήσει τον εκπρόσωπο.

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ.**

ΕΚΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΣΩΤΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΚΑΛΙΑ ΣΟΥ!** : Ένας παίχτης κυνηγάει τους άλλους. Οποιον ακουμπά βγαίνει από το παιχνίδι. Ο μόνος τρόπος για να σωθεί κάποιος είναι να βρεθεί στην αγκαλιά ενός άλλου. Οι αγκαλιές μπορούν να διαρκέσουν 3 δευτερόλεπτα!

- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΕΝΩΝΩ:** Τα παιδιά περπάτησαν ελεύθερα στον χώρο με μια εύθυμη μουσική αρχικά. Τα σώματά τους ενεργοποιημένα πια, ήταν έτοιμα για δράση. Σε κάθε στοπ της μουσικής η εμψυχώτρια ζητούσε να ενώσουν 3 αγκώνες, 4 πατούσες, 5 πλάτες, 5 δείκτες.

- **ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΧΑΡΤΟΤΑΙΝΙΑΣ:** Οι 5 ενωμένοι δείκτες μεταφέρουν μια χαρτοταινία χωρίς να πέσει κάτω και χωρίς βοήθεια από τα άλλα χέρια. Η διαδρομή συγκεκριμένη για όλους. Στόχος να μη μιλάει κανείς.

- **ΠΕΡΠΑΤΗΜΑ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΕΝΩΝΩ:** Τώρα με μια χριστουγεννιάτικη απαλή μουσική, η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να περπατήσουν σιωπηλά στον χώρο και να σκεφτούν τα Χριστούγεννα:

«Τι σημαίνουν για τον καθένα και τι για τον υπόλοιπο κόσμο. Ποιοι θα κάνουν ονειρεμένα Χριστούγεννα και τι είναι για τον καθένα "ονειρεμένο". Τα Χριστούγεννα πολλοί άνθρωποι ταξιδεύουν με αεροπλάνα, τρένα, πλοία, με πολλούς διαφορετικούς προορισμούς. Οι άνθρωποι κουβαλούν βαλίτσες με ρούχα, δώρα. Κάποιοι κάνουν ένα ταξίδι και άλλοι πολλά. Ο Σεβάχ ο θαλασσινός έκανε πολλά ταξίδια!» Με το τέλος της μουσικής η εμψυχώτρια ζήτησε να ενωθούν 3 πλάτες. Η Γ. παράκαμψε τις πλάτες των διπλανών της με στόχο να ενώσει πλάτη με την Μ. Η εμψυχώτρια τόνισε πως η διαδικασία είναι ομαδική και θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί στη συνεργασία με όλους. Να μην απορρίπτουμε γιατί αυτό δημιουργεί μια ανεπιθύμητη ποιότητα σχέσεων στην ομάδα μας. Η Γ. το κατανόησε και επανήλθε μόνη της στην ομάδα που ήταν κοντά της. Η μουσική συνεχίστηκε και στο στοπ η εμψυχώτρια ζήτησε να ενωθούν 3 κεφάλια. Δημιουργήθηκαν έτσι 7 ομάδες.

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ:** Η κάθε ομάδα παίρνει στα χέρια της ένα από τα ταξίδια του Ναζ από το "Αγόρι με τη βαλίτσα" του Μ.Κένυ. Είχε δέκα λεπτά για να διαβάσει το κείμενο, να το συζητήσει και να φτιάξει μια δυναμική εικόνα που θεωρεί πως αντιπροσωπεύει το κείμενό της. Η δυναμική εικόνα θα πρέπει

να έχει εκφραστικά σώματα και βλέμματα, χρήση επιπέδων σώματος, χωροταξία και να εμπεριέχει δράση. Τα 7 κείμενα ήταν τα εξής:

α). «...ΑΝΘΡΩΠΟΣ Λοιπόν, το πράγμα γίνεται ως εξής. Τα μισά λεφτά τα δίνεις σ' εμένα.

T' άλλα μισά σε ένα φίλο.

ΠΑΤΕΡΑΣ Ποιον φίλο;

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Κάποιον που να του έχεις εμπιστοσύνη. Κρατάει τα λεφτά μέχρι να φτάσεις εκεί που θέλεις. Του στέλνεις τότε εσύ ένα μήνυμα και μου δίνει εμένα τα υπόλοιπα. Απλά πράγματα.

ΠΑΤΕΡΑΣ Πόσα;

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Είναι ακριβά. Με αεροπλάνο;

ΠΑΤΕΡΑΣ Ναι

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Πόσα έχετε; (Ο ΠΑΤΕΡΑΣ γράφει ένα ποσό σ' ένα χαρτί)

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Για όλους σας;

ΠΑΤΕΡΑΣ Ναι.

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Δε φτάνουν.

ΠΑΤΕΡΑΣ Αν δεν πάρουμε αεροπλάνο;

ΑΝΘΡΩΠΟΣ Είναι πολύ μακριά. Και επικίνδυνα. Και πάλι δε φτάνουν.

ΠΑΤΕΡΑΣ Ναζ. Περίμενε λίγο έξω .

ΝΑΖ Γιατί;...»

β.) ΝΑΖ

«...Και τότε τους είδα. Τη μάνα μου και τον πατέρα μου. Καθάρισα το τζάμι για να τους βλέπω καλύτερα. Στεκόντουσαν σ' ένα υψωματάκι στην άκρη του δρόμου. Κουνούσανε τα χέρια τους και χαιρετούσαν. Κι

εγώ κοιτάζα πίσω μου. Η μάνα μου έκλαιγε .

Λένε πως τα δάκρυα είναι φτιαγμένα από αλμυρό νερό. Κάθε δάκρυ κι ένας ωκεανός. Η μάνα μου έμοιαζε με άγαλμα που άρχισε να λιώνει. Να λιώνει μέσα στα αλμυρά δάκρυα.

Ο πατέρας μου χαιρετούσε ακόμα. Το λεωφορείο έστριψε στη γωνία. Κι αυτό ήταν. Είχα ξεκινήσει. Κι ήμουνα πια μόνος μου. Ολομόναχος...»

γ.) NAZ

«...Τους κοιτάζα να ανεβαίνουν στο βουνό καθώς έγερνε ο ήλιος. Να σκαρφαλώνουν όλο και πιο ψηλά. Στεκόμουν εκεί σαν ηλίθιος. Με κοιτάζανε και τα πρόβατα. Δεκάρα δεν έδιναν. Σκέφτηκα. Τι θα έκανε τώρα ο Σεβάχ; Δε θα καθόταν έτσι. Κι αυτό ήταν το τρίτο μου ταξίδι. Άρχισα ν' ανεβαίνω κι εγώ. Τα βουνά δε με φόβιζαν. Στα βουνά γεννήθηκα. Κι αφού είχε χιόνι θα είχε και μπόλικες πατημασιές και θα μπορούσα να τους ακολουθώ. Κι αυτό έκανα. Άφησα πρώτα την Κρίσια και τον Βοσκό να χαθούν από τα μάτια μου και τότε άρχισα να σκαρφαλώνω. Δεν έπρεπε να με δουν. Όταν φτάσαμε στα χιόνια είχε αρχίσει να σκοτεινιάζει. Αλλά ήμουνα τυχερός. Είχε φεγγάρι και ξεχώριζα τις πατημασιές τους πάνω στο χιόνι...»

δ.) NAZ

«...Το τέταρτο ταξίδι μου. Το ταξίδι που δεν πήγαινε πουθενά. Δυο χρόνια δουλέψαμε γι' αυτόν. Κάθε βδομάδα βάζαμε κάτι στην άκρη. Τρώγοντας λίγο και φτηνά. Περπατούσαμε δίπλα στη θάλασσα και λέγαμε για το πού θα πάμε. Για τον αδερφό μου, για το θείο της. Για το πώς ήταν από κει που ήρθαμε. Όχι, ψέματα. Εγώ έλεγα για τα μέρη μας. Η Κρίσια δεν μιλούσε ποτέ για τους δικούς της. Το βράδυ πέφταμε ξεροί από τη νύστα. Κι η Κρίσια πάλι έβλεπε άσχημα όνειρα. Αλλά ούτε κι αυτό δεν ήθελε να το συζητάει...»

ε.) NAZ

«...Ο ναυτικός έσκυψε προς την Κρίσια. Με το ένα χέρι κρατιόταν από την κουπαστή. Νόμισα πως θα την τραβούσε απάνω. Αλλά δεν την τράβηξε. Την έσπρωξε. Εκείνη τα 'χασε. Άνοιξε το στόμα της να του πει κάτι. Αλλά δεν ακούστηκε τίποτα. Καθώς έγειρε προς τα πίσω. Έπεσε στη θάλασσα.. Κι αμέσως τη σκέπασαν τα κύματα. Τότε πήδηξα κι εγώ. Έπεσα στο νερό με δύναμη. Μου κόπηκε η αναπνοή. Δεν την έβλεπα πουθενά. Και φώναζα. Κρίσια! Κρίσια! Αλλά τίποτα. Και κατάπινα συνέχεια αλμυρό νερό. Κρατούσα και τη βαλίτσα μου που

χοροπηδούσε με τα κύματα. Πιάστηκα από μια σανίδα για να μη βουλιάζω. Την Κρίσια όμως δεν την έβλεπα πουθενά. Δεν είχα ιδέα αν ήξερε κολύμπι. Κοίταξα προς τα πάνω κι είδα το καράβι. Ο ναυτικός ήταν σκυμμένος και με κοίταζε. Κι ύστερα το καράβι έφυγε. Κι έμεινα ολομόναχος...»

στ.) *NAZ*

«...Το έκτο μου ταξίδι.

Δεν έχω και πολλά να πω. Τράβηξα κουπί σε μια θάλασσα λάδι άραξα σε μια ακρογιαλιά έξω από μια πόλη. Μετά βρέθηκα σ' ένα βαγόνι με κάτι πρόβατα. Σκεφτόμουνα την Κρίσια αλλά τι να' λεγα στα πρόβατα.. Δεν μπορούσα να τους λέω ιστορίες.

Στ). Έβδομο ταξίδι ... σε ένα φορτηγό στο πίσω μέρος γεμάτο κούτες με απορρυπαντικά. Όπως και να 'ναι τα κατάφερα, έφτασα εδώ στο σπίτι του αδερφού μου. Στο Λονδίνο...»

- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ:** Καθεμία από τις ομάδες με τη σειρά του ταξιδιού της κλήθηκε να παρουσιάσει τη δράση της, ξεκινώντας και τελειώνοντας σε ακινησία. Η επόμενη ομάδα έχει 10 δευτερόλεπτα να λάβει τη θέση της στη σκηνή και να συνεχίσει. Με αυτό τον τρόπο θα είναι σα να βλέπουμε μια συνεχόμενη δράση και όχι 7 αποσπασματικές.
- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ.**

ΕΒΔΟΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΘΕΣΗ ΜΕ ΤΟ 3:** Η εμπυχώτρια ζητάει με το 3 όλοι να αλλάξουν θέση όσο πιο γρήγορα μπορούν. Η ασκησούλα επαναλήφθηκε μερικές φορές ώσπου η ομάδα μπερδεύτηκε με αγόρια και κορίτσια στον κύκλο.
- **ΖΙΠ- ΖΑΠ- ΜΠΟΙΝΓΚ:** Η ομάδα στον κύκλο, κάθε άτομο επικοινωνεί με τα άλλα χρησιμοποιώντας τους ήχους Ζιπ, Ζαπ και Μπόινγκ. Με το Ζιπ στέλνει ένα χτύπημα χεριών και επικοινωνεί δεξιόστροφα στον διπλανό, με το Ζαπ περνά το μήνυμα απέναντι και με το Μπόινγκ αλλάζει τη φορά της κατεύθυνσης.

- **ΤΙΤΛΟΙ ΜΕ ΜΠΑΛΑΚΙ:** Καθισμένοι τώρα στον κύκλο η εμψυχώτρια ζήτησε να γίνει μια ανασκόπηση από την αρχή των παρεμβάσεων μέχρι τώρα και να σκεφτούμε έναν τίτλο. Με ένα μπαλάκι, λοιπόν, ζήτησε καθένας να δώσει έναν τίτλο αυτής της θεματικής. Το μπαλάκι κινείται δεξιόστροφα και ουσιαστικά δίνει τον λόγο σε κάθε μέλος της ομάδας για να μιλήσει.

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:** Η εμψυχώτρια θύμισε στα παιδιά τα επτά ταξίδια του Ναζ. Πως ξεκίνησε μόνος, αφού τα χρήματα του πατέρα δεν έφταναν για όλους και έτσι προτίμησαν να στείλουν τον Ναζ σε αυτό το μακρινό ταξίδι. Τα βουνά, τις κακουχίες, τη φιλία του με τη Κρίσια, την παιδική εργασία, τη θάλασσα, τον λαθρέμπορο και την παράνομη εισβολή του στο τρένο. Έλυσαν το μυστήριο της βαλίτσας και των αντικειμένων της. Αποκαλύφθηκε πως η κάρτα από το Λονδίνο στάλθηκε από τον αδερφό του Ναζ. Τα παιδιά ρώτησαν πώς τελειώνει το έργο και δόθηκε μια μικρή περίληψη. Η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά αν φαντάζονται την ηλικία του Ναζ κι όλοι συμφώνησαν πως είναι ένα παιδί της ηλικίας τους, γύρω στα 13- 14. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά, αν θεωρούν πως το θεατρικό έργο υπερβολικό σε σχέση με τις περιπέτειες. Τα παιδιά όλα συμφώνησαν πως ίσως υπάρχουν ακόμα μεγαλύτερες δυσκολίες για τα παιδιά πρόσφυγες. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα συναισθήματα των παιδιών αυτών και τις ανάγκες τους. Η εμψυχώτρια ανέφερε την ύπαρξη Στέγης που φιλοξενεί ασυνόδευτους εφήβους στην Πάτρα. Αυτά τα παιδιά μετά από ένα θεατρικό εργαστήρι γραφής διατύπωσαν τις ιστορίες τους και τα όνειρά τους σε ένα βιβλίο που εκδόθηκε πρόσφατα και φέρει τον τίτλο "Μονόλογοι από το Αιγαίο". Ρώτησε τα παιδιά, αν θέλουν, να ακούσουν κάποιον από αυτούς τους μονολόγους και τα παιδιά απάντησαν άμεσα και γεμάτα αγωνία θετικά.

« Το όνομά μου είναι Αμπντάλα, είμαι 17 χρονών, από τη Συρία. Είμαι από φτωχή οικογένεια που αποτελείται από οκτώ άτομα· τους γονείς μου, τρεις αδελφούς και τρεις αδελφές. Παρ' όλη τη φτώχεια μας, ζούσαμε στη Δαμασκό μια ζωή ευτυχισμένη, χωρίς προβλήματα. Η γειτονιά μου είναι φτωχή. Εκεί μένουν καλοί άνθρωποι. Στη Συρία ήμουν χαρούμενος, γιατί ήμουν με την οικογένειά μου. Όταν ξυπνούσα κάθε πρωί κι έβλεπα τη μητέρα και τον πατέρα μου, γελούσαμε. Έπειτα πήγαινα στο σχολείο κι έκανα διάφορα πράγματα με τους φίλους μου. Ξέρω ότι ήμασταν άτακτα παιδιά στο σχολείο, όμως ήμασταν πολύ χαρούμενοι. Όλα τελείωσαν ξαφνικά όταν ξέσπασε ο πόλεμος.

Οι ωραίες πλατείες και τα πάρκα έγιναν πολεμικές ζώνες κι η αγορά γέμισε όπλα και κλεψιές...Όμορφα μέρη, αρχαιολογικά μνημεία καταστράφηκαν και πουλήθηκαν. Μέχρι τώρα υπάρχουν άνθρωποι εκεί που αντιστέκονται στο θάνατο και την πείνα. Εγώ όμως αναγκάστηκα να φύγω από την πατρίδα μου. Έφτασα στην Τουρκία όπου, με κάτι φίλους, δούλευα σκληρά δεκατρείς ώρες την ημέρα για πέντε περίπου μήνες. Με τη δουλειά ο καιρός πέρασε γρήγορα. Αποφάσισα να αναζητήσω μια καλύτερη ζωή και έτσι, στις 5 Μαρτίου του '16, έφυγα από τη Σμύρνη και ξεκίνησα για την Ευρώπη.

Μπήκαμε στα πλοία του θανάτου και φτάσαμε σε ένα έρημο νησί. Από εκεί με μια μικρή βάρκα μας πήγανε στην Κω. Είχα σκοπό να φτάσω στα ελληνικά σύνορα με τη Σερβία για να πάω στη Γερμανία. Συνάντησα όμως έναν μεταφραστή από τη Συρία, που με συμβούλεψε να πάω εκεί μέσω της Praksis. Μετά από ιατρικές εξετάσεις έμεινα σε ένα κέντρο υποδοχής προσφύγων, όπου γνωρίστηκα με κάτι παιδιά που έγιναν σαν αδέρφια για μένα και πέρασα καλές μέρες μαζί τους.

Αργότερα με έστειλαν στην Πάτρα, μια ωραία τουριστική πόλη. Εκεί μου γνώρισαν μια δασκάλα ζωγραφικής και με τη βοήθειά της έκανα μια σημαντική έκθεση ζωγραφικής. Ό,τι καλύτερο έχει συμβεί στη ζωή μου! Τώρα λοιπόν βρίσκομαι στην Ελλάδα. Υπάρχουν στιγμές που νιώθω σχεδόν σαν ζητιάνος στην άκρη του δρόμου. Όμως, πιστεύω ότι, μετά από μεγάλη προσπάθεια και με περισσότερη υπομονή, μπορώ να γίνω σημαντικός άνθρωπος και να προσφέρω στην κοινωνία. Έχω συναντήσει πολλούς φιλικούς ανθρώπους και είναι πολύ σημαντικό για μένα να βρίσκομαι ανάμεσά τους. Έχω χρέος να φτιάξω τη ζωή μου και να ακολουθήσω τα όνειρά μου. Θα συνεχίσω να παλεύω για αυτά.

Συρία, θα γυρίσουμε πίσω!»

- **ΟΜΑΔΕΣ ΜΕ ΝΟΥΜΕΡΑΚΙΑ:** Το κάθε παιδί στην ομάδα, με αύξοντα αριθμό. Η εμπυχωτρία διάλεξε τυχαία αριθμούς για τρεις ομάδες έξι ατόμων. Η κάθε ομάδα επιλέγει ένα κείμενο από τους Μονολόγους του Αιγαίου και φτιάχνει μια αντιπροσωπευτική, δυναμική εικόνα. Ο χρόνος που διατέθηκε ήταν 15λεπτά.

- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ.**

- **ΓΡΑΜΜΑ ΣΕ ΕΝΑ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΑΣΥΝΟΛΕΥΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ:** Με το τέλος των δράσεων μαζευτήκαμε στον κύκλο και η εμπυχωτρία είπε πως με αφορμή το τελευταίο μάθημα πριν τα Χριστούγεννα που συμπίπτει με το

τέλος της ενότητας των προσφύγων, θα ήθελε να γράψουν τα παιδιά ένα σύντομο γράμμα σε ένα αγαπημένο τους πρόσωπο, σα να ήταν εκείνοι ασυνόδευτοι έφηβοι.

ΟΓΛΩΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **Η ΑΔΕΙΑ ΚΑΡΕΚΛΑ:** Αφού μετρηθήκαμε στον κύκλο, χωριστήκαμε σε 2 ομάδες. Στον χώρο τοποθετήθηκαν 10 καρέκλες. Τα 9 μέλη της πρώτης ομάδας κάθισαν ο καθένας σε μια καρέκλα. Μια καρέκλα έμεινε άδεια. Η άλλη ομάδα καθισμένη σε ρόλο παρατηρητή. Η εμπυχωτρία έχει 30' χρόνο περπατώντας να καθίσει σε μια άδεια καρέκλα. Η ομάδα πρέπει να καλύπτει τις άδειες καρέκλες, ώστε η εμπυχωτρία να μη βρίσκει κάποια άδεια καρέκλα να καθίσει. Η ομάδα είναι ενωμένη ενάντια στην εμπυχωτρία. Στον πρώτο γύρο η εμπυχωτρία βρήκε ελεύθερη καρέκλα και κάθισε στα 10'. Οι παρατηρητές της δεύτερης ομάδας μίλησαν για συνεργασία, ετοιμότητα και επικοινωνία της ομάδας για να πετύχει το στόχο της.
- **ΜΠΕΣ ΣΤΗ ΓΡΑΜΜΗ:** Από τη μία άκρη της αίθουσας ως την άλλη υπάρχει μια γραμμή. Στη μία άκρη της αντιστοιχεί η φράση "Πέρασα τέλεια στις γιορτές" ενώ στην άλλη "Δεν πέρασα καθόλου καλά στις γιορτές". Η μέση αντιστοιχεί "Δεν τα πέρασα ούτε καλά ούτε άσχημα". Ο καθένας παίρνει τη θέση του στη γραμμή με βάση τη προσωπική του εμπειρία για τις γιορτές.
- **ΕΝΑ ΣΥΜΒΑΝ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΤΑ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ:** Ο καθένας κάνει ένα βήμα εμπρός και αφηγείται ένα συμβάν ρατσισμού που βίωσε ή παρατήρησε στις γιορτές. Τα παιδιά φαίνεται να δυσκολεύονται πολύ να αποφασίσουν, οπότε τέθηκε η εξής ερώτηση:
- **ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ;** Τα παιδιά απαντούν.
- **ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ:** Ο ρατσισμός στηρίζεται στα στερεότυπα. Στις ιδιότητες που έχουν αποδοθεί σε μια ομάδα ανθρώπων με ένα κοινό χαρακτηριστικό. Τα παιδιά σκέφτηκαν στερεότυπα: Οι ξανθιές είναι χαζές, οι Πατρινοί είναι τρελοί, οι Πόντιοι κάνουν βλακείες, οι Ρομά κλέβουν, αν παντρευτείς πλούσιο θα είσαι ευτυχισμένη, οι γυναίκες κάνουν τις δουλειές του σπιτιού, οι άντρες φέρνουν το ψωμί στο σπίτι, οι Αφρικανοί βρωμάνε, οι Ρωσίδες είναι ανήθικες, οι Αλβανοί κλέβουν, οι άστεγοι είναι τεμπέληδες.

- **ΕΝΑ ΒΗΜΑ ΜΠΡΟΣΤΑ:** Στον κύκλο κάνουν ένα βήμα στο κέντρο του όσοι έχουν φερθεί έστω και μία φορά στη ζωή τους με ρατσισμό.
- **ΕΝΑ ΒΗΜΑ ΕΜΠΡΟΣ:** Στον κύκλο κάνουν ένα βήμα στο κέντρο του όσοι έχουν δεχτεί έστω και μία φορά στη ζωή τους ρατσισμό.
- **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:** Κλείνοντας, η εμψυχώτρια παρότρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν μέχρι την επόμενη εβδομάδα τους ανθρώπους γύρω τους με σκοπό να εντοπίσουν ρατσιστικές συμπεριφορές και να φέρουν τις εμπειρίες τους στην ομάδα.

ΕΝΝΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΜΗΛΟ ΜΟΥ ΚΟΚΚΙΝΟ:** Ο καθένας έχει ένα μικρό, πλαστικό μπαλάκι ανάμεσα στα χέρια του, σα σε φωλιά. Το δεξί χέρι από πάνω και το αριστερό από κάτω. Τα χέρια μπροστά από το στήθος. Με το ρυθμό του τραγουδιού, ανοίγουμε τα χέρια κρατώντας το μπαλάκι με το δεξί χέρι και το δίνουμε στον διπλανό μας, ενώ ταυτόχρονα παίρνουμε με το αριστερό μας χέρι το μπαλάκι από τον αριστερά μας. Παύση στο κέντρο, αλλαγή χεριού και το μπαλάκι προχωρά.
- **ΚΟΚΚΙΝΑ, ΚΙΤΡΙΝΑ, ΜΠΛΕ ΜΠΑΛΑΚΙΑ:** Στο τέλος της άσκησης όσοι έτυχε να έχουν μπλε μπαλάκια έγιναν μια ομάδα και αντίστοιχα όσοι είχαν κόκκινα και κίτρινα. Οι τρεις ομάδες θα ασχοληθούν με τρία διαφορετικά θέματα ρατσισμού που τους δόθηκαν.
- **ΜΠΛΕ ΟΜΑΔΑ:** Άρθρο περιοδικού που αφορά συμβάν θεσμικού ρατσισμού.

Είμαι Ηθοποιός και Άτομο με Αναπηρία στην Ελλάδα - Θέλω να Αλλάξει ο Ρατσιστικός Νόμος 370/'83»

Ο Πάνος Ζουρνατζίδης μας μιλά για έναν ρατσιστικό νόμο που ισχύει στη χώρα μας εδώ και σχεδόν 35 χρόνια.



Η δική μου ιστορία είναι πολύ απλή. Εγώ δεν γεννήθηκα με αναπηρία, εγώ την απέκτησα στη ζωή μου. Μεγάλωσα στο Ίλιον και έζησα εδώ σε όλη μου τη ζωή. Ασχολούμουν ο ίδιος με άτομα με αναπηρία, ως εκπαιδευτής, ως θεραπευτής. Αυτό είναι λίγο οξύμωρο. Το 2001, έπαθα ένα τρομερό τροχαίο σε διακοπές στη Σίφνο. Ήμουν συνεπιβάτης σε ένα αυτοκίνητο και χτύπησα. Πέσαμε σε ένα γκρεμό, είχαμε και θύμα. Έχασα μία γνωστή μου και εγώ έμεινα ανάπηρος. Τότε ήμουν 30 ετών.

Έμαθα για τον νόμο 370/'83 που λέει πως οι υποψήφιοι για τις Δραματικές Σχολές στην Ελλάδα, «πρέπει να έχουν αρτιμέλεια η οποία βεβαιώνεται από την εξεταστική Επιτροπή». Είναι βαθύτατα ρατσιστικό.

Από την αρχή ήξερα από την εμπειρία μου, όπως και οι γιατροί, ότι δεν θα περπατούσα ξανά. Είχα παραλύσει από το στέρνο και κάτω και είχα σπάσει τη σπονδυλική στήλη, πλήρης διατομή νωτιαίου μυελού. Δεν θέλει και πολύ. Ξεκίνησα αποκατάσταση που κράτησε σχεδόν ένα χρόνο σε νοσοκομεία και κέντρα αποκατάστασης στην Ελλάδα και κάποια στιγμή βρέθηκα σπίτι μόνος μου. Είπα, «τώρα τι κάνω στη ζωή μου;». Αποφάσισα ότι θα κάνω αυτό που γούσταρα πάντα. Έβλεπα πολύ θέατρο. Μου άρεσε. Πολλοί φίλοι μου, μού έλεγαν να κάνω θέατρο.

Κάποια στιγμή λοιπόν, είπα στον εαυτό μου πως θα το κάνω. Μετά το ατύχημα άρχισα να σκέφτομαι ότι δεν αξίζει να μπαίνω στα πρέπει των άλλων ή της ζωής, επειδή έχουμε μια εικόνα για τη ζωή που είναι επίπλαστη, μέσα από πεποιθήσεις άλλων. Κάποια στιγμή φτάνεις σε ένα σημείο που λες, «Τελείωσε, τώρα θα ζήσω όπως εγώ γουστάρω». Αρκεί να μην ενοχλείς και τον άλλον, εννοείται.

Τότε βρέθηκε μία φίλη που ήταν σε ένα σύλλογο παραπληγικών και κινητικά αναπήρων, οι οποίοι κατά διαβολική σύμπτωση είχαν θεατρική ομάδα. Όταν πήγα, είχαν ξεκινήσει ήδη πρόβες και άρχισα να κάνω και εγώ. Στην πορεία, με έτρωγε. Από την πρώτη στιγμή είπα ότι εγώ δεν θέλω να το κάνω ερασιτεχνικά. Δεν θέλω να βιοποριστώ απλά, θέλω να το κάνω ζωή μου. Προσπάθησα να βρω τρόπους. Κάποια στιγμή μπήκα στο YouTube και είδα στο εξωτερικό άτομα με αναπηρία να παίζουν επαγγελματικά. Υπάρχουν κάποιες χοροθεατρικές ομάδες καταπληκτικές. Πού είναι αυτά τα πράγματα ρε γαμώτο στην Ελλάδα; Τη χώρα που γέννησε το Θέατρο, τις Τέχνες; Πού είναι; Σκέφτηκα ότι κάτι συμβαίνει εδώ. Κάποια στιγμή λοιπόν, έμαθα για τον νόμο 370/83 που λέει πως οι υποψήφιοι για τις Δραματικές Σχολές στην Ελλάδα, «πρέπει να έχουν αρτιμέλεια η οποία βεβαιώνεται από την εξεταστική Επιτροπή. Η απόφαση της Επιτροπής πρέπει να είναι επαρκώς αιτιολογημένη». Είναι βαθύτατα ρατσιστικό. Επίσης λέει: «Επιτυχόντες θεωρούνται: αυτοί που έχουν ουσιαστικά προσόντα θεατρικής τέχνης, δηλαδή καλή άρθρωση και καθαρότητα φωνής, εκφραστικότητα και σκηνική εμφάνιση». Τι άρθρωση; Συγγνώμη ρε παιδιά, καταπληκτική ηθοποιός δεν είναι η Φιλιππίδου; Μην τρελαθούμε. Αυτό πραγματικά με ξεπερνάει. Έχουν ξεχάσει τη μαγκιά της Λαμπέτη; Εκτός του ότι ήταν ψευδή. Τη Λαμπέτη που είχε χάσει τη φωνή της και είχε κάνει «Τα παιδιά ενός κατώτερου θεού» και μάθαινε νοηματική, έστω για το ρόλο, επειδή έχασε τη μία της φωνητική χορδή. Αν ζούσε η Λαμπέτη, εγώ είμαι σίγουρος ότι με το μυαλό που είχε, θα συνέχιζε να παίζει με την καινούργια κατάσταση. Είχε το μυαλό να το κάνει, τη δύναμη.

Είπα λοιπόν, «τι με νοιάζει να περάσω από μία επιτροπή που εγώ ο ίδιος δεν εκτιμάω, για να μου πουν αν κάνω για το θέατρο ή όχι;»

Είπα λοιπόν, «τι με νοιάζει να περάσω από μία επιτροπή που εγώ ο ίδιος δεν εκτιμάω, για να μου πουν αν κάνω για το θέατρο ή όχι;». Δεν το λέω ψωνίστικα, το λέω όπως το νιώθω. Ένιωθα ότι υπήρχαν άνθρωποι στις επιτροπές αυτές, για τους οποίους δεν

θα πήγαινα ποτέ στο θέατρο. Ξεκίνησα μόνος μου λοιπόν και πήγα σε ένα θεατρικό εργαστήρι στην Πετρούπολη, το οποίο ήταν πολύ σοβαρό. Είχε τον κύκλο σπουδών μιας Δραματικής Σχολής σε καθημερινή βάση, πέντε μέρες την εβδομάδα, με εξετάσεις στο τέλος κτλ. Μετά όμως είδα ότι δεν με καλύπτει μόνο αυτό και ότι θέλω να κάνω και το θεωρητικό κομμάτι. Πήγα λοιπόν στο Πανεπιστήμιο και γράφτηκα στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών και το τελείωσα με 9,5. Σκοτώθηκα να διαβάζω.

Καταλαβαίνω την αδικία του όλου πράγματος, αλλά είμαι επίσης της αντίληψης ότι όποιος δεν κάνει, δεν κάνει. Όχι επειδή είναι ανάπηρος, αλλά επειδή δεν κάνει για το θέατρο. Όπως θα πας εσύ μαζί με μία άλλη κοπέλα και εσύ θα περάσεις στη Δραματική Σχολή και η άλλη δεν θα περάσει, με το ίδιο σκεπτικό ένα άτομο με αναπηρία δεν είναι ντε και καλά για να σπουδάσει, να γίνει ηθοποιός. Όμως, καταλαβαίνεις την αδικία σε έναν άνθρωπο που δεν του δίνεται η δυνατότητα να σπουδάσει. Αυτό είναι άλλο πράγμα. Επίσης, τα θέατρα στην Ελλάδα δεν είναι γενικότερα προσβάσιμα, ούτε για τους θεατές. Δεν είναι προσβάσιμες οι σκηνές, δεν είναι δηλαδή ανοιχτά τα περισσότερα για να φιλοξενήσουν ηθοποιούς με αναπηρία πάνω στη σκηνή. Τα καμαρίνια είναι το λιγότερο.

Αυτή την περίοδο παίζω στο «Lebensraum», στο θέατρο Faust. Όταν ήρθε η Πηγή Δημητρακοπούλου στο θέατρο που έπαιζα με την ομάδα ΘΕ.ΑΜ.Α. (Θέατρο Ατόμων με Αναπηρία), δεν με ήξερε. Ήρθε να μας δει επειδή σε όλη την ιστορία με το κατέβασμα της παράστασης «Ισορροπία τους Nash», την είχε στηρίξει η Κίνηση Καλλιτεχνών με Αναπηρία. Μπήκε σε μία διαδικασία και αναρωτήθηκε, «ποιοι είναι αυτοί και πώς είναι τόσο δυναμικοί;». Ξαφνικά μας έμαθε. Έμαθε ότι υπάρχει μία ομάδα, η Ομάδα ΘΕ.ΑΜ.Α. που ανήκει στην Κίνηση, η οποία ανεβάζει έργο στο θέατρο Εμπρός. Ήρθε ξανά και μας είδε στο Φεστιβάλ Αθηνών και την επόμενη ημέρα με πήρε και μου είπε, «κάνω αυτό, γουστάρεις;». «Γουστάρω», της είπα.

Ο Βασίλης Οικονόμου που δημιούργησε την ομάδα ΘΕ.ΑΜ.Α., έχει μαιευτική παράλυση, δηλαδή παράλυση ενός άκρου, του χεριού. Ο Βασίλης όμως είναι ο πρώτος άνθρωπος που πέρασε τις εξετάσεις του Υπουργείου, ως εξαιρετο ταλέντο. Δεν δήλωσε ότι έχει αναπηρία και πήγε στις εξετάσεις έτσι. Εκεί δεν ήξεραν τι να τον κάνουν. Δηλαδή τον είδαν, κατάλαβαν αμέσως ότι το χέρι του δεν λειτουργεί και έγινε από κάτω ένα σούσουρο. Στην επιτροπή ήταν και η Φόνσου, η οποία σε κάποια

στιγμή του είπε ότι θέλει να τον περάσει. Μάλιστα, ήταν ο μόνος που του είπαν εξ' αρχής ότι θα τον περάσουν, ενώ συνήθως δεν τα λένε αυτά την ώρα της εξέτασης.

Πρέπει να σκεφτεί κάποιος, ότι όταν γράφονται οι ρόλοι, δεν γράφονται ντε και καλά για έναν συγκεκριμένο σωματότυπο, για μία συγκεκριμένη άρθρωση, για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Κάποιος μπορεί να σε χρησιμοποιήσει ως μη ανάπηρο, δηλαδή δεν τονίζει την αναπηρία σου, σου δίνει ρόλους κανονικά. Αυτό το πράγμα που πρέπει να κάνεις ντε και καλά τον ανάπηρο, εντάξει... χαίρω πολύ. Τι να το κάνεις αυτό; Ένας σκηνοθέτης που βλέπει ότι του κάνει ένας συγκεκριμένος άνθρωπος για τον ρόλο, και τετραπληγικός να είναι, θα του κάνει. Δε νομίζω όμως ότι οι σκηνοθέτες είναι τόσο ανοιχτόμυαλοι στην Ελλάδα, έχουν μάθει σε ένα συγκεκριμένο πράγμα. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι, όπως η Πηγή Δημητρακοπούλου, για παράδειγμα, που δεν με είδε ποτέ σαν άτομο με αναπηρία. Όμως, την ύπαρξή μας μέχρι πριν από κάποια χρόνια δεν την ήξερε. Κατάλαβες;

Η συγκεκριμένη παράσταση που ανεβάζουμε με την Πηγή μιλάει για την άνοδο του ναζισμού και του φασισμού εν γένει. Μιλάει για τον φασισμό που έχουμε και εμείς μέσα μας, που μας έχει εμποτιστεί. Μιλάει για ένα πείραμα στο οποίο κάποιος είναι χειριστής και κάποιος αποδέκτης. Ο αποδέκτης πάει στην αρχή να κάνει λίγο χιουμοράκι και στο τέλος αρχίζει να σκοτώνει τον κόσμο, νομίζοντας ότι αυτό είναι πλάκα. Πόσο εύκολα δηλαδή είμαστε εν δυνάμει τα πάντα. Υπάρχουν άνθρωποι που έρχονται και βλέπουν έναν άνθρωπο στο αμαξίδιο και πολλές φορές κάποιος δεν το καταλαβαίνουν αρχικά ότι εγώ είμαι όντως σε αμαξίδιο. Κάποιοι άλλοι κάνουν ταυτίσεις του τύπου «Σόιμπλε». Έχει ειπωθεί και μέσα στο θέατρο ότι είμαι σαν τον «Σόιμπλε».

Θέλουμε το ισότιμο, το επαγγελματικό και για αυτό το λόγο ζητάμε και την κριτική που θα μας κρίνει με βάση το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Από το 2012, κάναμε αιτήσεις κάθε χρόνο με την Ομάδα ΘΕ.ΑΜ.Α. για να ενταχθούμε στο Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου. Όλοι μας αγνοούσαν. Πέρυσι, όταν ο νέος καλλιτεχνικός διευθυντής του φεστιβάλ, Βαγγέλης Θεοδωρόπουλος έπρεπε να βγάλει το πρόγραμμα και είδε τη δική μας την αίτηση, ήρθε και μας είδε σε πρόβα. Ετοιμάζαμε τους «Πέρσες» του Αισχύλου. Ήρθε, μας είδε και μας πήρε. Παίξαμε στις 12 και 13 Ιουλίου στη Νέα Σκηνή του Εθνικού. Ο Θεοδωρόπουλος είναι ο πρώτος που άνοιξε κάπως τους ορίζοντες. Οι παραστάσεις ήταν sold out, με 600 ανθρώπους από κάτω

που έβλεπαν για πρώτη φορά επαγγελματικό θέατρο με ανθρώπους με αναπηρία. Τονίζω το επαγγελματικό και τονίζω και τη μη φιλανθρωπία: Δηλαδή, εμείς δεν απευθυνόμαστε σε ανθρώπους που θέλουν να βοηθήσουν, θέλουμε το ισότιμο, το επαγγελματικό και για αυτό το λόγο ζητάμε και την κριτική που θα μας κρίνει με βάση το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Αυτό μας ενδιαφέρει. Όταν ξεκίνησα να κάνω θέατρο, δεν έκανα επειδή είμαι ανάπηρος, έκανα επειδή θέλω να κάνω αυτό που γουστάρω. Θέλω να με κρίνουν ως ηθοποιό, όχι ως άνθρωπο με αναπηρία. Ναι, έχω μία αναπηρία, επίσης έχω ωραία μάτια, είμαι καραφλός, έχω ωραία κοιλίτσα. Έχω όλο το πακέτο.

Δεν έχω όνειρα για το τι ρόλους θέλω να παίζω. Εμένα το όνειρό μου είναι να συνεχίσω να παίζω όσο αντέχω και όσο γουστάρω και να κάνω καλές παραστάσεις. Είμαι λίγο κυνικός σε αυτά. Τον σκέφτομαι τον κινηματογράφο, μ' αρέσει πολύ. Η άποψή μου είναι ότι αν υπάρχει ένα πράγμα που έχει μεγαλύτερη ευκολία, αυτό τελικά είναι ο κινηματογράφος, δεν είναι το θέατρο. Στο θέατρο καταλαβαίνω τις αντικειμενικές δυσκολίες και του ατόμου με αναπηρία για την προσέγγιση του ρόλου. Επειδή, μην ξεχνάς ότι όταν έχεις μία βαριά αναπηρία, δεν μπορείς να είσαι πολλές ώρες σε ένα αμαξίδιο. Πιάνεσαι, δεν αντέχεις, όσο εκπαίδευση και να έχεις κάνει. Δύο ώρες πάνω στη σκηνή να χτυπιέσαι, γίνεσαι αλοιφή. Η ευκολία του κινηματογράφου είναι μεγαλύτερη. Κάνεις ένα «cut», λες ένα «stop», παίρνεις μια ανάσα. Είναι μια διαδικασία διαφορετική. Αλλιώς παίζεις στο θέατρο και αλλιώς στον κινηματογράφο. Βέβαια εγώ πιστεύω ότι αν παίζεις καλά στο θέατρο, μπορείς να παίζεις παντού. Το αντίθετο όχι.

Η υπουργός Πολιτισμού Λυδία Κονιόρδου, γνωρίζει τι συμβαίνει με το νόμο. Από την πλευρά τους, μπορεί να θέσουν διάφορα επιχειρήματα όπως, «τι θα γίνει; θα κλείσουν οι σχολές που ήδη υπάρχουν, για να γίνουν πλήρως προσβάσιμες;». Αυτή τη στιγμή ελάχιστες σχολές είναι προσβάσιμες. Ένας από τους λόγους για τον οποίο δεν αλλάζουν τον νόμο, νομίζω ότι είναι αυτός που μόλις σου είπα. Φοβούνται πολύ ότι αν αλλάξει ο νόμος, θα ξεσηκωθούν αυτοί που έχουν ιδιωτικές σχολές, επειδή θα πουν, «εντάξει ρε παιδιά και εγώ τώρα τι να κάνω; Θα μου κλείσετε τη σχολή;». Μπορεί να στο πουν αυτό και δεν είναι θέμα ανθρωπισμού, απλά ο άνθρωπος κάνει τη δουλειά του. Το αν είναι σωστό ή λάθος, θα το κρίνει άλλος, θα το κρίνει και η Ιστορία. Το βασικό θέμα βέβαια, είναι να δούμε τι θα γίνει με τις κρατικές σχολές,

που είναι θολό το τοπίο, επειδή η Παιδεία είναι δημόσια όπως και να 'χει. Εμείς εκτός από δημόσια ζητάμε να είναι και προσβάσιμη σε όλους, με το να αποσυρθεί ο νόμος.

- **ΚΟΚΚΙΝΗ ΟΜΑΔΑ:** Άρθρο από εφημερίδα που αφορά έγκλημα από σχιζοφρενή και επιστημονικό άρθρο σχετικά με τη σχιζοφρένεια.

Σχιζοφρενής με εμμονή στον αριθμό 13 ο δολοφόνος του ηλικιωμένου στην Πρέβεζα



Ο δράστης μαχαίρωσε 13 φορές πισώπλατα τον 79χρονο ανήμερα των Χριστουγέννων, γιατί το θύμα τον κορόιδευε όπως υποστήριξε και στις 13 Δεκεμβρίου έκαψε το αυτοκίνητο του νέου συντρόφου της δεύτερης πρώην συζύγου του. Χθες το πρωί έσπασε τους τάφους των γονέων του και της αποθανούσας συζύγου του, για να ...αναστηθούν

Ένα σπάνιο έγκλημα που έγινε το απόγευμα ανήμερα των Χριστουγέννων εξιχνιάστηκε και μάλιστα άμεσα στην περιοχή της Πρέβεζας. Δράστης ανθρωποκτονίας σε βάρος ενός 79χρονου, αποδείχτηκε πως ήταν ένας 56χρονος σχιζοφρενής κάτοικος της περιοχής Λυγιά, όπου το φρικτό έγκλημα έλαβε χώρα.

Για την υπόθεση συνελήφθη ο δράστης χθες το βράδυ σε βάρος του οποίου σχηματίστηκε δικογραφία κακουρηγηματικού χαρακτήρα για ανθρωποκτονία με πρόθεση, παραβάσεις της Νομοθεσίας περί όπλων, εμπρησμό και περιύβριση νεκρών.

Αναλυτικότερα, το απόγευμα, ανήμερα των Χριστουγέννων, ο 79χρονος βρέθηκε νεκρός στην περιοχή «Λιμανάκι» στη Λυγιά Πρέβεζας και όπως προέκυψε, ήταν θύμα εγκληματικής ενέργειας, φέροντας τραύματα από αιχμηρό αντικείμενο.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι αρχικά οι τραυματιοφορείς δεν πρόσεξαν τις 13 μαχαιριές που έφερε στην πλάτη το θύμα και τον μετέφεραν στο νεκροτομείο του Νοσοκομείου της περιοχής για να τον δει ο ιατροδικαστής όταν θα επέστρεφε από την άδεια του.

Οι αστυνομικοί όταν έφτασαν στο σημείο δεν βρήκαν το πτώμα, γιατί οι τραυματιοφορείς ήδη τον είχαν πάρει και χάρη στην δική τους επιμονή να δουν το πτώμα ανακαλύφθηκε το ...μάλλον όχι προφανές για τους τραυματιοφορείς, ότι επρόκειτο δηλαδή για ανθρωποκτονία!

Στο πλαίσιο κατάλληλης αξιοποίησης στοιχείων και πληροφοριών κατά την έρευνα, που διενήργησε άμεσα το Τμήμα Ασφάλειας Πρέβεζας, προέκυψε ότι δράστης της ανθρωποκτονίας είναι ο 56χρονος, ο οποίος το απόγευμα της 25ης Δεκεμβρίου, τραμάτισε θανάσιμα, με τη χρήση στιλέτου, τον 79χρονο, τη στιγμή που αυτός κινούνταν πεζός στη Λυγιά Πρέβεζας, καταφέροντάς του χτυπήματα στο πίσω μέρος του σώματος.

Οι αστυνομικοί εξέτασαν υλικό κλειστού κυκλώματος που βρέθηκε στην περιοχή, στο οποίο είχε καταγραφεί λίγα λεπτά μετά το έγκλημα, ο δράστης να πλένει τα ματωμένα του χέρια σε μία βρύση του δήμου και τον προσήγαγαν, όπου κατά την εξέτασή του ομολόγησε στους αστυνομικούς, πως εκείνος μαχαίρωσε μέχρι θανάτου τον ηλικιωμένο, γιατί όπως είπε, όποτε τον έβλεπε τον κορόιδευε και τον ειρωνευόταν.

Μάλιστα, παραδέχτηκε στους αστυνομικούς πως για εκείνον ο αριθμός 13, είχε την δική του ξεχωριστή σημασία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο δράστης παρά την ψυχική του κατάσταση, φρόντισε να πλύνει τα ρούχα που φορούσε, να βράσει το στιλέτο τύπου «πεταλούδα» και να κάψει τα υποδήματά του, με σκοπό να εξαφανίσει ενοχοποιητικά στοιχεία σε βάρος του!

Από την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας προέκυψε επιπρόσθετα, ότι ο δράστης εμπλέκεται και σε εμπρησμό Ι.Χ. αυτοκινήτου, που έγινε στις 13 Δεκεμβρίου στην Πρέβεζα, καθώς και σε φθορές σε μνήματα που έγιναν χθες το πρωί, σε νεκροταφείο στη Λυγιά Πρέβεζας.

Συγκεκριμένα, παρακολούθησε την δεύτερη πρώην σύζυγό του και είδε πως έξω από το σπίτι της, στάθμευσε το αυτοκίνητο του αδερφού του, ο νέος της σύντροφος, ο οποίος ανέβηκε στο σπίτι. Τότε ο δράστης περιέλουσε με εύφλεκτο υγρό το αυτοκίνητο και το έκαψε.

Ο συλληφθείς, ο οποίος ομολόγησε την πράξη του, θα οδηγηθεί με τη δικογραφία που σχηματίστηκε σε βάρος του, στον Εισαγγελέα Πλημμελειοδικών Πρέβεζας, ενώ το προανακριτικό έργο και τις αστυνομικές έρευνες διενεργεί το Τμήμα Ασφάλειας Πρέβεζας.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως ο δράστης είχε νοσηλευτεί το περασμένο καλοκαίρι σε ψυχιατρική κλινική, μετά από αίτημα της κόρης του.

Σχιζοφρένεια: Μύθοι και πραγματικότητα

Δημοσιεύτηκε από [Webmaster](#) πριν 11 έτη

Κάθε ασθενής με σχιζοφρένεια έχει διαφορετική εξέλιξη. Η σχιζοφρένεια έχει πολλές μορφές με διαφορετικό τρόπο έναρξης, με διαφορετική πορεία και έκβαση και διαφορετική ανταπόκριση στη θεραπεία.

Μύθος: Τα άτομα με σχιζοφρένεια είναι συνήθως βίαια και επικίνδυνα.

Αλήθεια: Τα άτομα με σχιζοφρένεια δεν είναι συνήθως βίαια και επικίνδυνα. Η πραγματικότητα για τη σχέση βίας και σχιζοφρένειας είναι πολύ διαφορετική από την εικόνα που αναπαράγουν τα στερεότυπα. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι:

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με ψυχική ασθένεια **δε χρησιμοποιεί βία** και γενικότερα τα άτομα με ψυχική ασθένεια δεν είναι περισσότερο επικίνδυνα αν συγκριθούν με τον υγιή πληθυσμό.

Τα άτομα με σχιζοφρένεια εμφανίζουν **ελαφρά αυξημένους δείκτες στα εγκλήματα βίας**. Η βία όμως που σχετίζεται με τη σχιζοφρένεια οφείλεται κυρίως στη μη λήψη των φαρμάκων ή στην ακαταλληλότητα της θεραπείας και στην έλλειψη στήριξης και αποδοχής.

Οι ασθενείς με σχιζοφρένεια που κάνουν **κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ** διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς.

Οι **παραληρητικές ιδέες** που το περιεχόμενό τους είναι απειλητικό για τη ζωή του ασθενή αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς. Συνεπώς η κατάλληλη θεραπεία των παραληρητικών ιδεών μειώνει αισθητά τον παραπάνω κίνδυνο.

Η βίαιη συμπεριφορά των ατόμων με σχιζοφρένεια τις πιο πολλές φορές περιλαμβάνει βίαιες εκδηλώσεις που **σχετίζονται με την επιβίωσή τους**. Στην πραγματικότητα, τα άτομα με σχιζοφρένεια συνήθως δεν είναι θύτες, αλλά θύματα βίαιης συμπεριφοράς ή κακοποίησης.

Τα εγκλήματα βίας που διαπράττονται από τα άτομα με σχιζοφρένεια έχουν **διαφορετικό κίνητρο και διαφορετικά θύματα** σε σχέση με αυτά που διαπράττονται από τους λεγόμενους «υγιείς». Συνήθως, στα πρώτα θύματά τους περιλαμβάνονται άτομα του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος και ακολουθούν τα πρόσωπα εξουσίας, όπως πολιτικοί, γιατροί ή δικαστές.

Ο μόνος τρόπος για να μειωθεί η εκδήλωση βίαιης και επικίνδυνης συμπεριφοράς στους ασθενείς με σχιζοφρένεια είναι η **πρόσβαση σε θεραπευτικές υπηρεσίες**, η λήψη της κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής και, γενικότερα, της θεραπείας καθώς και η παράλληλη μείωση του στύγματος και των διακρίσεων, που απογοητεύουν και αποθαρρύνουν όσους αναζητούν βοήθεια για τα προβλήματά τους.

Μύθος: Τα άτομα με σχιζοφρένεια έχουν διπλή προσωπικότητα ή διχασμένη προσωπικότητα.

Αλήθεια: Τα άτομα με σχιζοφρένεια δεν έχουν ούτε 'διπλή' ούτε "διχασμένη προσωπικότητα". Αυτό συνήθως λέγεται γιατί τα άτομα με σχιζοφρένεια συχνά συμπεριφέρονται και λειτουργούν αντιφατικά. Υπάρχουν φορές, που άλλα λένε, άλλα εννοούν και άλλα κάνουν, κι ενώ αυτό μπορεί κάποιες στιγμές να συμβεί στον καθένα, στα άτομα με σχιζοφρένεια συμβαίνει συχνότερα. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι ένα άτομο που εκδηλώνει σχιζοφρένεια μας φαίνεται διαφορετικό επειδή **επηρεάζεται η σκέψη και το συναίσθημα** και όχι συνολικά η προσωπικότητά του.

Μύθος: Για τη σχιζοφρένεια ευθύνονται οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον.

Αλήθεια: Η οικογένεια δεν ευθύνεται για την ανάπτυξη της σχιζοφρένειας. Δεν υπάρχουν δεδομένα, που να αποδεικνύουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον, η ελλιπής διαπαιδαγώγηση ή η κακή ανατροφή προκαλούν σχιζοφρένεια. Ενώ αντίθετα υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία, που πιστοποιούν επαρκώς τα **βιολογικά αίτια** της νόσου. Χιλιάδες γονείς υποφέρουν από συναισθήματα ντροπής και ενοχής γιατί θεωρούν ότι πιθανόν αυτοί με τη συμπεριφορά τους προκάλεσαν αυτή την κατάσταση. Σήμερα, έχει αποδειχθεί ότι οι οικογενειακές σχέσεις μπορεί να μην ευθύνονται για τη γένεση της σχιζοφρένειας αλλά μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την εξέλιξή της. Επειδή το συναισθηματικό βάρος από τη σχιζοφρένεια είναι τεράστιο για τα μέλη των οικογενειών, αυτό που χρειάζονται είναι κατανόηση, συμπαράσταση και υποστήριξη και σε καμία περίπτωση απόρριψη και ενοχοποίηση.

Μύθος: Τα άτομα με σχιζοφρένεια έχουν νοητική στέρηση.

Αλήθεια: Σχιζοφρένεια και νοητική στέρηση είναι δύο διαφορετικές διαγνώσεις. Η σχιζοφρένεια προσβάλλει άτομα ανεξάρτητα από το νοητικό τους επίπεδο. Ένα άτομο με νοητική στέρηση δε σημαίνει ότι έχει απαραίτητα κάποια άλλη ψυχική διαταραχή. Ούτε ότι ένα άτομο με σχιζοφρένεια, όταν εμφανίζει προβλήματα από τη σκέψη του, σημαίνει ότι έχει μειωμένη νοημοσύνη. Η σχιζοφρένεια και η νοητική στέρηση είναι **δύο τελείως διαφορετικές καταστάσεις**.

Μύθος: Τα άτομα με σχιζοφρένεια πρέπει να κλείνονται στο ψυχιατρείο.

Αλήθεια: Τα άτομα με σχιζοφρένεια πρέπει να νοσηλεύονται όταν και όσο το χρειάζονται πραγματικά. Αυτό γίνεται, κυρίως, όταν κυριαρχούν τα **οξέα συμπτώματα** της νόσου που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν σε εξωτερική βάση. Η σχιζοφρένεια σήμερα μπορεί να αντιμετωπιστεί πιο αποτελεσματικά έξω από το ίδρυμα, στην κοινότητα. Εξάλλου, ο εγκλεισμός στο ίδρυμα στερεί τον ασθενή από τα κοινωνικά ερεθίσματα, τον οδηγεί στο περιθώριο και την κοινωνική απομόνωση και συμβάλλει έτσι στη διαίωσιση του στίγματος.

Μύθος: Οι άρρωστοι με σχιζοφρένεια δεν είναι ικανοί να πάρουν αποφάσεις για τη θεραπεία τους.

Αλήθεια: Οι περισσότεροι ασθενείς μπορούν αλλά και θέλουν να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν τη θεραπεία τους. Βέβαια η ικανότητά τους να λάβουν ανάλογες αποφάσεις δεν είναι πάντα η ίδια σε όλες τις φάσεις της ασθένειας. Υπάρχουν φάσεις όπως η έναρξη της νόσου ή οι υποτροπές όπου η ικανότητα αυτή περιορίζεται και άλλες φάσεις όπου ο ασθενής μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη θεραπεία του. Οι έρευνες δείχνουν πως η συμμετοχή του ασθενή και της οικογένειάς του στη λήψη αποφάσεων, βοηθάει στην καλή συνεργασία με το γιατρό και τους θεραπευτές, βελτιώνει το τελικό αποτέλεσμα και ενισχύει τη «συμμόρφωση» στη θεραπεία.

Μύθος: Τα άτομα με σχιζοφρένεια δεν μπορούν να εργαστούν.

Αλήθεια: Τα άτομα με σχιζοφρένεια μπορούν να εργαστούν, ακόμη κι αν παρουσιάζουν συμπτώματα. Οι περισσότερες μελέτες έχουν δείξει, ότι τα άτομα που πάσχουν από σοβαρές ψυχικές ασθένειες βελτιώνονται πολύ όταν εργάζονται και γενικά φαίνεται ότι **η εργασία συμβάλλει στη θεραπεία**. Η εργασία επιτρέπει στα άτομα με σχιζοφρένεια να έρχονται σε επαφή με ομάδες υγιών και αυξάνει τις πιθανότητες ανάπτυξης σχέσεων με τους άλλους.

Μύθος: Κανείς δεν θεραπεύεται από τη σχιζοφρένεια.

Αλήθεια: Κάθε ασθενής με σχιζοφρένεια έχει διαφορετική εξέλιξη. Η σχιζοφρένεια έχει πολλές μορφές με διαφορετικό τρόπο έναρξης, με διαφορετική πορεία και έκβαση και διαφορετική ανταπόκριση στη θεραπεία. Η γενίκευση, ότι κανείς δε θεραπεύεται από τη σχιζοφρένεια που υπονοεί ότι η σχιζοφρένεια είναι σε όλες τις περιπτώσεις ανίατη νόσος, οδηγεί σε απελπισία και απόγνωση και τους ασθενείς και τους συγγενείς τους.

Μύθος: Η σχιζοφρένεια προκαλείται από κακά πνεύματα και μάγια.

Αλήθεια: Η σχιζοφρένεια δεν προκαλείται ούτε από κακά πνεύματα ούτε από μάγια. Παρόλα αυτά, σε πολλά μέρη του κόσμου αρκετοί άνθρωποι πιστεύουν, ότι η σχιζοφρένεια προκαλείται από τις ενέργειες κακών πνευμάτων ή την επίδραση μαγείας.

Οι μύθοι για τη σχιζοφρένεια δεν σταματούν όμως εδώ.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να γνωρίζουμε ότι:

Η σχιζοφρένεια δεν προκαλείται από κατάρες και από "κακό μάτι".

Η σχιζοφρένεια δεν είναι η τιμωρία του Θεού για τις αμαρτίες της οικογένειας.

Η σχιζοφρένεια δεν προκαλείται από έλλειψη θρησκευτικής πίστης.

Η σχιζοφρένεια δεν είναι το αποτέλεσμα ερωτικής απογοήτευσης.

Η σχιζοφρένεια δεν οφείλεται στην υπερβολική μελέτη.

Η σχιζοφρένεια δεν προκαλείται από τον αυνανισμό.

Η σχιζοφρένεια δεν είναι μεταδοτική.

Πηγή: Ενημερωτικό έντυπο της Μονάδας Υποστήριξης και Παρακολούθησης "Ψυχαργώ", για την οποία μπορείτε να βρείτε περισσότερες πληροφορίες στη διεύθυνση: www.msu.gr.

- **ΚΙΤΡΙΝΗ ΟΜΑΔΑ:** Κείμενο παράστασης φόρουμ "Μικρές σκηνές καθημερινής βίας".

Στοιχεία της παράστασης

Ο τόπος: Αθήνα. Η δράση εκτυλίσσεται σε 3 διαφορετικά διαμερίσματα σε 3 διαφορετικούς ορόφους της ίδιας πολυκατοικίας κάπου στην Άνω Κυψέλη. Σε κάθε διαμέρισμα (ρετιρέ – ενδιάμεσος όροφος – υπόγειο) ζει και μια από τις 3 οικογένειες της ιστορίας.

Ο χρόνος: 2010, η ώρα είναι γύρω στις 6 με 7 το απόγευμα.

Τα πρόσωπα:

1ο ζευγάρι: Μάνα - Κόρη (ρετιρέ)

Μάνα-Έλενα: Γυναίκα γύρω στα 40, κατάγεται από τη Ζαχάρω Ηλείας. Χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Παντρεύτηκε πολύ μικρή. Δεν εργάζεται. Έχει μία κόρη τη Ρία

και ένα γιο. Ο σύζυγος (που δεν βλέπουμε ποτέ όπως και τον γιο) ονόματι «Μπάμπης» έχει μαγαζί στη γειτονιά με ανταλλακτικά αυτοκινήτων. Είναι και αυτός, όπως και η σύζυγος του και τα παιδιά τους λαϊκοί τύποι.

Κόρη-Ρία: Νέο κορίτσι, μαθήτρια Λυκείου 15-16 ετών. Έχει ένα μηχανάκι τύπου «vespa». Πηγαίνει στο ίδιο σχολείο με τη Γιάννα του κάτω ορόφου. Το χρόνο που δεν είναι στο σχολείο διαρκώς ψωνίζει ρούχα και καλλυντικά και πηγαίνει για καφέδες και ποτά με τις παρέες της.

2ο ζευγάρι: Μάνα-Κόρη (ενδιάμεσος όροφος)

Μάνα-Δέσποινα: Γυναίκα γύρω στα 50, διαχειρίστρια της πολυκατοικίας. Απόφοιτος λυκείου, εργάζεται από τότε ως υπάλληλος σε υπηρεσία του ΙΚΑ. Έχει μια μοναχοκόρη τη Γιάννα, ο σύζυγός της είναι λογιστής και εργάζεται το πρωί σε εταιρεία και το απόγευμα ιδιωτικά. Είναι σοβαρή, αξιοπρεπής, δεν κουτσομπολεύει. Από το μεσημέρι και μετά που δεν εργάζεται ασχολείται επισταμένως με τα οικιακά και βλέπει μανιωδώς σήριαλ και ειδήσεις στην τηλεόραση.

Κόρη-Γιάννα: Νεαρή μαθήτρια Λυκείου, επίσης 15-16 ετών. Βρίσκεται σε περίοδο εξετάσεων. Είναι μετρίως ευαισθητοποιημένη σε κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα. Μέσω του σχολείου και ίσως από κάποιες παρέες με μεγαλύτερους φοιτητές έχει έρθει σε επαφή με διάφορες οργανώσεις υπεράσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βλέπει την κοινωνική αδικία και τις διακρίσεις γύρω της, ενοχλείται πολύ και εξεγείρεται εσωτερικά, αλλά δεν έχει ακόμα τα εφόδια και τα εργαλεία να τα εκφράσει όλα αυτά με επιχειρήματα. Το ψάχνει όμως και μέσα από τις παρέες της, ενημερώνεται γύρω από διάφορα ζητήματα του σχολείου απ' όπου παίρνει και πολλά ερεθίσματα. Εκτός των άλλων δεν έχει ακόμα «φάει» και πολλές ρατσιστικές κατραπακιές.

3ο ζευγάρι: Μάνα-Γιός (υπόγειο)

Μάνα-Αϊσα: Μητέρα μετανάστρια 50 χρονών.

Γιός-Μουχτάρ: 18 χρονών.

Μετανάστες Πακιστανοί. Ο άντρας και ο ένας ακόμα μεγαλύτερος γιος δουλεύουν μεροκάματα όπου βρουν και εκτός Αθηνών. Σήμερα θα επιστρέψουν από την Καλαμάτα όπου είχαν πάει για 2 μέρες (πρέπει να φανεί ξεκάθαρα αυτό γιατί έτσι

γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει περίπτωση να έχουν σχέση με την κλοπή της βέσπας). Η μάνα έχει κάνει θυσία να είναι σε ένα ξένο τόπο για την οικογένειά της. Δεν εργάζεται. Μένει σπίτι και φροντίζει την οικογένεια. Ο γιός πάει σχολείο ακόμα γιατί έχει χάσει τάξεις λόγω προσαρμογής και διαφοράς γλώσσας και έχει διαφορά στην ηλικία με τους συμμαθητές του. Προσπαθεί να προσαρμοστεί. Είναι ο μεγαλύτερος στο σχολείο και τον κοροϊδεύουν για αυτό.

Πρόσωπα που δεν εμφανίζονται επί σκηνής αλλά γίνεται λόγος γι' αυτά: ο Πατέρας Αχμέτ και ο Γιός Χασάν. Στο σπίτι μιλάνε Ουρντού. Ο Διαμεσολαβητής-Εμψυχωτής εξηγεί στο κοινό τη σύμβαση της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί.

Τα σκηνικά αντικείμενα: Για το σκηνικό χρησιμοποιούνται 3 φωτογραφίες που η μία δείχνει ένα διαμέρισμα ρετιρέ με φόντο κεραίες – ταράτσες σπιτιών και στο βάθος την Ακρόπολη ή το Λυκαβηττό. Η δεύτερη δείχνει μπαλκόνι πολυκατοικίας και η τρίτη ισόγειο ή υπόγειο πολυκατοικίας.

Το σενάριο

Το παρακάτω σενάριο αποτελεί την εκδοχή της παράστασης Θεάτρου Φόρουμ Μικρές σκηνές καθημερινής βίας, όπως διασκευάστηκε από την ομάδα ειδικά για τα σχολεία το Φθινόπωρο 2010. Το σενάριο αποτελεί έναν καμβά, βρίσκεται σε συνεχή επεξεργασία και προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιστάσεις και το κοινό.

Εισαγωγή

Φώτα. Μουσική. Ξεκινάμε με παγωμένες εικόνες. Πρώτη σειρά παγωμένων εικόνων: όλοι μαζί. Στη συνέχεια ακολουθούν παγωμένες εικόνες που γίνονται εναλλάξ από μάνες και κόρες με την εξής σειρά: μόνο οι μάνες, μόνο οι κόρες και ο γιός, μόνο οι μάνες, μόνο οι κόρες και ο γιός. Στην τελευταία παγωμένη εικόνα δυναμώνει η μουσική και μετά σταματάει με fade out. Ακολουθεί η πρώτη σκηνή που διαδραματίζεται στο διαμέρισμα της Δέσποινας και της Γιάννας.

Σκηνή 1η

Δύο ορόφους κάτω από το ρετιρέ, στο διαμέρισμα της Δέσποινας και της Γιάννας.

Η Δέσποινα και η Γιάννα είναι καθισμένες στον καναπέ του σαλονιού τους. Η Γιάννα κάθεται πολύ άνετα, ίσως στο πάτωμα και όχι στον καναπέ. Η Δέσποινα κρατά το

τηλεκοντρόλ στο χέρι και κάνει ζάπινγκ και η Γιάννα κρατά στο χέρι ένα περιοδικό ή μια εφημερίδα και διαβάζει ένα άρθρο για τα προβλήματα των μειονοτήτων.

Ο διάλογος ξεκινάει με τη Δέσποινα που –με το τηλεκοντρόλ στο χέρι- δείχνει την αγανάκτηση της (κάνοντας τσουκ, τσουκ) για το «τι συμβαίνει στον κόσμο» σύμφωνα με όσα δείχνει στην τηλεόραση. Φράσεις που εντάσσονται στον αυτοσχεδιαστικό διάλογο: «Θεωρώ ότι αυτό που είδα σήμερα ήταν ο πιο ισχυρός τρόπος για να μας μάθει πως πρέπει να «φωνάζεις» τη γνώμη σου.»

Κόρη-Γιάννα: Μαμά μη βλέπεις συνέχεια τηλεόραση.

Μάνα-Δέσποινα: Τι διαβάζεις εκεί; είναι για το σχολείο αυτό που διαβάζεις; Και εκεί στα Εξάρχεια που πας, όλο κλέβουν και όλο προβλήματα έχουν με τους μετανάστες, να πάλι γι' αυτά λέει η τηλεόραση.

Κόρη-Γιάννα: Όχι (γι' αυτό που διαβάζει), διαβάζω ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο για τα προβλήματα των μειονοτήτων, θέλεις να σου πω περί τίνος πρόκειται;

Μάνα-Δέσποινα: Εγώ δεν τα ξέρω αυτά... για το σχολείο να μου πεις... πως πας με τα μαθήματα, διαβάζεις; ... να κοιτάς το σχολείο σου κλπ.

Κόρη-Γιάννα (εκνευρίζεται):... πάω να σου μιλήσω για κάτι άλλο ..., έκατσα λίγο να σε δω, το χαβά σου εσύ και κολλημένη στην τηλεόραση! (Σηκώνεται να φύγει από τον καναπέ)

Μάνα-Δέσποινα: Κάτσε... δεν σου είπα και τίποτα.

Κόρη-Γιάννα: Ε, χαμήλωστο τότε λίγο .Φράση κλειδί για να περάσουμε στην επόμενη σκηνή: «καλά διάβαζε».

Σκηνή 2η

Στο διαμέρισμα της Έλενας και της Ρίας, ρετιρέ.

Δοκιμάζουν καινούργια κραγιόν, συζητούν περί αυτών και αλληλοθαυμάζονται. Φράσεις που εντάσσονται στον αυτοσχεδιαστικό διάλογο:

Μάνα-Έλενα: Κούκλα είσαι, μπράβο αγάπη μου, για δοκίμασε και αυτό το κραγιόν, τέλεια σου πάει! (Παρεμπιπτόντως συζητούν και για τους μετανάστες του ισογείου)... δεν τους αντέχω... να σηκωθούν να φύγουν...

Κόρη-Ρία: ...ο γιος τους κοίταζε το μηχανάκι μου. Επίσης κουτσομπολεύουν τις αποκάτω και κυρίως τη Γιάννα

Μάνα-Έλενα: ...κάπου έχει μπλέξει αυτή... σε τίποτα αιρέσεις, κάνει περιέργειες παρέες...όλο κάτι μουσάτοι μαλλιάδες μπαινοβγαίνουν στο σπίτι...

Κόρη-Ρία: πώς είναι έτσι, χάλια ντύνεται, ούτε να βαφτεί δεν ξέρει. Δεν την ενδιαφέρει το ντύσιμο, αφού είναι «μυαλό» το κορίτσι, και στο σχολείο «φυτό».

Η Ρία σηκώνεται, φτιάχνεται και λέει πως φεύγει, έχει ραντεβού με τις φίλες της για καφέ και έχει αργήσει.

Φιλιούνται σταυρωτά.

Μάνα-Έλενα: ...στο καλό αγάπη μου και να προσέχεις...και να φοράς το κράνος σου... μου το υπόσχεσαι...

Παρατήρηση: Η Ρία δεν πρέπει να βγει εντελώς «ξανθιά». Της βγαίνει περισσότερο ζήλια και ένα αίσθημα κατωτερότητας που η Γιάννα είναι καλή μαθήτρια.

Σκηνή 3η

Υπόγειο της ίδιας πολυκατοικίας.

Η μάνα φοράει μαντίλα, είναι όρθια και κάνει δουλειές, μαγειρεύει και ετοιμάζει τραπέζι. Ο γιός βλέπει τηλεόραση.

Φράσεις που εντάσσονται στον αυτοσχεδιαστικό διάλογο:

Μάνα – Άϊσα: Έλα, βοήθησε λίγο... θα έρθει ο πατέρας σου και ο αδερφός σου κουρασμένοι να φάνε, λείπουν τόσες μέρες... όλο τηλεόραση βλέπεις. Να μάθεις γράμματα όχι τηλεόραση... (του λέει να την κλείσει και να βοηθήσει στις δουλειές και να διαβάσει).

Γιός - Μουχτάρ : Άσε με... όλοι οι συμμαθητές μου βλέπουν αυτό το σήριαλ στην τηλεόραση... μιλάνε γι' αυτό και εγώ δεν έχω τι να πω.

Μάνα – Άϊσα: Δεν είσαι σαν τα άλλα παιδιά... είσαι από αλλού. Ο γιός επιμένει πως δεν θέλει να διαφέρει από τα άλλα παιδιά.

Μάνα –Άϊσα: Δεν βλέπεις που δεν έρχεται κανείς στο σπίτι;

Γιός - Μουχτάρ: Θέλω να είμαι σαν τους άλλους. Ο Μουχτάρ σβήνει την τηλεόραση και σηκώνεται να βοηθήσει. Ενώ βοηθάει την μητέρα του να στρώσει το τραπέζι ξανά ανοίγει την τηλεόραση. Η Αϊσα αγανακτεί και ξαναλέει για το διάβασμα.

Σκηνή 4η

Πάλι στο ρετιρέ της Έλενας και της Ρίας.

Η Έλενα καθισμένη, βλέπει τηλεόραση, μπαίνει η Ρία φουριόζα (και σταματάει η μουσική με fade out), φοβερά αναστατωμένη και σε κατάσταση υστερίας αρχίζει να τσιρίζει πως της έκλεψαν το μηχανάκι της αυτοί οι ξένοι!

Η Έλενα αναστατώνεται εξίσου.

Μάνα - Έλενα: ...τι λες παιδί μου ... τώρα θα δούνε! Η Ρία εξακολουθεί να τσιρίζει. Η Έλενα προσπαθεί να καταλάβει τι έγινε.

Μάνα - Έλενα: Να περιμένουμε τον πατέρα σου

Κόρη - Ρία: ...όχι θέλω το μηχανάκι μου τώρα...

Μάνα - Έλενα: ...θα πάρω τηλέφωνο τη Δέσποινα.

Το κάνει εν μέσω φωνών της Ρίας.

Φώτα συγχρόνως στο διαμέρισμα της Δέσποινας που βρίσκεται στην ίδια στάση που την αφήσαμε (στον καναπέ με τη Γιάννα, το τηλεκοντρόλ στο χέρι και η Γιάννα να διαβάζει το περιοδικό). Χτυπά το τηλέφωνο, σηκώνεται η Δέσποινα αφού ρίχνει εκνευριστική ματιά προς τη Γιάννα που δεν αντιδρά στον ήχο του τηλεφώνου και μουρμουρίζει περί αυτού.

Παράλληλη σκηνή και στα 2 διαμερίσματα, ενώ εξακολουθούν να είναι σκηνικά παρούσες και οι μετανάστες στο διαμέρισμα τους και να συνεχίζουν τις ίδιες κινήσεις.

Διάλογος Έλενας – Δέσποινας στο τηλέφωνο: Η Δέσποινα προσπαθεί να καταλάβει τι έχει γίνει. «Έκλεψαν το μηχανάκι της κόρης μου αυτοί οι ξένοι» λέει η Έλενα. Ακούγεται η Ρία να κλαίει, να ωρύεται και να τσιρίζει και τέλος «ελάτε κάτω να δούμε τι θα κάνουμε» λέει η Δέσποινα, «ερχόμαστε αμέσως» λέει η Έλενα και κλείνουν το τηλέφωνο.

Σκηνή 5η

Στο διαμέρισμα της Δέσποινας. Η Έλενα και η Ρία έρχονται από μπροστά και κτυπούν το κουδούνι. Ανοίγει η Δέσποινα, ...μπαίνουν. Μιλά κυρίως η Έλενα που ισχυρίζεται πως αυτοί οι ξένοι έκλεψαν το μηχανάκι της κόρης της. Η Ρία κλαίει και τσιρίζει. Η Δέσποινα προσπαθεί να καταλάβει τι έγινε ψύχραιμα. Παρεμβαίνει η Γιάννα και έκπληκτη ρωτά πως ξέρουν πως το πήραν οι μετανάστες.

Γιάννα: ...τους είδατε να το κλέβουν;

Ρία: ...αυτοί το πήραν ...το μηχανάκι μου, το μηχανάκι μου!

Η Έλενα επαναλαμβάνει διαρκώς πως η ίδια στη συνέλευση έλεγε να μην τους δώσουν κλειδιά του γκαράζ. Η Γιάννα επέμενε να πάρουν και αυτοί κλειδιά και λέει στη Δέσποινα πως έχει ευθύνη ως διαχειρίστρια. Η Γιάννα λέει πως δεν είναι δυνατόν να κατηγορούν τους ανθρώπους χωρίς να τους έχουν δει.

Η Έλενα λέει πως δεν μπορεί να είναι άλλοι, διότι «ποιος να είναι;...ο κύριος Παπαδόπουλος ο γιατρός;καθώς πρέπει κύριος... με το κοστούμι του», «...εξαιρετος κύριος» συμπληρώνει η Δέσποινα. «Τι θα γίνει πια με αυτούς τους ξένους», συνεχίζει η Έλενα, «πρώτα μας κλέβουν το μηχανάκι, μετά θα μας βιάσουν και θα μας σκοτώσουν!» Απευθύνεται και προσωπικά στη Γιάννα, «σε ξέρω από μικρό κοριτσάκι» της λέει, «πού έχεις μπλέξει παιδί μου, βλέπω εγώ τους μαλλιάδες που μπεινοβγαίνουνε!» Επειδή τα πνεύματα οξύνονται πολύ με τη Γιάννα, η μαμά της τη στέλνει επιτακτικά στην κουζίνα να φέρει νερό να πιούν οι επισκέπτριες. Η Γιάννα αντιδρά, δεν θέλει να πάει στην κουζίνα, λόγω επιμονής της μαμάς της πάει τελικά και την βλέπουμε από εκεί σε δεύτερο πλάνο να ακούει όσα λέγονται στο σαλόνι και να αντιδρά με έντονες γκριμάτσες αγανάκτησης. Μέσα στον πανικό αποφασίζουν να πάνε στο διαμέρισμα των μεταναστών, επιστρέφει συγχρόνως και η Γιάννα στο σαλόνι με δύο νερά, «πάμε τώρα κάτω» λέει η Έλενα, «πάμε» λέει η Δέσποινα, «το μηχανάκι μου, το μηχανάκι μου» η Ρία, έκπληκτη η Γιάννα με τη στάση της μαμά της, «βρε μαμά είναι δυνατόν!» και τελειώνει η σκηνή.

Σκηνή 6η

Στο διαμέρισμα των μεταναστών, η μάνα και ο γιός στην ίδια κατάσταση που παρακολουθούμε από πριν. Η Έλενα χτυπά επιτακτικά την πόρτα. Ανοίγει ο

Μουχτάρ, μπουκάρει η Έλενα (με δυο μεγάλες δρασκελιές) πίσω η κόρη της που την τραβά από το χέρι και τελευταία η Δέσποινα. Οι μετανάστες σαστίζουν μην περιμένοντας αυτή την επίθεση και κάνουν ένα-δυο βήματα πίσω, αρκετά τρομαγμένοι από αυτή την αναπάντεχη επίσκεψη.

Έλενα: (επιτίθεται λεκτικά και στους δύο). Ο άλλος γιος σου έκλεψε το μηχανάκι της κόρης μου...να μας το φέρετε πίσω τώρα..... που είναι το μηχανάκι!

Ρία: Θέλω το μηχανάκι μου.... αυτός το πήρε.....τον είχα δει που το κοίταζε (τσιρίζει κλαίγοντας).

Οι μετανάστες έκπληκτοι σχεδόν δεν προλαβαίνουν να αρθρώσουν λέξη. Το μόνο που καταφέρνει να ψελλίσει η μάνα είναι πως ο άλλος γιός της λείπει στην Καλαμάτα για δουλειά και ο Μουχτάρ καταφέρνει να πει «μα έχει δικό του μηχανάκι, τι να το κάνει»;

Ρία: Να το πουλήσει! (τσιρίζει)

Έλενα: Αν δεν μας το δώσετε πίσω θα καλέσουμε την αστυνομία.

Η Άϊσα προσπαθώντας να κάνει την Έλενα να τις ακούσει χρησιμοποιεί τα χέρια της (καθόλου επιθετικά όμως).

Έλενα: ...καλά θα με χτυπήσεις κι από πάνω; (Εξοργίζεται ακόμα πιο πολύ και λέει στη Δέσποινα) Πάμε τώρα να πάρουμε την αστυνομία, δεν βγάζουμε άκρη μ' αυτούς, έχεις ευθύνη σαν διαχειρίστρια!

Βγαίνουν κακήν κακώς από το διαμέρισμα χωρίς καμία τυπικότητα και καμία ευγένεια και μεταφέρονται ξανά στο διαμέρισμα της Δέσποινας.

Σκηνή 7η:

Η Γιάννα είναι ακόμα στο διαμέρισμά της. Κάνει βόλτες στο σαλόνι, σκεπτική, αγανακτισμένη και χτυπά στο χέρι της το περιοδικό, πιθανόν να μιλά και στο κινητό με φίλους της, χωρίς να ακούμε τι λέει, αλλά να καταλαβαίνουμε σαφώς ότι αναφέρεται στο περιστατικό.

Δέσποινα: (χωρίς να μιλήσει στη Γιάννα σηκώνει το τηλέφωνο καλεί ένα αριθμό) Αστυνομία εκεί; (το περνά κατευθείαν στην Έλενα)

Έλενα: Μας κλέψανε...κάτι αλλοδαποί ...το μηχανάκι.

Γιάννα (σοκάρεται και μην ξέροντας τι να κάνει): Ρε μαμά!

Η Δέσποινα απαντά με ένα «Σσσσσούτ!»

Μουσική. Παγώνει η σκηνή και τα πρόσωπα.

Σκηνή 8η

Στα διαμερίσματα της Έλενας και της Δέσποινας οι δύο μάνες και οι δύο κόρες καθισμένες στον καναπέ παρακολουθούν τηλεόραση, την οποία αναπαριστούν κάνοντας με τα χέρια τους ένα τετραγωνικό σχήμα που κλείνει μέσα το κεφάλι τους.

Στη σκηνή αυτή η Αϊσα και ο Μουχτάρ δεν φαίνονται ή έχουν αποχωρήσει εντελώς από τη σκηνή.

Δελτίο Ειδήσεων των οκτώ ιδιωτικού καναλιού, παρουσιαστής ή παρουσιάστρια live (τον παίζει κάποιος από την ομάδα): «Εξαρθρώθηκε σπείρα λαθρομεταναστών που έκλεβε μηχανάκια από γκαράζ και πιλοτές πολυκατοικιών στην άνω Κυψέλη. Οι δράστες κατόπιν καταγγελίας θυμάτων - κατοίκων της περιοχής, συνελήφθησαν σχεδόν επ' αυτοφώρω!»

Πέρφτει το περιοδικό από τα χέρια της Γιάννας.

Συνεχίζεται η μουσική για λίγο.

Φώτα – τέλος!

- **ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:** Οι τρεις ομάδες των οκτώ ατόμων αφού διαβάσουν τα κείμενά τους, συζητούν για το θέμα. Μιλούν για τα συμβάντα και αφηγούνται παρόμοιες ιστορίες που έχουν βιώσει ή ακούσει. Στη συνέχεια επεξεργάζονται τα κείμενα με σκοπό να δημιουργήσουν μια σχετική δράση- σχόλιο.
- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ.**
- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ.**

ΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΤΟ ΟΝΟΜΑΤΑΚΙ ΣΑΣ, ΠΑΡΑΚΑΛΩ!:** Στον κύκλο ο καθένας λέει το όνομά του για να γνωριστούν με τη συνεργάτιδα- εμψυχώτρια.
- **Ν' ΑΛΛΑΞΕΙ ΘΕΣΗ ΟΠΟΙΟΣ ΠΙΣΤΕΥΕΙ ΟΤΙ:** Σε κύκλο τώρα ο καθένας όρθιος πάνω στο μαξιλάρι του, ενώ η εμψυχώτρια στο κέντρο του κύκλου χωρίς μαξιλάρι, θέλει πολύ να "κλέψει" τη θέση κάποιου ώστε να βρεθεί εκείνη τον κύκλο και εκείνος χωρίς μαξιλάρι στο κέντρο. Κίνητρο για αλλαγή θέσης, η συμφωνία άποψης με αυτή που διατυπώνεται από εκείνον που είναι στο κέντρο του κύκλου χωρίς μαξιλάρι
- **ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ:** Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν μια γραμμή, ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος "συμφωνώ" και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος "διαφωνώ". Όσο πιο μακριά από τη γραμμή τοποθετούμαστε τόσο πιο έντονη η συμφωνία και η διαφωνία, αντίστοιχα. Η θέση που ακούστηκε ήταν η εξής:
 - Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν πιο εύκολα να διαπράξουν έγκλημα.

Στη συνέχεια ζήτησε να πάρουν θέση ως εξής. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος "διαφωνώ" και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος "συμφωνώ".

- Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν να κάνουν οικογένεια και να μεγαλώσουν υγιή παιδιά.

- **ΕΝΑ ΒΗΜΑ ΜΠΡΟΣΤΑ!:** Σε γραμμή ο ένας δίπλα στον άλλο, η εμψυχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να κάνουν ένα βήμα μπροστά αν συμφωνούν με τις εξής προτάσεις. Α) Έχω πέσει θύμα ενδοσχολικής βίας. Β) Έχω υπάρξει θύτης ενδοσχολικής βίας. Γ) Υπάρχει ζωή μετά τον θάνατο. Διαμόρφωση τριών ομάδων.

- **ΒΡΕΙΤΕ ΤΙΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ!:** Σε κάθε ομάδα δίνονται φωτογραφίες ανθρώπων. Η συνεργάτιδα- εμψυχώτρια εξηγεί πως αυτές τις φωτογραφίες τις πήρε από το youtube και είναι άτομα που μιλούν για τις ψυχικές ασθένειες. Μπορεί να είναι ασθενείς, συγγενείς, ειδικοί ψυχικής υγείας, ψυχίατροι κα. Τα παιδιά στις ομάδες τους συζητούν για το ποια πρόσωπα είναι ασθενείς. Οι φωτογραφίες ήταν οι παρακάτω χωρίς τις λεζάντες των τίτλων των βίντεο, που είχαν διαγραφεί. Δόθηκαν δέκα λεπτά ως χρονικό περιθώριο για τη συζήτηση.

- **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ.**

- **ΜΕΤΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ:** Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν εκ νέου μια γραμμή, ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος "συμφωνώ" και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος "διαφωνώ". Όσο πιο μακριά από τη γραμμή

τοποθετούμαστε τόσο πιο έντονη η συμφωνία και η διαφωνία, αντίστοιχα. Οι θέση που ακούστηκε ήταν η εξής:

- Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν πιο εύκολα να διαπράξουν έγκλημα.

Στη συνέχεια ζήτησε να πάρουν θέση ως εξής. Ο χώρος αριστερά της γραμμής είναι ο χώρος “διαφωνώ” και ο χώρος δεξιά είναι ο χώρος “συμφωνώ”.

- Τα άτομα με ψυχικά νοσήματα μπορούν να κάνουν οικογένεια και να μεγαλώσουν υγιή παιδιά.

ΕΝΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΚΥΚΛΟΣ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΔΡΑΣΗΣ**
- **ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ:** Με αφορμή την καταπίεση, η Εμφυχώτρια έδωσε στοιχεία για τον Augusto Boal και το Θέατρο Φόρουμ. Βασίζεται στο αξίωμα ότι θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι, ότι το θέατρο, όπως και η γλώσσα, είναι προσιτό στους πάντες, αρκεί να διδαχθεί η μέθοδος. Στις ιστορίες αυτές υπάρχει μόνο ένας Πρωταγωνιστής, ο Καταπιεζόμενος, που βρίσκεται σε κατάσταση αδιέξοδη και νιώθει απελπισμένος. Από την άλλη πλευρά, ο Ανταγωνιστής ή ο Καταπιεστής μπορεί να είναι ένας ή και περισσότεροι. Το ρόλο του ρυθμιστή της δράσης, ο joker ή curinga αναλαμβάνει ως «μεσολαβητής». Σε μια παράσταση Φόρουμ αναμένουμε την αντικατάσταση του Πρωταγωνιστή από το κοινό. Έτσι οι θεατές δεν παραμένουν απλοί παρατηρητές αλλά ενεργοποιούνται, λαμβάνουν δράση και παίρνουν αποφάσεις, γίνονται spect- actors δηλαδή «θεατές – ηθοποιοί». Αφορμή το κείμενο που είχαν πολύ σύντομα επεξεργαστεί στην ένατη παρέμβαση “Μικρές σκηνές καθημερινής βίας”.
- **ΘΕΑΤΡΟ ΦΟΡΟΥΜ:** Τα παιδιά συμφωνούν για το άτομο που δέχεται μεγαλύτερη καταπίεση στην ιστορία. Εφαρμογή θεάτρου Φόρουμ με αντικαταστάσεις.
- **ΚΟΜΠΟΣ:** Όλοι μαζί σε κύκλο με κλειστά μάτια. Μπερδεύουν τα χέρια τους και πιάνουν όποιο χέρι βρουν μπροστά τους.

ΑΩΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

- **ΜΙΑ ΛΕΞΗ ΣΤΟΝ ΚΥΚΛΟ:** Η εμπυχώτρια κρατώντας ένα μπαλάκι με κουδουνάκι, ζήτησε από τον καθένα να πει τη λέξη του στην ομάδα και να δώσει το μπαλάκι στον διπλανό του.
- **FOCUS GROUP- ΗΤΑΝ Η ΣΤΙΓΜΗ ΠΟΥ:** Τώρα η εμπυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν μία στιγμή που μετακινήθηκαν, που άλλαξαν γνώμη για κάτι ή που είδαν κάτι διαφορετικά.
- **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ:** Η εμπυχώτρια ευχαριστεί από την καρδιά της την ομάδα για τη βοήθειά της στην έρευνα! Τους παρακαλεί να συμπληρώσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που είχαν συμπληρώσει στην πρώτη παρέμβαση. Έχουν τον ίδιο χρόνο και θα ήθελε οι απαντήσεις να είναι ειλικρινείς. Υπενθυμίζει πως η διαδικασία είναι ανώνυμη και θα γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά του πρώτου ερωτηματολογίου.
 - **ΠΟΣΤΕΡ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΜΠΑΝΙΑΣ:** Η εμπυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε ομαδούλες των τριών ατόμων και να φτιάξουν ένα πόστερ διαφημιστικό κατά του ρατσισμού, με ένα μήνυμα τύπου μότο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ











