



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ  
ΜΑΘΗΣΗ»

Γ' ΕΞΑΜΗΝΟ

ΜΑΘΗΜΑ: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ  
ΣΧΕΔΙΟ ΙΙ

**Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ**

**ΑΓΑΘΗ ΠΑΠΠΑ**

**A.M. 5052201601021**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΖΩΝΙΟΥ

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί δίχως τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίησή της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Μάγο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Θερμές ευχαριστίες στους επιβλέποντες καθηγητές μου κ. Αστέριο Τσιάρα και κ. Χριστίνα Ζώνιου για τις εύστοχες υποδείξεις τους και τη στήριξή τους, ώστε να επιτευχθεί η εργασία αυτή. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, για τις συμβουλές της και τη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Ευχαριστώ, ιδιαίτερα, την κ. Χρύσα Μάνθου που ήταν η εξωτερική παρατηρήτρια των δράσεών μου και με τις εύστοχες παρατηρήσεις της συνέβαλε στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας. Ευχαριστώ επίσης, τους καθηγητές και τους σπουδαστές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων για την άριστη συνεργασία και τις έντονες εμπειρίες και στιγμές που μου προσέφεραν. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους υπεύθυνους και τα μέλη της Δομής Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων Ιωαννίνων που μας δέχτηκαν στο χώρο τους, όπου υλοποιήθηκε η τελευταία διαδραστική παρέμβαση.

Ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στη φίλη και συνάδελφό μου εκπαιδευτικό, Όλγα Μάντζιου για την παρότρυνση να ακολουθήσω το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και τη βοήθειά της να το ολοκληρώσω. Ευχαριστώ τον συνάδελφό μου, κ. Αλέξανδρο Θεοδώρου για τη βοήθεια στην επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων. Ευχαριστώ, επίσης, τη φίλη μου Μαριλένα Γκόνη και τον φίλο μου Χρήστο Θώμο για τη στήριξή τους σε όλα τα επίπεδα. Παράλληλα, τις συμφοιτήτριές μου Παναγιώτα Γκίκα, Αντιγόνη Λασκαρίδου και Κωνσταντίνα Κυρίμη για τις συμβουλές τους, την εμπύχωση, μα πάνω από όλα για τις στιγμές που μου χάρισαν εντός κι εκτός μαθημάτων. Τέλος, τους γονείς μου και την οικογένειά μου για την οικονομική ενίσχυση και την ηθική συμπαράσταση και τον Κώστα που ήταν δίπλα μου κάθε στιγμή.

Στη μαμά και τον μπαμπά

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ix
ABSTRACT	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
1. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	3
1.1 Δραματική Τέχνη- Ορισμός-Ιστορικό Πλαίσιο	3
1.2 Οι διαδικασίες και οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης	5
1.3 Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενηλίκων	7
2. Διαπολιτισμικότητα	7
2.1 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση	7
2.2. Οι διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας	10
3. Δραματική τέχνη και διαπολιτισμικότητα	12
3.1. Διασύνδεση δραματικής τέχνης και διαπολιτισμικότητας	12
3.2 Προϋπάρχουσες έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων και παιδιών	14
4. Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων	19
4.1. Δια βίου μάθηση	19
4.2. Εκπαίδευση ενηλίκων	20
4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	23
5. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας	24
5.1. Θεσμικό πλαίσιο- Χαρακτηριστικά του ΣΔΕ	24
5.2. Πρόγραμμα Σπουδών ΣΔΕ	25
Β' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ	27

1.	Ο Σκοπός	27
2.	Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	27
3.	Μεθοδολογία	28
4.	Μέσα Συλλογής Δεδομένων	29
4.1.	Ποσοτικά Μέσα	29
4.1.1.	Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου	29
4.2.	Ποιοτικά Μέσα	30
4.2.1.	Σχεδιασμός της Συνέντευξης	30
5.	Δείγμα	32
6.	Περιγραφή παρεμβάσεων	33
7.	Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	33
8.	Ευρήματα – Ανάλυση Ευρημάτων	34
8.1.	Ποιοτική Ανάλυση	34
8.1.1.	Κατηγορία 1η: Βελτίωση δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης	34
8.1.2.	Κατηγορία 2η: Αλλαγή συμπεριφοράς–διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας	35
8.1.3.	Κατηγορία 3η: Βελτίωση των σχέσεων	39
8.1.4.	Κατηγορία 4η: Βελτίωση μετάδοσης μηνυμάτων	41
8.2.	Ποσοτική Ανάλυση	42
8.2.1.	Ανάλυση αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας	42
8.2.2.	Κατηγορία 1η: Βελτίωση δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης	44
8.2.3.	Κατηγορία 2η: Αλλαγή συμπεριφοράς – διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας	44
8.2.4.	Κατηγορία 3η: Βελτίωση των σχέσεων	45
8.2.5.	Κατηγορία 4η: Βελτίωση δεξιοτήτων μετάδοσης μηνυμάτων	46
8.2.6.	Συμπεράσματα από την ποσοτική ανάλυση	46

8.3.	Σύγκριση ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης	47
9.	Συμπεράσματα	48
9.1.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	51
10.	Βιβλιογραφία	53
10.1.	Ελληνική Βιβλιογραφία	53
10.2.	Ξένη Βιβλιογραφία	56
	Παράρτημα	58
	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	58
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	59
	1η παρέμβαση (26.02.2018)	59
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	62
	2 <sup>η</sup> παρέμβαση (05.03.2018)	63
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	65
	3 <sup>η</sup> παρέμβαση (12.03.2018)	67
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	68
	4 <sup>η</sup> παρέμβαση (19.03.2018)	68
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	70
	5η παρέμβαση (26.03.2018)	71
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	73
	6 <sup>η</sup> παρέμβαση (16.04.2018)	73
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	75
	7 <sup>η</sup> παρέμβαση (23.04.2018)	75
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	79
	8η παρέμβαση (30. 04.2018)	79
	<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	81

9 <sup>η</sup> παρέμβαση (07.05.2018)	82
<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	83
10 <sup>η</sup> παρέμβαση (14.05.2018)	84
<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	85
11 <sup>η</sup> παρέμβαση (21.05.2018)	87
<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	88
12 <sup>η</sup> παρέμβαση (25.05.2018)	89
<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ</b>	91
<b>ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ</b>	95

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Τεστ για έλεγχο κανονικότητας .....	43
Πίνακας 2 έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 1 <sup>η</sup> κατηγορία .....	44
Πίνακας 3 έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 2 <sup>η</sup> κατηγορία .....	45
Πίνακας 4 έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 3 <sup>η</sup> κατηγορία .....	45
Πίνακας 5 έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 4 <sup>η</sup> κατηγορία .....	46



## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά την αξιοποίηση και τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης σε ενήλικους σπουδαστές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων, στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών αντιλήψεων έναντι ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη Δραματική Τέχνη ως βασικό εργαλείο στην Εκπαίδευση. Ωστόσο, ελάχιστα έχει διερευνηθεί η συμβολή της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και δη στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 ενήλικοι σπουδαστές ηλικίας 18 έως 70 ετών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Η έρευνα διήρκησε από τον Φεβρουάριο του 2018 έως τον Ιούνιο του 2018. Αξιοποιήθηκε τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική έρευνα. Πιο αναλυτικά, διενεργήθηκαν παρεμβάσεις δραματικής τέχνης σε σπουδαστές και τηρήθηκαν πρωτόκολλα συμμετοχικής παρατήρησης. Επιπλέον, χορηγήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, το οποίο χορηγήθηκε πριν και μετά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η εφαρμογή μιας δομημένης παρέμβασης Δραματικής Τέχνης μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο στην ανάπτυξη συναισθηματικών, κοινωνικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και μεγαλύτερο σεβασμό στην ετερότητα.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Διαπολιτισμικότητα, Δραματική Τέχνη, Τεχνικές, Ετερότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

## **ABSTRACT**

The current study explores the exploitation and the contribution of Drama Art in the development of perceptions of adult students of Second Chance School of Ioannina, towards persons from different cultures. Literature research reveals that Drama Art can be a valuable tool in Education. However, there is little research concerning its contribution to Intercultural Education in the development of intercultural skills. The study included adult students aged 18 to 70 years of the School of Second Chance in Ioannina. The survey lasted from February to June 2018. Qualitative as well as quantitative method was used. More precisely, drama art sessions were held with students of the School of Second Chance in Ioannina and observations were recorded according to protocols of participating observation. Moreover, a validated questionnaire was administered to students before and after the sessions. The analysis of data reveals that the implementation of a structured intervention of Drama Art can be an effective tool in the development of emotional, social communication skills and cultivation of interpersonal relations, as well as greater respect for diversity.

### **Key- Words**

Interculturalism, Drama Art, Techniques, Diversity, Interculturalism, Intercultural Education.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέατρο αποτελεί μια πραγματικότητα και είναι συνδεδεμένο με την κοινωνία των ανθρώπων από αρχαιοτάτων χρόνων, μέσα από τις ιεροτελεστίες και τις θεατρικές παραστάσεις. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα εργαλείο επικοινωνίας, έκφρασης και μετάδοσης γνώσεων και συναισθημάτων.

Σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, το άτομο οφείλει να στοχεύει στην ομαλή συμβίωση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και στην άρση των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα. Αναμφισβήτητα, ο χώρος της εκπαίδευσης είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και χώρος όπου συναντώνται διαφορετικοί άνθρωποι, από διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι άνθρωποι αυτοί καλούνται να δημιουργήσουν μια ομαλή συνύπαρξη κι ένα κλίμα δημιουργικής επικοινωνίας. Παράλληλα, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες, ώστε να διαμορφώσουν προσωπικότητες που θα έχουν θετική στάση απέναντι στο έτερο και θα το αντιμετωπίζουν ως ίσο.

Η Δραματική Τέχνη μέσα από την εξέλιξή της δύναται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, καθώς το άτομο-μαθητής μέσα από τη δράση και τη βιωματική διαδικασία, έχει την ικανότητα να αναλάβει ρόλους, να αισθανθεί τον άλλο, τον έτερο, να βρει κοινά στοιχεία, να κατανοήσει και να διαμορφώσει συμπεριφορές, αντιλήψεις.

Το θέατρο είναι ικανό να δημιουργήσει ένα κλίμα διαπολιτισμικού διαλόγου και να προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου να μπορούν να αναπτυχθούν θέματα όπως οι διαφορετικές ταυτότητες, η πολυπολιτισμικότητα, η αποξένωση, ο ρατσισμός. Η διερεύνηση των θεμάτων αυτών μπορεί να επιτευχθεί μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, η οποία είναι ικανή να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η διαχείριση συγκρούσεων, η γόνιμη συνύπαρξη, που συνιστούν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Στην ελληνική πραγματικότητα, έχουν διενεργηθεί ορισμένες έρευνες ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αλλά αφορούν κυρίως την εκπαίδευση εφήβων μαθητών (Δούβου, 2017) ή την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μάγος, 2004·Κοντογιάννη, 2008·Ζώνιου, 2016). Δεν υπάρχει, ωστόσο, έρευνα που να αφορά κοινωνικές ομάδες πολιτών που δεν έχουν άμεση σχέση με τη διδακτική.

Συνακόλουθα, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ενηλίκων ατόμων, και συγκεκριμένα σπουδαστών Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και οι δυνατότητες μετασχηματισμού τους, μέσα από εκπαιδευτική παρέμβαση με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης, απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Ακολούθως, διερευνά την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων, δυνατότητες αλληλεπίδρασης, αλλαγή συμπεριφοράς, διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας και καλλιέργεια των σχέσεων των συμμετεχόντων μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

Η δομή της εργασίας είναι η ακόλουθη: Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά, σκιαγραφείται η Δραματική Τέχνη, ο ορισμός της, το ιστορικό πλαίσιο, οι διαδικασίες και οι τεχνικές της, καθώς και η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενηλίκων. Έπειτα, η Διαπολιτισμική αγωγή και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και οι διαστάσεις της Διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας. Ακολουθεί η Διαπολιτισμικότητα και η διασύνδεσή της με τη Δραματική Τέχνη, καθώς και οι προϋπάρχουσες έρευνες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων και παιδιών. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται η δια βίου μάθηση, η εκπαίδευση ενηλίκων και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Τέλος, γίνεται αναφορά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, το θεσμικό τους πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών.

Το δεύτερο μέρος αφορά την έρευνα. Αρχικά, δίνεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Ακολούθως, αναπτύσσεται η μεθοδολογία και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Επιπροσθέτως, δίνεται το δείγμα, η περιγραφή των παρεμβάσεων και οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της έρευνας. Εν συνεχεία, τα ευρήματα και η ανάλυση των ευρημάτων. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, καθώς και η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

# Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 1. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

### 1.1 Δραματική Τέχνη- Ορισμός-Ιστορικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με την Άλκηστη: *«Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση. Είναι μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές, καθώς επίσης και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της»* (Κοντογιάννη, 2000:17).

Η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται ως μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, αλλά χρησιμοποιείται παράλληλα για τη διεξαγωγή διαφόρων μαθημάτων, κάνοντας πιο δημιουργική και ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Είναι κυρίως, τεχνική με παιδαγωγικό χαρακτήρα και εντάσσεται στις βιωματικές μορφές μάθησης (Ζαφειριάδης, & Δαρβούσης, 2010). Βασικός στόχος της βιωματικής αυτής διαδικασίας είναι να αναπτυχθούν οι εκφραστικές και δημιουργικές ικανότητες του συμμετέχοντα, ο οποίος καλείται να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τους άλλους και να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού είναι ικανές να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην κατανόηση του κόσμου και στην έκφραση απόψεων και ιδεών μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων (Τσιάρας, 2007).

Συνακόλουθα, η συσχέτιση του Δράματος με την εκπαιδευτική πράξη δεν θα μπορούσε παρά να είναι αναπόφευκτη. Η Αμερικανική Ένωση για το Θέατρο και την Εκπαίδευση (American Alliance for Theater and Education) επισημαίνει τις βασικές λειτουργίες του Δράματος και τη συσχέτιση των συγκεκριμένων λειτουργιών με την εκπαίδευση με τρόπο που ορίζουν έναν νέο όρο, τη «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση». Οι επιμέρους λειτουργίες αφορούν τον αυτοσχεδιασμό που συντελείται υπό την καθοδήγηση του εμπνευστή και οδηγεί στον αναστοχασμό έναντι των ανθρώπινων ενεργειών, στην πολυαισθητηριακή εμπειρία που παρέχεται και στη δημιουργία προσωπικής εικόνας για τον κόσμο.

Σχετικά με την οριοθέτηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008:15-16):

*«Δεν μιλάμε για σενάριο γραμμένο από έναν συγγραφέα. Δεν μιλάμε για προκαθορισμένα κείμενα. Δεν μιλάμε για ρόλους που μοιράζονται και που τα παιδιά μαθαίνουν απ' έξω. Δεν μιλάμε για ηθοποιούς ή για παιδιά-ηθοποιούς που τους υπαγορεύουμε τι θα κάνουν, τι θα πουν και πως θα το κάνουν. Δεν μιλάμε για εξωτερικό προσκεκλημένο σκηνοθέτη ή σκηνοθέτη δάσκαλο. Δεν μιλάμε για στήσιμο παράστασης. Δεν μιλάμε για σκηνικά. Δεν μιλάμε για θεατές. Μιλάμε...»*

Όσον αφορά την εξελικτική πορεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο Τσιάρας (2014: 31-89) διακρίνει πέντε περιόδους. Η Harriet Finlay- Johnson και ο Henry Cook είναι οι πρώτοι που εισάγουν τον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», το 1920 στη Μεγάλη Βρετανία. Το ίδιο συμβαίνει και στην Αμερική με τους Winifred Ward, Geraldin Siks και Viola Spolin . Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το δράμα ως μέσο διδασκαλίας, υποστηρίζοντας τη σημαντικότητα της παιγνιώδους διαδικασίας και δίνοντας στη διαδικασία του δράματος μια παιδοκεντρική διάσταση. Οι εργασίες τους άσκησαν τεράστια επιρροή στους μεταγενέστερους ερευνητές (Τσιάρας, 2014).

Ακολούθως, η ίδρυση της Εταιρείας Δραματικής Τέχνης (DramaAssociation) στην Αγγλία, το 1943, ήταν ιδιαίτερος σημαντική. Έναν χρόνο αργότερα, αναδεικνύεται ως κοινή διαπίστωση ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το μέσο που βοηθάει το παιδί να αναπτύξει την κοινωνικότητά του, καθώς και να καλλιεργήσει την φαντασία του (Κοντογιάννη, 2012).

Στις δεκαετίες του 1950-60 τονίζεται η παιγνιώδης διαδικασία και η κυριαρχία της ελεύθερης έκφρασης, όπως ορίζονται από τους Peter Slade και Brian Way, αποτέλεσμα των οποίων αποτελεί η μαθητοκεντρική διάσταση του σχολείου (Τσιάρας, 2014).

Επόμενος σταθμός είναι η δεκαετία του 1970, με τη Dorothy Heathcote η οποία δημιουργεί μια γνήσια μεθοδολογία, επηρεασμένη από το έργο των παιδαγωγών Vygotsky και Bruner, με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού και τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου, όπου τονίζεται η κοινωνική φύση του δράματος ως μέσο μάθησης. Εισάγει τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος και προχωρά σε μία διδακτική κατεύθυνση, ενώνοντας δύο κόσμους, αυτόν του θεάτρου και της

εκπαίδευσης. Ακολούθως, ο Gavin Bolton αναλύει και κωδικοποιεί τη θεωρία της Heathcote ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη (Τσιάρας, 2014).

Τέλος, τη δεκαετία του 1990, οι δομιστές (Cecily Oneil, Jonothan Neelands) επιδιώκουν να αποσαφηνίσουν την εργασία της Heathcote και του Bolton, ώστε να δώσουν δομή στις έννοιες και τις πρακτικές και να δημιουργήσουν ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών στο Εκπαιδευτικό Δράμα (Τσιάρας, 2014).

## 1.2 Οι διαδικασίες και οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης

Οι διαδικασίες της Δραματικής Τέχνης, όπως τις εξέφρασε η Jennings, (1990) είναι τρεις. Αρχικά, η δημιουργική – εκφραστική διαδικασία, είναι αυτή μέσω της οποίας τα παιδιά ανακαλύπτουν το δημιουργικό δυναμικό τους. Στη συνέχεια, είναι η διαδικασία των εργασιών και των δεξιοτήτων. Μέσω αυτής το παιδί καταφέρνει να αναπτύξει τις γενικές κοινωνικές του δεξιότητες. Τέλος, ακολουθεί η διαδικασία της ενδοσκόπησης και της αυτό -αναγνώρισης. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βρουν την ταυτότητά τους και να εντοπίσουν αυτά που αισθάνονται (Κοντογιάννη, 2012).

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, διακρίνονται οι τεχνικές δημιουργίας δραματικού πλαισίου. Σε αυτές ανήκει η ακίνητη - παγωμένη εικόνα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να αποδώσουν σωματικά ένα θέμα. Μέσα από αυτή την τεχνική, ο συμμετέχοντας οδηγείται στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Επίσης οι θεατές έχουν την ευκαιρία να αναγνώσουν την εικόνα και να δώσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες.

Μια δεύτερη τεχνική είναι αυτή του ανολοκλήρωτου υλικού, το οποίο παρουσιάζεται από τον εμπνευστή χωρίς όμως να έχει πλήρη μορφή. Τα μέλη της ομάδας οφείλουν να ενεργοποιηθούν και μέσω της έρευνας και της παρατήρησης του υλικού, να ανιχνεύσουν στοιχεία ώστε να οδηγηθούν σε κάποιο νόημα και εν συνεχεία στη δημιουργία μιας ιστορίας.

Συνακόλουθα, αξίζει να αναφερθεί η τεχνική του ρόλου στον τοίχο. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, τοποθετείται στον τοίχο το χάρτινο περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας, πάνω στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αποτυπώνουν εντός του περιγράμματος, τις απόψεις και τα συναισθήματα του εκάστοτε ρόλου, κι εκτός περιγράμματος, τις δικές τους απόψεις και συναισθήματα.

Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τεχνικές που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της πλοκής. Μία από αυτές είναι η ανακριτική καρέκλα, στην οποία κάθεται ένας ρόλος και καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις που δέχεται από τα μέλη της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, γνωστοποιεί στοιχεία του χαρακτήρα του, τις σκέψεις, τις απόψεις και τις διαθέσεις του και οι θεατές οδηγούνται στη διερεύνηση ανθρωπίνων στάσεων και συμπεριφορών.

Ο διάδρομος της συνείδησης χαρακτηρίζεται ως μια ενδιαφέρουσα τεχνική, η οποία σχετίζεται με τη λήψη μιας απόφασης. Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν με τα σώματά τους έναν διάδρομο, τον οποίο διασχίζει ο ήρωας που βρίσκεται σε δίλημμα. Κατά τη διάρκεια του περάσματός του, ακούει μια σειρά αντικρουόμενων προτάσεων από τα άτομα που αποτελούν τον διάδρομο.

Παρόμοια τεχνική με τον διάδρομο συνείδησης είναι ο κύκλος της συνείδησης, μόνο που σε αυτή την περίπτωση, ο διάδρομος αντικαθίσταται από δύο ομόκεντρους κύκλους. Ο εσωτερικός κύκλος αντιπροσωπεύει τον ήρωα, ενώ ο εξωτερικός είναι η φωνή της συνείδησης, που του δίνει συμβουλές.

Επιπλέον, η τεχνική του δάσκαλου σε ρόλο, όπου ο εμπνευστής αναλαμβάνει ένα ρόλο, μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εμπλακούν και θα αλληλοεπιδράσουν τα άτομα της ομάδας.

Οι τεχνικές δημιουργίας αναπαραστάσεων επιτυγχάνονται μέσω του Θεάτρου της Αγοράς και των τελετουργιών. Όσον αφορά το Θέατρο της Αγοράς, είναι μία τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Μια ομάδα ηθοποιών παρουσιάζει μια σκηνή, η οποία θέτει ένα πρόβλημα, μια καταπίεση, χωρίς να δίνεται η λύση. Έπειτα, η ίδια σκηνή επαναλαμβάνεται, αυτή τη φορά όμως, ο θεατής μπορεί να διακόψει τη δράση και να πάρει τη θέση του πρωταγωνιστή, δίνοντας τη δική του οπτική, τη δική του λύση. Με αυτόν τον τρόπο, οι θεατές έρχονται αντιμέτωποι με θέματα που τους απασχολούν. Εκφράζουν την άποψή τους και βλέπουν ένα πρόβλημα με άλλη ματιά, μέσα από τις προτάσεις των άλλων.

Σχετικά με την τελετουργία, όπου οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν και παρουσιάζουν τελετές με πολιτισμικά χαρακτηριστικά, πρόκειται για μια τεχνική που συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, προκειμένου να οικοδομήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα και να αποδώσουν σκηνικά το θέμα.

Τέλος, στις τεχνικές αναστοχασμού συμπεριλαμβάνονται η ανίχνευση-διερεύνηση της σκέψης του ρόλου και το ομαδικό γλυπτό. Στην πρώτη τεχνική,



παρουσιάζεται μία δράση, η οποία παγώνει από τον εμψυχωτή και ζητείται από τα άτομα που υποδύονται τους ρόλους να εξωτερικεύσουν τις ενδόμυχες σκέψεις τους και να φανερωθούν τα κίνητρά τους, ενώ στη δεύτερη δημιουργούν με τα σώματά τους ένα «γλυπτό», εκφράζοντας το θέμα που τους έχει δοθεί.

### 1.3 Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο εκπαίδευσης στους ενήλικες, η οποία άρχισε να χρησιμοποιείται σχετικά πρόσφατα σε Ελλάδα και εξωτερικό. Όσον αφορά την Ελλάδα, τη συναντάμε σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η εκμάθηση των ελληνικών σε μετανάστες και τα προγράμματα παρέμβασης σε κέντρα απεξάρτησης, ψυχικής υγείας και φυλακές (Καγιαβή, 2007·Μιχαήλ, 2017).

Ο Brian Wooland (1999), εφαρμόζει προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος σε ομάδες φοιτητών, σπουδαστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και κρατουμένων σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Όπως αναφέρει, οι ευπαθείς αυτές ομάδες που αποτελούνται από άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέσω της Δραματικής Τέχνης επαναπροσδιορίζονται, αποκτούν αυτοπεποίθηση, καλλιεργούν τις μεταξύ τους σχέσεις και συνεργάζονται με μεγαλύτερη ευκολία.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2016:77) *«Το θέατρο και η θεατρικότητα χρησιμοποιούνται κατά κόρον πλέον στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η καθιέρωση του θεάτρου στην εκπαίδευση των ενηλίκων προέρχεται από την επιδίωξη της φιλελεύθερης παράδοσης για ολιστική εκπαίδευση, για τη βελτίωση της ανθρώπινης ολότητας, νοούμενης ως «κεφάλι, καρδιά και χέρια», για την υπέρβαση του διαχωρισμού μεταξύ θεωρίας και πράξης, μεταξύ γεγονότων και συναισθημάτων».*

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιέχεται η ανάλυση των εννοιών διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και αναλύεται το ζήτημα των διαστάσεων της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας.

## 2. Διαπολιτισμικότητα

### 2.1 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η λέξη αγωγή, όπως τη συναντά κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετίζεται με την επιρροή διαμόρφωσης κοινωνικών αντιλήψεων. Στην αγωγή, όταν εμπλέκονται

περισσότερες από μία ταυτότητες - εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές - γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αγωγή (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική αγωγή εμφανίζεται τη δεκαετία του '70 και χαρακτηρίζεται ως ένας νέος τύπος εκπαίδευσης, στον οποίο συναντώνται και επικοινωνούν δημιουργικά άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Βασίζεται στις αρχές της ισότητας των ανθρώπων, την παροχή ίσων ευκαιριών, την άρση των διακρίσεων και των αρνητικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό. Σύμφωνα με τους Οικονομίδη και Κοντογιάννη (2011), στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί *«η συμμετοχή των μελών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε έναν πολιτισμικό διάλογο επανεξέτασης των αξιών και κανόνων που θα πρέπει να διέπουν τη συμβίωσή τους»*. Στοχεύει στον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση, την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Κανακίδου&Παπαγιάννη, 1994) και συμβάλλει στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη μελέτη της πολυπολιτισμικής ετερότητας, έχει ως στόχους: α) την άρση των προκαταλήψεων, β) την αναγνώριση των πολιτισμών, γ) την αποδοχή του άλλου, δ) την ένταξη των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, ε) την προώθηση της ισότητας ευκαιριών. Όπως η κοινωνία, έτσι και το σχολείο οφείλει να προσφέρει έχει την υποχρέωση να προσφέρει στους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την ταυτότητά τους, και τα μέσα που θα συμβάλλουν τόσο στην αυτό –έκφραση και στην ελευθερία, όσο και στην αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μάρκου, & Παρθένης, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια επιστήμη που εμφανίζεται στις τάξεις κατά τη διάρκεια ορισμένου χρόνου, αλλά μια διάσταση που προσανατολίζει και προτείνει διαδικασίες, οι οποίες ενθαρρύνουν την ανακάλυψη αμοιβαίων σχέσεων και επιδιώκουν την υπερπήδηση των εμποδίων. Συνακόλουθα, είναι σχετική με εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που έχουν ως στόχο την καταπολέμηση του ρατσισμού, την άρση των προκαταλήψεων και την ανάπτυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ανταλλαγή, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την υπερνίκηση των πολιτισμικών εμποδίων, την εξάλειψη του εθνικισμού (Camillieri, 1985).

Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η υπερνίκηση της παθητικής συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές ταυτότητες και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011). Οι συμμετέχοντες μέσω της κριτικής σκέψης, εξοικειώνονται με τα ανθρώπινα επιτεύγματα άλλων πολιτισμών και εκτιμούν την πολυμορφία του ανθρώπινου είδους, αποφεύγοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Modgiletal., 1997).

Αναφορικά με τον όρο «διαπολιτισμικότητα», θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελείται από την πρόθεση «δια», που αφορά την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη, την ανταλλαγή, και τη λέξη «πολιτισμός», δηλαδή την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, τις αξίες διαφόρων λαών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008: 98) «*Η διαπολιτισμικότητα υπάρχει από τη στιγμή που γίνεται συνείδηση, κοινή και κυρίαρχη κουλτούρα όλων μας, ένα αποδεκτό σώμα αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων, συμπεριφορών και προϋποθέσεων σχετικά με τον άνθρωπο και την κοινωνία που ενσωματώνεται και αυτό στους νομικούς, ηθικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους θεσμούς*».

Υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας με βάση τον τομέα των κοινωνικών σπουδών. Ο πρώτος αφορά τη συμμετοχή στα κοινά και την ενεργό συμμετοχή στους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς. Ακολουθώς, η συμμετοχή σε μια ομάδα, κοινότητα, η παρέμβαση σε άλλες ομάδες και η ευαισθητοποίηση μεταξύ τους. Τρίτον, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με στόχο το κοινό καλό και τον σεβασμό του άλλου. Τέλος, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (Κοντογιάννη, 2008).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αποδεικνύουν ότι το κοινωνικό, πολιτισμικό υπόβαθρο των ενηλίκων επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη αυτονομίας, τη διαμόρφωση αντιλήψεων, απόψεων και τη συμπεριφορά των παιδιών, όσον αφορά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη στάση τους απέναντι στους άλλους. Το γεγονός αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσεγγίσουν το θέμα, θέτοντας κριτήρια συμπεριφοράς που στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού των μαθητών προς όλους, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση των αξιών των άλλων πολιτισμών, την αποδοχή της μοναδικότητας του ατόμου και την επικοινωνιακή ικανότητα μεταξύ τους (Ευαγγέλου, 2007).

Σε μια εποχή, όπως αυτή που ζούμε, στην οποία συμβαίνουν καθημερινά μετακινήσεις πληθυσμών, η εκπαίδευση καλείται να λύσει την προβληματική, που

δημιουργεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός των σύγχρονων κοινωνιών και να επιφέρει την ισορροπία μεταξύ των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ετεροτήτων (Ευαγγέλου, 2007).

## 2.2. Οι διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Αποτελεσματικότητας

Η Διαπολιτισμική Αποτελεσματικότητα αφορά δεξιότητες επικοινωνίας που περιλαμβάνουν τόσο λεκτικές, όσο και μη λεκτικές συμπεριφορές, διευκολύνοντας τα άτομα να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την έρευνα των Portalla & Chen (2010), έχουν εντοπιστεί διάφορα στοιχεία σχετικά με συμπεριφορές διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας, τα οποία θα μπορούσαμε να εντάξουμε σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις δεξιότητες μεταφοράς των μηνυμάτων. Η επόμενη αφορά την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης. Μία τρίτη κατηγορία είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς. Ακολουθεί η διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας και τέλος, η βελτίωση των σχέσεων.

Οι δεξιότητες μεταφοράς των μηνυμάτων αφορούν στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ενός διαφορετικού πολιτισμού και να ασκεί τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά. Διακρίνονται τέσσερις συνιστώσες λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών. Η πρώτη αναφέρεται στους κώδικες επικοινωνίας που σχετίζονται με την κατάλληλη χρήση των λέξεων, την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, τη γραμματική, τα παραγλωσσικά εκφωνήματα και τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Η δεύτερη έχει να κάνει με το προφορικό μήνυμα και την ικανότητα των ατόμων να διακρίνουν το νόημα και να αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι οι άλλοι δεν καταλαβαίνουν. Η τρίτη συνιστώσα αφορά στα επικοινωνιακά γνωρίσματα της έκφρασης και υπεράσπισης της άποψής τους και στη διατύπωση και απόκριση των ερωτήσεων. Τέλος, οι ανθρώπινες σχέσεις προβάλλονται μέσα από την εξωτερίκευση των απόψεων και των συναισθημάτων, καθώς και της κοινωνικής συνύπαρξης (Rubin, 1982).

Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης είναι η δεύτερη κατηγορία. Εμφανίζεται μέσω της συζήτησης και της συνεργασίας των ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες του άλλου (Ruben&Kealey, 1979). Επιπροσθέτως, το άτομο οφείλει να διαθέτει τους στοιχειώδεις τρόπους συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί να συμμετάσχει σε μια ομαλή συζήτηση με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να γνωρίζει και να εφαρμόζει κανόνες, όπως ο σεβασμός στον ομιλητή, η ενεργητική ακρόαση και η πλήρης προσοχή (Wiemann, 1977).

Η τρίτη κατηγορία διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς, ο τρόπος δηλαδή που λειτουργεί και συμπεριφέρεται ένα άτομο στο πλαίσιο μιας αλληλεπίδρασης, καθώς και η ικανότητά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη της ευελιξίας συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι γνώστες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν, κι έπειτα να επικοινωνήσουν με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, έτσι ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές, να συγκρίνουν και να προσαρμοστούν με τα δεδομένα κατά την αλληλεπίδραση (Spitzberg,& Cupach, 1984).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Η επικοινωνία συμβάλλει στην αντίληψη της ταυτότητας του άλλου, στην αλληλοαναγνώριση και συνακόλουθα στην ενσυναίσθηση και την κριτική στάση. Τα άτομα, μέσω της επικοινωνιακής ικανότητας, οδηγούνται στη συζήτηση και τη συνειδητοποίηση προβλημάτων και γεγονότων που αφορούν πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες. Ο διαπολιτισμικός διάλογος και η διαλογική επικοινωνία επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις σκέψεις τους και τα προσωπικά τους «πιστεύω», να εντοπίσουν διαφορετικές απόψεις, καθώς και να αναζητήσουν κοινές διαπολιτισμικές αξίες (Γκόβαρης, 2001).

Ο παράγοντας της συνεργασίας, αφορά στην αλληλεπίδραση και στην υπευθυνότητα των ατόμων που έχουν ως στόχο την κοινή δημιουργία. Μέσω της συνεργασίας, τα μέλη της ομάδας ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, επεξεργάζονται απόψεις και οδηγούνται σε νέες και αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους. Η συνεργατική μάθηση προάγει τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ισότητα. Συνακόλουθα, ενισχύει την έννοια της ομάδας και του συλλογικού και ενδυναμώνει το άτομο, κάνοντάς το να νιώθει αποδεκτό, ισότιμο κι ελεύθερο σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Κοντογιάννη, 2008).

Τέλος, η βελτίωση των σχέσεων είναι μία ακόμη παράμετρος καθοριστικής σημασίας σχετικά με τη συνύπαρξη και την επικοινωνία των ανθρώπων που κινούνται μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικότητας. Τα μέλη της ομάδας, αναλαμβάνοντας ένα ρόλο, ζουν ανοίξεις καταστάσεις, δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις και οικοδομούν ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό πλαίσιο με τα άτομα που συνεργάζονται (Portalla&Chen, 2010).

Με το θέμα της διαπολιτισμικότητας αλλά και της δραματικής τέχνης ασχολείται το επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται και αναλύεται η διασύνδεσή τους με αναφορά σε προϋπάρχουσες έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων και παιδιών.

### **3. Δραματική τέχνη και διαπολιτισμικότητα**

#### **3.1. Διασύνδεση δραματικής τέχνης και διαπολιτισμικότητας**

Το θέατρο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα πολυδιάστατο πεδίο έκφρασης πολιτισμού που δεν έχει σύνορα και όρια (Κανακίδου&Παπαγιάννη, 1994).

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008: 19), *«Το θέατρο επιτελεί πολλές σημαντικές λειτουργίες τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο και σε πολλές διαστάσεις, γι' αυτό άλλωστε είναι συνυφασμένο με την κοινωνία των ανθρώπων»*. Προσφέρει συναισθήματα και έντονες συγκινήσεις μέσω της σωματικής έκφρασης. Επίσης, οδηγεί τους συμμετέχοντες στην αυτογνωσία, μέσω της αυτοπαρατήρησης και μπορεί να ανατροφοδοτήσει, να διαμορφώσει και να θεραπεύσει. Πραγματεύεται την ίδια τη ζωή και την κάθε ανθρώπινη οντότητα ως μοναδική. Ακολουθώντας, ερευνά ουσιαστικά φιλοσοφικά ερωτήματα, θέτει προβληματισμούς που αφορούν τον άνθρωπο και αναπτύσσει τη διαλογική συζήτηση με τον εαυτό μας και τους άλλους, οδηγώντας σε κοινούς τόπους και ξεπερνώντας τα σύνορα, τη γλώσσα και τη θρησκεία.

Το άτομο, μέσα στο χώρο εξερεύνησης και πειραματισμού του θεάτρου και μέσω της θεατρικότητας και της δράσης, οδηγείται στη παρατήρηση του εαυτού του και στην αυτοσυνείδηση. Γίνεται «θεατής- ηθοποιός» (spect- actor) και δημιουργεί ένα φανταστικό ή πραγματικό περιβάλλον που μπορεί εύκολα να αλλάξει, ανάλογα με τις προτάσεις και τις εναλλακτικές που ο ίδιος δίνει με βάση την εμπειρία του από τη ζωή (Boal, 1979).

Η τέχνη του θεάτρου μπορεί να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμικότητα στους θεατές μέσω της παρακολούθησης μιας θεατρικής παράστασης, η οποία είτε έχει θέμα διαπολιτισμικό, είτε αποτελείται από πολιτισμικό θίασο, είτε αποδίδεται από περισσότερες από μία γλώσσες. Η συζήτηση, μάλιστα, μετά την παράσταση, μπορεί να είναι ιδιαιτέρως εποικοδομητική, αφού δίνεται η δυνατότητα έκφρασης προβληματισμών, απόψεων και στάσεων, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός τους (Μπακονικόλα, 2002). Συνακόλουθα, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μπορεί να συμβάλει η δραματική ενεργοποίηση μιας ομάδας ανθρώπων, οι οποίοι

συνεργάζονται και δημιουργούν με αφορμή ένα θέμα που αφορά την κοινωνική πραγματικότητα (Κοντογιάννη, 2008).

Η Δραματική Τέχνη προσφέρει στην ομάδα ένα κλίμα διαπολιτισμικού διαλόγου και είναι ικανή να καλλιεργήσει την ικανότητα πολιτισμικής ενσυναίσθησης, η οποία είναι βασικό εργαλείο της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και συμβάλλει στην γνώση άλλων πολιτισμών και τη δημιουργία εμπειριών και συναισθημάτων. Η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του ιδεολογικού και συναισθηματικού υπόβαθρου του ατόμου μπορεί να προκληθεί από τη διαδικασία της δραματικής ταύτισης. Ο συμμετέχοντας ταυτίζεται με τον ήρωα και τη ζωή του και του δημιουργούνται διλήμματα και συναισθήματα που χρίζουν λογικής επεξεργασίας και ανάλυσης, καθώς τονίζουν την έννοια του ανθρωπισμού και της ηθικής (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004·Κοντογιάννη, 2008).

Στην πολιτισμική ενσυναίσθηση συμβάλλει επίσης, η δυνατότητα έκφρασης μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, η οποία δε στηρίζεται μόνο στη λεκτική επικοινωνία, αλλά και στην πολυσημία των εικόνων και των συμβόλων που πηγάζουν από τα υποκείμενα και πλάθουν μορφές και συνειδήσεις αντίστασης ενάντια στις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές στάσεις (Γκόβαρης, 2001).

Οι συμμετέχοντες μιας ομάδας, μέσω του δράματος έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή, να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσω της ενασχόλησης με αξίες, στάσεις, αντιλήψεις από διαφορετικά περιβάλλοντα. Τους δίνεται επίσης, η ευκαιρία να μελετήσουν αντικειμενικά και σε βάθος κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με αυτό τον τρόπο, οδηγούνται στο σεβασμό, στη διαφορετικότητα και την αποδοχή του άλλου, στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης και στη μείωση των επιθετικών, ρατσιστικών τάσεων (Κοντογιάννη, 2008·Τσιάρας, 2004).

Επιπρόσθετα, μέσω της δράσης, οι συμμετέχοντες οδηγούνται, είτε με τρόπο κωμικό, είτε δραματικό, στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και στην επίγνωση του ιστορικού περιβάλλοντος. Αναλαμβάνοντας και βιώνοντας έναν ρόλο, επικοινωνούν με ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις διαφορετικών κοινωνιών και διαμορφώνουν μια άμεση και προσωπική άποψη. Αυτή η διαδικασία επρόκειτο να συμβάλλει στην υπέρβαση του ιστορικού καθιερωμένου, του συνειδησιακά οικείου, του

εθνικά προσιτού, γνωστού και άμεσου και να αναγάγει τον συμμετέχοντα στη σφαίρα του καθολικού, του διαφορετικού και του πανανθρώπινου (Γραμματάς, 2001).

### **3.2 Προϋπάρχουσες έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων και παιδιών**

Οι περισσότερες έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμικότητα αφορούν κυρίως παιδιά, καθώς το παιχνίδι είναι άμεσα συνδεδεμένο με την καθημερινότητά τους και τον τρόπο διασκέδασης. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες που αναφέρονται στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Winnicott (1979), ο οποίος μελέτησε την ανθρώπινη συμπεριφορά κατά την παιγνιώδη διαδικασία, τόσο το παιδί, όσο και ο ενήλικας αποκτούν ουσιαστικό λόγο ύπαρξης μέσω του παιχνιδιού. Υποστηρίζει ότι και οι δύο απολαμβάνουν το παιχνίδι, νιώθοντας την ίδια ικανοποίηση και αίσθηση της δημιουργικότητας. Επίσης, θεωρεί πως εκείνοι που αδυνατούν να παίξουν, παραμένουν εγκλωβισμένοι στον ίδιο τους τον εαυτό, δημιουργώντας του ψυχοπαθολογικές συγκρούσεις, γεγονός που οδηγεί στην ανικανότητά τους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις.

Οι Tamra Portalla και Guo- MingChen (2010), στη διατριβή τους στο Πανεπιστήμιο του RhodeIsland, μελέτησαν τη Διαπολιτισμική Αποτελεσματικότητα των ενηλίκων. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να αναπτυχθούν και να επικυρωθούν οι πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι οποίοι αφορούν τις δεξιότητες μεταφοράς των μηνυμάτων, τη διαχείριση της αλληλεπίδρασης, την αλλαγή της συμπεριφοράς, την ενδυνάμωση της ταυτότητας και τη βελτίωση των σχέσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 653 προπτυχιακούς φοιτητές του κολεγίου στις Βορειοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες και αποτελείται από 3 στάδια. Το πρώτο στάδιο αποσκοπεί στη μείωση του αριθμού των αρχικών στοιχείων, το δεύτερο στη δημιουργία μέσου και το τρίτο στη δοκιμή της εγκυρότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά ως προς την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες είναι πιο άνετοι σε μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και δείχνουν σεβασμό στη διαφορετικότητα. Επιπροσθέτως, είναι ικανοί να διακρίνουν και να κατανοήσουν τα μηνύματα, κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης, και να απαντήσουν κατάλληλα. Επίσης, έχουν την πρόποσα συμπεριφορά, ώστε να προωθήσουν την πολιτιστική ταυτότητα του άλλου και έχουν την ικανότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας.



Η καθηγήτρια του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης, Rosemary Blight (2003), μελέτησε και συνέβαλλε στην ένταξη των φοιτητών με καταγωγή από 55 διαφορετικές χώρες, στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε συστηματικά, από το 1990 έως το 2002, μέσα από μια σειρά θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών. Στα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι το θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητών, με αποτέλεσμα την ένταξη των ετεροτήτων στο νέο περιβάλλον του Πανεπιστημίου.

Η έρευνα των Δραγώνα, Καζέλη και Ασκούνη (Ασκούνη, 1997) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια ξενοφοβική στάση, ενώ η έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2003) μελετά τον Μοντέρνο Ρατσισμό, εξετάζοντας τα επίπεδα προκατάληψης των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους, οι οποίοι προέρχονται από άλλη χώρα.

Ο Μάγος (2004) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς της πλειονότητας που εργάζονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, με τίτλο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης», διαπίστωσε αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στην ετερότητα. Συνολικά συμμετείχαν 78 **εκπαιδευτικοί**, οι οποίοι μετά από διετή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, παρουσίασαν αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας τους, αξιοποιώντας αναφορές στα προσωπικά βιώματα των μαθητών, συνδέοντας το μάθημα με καθημερινές καταστάσεις της ζωής τους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία.

Η Κοντογιάννη (2008) υλοποίησε δύο προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές στα πομακοχώρια της Ξάνθης και με εκπαιδευτικούς. Το πρώτο ερευνητικό πρόγραμμα αφορά μια έρευνα δράσης που έγινε στα χωριά Κοτύλη και Δημάριο της Βόρειας Ξάνθης. Η δράση πραγματοποιήθηκε το 2005, από μια ομάδα ερευνητών και φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εφαρμόζοντας ένα δια-θεματικό πρόγραμμα σε Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές Δημοτικών Σχολείων που περιείχε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμικότητα. Έπειτα από έναν χρόνο, υλοποιήθηκε το δεύτερο πρόγραμμα, στα πλαίσια του συνεδρίου «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, στο Βόλο. Στο

συνέδριο αυτό, υλοποιήθηκαν εργαστήρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που αφορούσαν τη διαπολιτισμικότητα μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι έπειτα από την υλοποίηση των δράσεων, οι Έλληνες μουσουλμάνοι μαθητές ενδυνάμωσαν την ταυτότητά τους και ανέπτυξαν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Σημαντική επιρροή για την παρούσα διπλωματική στάθηκε η διατριβή της Χριστίνας Ζώνιου (2016), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με τίτλο: «Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών». Πρόκειται για μια έρευνας δράσης, η οποία μέσα από μια ποιοτική μεθοδολογία, εξέτασε τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και στόχο είχε την ενίσχυσή της, αλλά και την επιμόρφωσή τους πάνω σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπως αυτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων βιοματικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Η έρευνα δράσης αποτελείται από 3 φάσεις, τους σπειροειδείς κύκλους σχεδιασμού- δράσης- αναστοχασμού -επανασχεδιασμού. Κάθε κύκλος αποτελείται από δύο συνεδρίες, στις οποίες εφαρμόστηκαν πλήθος θεατρικών δραστηριοτήτων και βιοματικών δράσεων. Στα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου συνδυαστικά με άλλες βιοματικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, είναι ικανό να συντελέσει στη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του ατόμου, να ενισχύσει τον διάλογο και τον πλουραλισμό και να εξαλείψει τις συγκρούσεις μεταξύ ετεροτήτων.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, από τον Βραζιλιάνο θεατράνθρωπο Augusto Boal (Boal, 2006b). Πρόκειται για τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, η οποία δε συνάδει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από διδακτισμό και ηθικολογία. Αντιθέτως, δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο πάνω στη σκηνή, όπου δίνεται βήμα στους θεατές να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις δικές τους εκδοχές σε ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα που σχολιάζεται και επιζητά επίλυση. Με αυτόν τον τρόπο, ο θεατής παίρνει τη θέση του ηθοποιού (spect- actor), βιώνοντας τον ρόλο, εκφράζοντας στάσεις και δημιουργώντας ένα κλίμα διαλόγου.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου (2016: 95): *«Η αλλαγή που επιτυγχάνει ή θέλει να επιτύχει το Θ.τ.Κ. επέρχεται ταυτόχρονα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Παρότι η ομάδα ξεκινά από το ατομικό πρόβλημα, από μια προσωπική ιστορία καταπίεσης, ο σκοπός δεν είναι η εξεύρεση ατομικών λύσεων αλλά η εξερεύνηση της κοινωνικής*

διάστασης του προβλήματος, η κατάδειξη της δομής της καταπίεσης και η κινητοποίηση της συλλογικότητας» και στη συνέχεια επισημαίνει τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία «Το Θ.τ.Κ. ενισχύει την επικοινωνία σε μια ομάδα, τη διαπολιτισμικότητα και ενδυναμώνει τη συντροφικότητα και τη συλλογικότητα».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Γιαννακούλη (2016) που αφορά την καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της ΔΤΕ σε εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού. Πρόκειται για δεξιότητες όπως αυτή της αυτοδιαχείρισης, της τάσης αποφυγής του προβλήματος και του βαθμού αυτοπεποίθησης του ατόμου ως προς το πρόβλημα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχονταν στους 36 σπουδαστές ΣΔΕ, ηλικίας 20 έως 50 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η εξωστρέφεια. Οι σπουδαστές απέκτησαν συναισθηματική έκφραση και δημιούργησαν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσω της αλληλεπίδρασης. Επίσης, βελτιώθηκε η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους, καθώς και ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος.

Η Χάσκα (2017) πραγματοποίησε έρευνα δράσης με τίτλο: « Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εξάλειψη και καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ της Ελληνικής και Αλβανικής κουλτούρας (Μια έρευνα δράσης μεταξύ Αλβανών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα & Ελλήνων)». Το δείγμα αποτελείται από 20 άτομα, οι οποίοι συμμετείχαν σε πέντε παρεμβάσεις διάρκειας τεσσάρων ωρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ο ρατσισμός και η ξеноφοβία είναι δύο υπαρκτά φαινόμενα τόσο στην Ελληνική κοινωνία, όσο και στην Αλβανική. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν θετικές στάσεις μεταξύ τους και επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση ότι η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που παρουσιάζονται στις απόψεις των Αλβανών μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα και των Ελλήνων.

Η έρευνα δράσης του Τσιάρα (2017), με τίτλο: «Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη στο 3/θ Δημοτικό Σχολείο Νέας Τίρυνθας», μελέτησε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαχείριση της ετερότητας. Πρόκειται για παρεμβάσεις εκπαιδευτικού δράματος, με βασική τεχνική αυτή του «δασκάλου σε ρόλο», ο οποίος μέσα από την αφήγηση, δημιουργεί μια θεατρική σύμβαση, όπου οι μαθητές συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν πάνω σε θέματα που αναφέρονται στην ετερότητα.

Σε έρευνα δράσης των **Tromski και Doston (2003)** που πραγματοποίησαν σε εφήβους στις ΗΠΑ, διαπίστωσαν τη συμβολή της ΔΤΕ στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή της ετερότητας. Αρχικά, οι έφηβοι δυσκολεύονταν να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν με διαφορετικά άτομα, όμως μέσα από τη βιωματική διαδικασία της ΔΤΕ, βελτιώθηκε η στάση τους. Άλλωστε η σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα, την ετερότητα και τον ρατσισμό, επισημαίνεται από τους Tyler και Guth (1999).

Ενδιαφέρον προκαλεί η έρευνα της Δούβου (2017), που πραγματοποιήθηκε στο θεατρικό εργαστήρι του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρα. Η ερευνήτρια στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της διατριβής, μελέτησε τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ευαισθητοποίηση εφήβων σε θέματα ρατσισμού. Βάσει των αποτελεσμάτων οι έφηβοι, μέσω της Δραματικής Τέχνης, αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και ευαισθητοποιούνται σε θέματα ρατσισμού, μέσα από τη βιωματική διαδικασία.

Τέλος, έχουν υλοποιηθεί πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια, προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσω της χρήσης τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ([www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr)) και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Το πρόγραμμα υλοποιείται από το 2015 μέχρι σήμερα σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα, Τρίκαλα, Λάρισα κ.α.) με βασικούς εμπνευστές τον Νίκο Γκόβα, τη Χριστίνα Ζώνιου, τον Γιώργο Μπεκιάρη, τη Νάσια Χολέβα κ.α. και έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, στελέχη εκπαίδευσης) σε θέματα που αφορούν τους πρόσφυγες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αφορά τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Παρουσιάζει τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι. Δίνει έμφαση στη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης και αναφέρεται ως καθοριστικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία μάθησης.

## 4.Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

### 4.1. Δια βίου μάθηση

Η μάθηση είναι η διεργασία προσωπικών μεταβολών που έχει ως σκοπό την προσαρμογή του ατόμου στις εκάστοτε συνθήκες και εμπειρίες. Ο όρος «μάθηση» μπορεί να έχει παραπάνω από μία σημασίες. Με τη γενική έννοια, σημαίνει την αλλαγή τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε συμπεριφορικό. Ωστόσο, υπάρχει και μία ακόμη σημασία, πιο συγκεκριμένη και είναι αυτή της απομνημόνευσης, αποστήθισης (Rogers, 1998).

Αναφορικά με τις θεωρίες της μάθησης, διακρίνονται κάποια κοινά σημεία, που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η μάθηση συγκαταλέγεται στις βασικές ανάγκες του ατόμου, το οποίο μπορεί να μαθαίνει συνεχώς. Επιπροσθέτως, κάθε εκπαιδευόμενος έχει τον δικό του τρόπο να μαθαίνει, οποίος εξαρτάται από την ηλικία και τον χαρακτήρα του. Η μάθηση είναι συνυφασμένη με την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, όσον αφορά τον τρόπο που σκέφτεται και δρα, αλλά και τις πεποιθήσεις του. Βασική **προϋπόθεση** για να είναι πιο αποτελεσματική η πορεία της μάθησης ενός ατόμου, είναι η ενεργή συμμετοχή, καθώς και η διασύνδεσή της με υπαρκτά προβλήματα και εμπειρίες που προέρχονται από την προσωπική του ζωή και το κοινωνικό του περιβάλλον (Κόκκος, & Λιοναράκης, 1998).

Ο Rogers(1999) υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες μελέτες αποδεικνύουν πως η μάθηση είναι δυναμική επίτευξη γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι παθητική διαδικασία. Συνακόλουθα, είναι μια ατομική διαδικασία που επηρεάζεται μεν από την επαφή με τους άλλους, οι αλλαγές όμως αφορούν το ίδιο το άτομο. Επιπλέον, η ενήλικη μάθηση είναι εκούσια επιλογή και όχι υποχρεωτική. Το ίδιο το άτομο οδηγείται σε αυτή και την επιδιώκει.

Η Δια βίου μάθηση υποδηλώνει τον αέναο και χωρίς περιορισμό χαρακτήρα της μάθησης, καθώς είναι μια έννοια με ευρύτερη σημασία από την έννοια «εκπαίδευση». Ως διαδικασία δεν περιορίζεται χρονικά, καθώς αφορά τη συνεχή ανάπτυξη και αλλαγή του ατόμου από το κοινωνικό περιβάλλον, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Κόκκος, 2005).

Αναφορικά με την έννοια της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η σχεδιασμένη μάθηση, η οποία υπηρετεί κάποιο σκοπό (Rogers, 1998). Σύμφωνα με τον

Βεργίδη (2001: 138) «*Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας*».

Η μόρφωση του ατόμου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο των οργανωμένων μαθημάτων της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και των κοινωνικών, εργασιακών, ψυχαγωγικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, στις οποίες λαμβάνουν μέρος. Ο συνδυασμός των παραπάνω διαδικασιών εκπαίδευσης συντελεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, προκειμένου να είναι ικανό να ακολουθεί τις μεταβολές της σύγχρονης κοινωνίας **για** να μην οδηγηθεί στην αποξένωση (Jarvis, 2004).

## 4.2. Εκπαίδευση ενηλίκων

Ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» αφορά την εκπαίδευση μετά την αρχική, υποχρεωτική εκπαίδευση του σχολείου, κι έχει απασχολήσει διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, αλλά και εθνικούς φορείς εκπαίδευσης και κοινωνικούς οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα συστηματικής μάθησης που πραγματοποιείται από ενήλικες, οι οποίοι μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναπτύσσονται ως άτομα και ως μέλη της κοινωνίας (Rogers, 1999).

Από τη συνάντηση εκπροσώπων από 42 χώρες, το 1976, προέκυψε ο ορισμός της UNESCO, σύμφωνα με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει οργανωμένες διεργασίες εκπαιδευτικής φύσης, μέσω των οποίων οι ενήλικες καλλιεργούν τις ικανότητές τους, αποκτούν γνώσεις, δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τους τομέα και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και τη συμπεριφορά τους, υιοθετώντας νέες στάσεις και υπερνικώντας τις προκαταλήψεις (Παπαστεφανάκη, 2002:13).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων που είναι διεθνώς διαδεδομένος, προέκυψε το 1970 από το πρώην Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας. Με βάση τον ορισμό αυτό «*Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν*

θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους- είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δε συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων» (Rogers, 1999:56).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1977), σύμφωνα με τον Rogers (1999), υποστηρίζει πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μία σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία από κάποιον φορέα εκπαίδευσης ή κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικία του ατόμου, το οποίο επιθυμεί την κατάρτιση και την απόκτηση επαγγελματικών, τυπικών, μη τυπικών και κοινωνικών γνώσεων. Οι ενήλικες έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, στηριζόμενοι στην ενηλικίωσή τους, την ωριμότητα που πηγάζει από τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχουν αποκτήσει στην κοινωνική τους ζωή (Κόκκος, 1999).

Όσον αφορά τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1951) διακρίνονται σε τρεις. Αρχικά, συναντάμε τη δυνατότητα συμμετοχής στην ποιοτική εκπαίδευση σε οποιαδήποτε ηλικία, δίνοντας ίσες ευκαιρίες των εκπαιδευόμενων. Η μάθηση αποτελεί μία ακόμη σημαντική αρχή, η οποία στηρίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διεργασίες. Τέλος, η δυνατότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατάρτισης, συνδυάζοντας τη μάθηση με τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις του εκπαιδευόμενου, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Καραμπάτσα, 2011).

Η εκπαίδευση των ενηλίκων διαφοροποιείται από τη διαδικασία μάθησης των παιδιών, αλλά και από το παραδοσιακό σχολικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο στη μάθηση του ενήλικα παίζει η κατανόηση και η αποδοχή των όσων μαθαίνει. Η δομή της διδασκαλίας, το λεξιλόγιο, τα προβλήματα και οι αναφορές που χρησιμοποιούνται οφείλουν να συνδέονται με την καθημερινότητα του διδασκόμενου, ώστε να συγκρατούνται πιο εύκολα στο νου του. Σε περίπτωση που η διαδικασία μάθησης δεν έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα, οι στόχοι της διδασκαλίας και οι γνώσεις των σπουδαστών δεν πρόκειται να επιτευχθούν και να εμπεδωθούν. Επιπλέον, στη μάθηση του ενήλικα συμβάλλει η ενεργητική συμμετοχή, η εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ένταξη σε μια ομάδα, όπου μπορεί να αλληλεπιδράσει με άλλα μέλη και να αναπτύξει συνεργατικές και προσωπικές σχέσεις μαζί τους. Καθοριστικής σημασίας, επίσης, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να παρουσιάσει τις δραστηριότητες και τα στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος, να εξηγήσει τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας του εκπαιδευόμενου (Courau, 2000).

Κατά τον Rogers (1999), τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες, στοχεύουν στην ενηλικίωσή τους. Η ενηλικίωση αποτελεί τον στόχο που οι άνθρωποι προσπαθούν να κατακτήσουν εφ' όρου ζωής, ωστόσο δεν τα καταφέρνουν απόλυτα. Για να μπορέσει να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να προωθήσει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και να αξιοποιήσει τις ικανότητές του. Ακολουθώντας, πρέπει να βελτιώσει τη συμπεριφορά του, αποκτώντας μεγαλύτερη αίσθηση προοπτικής, με την οποία θα αποκτήσει σωστότερη κρίση για τον εαυτό του και τους άλλους και να καλλιεργήσει την αυτοπεποίθησή του, ώστε να επιτύχει μια ισορροπημένη και υπεύθυνη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως ένας αυτοτελής επιστημονικός κλάδος, ο οποίος χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές και μεθόδους από αυτές που εφαρμόζονται σε παιδιά και προάγει την ανταλλαγή των εμπειριών, τη συλλογικότητα, την απόκτηση γνώσεων και την πορεία προς την ενήλικη υπόσταση των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 1999).



### 4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυποίκιλος και άρρηκτα συνδεδεμένος με τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτελεί βασικό συντελεστή της (Rogers, 1999). Εκτός, όμως, από εκπαιδευτής, λειτουργεί παράλληλα, και ως εμπυχωτής, συντονιστής, διαμεσολαβητής, μέλος της ομάδας, καθοδηγητής και αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999·Courau, 2000).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, στους παιδαγωγικούς στόχους, στη μεταβίβαση των γνώσεων και στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Εξίσου σημαντικός στην παιδαγωγική διαδικασία είναι και ο τομέας της εμπύχωσης. Απαλλαγμένος από την πειθαρχία, ο εμπυχωτής έχει ως στόχο τη δημιουργία φιλικού κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας και τη διαχείριση των μεταξύ τους σχέσεων. Επίσης, ενθαρρύνει, δίνει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους, συμβάλλει στην έκφραση των απόψεών τους και στη δημιουργία ενός κλίματος υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης (Αγγέλη, 2004).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτής είναι και συντονιστής και διαμεσολαβητής των μελών της ομάδας. Ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή τους και παρατηρεί την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τον τρόπο που λειτουργούν, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται (Rogers, 1999). Σύμφωνα με την Courau, (2000): *«Ο εκπαιδευτής είναι εκείνος που συντονίζει την ομάδα: τήρηση των προϋποθέσεων μάθησης, εναύσματα, ρυθμός προγράμματος, εναλλαγή των δραστηριοτήτων, όλα αυτά μαρτυρούν το βαθμό επαγγελματισμού του εκπαιδευτή και ασκούν θετική επιρροή στους εκπαιδευόμενους»*.

Μέσα από τη διαδικασία της συνειδητής και όχι τυχαίας διαμεσολάβησης, συντελείται η ανάπτυξη καίριων σχέσεων, οι οποίες αξιοποιούνται δημιουργικά κατά τη διαδικασία της μάθησης (Κόκκος, 1999). Όπως αναφέρει η Γιαννακούλη, (2016:7): *«Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός, έτσι ώστε με τη συζήτηση να επιτυγχάνεται η αλλαγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αντίληψης και γνώσης. Η παρατήρηση και ο αναστοχασμός των εμπειριών, μέσα από τη σπειροειδή μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνει νέες ιδέες και αντιλήψεις με τις οποίες πειραματίζονται σε νέες πραγματικές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους»*.

Ένας ακόμη ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι αυτός του καθοδηγητή. Ο διδάσκοντας οφείλει να καθοδηγεί, θέτοντας στόχους, φροντίζοντας την τήρησή τους από τους εκπαιδευόμενους και κάνοντας γνωστές τις απαιτήσεις του, τόσο από τον εαυτό του, όσο και από αυτούς. Εξάλλου, ως μέλος της ομάδας, είναι και αυτός διδασκόμενος, καθώς ανταλλάσσει εμπειρίες και βιώματα με άτομα με διαφορετικές προσλαμβάνουσες. Επίσης, είναι ικανός να γίνει μαθησιακό πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συνηθίζουν να μιμούνται τη συμπεριφορά των διδασκόντων τους (Courau, 2000).

Η διαδικασία της μάθησης είναι αλληλένδετη με τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτών και διδασκόμενων και πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εκτίμηση και αποδοχή, καθώς και να αντιμετωπίζεται ως ισότιμη (Κόκκος, 1999). Ο εκπαιδευτής, λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μια ανομοιογενή ομάδα, με διαφορετικά χαρακτηριστικά, με ξεχωριστούς ρυθμούς μάθησης και άλλες ανάγκες και προσδοκίες, πρέπει να εφαρμόζει σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, στοχεύοντας τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας, όσο και στην προσωπική του εξέλιξη (Courau, 2000· Κόκκος, 1999· Παπαστεφανάκη, 2002).

Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών τους.

## **5. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας**

### **5.1. Θεσμικό πλαίσιο- Χαρακτηριστικά του ΣΔΕ**

Η δια βίου μάθηση θεωρείται απαραίτητη για την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη του ατόμου, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη, οικονομικά και πολιτισμικά, κοινωνία, όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων. Για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών και την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προώθησε, τη δεκαετία του '90, τη δια βίου εκπαίδευση (Πρόκου, 2004).

Τον Νοέμβριο του 1995, στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης, προτάθηκε στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, από την κ. Cresson, να ενταχθούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα προτεινόμενα πειραματικά προγράμματα (experimental projects) προς μέλη- κράτη. Βασική επιδίωξη του εγχειρήματος αυτού

είναι να δοθεί η δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν αποκλειστεί από την εκπαίδευση, να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, ως ενεργοί πολίτες (Λευκή Βίβλος, 1995).

Το πρώτο ΣΔΕ δημιουργήθηκε το 1997 στη Μασσαλία της Γαλλίας, ενώ μεταξύ 1999- 2000, ιδρύονται ΣΔΕ σε Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία, Σουηδία, Φιλανδία, Ισπανία, Ιταλία και στην Ελλάδα, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Οικονομικών (Ν. 2525/ 97, άρθρο 5). Το ΣΔΕ αποτελεί δημόσιο σχολείο και το απολυτήριο του ελληνικού ΣΔΕ, σε αντίθεση με το ευρωπαϊκό, αναγνωρίζεται ως ισότιμο με αυτό του δημοτικού και του γυμνασίου (Ν. 2525, ΦΕΚ 188/23-09-1997). Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας μπορούν να φοιτήσουν άτομα άνω των 18 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την φοίτησή τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα μαθήματα που διδάσκονται στο ΣΔΕ από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ταχύρρυθμα και καλύπτουν την εκπαίδευση του δημοτικού και του γυμνασίου. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική και προκύπτει από τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον του σπουδαστή ως προς τη διαδικασία της μάθησης.

Αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του ΣΔΕ, διακρίνεται η ανάπτυξη της συνεργασίας με κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς, με στόχο την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων. Ακολουθώς, η ενθάρρυνση της βιωματικής, ενεργής μάθησης. Δίνεται έμφαση στη διδακτική και συμβουλευτική προσέγγιση που σχετίζεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών , από το οποίο αντλούνται γνώσεις και εμπειρίες. Σημαντική είναι η απόκτηση γνώσεων που αφορούν νέες δεξιότητες και τεχνολογίες, όπως οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική. Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούνται και δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν θετικές στάσεις και να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (ΦΕΚ 1003/22.07.2003, άρθρο 3)

## **5.2. Πρόγραμμα Σπουδών ΣΔΕ**

Το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ διαρκεί δύο χρόνια, δύο κύκλοι σπουδών από εννιά μήνες (συνολικά 18 μήνες) και τα μαθήματα πραγματοποιούνται

απογευματινές ώρες, ώστε να διευκολύνονται οι εργαζόμενοι σπουδαστές. Η υλοποίηση του ωρολογίου προγράμματος καλύπτει 25 ώρες εβδομαδιαίως, από Δευτέρα έως Παρασκευή. Οι είκοσι ώρες αφορούν τους γραμματισμούς, δύο ώρες τη συμβουλευτική και τρεις ώρες τα εργαστήρια ([www.inedivim.gr](http://www.inedivim.gr)).

Στο ΣΔΕ χρησιμοποιείται αντί του μαθήματος, ο όρος «γραμματισμός» που αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο «literacy», ο οποίος περιλαμβάνει την ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου, καθώς και την κριτική αντιμετώπιση, την ερμηνεία του λόγου και την παραγωγή διαφόρων ειδών λόγου (Χατζησαββίδης, 2002).

Οπότε το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τον γλωσσικό γραμματισμό που αφορά την ελληνική και αγγλική γλώσσα και τον αριθμητικός γραμματισμό που αντιστοιχεί στο μάθημα των μαθηματικών. Ακολούθως, ο επιστημονικός γραμματισμός αναφέρεται στα μαθήματα της χημείας, της φυσικής και της ανθρωπολογίας, ενώ ο περιβαλλοντικός γραμματισμός αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τέλος, ο κοινωνικός γραμματισμός, ο οποίος περιλαμβάνει την κοινωνική εκπαίδευση, καθώς και η πολιτισμική - αισθητική αγωγή (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Η δομή του προγράμματος σπουδών είναι ευέλικτη και δεν ακολουθεί το αυστηρά καθορισμένο και διαμορφωμένο πρόγραμμα του τυπικού σχολείου. Αντιθέτως, προσαρμόζεται και τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευόμενων (Μάνθου, 2008). Παράλληλα, η γνώση κατακτάτε μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η συνεργατική διδασκαλία, ο καταγισμός ιδεών, τα projects και τα εργαστήρια που συμβάλλουν στην άρση των αρνητικών στάσεων, στην ενδυνάμωση της αυτοεικόνας και στην ολιστική διαδικασία της μάθησης.

Επομένως, το ΣΔΕ δε στοχεύει μόνο στον εγγραμματισμό και στην παροχή γνώσεων μέσα από σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην κάλυψη προσωπικών αναγκών και στην επαγγελματική τους κατάρτιση (Ταρατόρη, 2008).

## **B' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **1. Ο Σκοπός**

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας και τις δυνατότητες μετασχηματισμού τους μέσα από εκπαιδευτική παρέμβαση με την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης, απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή στα πλαίσια της ομάδας των σπουδαστών του πρώτου έτους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. Το γεγονός αυτό επιδιώκεται με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων, οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης, η αλλαγή συμπεριφοράς, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας και η βελτίωση των σχέσεων μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

### **2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις**

Ο ερευνητής στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγει, καλείται να μελετήσει και να εξακριβώσει ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αν η Δραματική Τέχνη μέσω των τεχνικών της μπορεί να διαμορφώσει τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις των ενηλίκων έναντι ατόμων με διαφορετικές ταυτότητες.

Από το παραπάνω ερώτημα πηγάζουν οι παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1.** Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης θα βελτιώσει τις δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων μεταξύ των υποκειμένων του δείγματος; (ερωτήσεις 6, 9, 11).
- 2.** Τα μέλη του δείγματος είναι σε θέση να βελτιώσουν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.(ερωτήσεις 5, 7, 8, 14, 17).
- 3.** Η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στην δυνατότητα αλλαγής συμπεριφοράς (ερωτήσεις 2, 4, 13, 15) και διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία των ενηλίκων;
- 4.** Αν και σε ποιο βαθμό, θα βελτιωθούν οι σχέσεις των συμμετεχόντων έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, μέσω της δραματικής τέχνης;(ερωτήσεις 1, 3, 10, 12, 16).

### 3. Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη εργασία είναι μια εκπαιδευτική έρευνα εφόσον πρόκειται για «το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να ανακαλυφθεί, να ερμηνευθεί κ.λ.π. κάτι που μας ενδιαφέρει» (Καραγεώργος, 2002) στις επιστήμες της αγωγής. Η εκπαιδευτική έρευνα μελετά εκπαιδευτικά φαινόμενα, εξηγώντας την ανθρώπινη συμπεριφορά και αναζητώντας την αλήθεια για την ανθρώπινη ύπαρξη (Gall, et.al., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνωστικές βάσεις, οι οποίες θα τους ωριμάσουν και θα τους εξελίξουν στον παιδαγωγικό τομέα διδασκαλίας (Cohen, Manion, & Morrison 1994).

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και μεθοδολογία τριγωνοποίησης. Σύμφωνα με τον Patton, (2002) η τριγωνοποίηση αποτελεί μια τεχνική έρευνας που συνδυάζει ερευνητικές μεθοδολογίες με στόχο την ενίσχυση της έρευνας και την εξασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και να συγκρίνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους. Ωστόσο, διακρίνεται σε ορισμένες κατηγορίες όπως είναι η θεωρητική τριγωνοποίηση που αφορά τη χρήση διαφορετικών θεωριών που συμβάλλουν στην ερμηνεία των δεδομένων. Ακολούθως, η τριγωνοποίηση δεδομένων αναφέρεται στην αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων με στόχο τη συλλογή των δεδομένων. Η τρίτη κατηγορία είναι ερευνητική τριγωνοποίηση, η οποία αξιοποιεί περισσότερους του ενός αξιολογητές και η τελευταία κατηγορία αφορά την μεθοδολογική τριγωνοποίηση που συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκε να διενεργηθεί μεθοδολογική τριγωνοποίηση εφόσον γίνεται δυνατή η κατανόηση και η εύρεση αντιφατικών στοιχείων μέσα από διαφορετικές μεθόδους με ευρύτερη δυνατότητα βαθύτερης ανάλυσης (Patton, 2002).

Υλοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ενήλικες σπουδαστές του δεύτερου κύκλου του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων και σύμφωνα με τη μεθοδολογία τριγωνοποίησης έγινε χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, ώστε να γίνει η επαλήθευση των δεδομένων. Οι μέθοδοι αυτές είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση που προέκυψε από το ημερολόγιο του ερευνητή, καθώς και του εξωτερικού παρατηρητή. Η χρήση των συνδυασμένων ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων της έρευνας είναι ικανή να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη

συμπεριφορά των ατόμων και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και να προσφέρει στον ερευνητή μια συνολική εικόνα του δείγματος που εξετάζει (Cohen, Manion, & Morrison, 1994).

Στις βιωματικές συναντήσεις- δράσεις, διάρκειας μιας ώρας, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και ασκήσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με μουσικοκινητικές και εικαστικές δραστηριότητες.

Πραγματοποιήθηκε προέλεγχος (pre-test) πριν τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα. Ακολούθησε η διεξαγωγή των δράσεων και έπειτα από την ολοκλήρωσή της έγινε μεταέλεγχος (post-test) με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου αλλάζοντας τη σειρά των ερωτήσεων. Συμπληρωματικά πραγματοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες ημιδομημένες συνεντεύξεις.

## **4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

### **4.1. Ποσοτικά Μέσα**

#### **4.1.1. Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου**

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της έρευνας των Tamra Portalla και Guo- Ming Chen (2010). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα είναι η κλίμακα διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας (Intercultural Effectiveness Scale) το οποίο μεταφράστηκε από το αγγλικό πρωτότυπο. Η μετάφραση στα ελληνικά έγινε από δύο ανεξάρτητους ερευνητές καθώς και η αντίστοιχη απόδοσή του στα αγγλικά. Αποτελείται από 17 ερωτήσεις κλίμακας Likert κλειστού τύπου 5 βαθμίδων που ερευνούν 5 διαπολιτισμικούς παράγοντες (δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων, ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, αλλαγή συμπεριφοράς, βελτίωση των σχέσεων). Οι σπουδαστές είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν μόνο μία από τις απαντήσεις της κάθε ερώτησης. Προτιμήθηκε αυτό το είδος των ερωτήσεων γιατί οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντήσουν σύντομα και επιτρέπεται η εύκολη επεξεργασία των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον παράγοντα «Δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων» είναι τρεις (6, 9, 11). Αυτές που μελετούν τις «Δυνατότητες Αλληλεπίδρασης» είναι πέντε (5, 7, 8, 14, 17). Την υποκλίμακα «Αλλαγή της συμπεριφοράς» ελέγχουν τέσσερις ερωτήσεις (2, 4, 13, 15). Η «Βελτίωση των

Σχέσεων» από πέντε (1, 3, 10, 12, 16). Όλες οι απαντήσεις συμπληρώνονται με X ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ευκολία στη διεκπεραίωσή του. Για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 7 (Διαφωνώ Απόλυτα=1, Διαφωνώ=2, Ούτε Διαφωνώ, Ούτε Συμφωνώ=3, Συμφωνώ=4, Συμφωνώ Απόλυτα=5). Η ανάλυση του ερωτηματολογίου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 21.

Αναφορικά με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, αναφέρεται πως πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά πριν και μετά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Αξιοποιήθηκε η δυνατότητα δημιουργίας Google Form Questionnaires της εταιρείας Google. Η διανομή του έγινε σε κάθε συμμετέχοντα και η συμπλήρωσή του ήταν ανώνυμη.

## **4.2. Ποιοτικά Μέσα**

### **4.2.1. Σχεδιασμός της Συνέντευξης**

Η συνέντευξη (interview) αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, σχέσεων, πεποιθήσεων μεταξύ δύο ατόμων, του ερωτώντος και του ερωτώμενου, πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Καραγεώργος, 2002).

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο η συνέντευξη γίνεται με προφορικό τρόπο και ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι παρόμοιο με το ερωτηματολόγιο, ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο. Διαφέρουν, ωστόσο, στον τρόπο με τον οποίο απαντώνται οι ερωτήσεις, καθώς και στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δίνεται ή στέλνεται τυπωμένο ή σε ηλεκτρονική μορφή από τον ερευνητή και ο ερωτώμενος απαντά γραπτώς.

Από τα είδη των συνεντεύξεων που συνήθως εφαρμόζονται (δομημένη συνέντευξη, ημιδομημένη συνέντευξη, ελεύθερη συνέντευξη) επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις σε όλους τους συμμετέχοντες μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Πρόκειται για διαμορφωμένες ερωτήσεις με συγκεκριμένη στοχοθεσία από την ερευνήτρια που υποβάλλονταν με την ίδια σειρά σε όλους τους συνεντευξιζόμενους (Αθανασίου, 2007). Θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τύπο της συνέντευξης, θα μπορούσαν να δοθούν στοιχεία, τα οποία θα ήταν ενισχυτικά στο ερωτηματολόγιο και απαραίτητα για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ο οδηγός της συνέντευξης (παρουσιάζεται στο παράρτημα), σχεδιάστηκε από την



ερευνήτρια και ήταν βοηθητικός για τη σωστή διεξαγωγή της συνέντευξης και την κάλυψη θεμάτων που θεωρούνται σημαντικά στη μελέτη, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος αποπροσανατολισμού της συνέντευξης από το αντικείμενο της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison 1994). Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν στους σπουδαστές να απαντούν με δικά τους λόγια, σε αντίθεση με τις κλειστές, στις οποίες η απάντηση προϋποθέτει την επιλογή ανάμεσα σε προκαθορισμένες τυπικές απαντήσεις και δεν δίνει τη δυνατότητα στο άτομο εμπάθυνας στο περιεχόμενο της απάντησης και καλύτερης κατανόησής του. Με αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια προσπάθησε να αντλήσει δεδομένα από τους σπουδαστές που αφορούν τη μεταξύ τους επικοινωνία, συνεργασία και καλλιέργεια των σχέσεων, κάτι που δεν ήταν εύκολο να το διαπιστώσει μέσα από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει συνολικά επτά προτεινόμενες ερωτήσεις, οι οποίες είναι διαφορετικές από αυτές του ερωτηματολογίου. Είναι ερωτήσεις οι οποίες απαντούν, επιπλέον, το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία των συμμετεχόντων και δεν είχαν περιληφθεί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Για τη δημοσίευση αποσπασμάτων, που προέκυψαν από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, ζητήθηκε κι ελήφθη η σχετική άδεια από τους σπουδαστές. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου του κειμένου που προέκυψε από τις συνεντεύξεις.

Η έρευνα διήρκησε τρεις μήνες επιχειρώντας να ελέγξει την επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (εξαρτημένη μεταβλητή).

Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή του βιωματικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία είναι η παρακολούθηση της δράσης από τον ερευνητή και στη συνέχεια η καταγραφή των συμπεριφορών και των πληροφοριών που προέκυψαν από την παρακολούθηση αυτή (Bell, 1997).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τις επιστήμες της αγωγής, ειδικά όταν μελετώνται συμπεριφορές ατόμων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ο ερευνητής παρατηρεί την εξέλιξη της δράσης, τις μεταβολές, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των συμμετεχόντων. Τα παραπάνω στοιχεία καταγράφονται στο ημερολόγιο του ερευνητή, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας (Καραγεώργος, 2002).

Παράλληλα με τον ερευνητή, το πρόγραμμα καταγράφει ο εξωτερικός παρατηρητής, δίνοντας τη δική του οπτική και εμπλουτίζοντας τα δεδομένα της έρευνας. Πριν από κάθε παρέμβαση, διεξάγεται μια συζήτηση μεταξύ τους που αφορά το πρόγραμμα, τη στοχοθεσία και τους υπό διερεύνηση παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφε τις προσωπικές της παρατηρήσεις σχετικά με τις δράσεις. Οι σημειώσεις αυτές κρατούνταν ακριβώς μετά το πέρας των παρεμβάσεων για να μην αλλοιώνεται το περιεχόμενό τους και να διατηρείται αυτούσιο το κλίμα του εργαστηρίου.

Ταυτόχρονη καταγραφή γινόταν και από έναν εξωτερικό παρατηρητή. Το πρόσωπό αυτό ήταν καθοριστικής σημασίας καθ' ότι ήταν πρώην διευθύντρια του ΣΔΕ Ιωαννίνων και νυν εθελόντρια της σχολικής μονάδας και είναι γνωστή στους συμμετέχοντες. Έτσι, μέσα από τις παρατηρήσεις της και τις από κοινού συζητήσεις μας είχαμε τη δυνατότητα να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή μη των απόψεών μας πάνω στα παρατηρούμενα στοιχεία.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της φωτογράφισης, ώστε να έχουμε οπτική αποτύπωση των δράσεων και διαπίστωση της καλλιέργειας κάποιων από τους διαπολιτισμικούς παράγοντες μελέτης όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

## 5. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από σπουδαστές ενός τμήματος του δεύτερου κύκλου του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων ηλικίας 18 έως 70 ετών. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας και ο ερευνητικός πληθυσμός (N=18) αποτελείται από την πειραματική ομάδα (N=18). Από αυτούς οι 6 ήταν άντρες και οι 12 γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 45,33 έτη.

Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, όλοι οι σπουδαστές είναι απόφοιτοι δημοτικού. Πρόκειται για μια ομάδα πολυπολιτισμική, καθώς υπήρξαν τέσσερις σπουδαστές με καταγωγή από την Αλβανία και μία σπουδάστρια, η οποία έχει γεννηθεί στη Γερμανία από Έλληνες μετανάστες γονείς. Επίσης, δύο σπουδαστές υπήρξαν οικονομικοί μετανάστες, επί σειρά ετών, στη Γερμανία.

## 6. Περιγραφή παρεμβάσεων

Οι 12 βιωματικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2017-2018 στην πειραματική ομάδα που αποτελείτο από τους σπουδαστές του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. Ο τόπος συνάντησης του προγράμματος ήταν η αίθουσα διδασκαλίας τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και η χρονική του διάρκεια ανερχόταν σε 1 ώρα ανά εβδομάδα.

Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή 12 πλάνα δράσεων που στόχευαν στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Οι παρεμβάσεις έγιναν με σεβασμό ως προς τον τρόπο λειτουργίας και έκφρασης των συμμετεχόντων, φροντίζοντας να υπάρχει το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Οι παρεμβάσεις αυτές, η υλοποίησή τους, καθώς και η παρατήρηση της ερευνήτριας, παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα της εργασίας.

## 7. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκαν ορισμένοι περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της. Αρχικά, το δείγμα των σπουδαστών ήταν δεκαοκτώ άτομα, τα οποία μειώθηκαν στα δεκαέξι άτομα κατά τη διάρκεια των δράσεων. Ένας σπουδαστής διέκοψε τη φοίτησή του από το σχολείο, ενώ ένας άλλος δε μπορούσε να παρακολουθήσει τις παρεμβάσεις, εξαιτίας των επαγγελματικών του υποχρεώσεων.

Επίσης, η σποραδική απουσία των συμμετεχόντων συνέβαλε στη διαφοροποίηση του συνολικού αριθμού των απαντήσεων των ερωτηθέντων του προελέγχου και του μεταελέγχου (δεκαοκτώ απαντήσεις στον προέλεγχο, δεκαέξι στον μεταέλεγχο). Οι απουσίες αυτές οφείλονταν, κατά κύριο λόγο, στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις που τους ανάγκαζαν να καθυστερούν στο μάθημα και σε πολλές περιπτώσεις να χάνουν τις πρώτες ώρες, αλλά και στο γεγονός ότι κάποιοι από τους σπουδαστές δεν ήθελαν να εκτεθούν και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Επιπλέον, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από αλλοδαπούς φοιτητές ήταν ασαφής εξαιτίας της ημιμάθειάς τους ως προς την ελληνική γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο, δόθηκαν στην ίδια ερώτηση, δύο απαντήσεις, στο τελικό ερωτηματολόγιο. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με το χώρο του θεάτρου και υπήρχε αμηχανία και δυσκαμψία στη συμμετοχή τους στις

δράσεις, συγκριτικά με την άνεση και την ευχάριστη διάθεση των ανήλικων μαθητών (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ983875.pdf>).

Η μεγάλη ψαλίδα ηλικίας (18 ετών ο μικρότερος σπουδαστής, 70 ετών ο μεγαλύτερος) δημιούργησε δυσκολία στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μελών της ομάδας. Επίσης, εκφράζονταν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους που είχαν δημιουργηθεί στο χώρο εργασίας τους, τις οποίες μετέφεραν στον σχολικό χώρο.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός ήταν το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε σύντομο χρονικό διάστημα, τριών μηνών, το οποίο δεν επαρκεί στο να αλλάξουν τα στερεότυπα και οι παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τους ενήλικες επί σειρά ετών.

Στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζονται τα ευρήματα της έρευνας και γίνεται η σύγκριση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

## **8. Ευρήματα – Ανάλυση Ευρημάτων**

### **8.1. Ποιοτική Ανάλυση**

Στην έρευνα αυτή πρώτιστα πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων. Οι δηλώσεις των συνεντευξέων και οι σημειώσεις του ημερολογίου τόσο του ερευνητή όσο και του κριτικού φίλου κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με τους πέντε παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε πίνακες.

#### **8.1.1. Κατηγορία 1η: Βελτίωση δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης**

Το δράμα αποτελεί μια σπουδαία διαδικασία, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στη ζωή. Μέσω των δημιουργικών εκφράσεων του θεάτρου, αποδεικνύεται πως η ζωή είναι αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ ατόμων που αποδέχονται τους άλλους και δείχνουν αλληλοσεβασμό (Karppinen, 2002).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η διαπολιτισμική προσέγγιση επιδιώκει την αλληλεπίδραση των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, την υπέρβαση των διαφορών και των εμποδίων, την πολιτισμική ανταλλαγή και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Κοντογιάννη, 2008). Σύμφωνα με τον Spitzberg (1997), κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης, για να υπάρξει ομαλός

διάλογος και επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικής κουλτούρας, πρέπει τα άτομα αυτά να γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, δεκαεπτά από τους δεκαοκτώ σπουδαστές απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αναφέρεται στον παράγοντα της αλληλεπίδρασης. Υποστήριξαν ότι, κατά τη διάρκεια των δράσεων, υπήρξε αλληλεπίδραση με τους άλλους *«Με τις ασκήσεις που κάναμε, αλληλεπιδράσαμε και γίναμε πιο φίλοι. Αποκτήσαμε οικειότητα»*, *«Με συγκίνησε όταν ήμασταν πρόσφυγες και είχαμε το δίλημμα να ξενιτευτούμε ή όχι»*, *«Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ο χαιρετισμός από διάφορες χώρες. Μου έτυχε να με χαιρετήσουν μύτη με μύτη, με αγκάλιασαν. Ήταν ευχάριστο όλο αυτό για μας»*. Από τις δεκαεπτά θετικές απαντήσεις, υπήρξε μια απάντηση, η οποία ήταν θετική με επιφύλαξη. Επίσης, μία σπουδάστρια επεσήμανε ότι η αλληλεπίδραση με τρία, τέσσερα άτομα, συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, εξαιτίας προσωπικών συγκρούσεων εκτός σχολείου. Ακόμη, ένας σπουδαστής τόνισε πως πριν τις παρεμβάσεις, δεν υπήρχε συνεννόηση μεταξύ τους, ενώ μέσα από τις ομαδικές δράσεις άρχισαν να λειτουργούν καλύτερα.

### **8.1.2. Κατηγορία 2η: Αλλαγή συμπεριφοράς- διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας**

Η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι πάντοτε δημιούργημα του ίδιου, αλλά μπορεί να είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα από το κοινωνικό του περιβάλλον (Cooper&Upton, 1990). Στην αλλαγή της συμπεριφοράς συμβάλλει η γνώση του κοινωνικού περιβάλλοντος που πλαισιώνει το άτομο, κι ακολούθως η επικοινωνία με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Μέσα από τη διαδικασία της σύγκρισης, διαπιστώνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ τους και οδηγούνται στη διαμόρφωση των στάσεων (Spitzberg&Cupach, 1984).

Αναφορικά με τον παράγοντα της αλλαγής της συμπεριφοράς, στην ερώτηση *«Αν θεωρούν πως το πρόγραμμα της έρευνας βελτίωσε στο να νιώσουν άνετα να συναναστρέφονται με άτομα διαφορετικής κουλτούρας»*, το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών (16/18 άτομα) απάντησε θετικά. Κάποιοι μάλιστα, δήλωσαν πως ήταν η πρώτη τους φορά που συναναστράφηκαν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας

«Προχθές που πήγαμε στους πρόσφυγες, αγκάλιασα τα παιδάκια, έπιασα το χέρι των διπλανών μου. Για πρώτη φορά άγγιξα και συναναστράφηκα με άτομα διαφορετικών πολιτισμών». Αναφέρθηκαν σε περιστατικά ρατσιστικού περιεχομένου μέσα από την τάξη τους, στην αρχή της χρονιάς και στη συνειδητοποίηση της λανθασμένης και άδικης συμπεριφοράς τους «Ναι, βελτίωσε. Θυμάμαι ένα περιστατικό που έγινε πριν αρχίσουμε τις δράσεις. Η συμμαθήτριά που δεν έχω καλές σχέσεις, είπε κάτι για μένα και ήταν μαζί της οι τρεις αλλοδαπές συμμαθήτριάς μας και γέλασαν. Κι εγώ τους είπα από θυμό: «Γελάτε κι εσείς παλιοαλβανέζες;». Όμως τους ζήτησα πολλές φορές συγγνώμη και τις αγαπώ...». Πολλοί από αυτούς δήλωσαν πως μέσα από τις δράσεις, ένιωσαν μεγαλύτερη άνεση με τον εαυτό τους και απέκτησαν αυτογνωσία, με αποτέλεσμα να νιώσουν μεγαλύτερη άνεση να συναναστραφούν με το διαφορετικό «Νιώθω πιο άνετα για τον εαυτό μου, νιώθω ότι γνωρίζω πράγματα. Είναι ευχαρίστηση, τη στιγμή που με δέχτηκαν εμένα σε ξένη χώρα. Είμαι ικανός να φέρω πιο κοντά κι αυτόν που δε με έχει πάρει με καλό μάτι. Έχει συμβεί αρκετές φορές. Όχι εδώ στο σχολείο... στη ζωή. Γιατί με βλέπουν ως διαφορετικό, σαν Αλβανό... Η στοχοποίηση. Δεν έχει σημασία η ράτσα, αλλά αν είσαι καλός άνθρωπος». Μέσω του θεάτρου, επέκτειναν τις γνώσεις τους και τους ορίζοντές τους. Επίσης, βελτιώθηκε η επικοινωνία τους με τους άλλους και οδηγήθηκαν στην κατανόηση του «ξένου» και στην ενσυναίσθηση «Ναι, βελτίωσε. Το θέατρο ανοίγει το μυαλό του ανθρώπου και βοηθά στην επικοινωνία με τους άλλους», «Ναι. Στο τελευταίο σκετς που ήμουν πρόσφυγας στη βάρκα, μπήκα στη θέση τους και ένιωσα αυτό που νιώθουν εκείνοι. Φόβος, ανασφάλεια. Αυτό με βοήθησε να συναναστραφώ πιο εύκολα μαζί τους στην επίσκεψη στο κέντρο προσφύγων», «Ναι, βελτιώθηκε η συναναστροφή με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Τους κατάλαβα, τους νοιάστηκα», «Πριν, δε συναναστρεφόμουν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Όμως κατάλαβα ότι είμαστε το ίδιο όλοι. Πλέον, μιλάω με όλους στα διαλείμματα». Αρνητική απάντηση έδωσε μόνο ένας σπουδαστής που δήλωσε την δυσκολία του και την έλλειψη θέλησης να συναναστραφεί με άτομα διαφορετικής κουλτούρας «Οι δράσεις βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό να νοιώσω άνετα, αλλά δυσκολεύομαι... δε μπορώ... δε θέλω να συναναστρέφομαι με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Ας κάνουν και οι άλλοι μια φιλότιμη προσπάθεια». Ουδέτερη στάση κράτησε ένας σπουδαστής, λέγοντας πως συνεργαζόταν στη δουλειά του με άτομα διαφορετικής κουλτούρας, δεν είχε κάποιο πρόβλημα με τα άτομα αυτά και γνωρίζοντάς τους καλύτερα, έπαψε να τους βλέπει

καχύποπτα *«Δεν είχα πρόβλημα με τα άτομα που έχουν διαφορετική κουλτούρα. Και μέσα από τη δουλειά μου συνεργαζόμουν... Στην αρχή, μπορεί να ήμουν καχύποπτος, όμως σιγά σιγά τους ζούσα και δινόμουν μαζί τους».*

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η ενσυναίσθηση και η κριτική στάση του ατόμου απέναντι στους ρόλους, θεωρείται απαραίτητη για την ομαλή συνύπαρξη των ατόμων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκόβαρης, 2001).

Μέσα από τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, προάγεται μία νέα μέθοδος διδασκαλίας, η οποία *«δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχέση διδασκόντων- διδασκομένων»* (Γραμματάς, 1997). Η επικοινωνιακή αυτή ικανότητα επιτυγχάνεται μέσω της βιωματικής διαδικασίας του θεάτρου, κατά την οποία ο πομπός (ηθοποιός) μεταβιβάζει κάποιο μήνυμα, ατομικό ή συλλογικό, πραγματικό ή φανταστικό, στον δέκτη (θεατή).

Η αμφίδρομη επικοινωνία πομπού- δέκτη συμβάλλει στη βιωματική γνώση και στην αντίληψη παιδαγωγικών και ψυχολογικών διαστάσεων ενός γεγονότος που διαδραματίζεται επί σκηνής. Αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι να καλλιεργήσουν την έννοια της συνεργασίας, χωρίς ρατσιστικές διακρίσεις, καθώς και να κατανοήσουν και να προστατεύσουν τις ανθρωπιστικές αξίες των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γραμματάς, 2014).

Στην παρούσα εργασία, όσον αφορά τον παράγοντα της διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι μέσα από τις δώδεκα παρεμβάσεις βελτιώθηκε τόσο η επικοινωνία μεταξύ τους, όσο και η συνεργασία. Τα γεγονότα που προέκυψαν μέσα από τις δράσεις ήταν ποικίλα, δημιούργησαν συναισθήματα και οδήγησαν τους συμμετέχοντες στην αυτογνωσία και την εξωστρέφεια. Αναφέρθηκε ότι ο κύκλος βοήθησε σημαντικά, στη γνωριμία και την επικοινωνία της ομάδας *«Το να είσαι πιασμένος χέρι χέρι με κάποιους, να κοιτάξεις τον άλλο στα μάτια, αυτό από μόνο του φέρνει θετική ενέργεια».* Επίσης, ο κοινός στόχος ώστε να παρουσιάσουν μια σκηνή ή να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια άσκηση, ένα παιχνίδι, ανέπτυξε την επικοινωνία και τη συνεργασία τους. Τόσο τα ομαδικά παιχνίδια, όσο και τα παιχνίδια ρόλων, αποδείχτηκαν σημαντικά, καθώς βοήθησαν τα μέλη της ομάδας, να γνωριστούν καλύτερα και να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες *«Με τους ρόλους που αναλάβαμε βγήκαν συναισθήματα. Το παιχνίδι με τους αριθμούς που αλληλεπιδράσαμε με τους άλλους, αισθανθήκαμε τα*

σώματά μας κι έπρεπε να συνεργαστούμε για να το ολοκληρώσουμε», «Όταν χωριζόμασταν σε ομάδες των τριών, τεσσάρων ατόμων και λέγαμε για τη ζωή μας. Γνώρισα πράγματα που δεν ήξερα για τους άλλους, πράγματα από την παιδική τους ηλικία και τη ζωή πριν το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας». Ωστόσο, μία σπουδάστρια υποστήριξε ότι αυτό συνέβαινε μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης «Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας επικοινωνούσαμε και συνεργαζόμασταν, μετά όμως όχι». Επίσης, ένας σπουδαστής ανέφερε πως δεν παρατήρησε κάποια αλλαγή στην επικοινωνία του με τους άλλους «Πιστεύω ότι ήταν η ίδια. Δεν είδα θεαματικά αποτελέσματα». Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι τρεις σπουδαστές ανέφεραν ως γεγονός που βελτίωσε την επικοινωνία και τη συνεργασία τους, την «ιστορία της βαλίτσας» (τεχνική του ανολοκλήρωτου υλικού). Υποστήριξαν ότι η δράση αυτή τους προβληματίσε, τους οδήγησε στην εγρήγορση της σκέψης και της φαντασίας τους και μέσω της συζήτησης και της συνεργασίας, δημιούργησαν και παρουσίασαν τη δική τους εκδοχή. Μία ακόμη δράση που ειπώθηκε σε δύο απαντήσεις των συνεντεύξεων είναι «ο χάρτης της ζωής». Μέσω της δράσης αυτής, αναπτύχθηκε η επικοινωνία και δόθηκε η δυνατότητα στους σπουδαστές να γνωριστούν περισσότερο και να μοιραστούν κοινά βιώματα.

Σχετικά με την άνεση που νιώθουν να συνεργαστούν με άλλα μέλη της ομάδας, θετικά απάντησε η πλειοψηφία των σπουδαστών. Παρατηρήθηκαν δεκαεπτά θετικές απαντήσεις, καθώς οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μέσα από τις δράσεις, γνώριστηκαν καλύτερα, ήρθαν σε επαφή, μοιράστηκαν απόψεις, επικοινωνήσαν με ευχάριστο τρόπο και απέκτησαν οικειότητα «Οι δράσεις μας βοήθησαν να έρθουμε πιο κοντά, να ανταλλάζουμε απόψεις, ιδέες και να συνεργαστούμε πιο άνετα», «Όταν ήρθα στο σχολείο ήμουν κλειστή, δεν μιλούσα. Δεν ανοίγομαι εύκολα στους άλλους. Τώρα έχω ανοιχτεί πιο πολύ. Δεν ντρέπομαι πια». Δύο άτομα, μάλιστα, συνειδητοποίησαν ότι πλέον, συνεργάζονται ακόμη και με άτομα που δυσκολεύονταν να συνεργαστούν στην αρχή της χρονιάς. Από τις δεκαεπτά θετικές απαντήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, δύο απάντησαν με επιφύλαξη «Πιστεύω πως ναι. Εντάξει... Πάντα υπάρχουν διαφορετικές γνώμες. Μπορεί κάποιος να πει τη γνώμη του και να μη συμφωνεί», «Πιστεύω πως ναι» και ένα άτομο απάντησε θετικά, αλλά εξακολουθεί να μη συνεργάζεται με κάποιους συμμαθητές, με τους οποίους έχει έρθει σε σύγκρουση εκτός σχολείου, στον χώρο εργασίας «Αν εξαιρέσουμε τρία, τέσσερα άτομα, με τους υπόλοιπους συνεργάστηκα πιο άνετα απ' ότι



πριν». Αρνητική απάντηση έδωσε μόνο ένας σπουδαστής, ο οποίος υποστήριξε ότι από την αρχή της χρονιάς δυσκολευόταν να συνεργαστεί με τους άλλους, κι εξακολουθεί να δυσκολεύεται.

### 8.1.3. Κατηγορία 3η: Βελτίωση των σχέσεων

Το θέατρο δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να έρθει σε άμεση επαφή με τους άλλους και τον ωθεί να αναπτύξει μαζί τους δεσμούς και σχέσεις, καθιστώντας τον συν- δημιουργό. Έτσι, αποτελώντας μέλος ενός συνόλου, μιας ομάδας στο πλαίσιο της συνεργασίας, ο εκπαιδευόμενος απομακρύνεται από την ατομικότητα και περνά στη συλλογικότητα. Η βιωματική πραγματικότητα, η οποία βασίζεται σε κοινωνικά θέματα της επικαιρότητας, προάγει την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την επικοινωνία με πολιτισμικά πρότυπα και αξίες προηγούμενων εποχών (Γραμματάς, 2014).

Σχετικά με τον παράγοντα της βελτίωσης των σχέσεων και της συνεργασίας, στην ερώτηση *«Υπήρξε κάποιο άτομο με το οποίο δυσκολευόσασταν να συνεργαστείτε πριν τις δράσεις; Εξακολουθείτε να δυσκολεύεστε;»* που αφορά την καλλιέργεια των σχέσεων και τη συνεργασία, παρατηρείται ένα ποσοστό 50% (9/18 άτομα) απαντάει *«Ναι, δυσκολεόμουν, κι εξακολουθώ να δυσκολεύομαι»*. Οι λόγοι για τους οποίους δυσκολεύονταν να συνεργαστούν, πριν τις δράσεις, ήταν σχετικοί με τη διαφορά ηλικίας, με προσωπικές, εξωσχολικές συγκρούσεις, έλλειψη αλληλοσεβασμού, έλλειψη πειθαρχίας στους κανόνες της τάξης και μη αποδοχή του διαφορετικού, του ξένου. Πιστεύουν πως υπάρχουν παγιωμένες αντιλήψεις και κάποια άτομα ήθελαν να υπερισχύουν, μειώνοντας τους άλλους *«Με την κ. Βασιλική και τον κ. Κωνσταντίνο δυσκολεόμουν πριν, γιατί είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, θέλουν να υπερισχύει η δική τους άποψη. Έχουν παγιωμένες απόψεις. Εξακολουθώ να δυσκολεύομαι»*, *«Ναι... κι εξακολουθώ να δυσκολεύομαι, γιατί δεν αλλάζει ο άνθρωπος. Αν και εγώ είμαι απ' αυτούς που δίνουν περιθώρια, κι έχω υπομονή, αλλά...»*. Στην ίδια ερώτηση, ένα ποσοστό 35% (6/18 άτομα) απάντησαν πως ναι, δυσκολεύονταν να συνεργαστούν πριν τις δράσεις, αλλά δε δυσκολεύονται πια. Ανέφεραν ότι μέσα από τις δράσεις βελτιώθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία τους, καθώς γνωρίστηκαν καλύτερα με τους συμμαθητές τους, ήρθαν σε επαφή μαζί τους, αισθάνθηκαν ομάδα και αντάλλαξαν απόψεις. Με αυτό τον τρόπο,

δημιουργήθηκε ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού και κατανόησης του άλλου «Υπήρχαν άτομα που δε με υποδέχτηκαν καλά. Μου είπαν: «Γιατί ήρθες εδώ πέρα, αφού δεν ξέρεις ελληνικά;» Τώρα αυτά τα άτομα έχουν αλλάξει συμπεριφορά», Δυσκολευόμουν λίγο με τα άτομα που είναι μεγάλα σε ηλικία. Το θέατρο όμως μας βοήθησε στην επικοινωνία μεταξύ μας κι έχουμε άριστη σχέση», «Ναι, υπήρχε. Με ενοχλούσαν κάποια πράγματα. Δεν υπήρχε σεβασμός. Όμως στις δράσεις που ήμασταν μια ομάδα, έσπασε ο πάγος, γνωριστήκαμε περισσότερο, ζήσαμε εμπειρίες και δε δυσκολευόμαστε πλέον να συνεργαστούμε». Το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση είναι 15% (3/18 άτομα). Δήλωσαν ότι δε δυσκολεύονταν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους πριν τις δράσεις «Όχι, με κανέναν. Είμαι και ο τύπος που αποφεύγω τις συγκρούσεις και τις διαφορές», «Όχι, και στους καθηγητές μας που κάνουμε εργασίες, συνεργαζόμουν άνετα». Ένας σπουδαστής δήλωσε ότι, ενώ δε δυσκολευόταν να συνεργαστεί με τα άλλα μέλη της ομάδας, θεωρεί πως βελτιώθηκε και έγινε πιο εξωστρεφής, έπειτα από τις δράσεις «Δε δυσκολευόμουν με κάποιον, αλλά ούτε και μιλούσα πολύ πριν, δε συμμετείχα πολύ στις συζητήσεις. Όμως οι δράσεις με έκαναν να ανοιχτώ περισσότερο».

Αναφορικά με τη βελτίωση των σχέσεων, στην ερώτηση «Αν υπήρξε κάποιο άτομο που δεν είχαν καλή σχέση μαζί του, κι έπειτα από τις δράσεις ήρθαν πιο κοντά», το μεγαλύτερο ποσοστό (9/18 άτομα) απάντησαν ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Από αυτούς, οι τέσσερις ανέφεραν ότι δεν είχαν καλή σχέση με κάποιους από τους συμμαθητές τους, όμως μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης, ήρθαν πιο κοντά, γνωρίστηκαν καλύτερα, συνεργάστηκαν και πλέον έχουν καλύτερη ποιότητα σχέσεων «Δεν είχα καλή σχέση με τον διπλανό μου στο θρανίο, γιατί συνέχεια μου έκανε παρατηρήσεις και υποδείξεις. Μετά όμως, άλλαξαν τα πράγματα. Ηρέμησε... και βελτιώθηκε η σχέση μας. Ήρθαμε πιο κοντά με το θέατρο», «Παλιά δεν είχαμε καλή σχέση, τώρα όμως είμαστε πιο κοντά. Πιστεύω ότι το θέατρο μας έφερε πιο κοντά, κι ο χρόνος... γνωριστήκαμε καλύτερα». Τέσσερα άτομα υποστήριξαν ότι δεν υπήρξε κάποιο άτομο που να μην είχαν καλή σχέση, αλλά με τις δράσεις ήρθαν πιο κοντά με όλους «Με όλους είχα καλή σχέση. Κι έπειτα από τις δράσεις, έχει βελτιωθεί αυτή η σχέση, έχει γίνει καλύτερη», «Δεν είχα κακές σχέσεις με κάποιον, αλλά, μετά τις δράσεις, ήρθα πιο κοντά με όλα τα παιδιά», ενώ ένα άτομο απάντησε πως δεν είχε κακή σχέση με κανένα, κι ότι ήρθαν πιο κοντά, αλλά συνεχίζει να είναι επιφυλακτικός «Κακή σχέση δεν είχα με κανένα. Με

κάποιους τυπικές. Ήρθαμε πιο κοντά, απλώς πάντα με επιφύλαξη. Σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα και σ' αυτή την ηλικία που είμαστε, δεν αλλάζει ο άνθρωπος». Ένα μικρό ποσοστό (3/18 άτομα) κράτησε ουδέτερη στάση, λέγοντας ότι είχαν καλή σχέση με όλους εξαρχής «Με κανέναν δεν έχω κακή σχέση. Έτσι πιστεύω... τώρα αν έχουν αυτοί..!», «Όχι, τέτοιες ακραίες καταστάσεις, όχι», «Δεν υπήρξε κάποιο άτομο που να μην έχουμε καλή σχέση». Αρνητική στάση δήλωσε το 1/3 του συνόλου των σπουδαστών (6/8 άτομα), αναφέροντας ότι δεν είχαν καλή σχέση με κάποιους συμμαθητές τους, κι εξακολουθούν να μην έχουν «Όχι, υπάρχουν άτομα που δεν ήμουν κοντά, κι εξακολουθούμε να μην είμαστε», «Υπάρχουν άτομα που δεν είχα καλή σχέση μαζί τους και συνεχίζω να μην έχω, οπότε δυσκολεύτηκα να συνεργαστώ», «Μόνο με αυτό το άτομο δεν είχα καλή σχέση, ούτε έχω και δεν θα 'χω ποτέ».

#### **8.1.4. Κατηγορία 4η: Βελτίωση μετάδοσης μηνυμάτων**

Η χρήση της γλώσσας είναι καθοριστικής σημασίας για την ανθρώπινη επικοινωνία, καθώς μεταφέρει μηνύματα που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου. Μέσω της γλώσσας, επιτυγχάνεται η διερεύνηση του εαυτού του κάθε ανθρώπου, των στάσεων και των συμπεριφορών του (Βίτσου, 2016).

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008: 122), «Η γλώσσα είναι αυτή που θα προβάλλει κυρίως τις ταυτότητες των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων, θα τις αλληλοδιαμορφώσει και θα συμβάλλει στη σταθεροποίηση των μεταξύ τους σχέσεων».

Σχετικά με τον παράγοντα που αναφέρεται στις δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων, στην ερώτηση «Αν θεωρούν πως οι δράσεις συνέβαλλαν στο να νιώσουν πιο άνετα να συνομιλούν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας», οι περισσότεροι από τους σπουδαστές απάντησαν θετικά (13/18 άτομα). Κάποιοι από αυτούς είπαν πως ανέκαθεν αισθάνονταν άνετα, μιας κι έχουν υπάρξει κι ίδιοι μετανάστες ή έχουν συνεργαστεί με αλλοδαπούς, Ρομά στον επαγγελματικό τους χώρο. Παρόλα αυτά εκτίμησαν πως οι δράσεις συνέβαλλαν στο γεγονός να αποκτήσουν περισσότερη άνεση «Ναι, θεωρώ πως συνέβαλλαν. Αν και το είχα από τη Γερμανία που είχα μεταναστεύσει», «Οι καλύτεροι πελάτες του μαγαζιού μου ήταν οι τσιγγάνοι. Και με τους τσιγγάνους του σχολείου μας μιλάω πιο άνετα μετά τις δράσεις». Κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι ήταν επιφυλακτικοί με τα άτομα διαφορετικής κουλτούρας και δεν ένιωθαν άνετα να συνομιλούν μαζί τους, όμως οι δράσεις τους βοήθησαν να

κατανοήσουν τη θέση των άλλων μέσω του βιώματος και απέκτησαν ενσυναίσθηση, βλέποντας από διαφορετική σκοπιά «Ναι, βοήθησε πολύ. Στην αρχή ήμασταν επιφυλακτικοί με τους ανθρώπους. Τώρα όμως, άνετα συνομιλούμε μαζί τους. Είναι κι αυτοί σαν εμάς», «Ναι. Παλαιότερα μιλούσα με άτομα διαφορετικής κουλτούρας, αλλά αισθανόμουν αμήχανα... Τώρα πιστεύω πως τα βλέπω πιο σφαιρικά τα πράγματα, πιο θετικά», «Ναι. Δε συνομιλούσα άνετα με αλλοδαπούς. Μετά από αυτό, γνωρίζεις την ταλαιπωρία τους και συμμετέχεις», «Βέβαια. Πριν τις δράσεις, δεν είχα την άνεση αυτή. Μετά τις δράσεις, ήρθαμε πιο κοντά με τις αλλοδαπές συμμαθήτριές μου και τις βοήθησα να μάθουν ελληνικά, να κοινωνικοποιηθούν». Αρκετοί σπουδαστές (5/18 άτομα) απάντησαν πως συνομιλούσαν άνετα με άτομα διαφορετικής κουλτούρας πριν ακόμα γίνουν οι δράσεις «Συνομιλούσα άνετα και πριν τις δράσεις και τώρα, με άτομα διαφορετικής κουλτούρας», «Δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Είμαι άνθρωπος που συνεργάζομαι και συνομιλώ με όλο τον κόσμο. Δεν μου κάνει εντύπωση η διαφορετικότητα», «Δεν είχα ποτέ θέμα με τα διαφορετικά άτομα. Έχω δουλέψει με ξένους. Δεν είδα κάποια διαφορά. Δούλεψα με Τούρκους, Αλβανούς, Γιουγκοσλάβους, γιατί εγώ έκανα και στη Γερμανία. Δε ξεχωρίζαμε ο ένας τον άλλο».

## 8.2. Ποσοτική Ανάλυση

Έπειτα, ακολούθησε η ανάλυση του ποσοτικού μέσου συλλογής δεδομένων, δηλαδή του ερωτηματολογίου (οι πίνακες που αφορούν το αρχικό ερωτηματολόγιο είναι οι Α, ενώ οι πίνακες του τελικού ερωτηματολογίου οι Τ). Αντίστοιχα στο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις που αφορούν την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης σημειώνουν παραπλήσια αποτελέσματα

### 8.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας

Προκειμένου να γίνει η ποσοτική ανάλυση, υπολογίστηκε πρώτα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachalpha. Για τη σωστή εκτίμηση του δείκτη, πριν από τον υπολογισμό, έγινε αντιστροφή των απαντήσεων για τις ομάδες των ερωτήσεων που έχουν αντίθετη φορά με τις άλλες, ώστε να έχουν όλες οι ερωτήσεις την ίδια φορά. Οι ερωτήσεις της 2<sup>ης</sup> κατηγορίας (αλλαγή συμπεριφοράς) και της 4<sup>ης</sup> κατηγορίας (Βελτίωση δεξιοτήτων μετάδοσης μηνυμάτων) έχουν αντίθετη φορά με τις άλλες, καθώς έχουν αρνητικό νόημα και οι απαντήσεις με μεγαλύτερο σκορ (π.χ. συμφωνώ και

συμφωνώ απόλυτως) δείχνουν μεγαλύτερη δυσκολία (π.χ. «Αντιμετωπίζω προβλήματα στη γραμματική όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας»). Αντιθέτως, οι απαντήσεις με μεγαλύτερο σκορ στις άλλες κατηγορίες έχουν θετικότερο νόημα (π.χ. «Είμαι ικανός να εκφράζω τις απόψεις μου με σαφήνεια όταν αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας»). Ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας προϋποθέτει να έχουν όλες οι ερωτήσεις/απαντήσεις την ίδια φορά, σε διαφορετική περίπτωση παρατηρείται μεταξύ των ερωτήσεων αρνητική συσχέτιση και δεν υπολογίζεται σωστά ο δείκτης. Η αντιστροφή των απαντήσεων έγινε με την αλλαγή του 1=διαφωνώ απόλυτα σε 5= συμφωνώ απόλυτα και αντίστροφα και του 2= διαφωνώ με το 4= συμφωνώ και αντίστροφα (το 3 παρέμεινε).

Μετά την αντιστροφή τους ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων πριν την παρέμβαση ήταν  $\alpha=0,905$  και μετά την παρέμβαση  $\alpha=0,910$ , κάτι που δείχνει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας της κλίμακας.

Επιπλέον εξετάστηκε το αν οι μεταβλητές που προκύπτουν αθροιστικά από την κάθε κατηγορία ερωτήσεων ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Shapiro-Wilk τεστ που είναι κατάλληλο για μέγεθος δείγματος μικρότερο του 50 ( $n \leq 50$ ), όπως είναι το δείγμα στην παρούσα έρευνα.

Παρατηρείται ότι το p value (Sig) για το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk είναι μεγαλύτερο του 5% ( $p > 0,05$ ) (το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε την μηδενική μας υπόθεση), οπότε συμπεραίνεται ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση. Δηλαδή, η κατανομή του πληθυσμού, από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας, είναι προσεγγιστικά κανονική.

Πίνακας 1. Τεστ για έλεγχο κανονικότητας

	TestsofNormality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων-Πριν	,148	16	,200 <sup>*</sup>	,965	16	,744
Δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων-Μετά	,109	16	,200 <sup>*</sup>	,964	16	,732
Δυνατότητες αλληλεπίδρασης - πριν	,224	16	,031	,948	16	,459
Δυνατότητες αλληλεπίδρασης - μετά	,173	16	,200 <sup>*</sup>	,956	16	,588
Αλλαγή συμπεριφοράς-πριν	,128	16	,200 <sup>*</sup>	,972	16	,862
Αλλαγή συμπεριφοράς-μετά	,123	16	,200 <sup>*</sup>	,954	16	,558
Βελτίωση σχέσεων-πριν	,151	16	,200 <sup>*</sup>	,940	16	,348

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. LillieforsSignificanceCorrection

### 8.2.2. Κατηγορία 1η: Βελτίωση δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης

Προκειμένου να αποτιμήσουμε εάν υπήρξαν σημαντικές μεταβολές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ένα t-test για ζεύγη δειγμάτων. Το στατιστικό αυτό τεστ χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί εάν μια μεταβλητή έχει στατιστικά σημαντικές μεταβολές για τις ίδιες μονάδες του δείγματος σε δυο διαφορετικές στιγμές. Ο έλεγχος έγινε στη μεταβλητή που προέκυψε από το άθροισμα των τιμών των επιμέρους ερωτήσεων της κατηγορίας (ερωτήσεις 5, 7, 8, 14 και 17).

Πίνακας 2 έλεγχος t-testγια ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 1<sup>η</sup> κατηγορία

Μεταβλητές	Μέσος	N	T.A.	Διαφορά μέσων	t	p
Δυνατότητες αλληλεπίδρασης - πριν	18,69	16	3,156			
Δυνατότητες αλληλεπίδρασης - μετά	19,50	16	2,582	,188	-3,105	,007

Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές μεταβολές πριν και μετά από την παρέμβαση αναφορικά με τις Δυνατότητες αλληλεπίδρασης ( $t=-3,105$ ,  $p=,007<0,05$ ), άρα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι το δείγμα έχει ίσο μέσο πριν και μετά την παρέμβαση.

### 8.2.3. Κατηγορία 2η: Αλλαγή συμπεριφοράς - διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας

Παρόμοια, για την κατηγορία «αλλαγή συμπεριφοράς», αθροίστηκαν οι τιμές των ερωτήσεων της κατηγορίας και δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή με τιμές το άθροισμα

των τιμών των συνιστωσών (ερωτήσεις 2, 4, 13 και 15). Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Σύμφωνα με αυτά, δεν υπάρχουν σημαντικές μεταβολές πριν και μετά από την παρέμβαση αναφορικά με την αλλαγή συμπεριφοράς ( $t=2,582$ ,  $p=,021<0,05$ ), άρα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι το δείγμα έχει ίσο μέσο πριν και μετά την παρέμβαση. Δεχόμαστε, ως εκ τούτου ότι υπάρχουν σημαντικές μεταβολές στην συμπεριφορά μετά τις παρεμβάσεις.

*Πίνακας 3 έλεγχος t-testγια ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 2<sup>η</sup> κατηγορία*

Μεταβλητές	Μέσος	N	T.A.	Διαφορά μέσων	t	p
Αλλαγή συμπεριφοράς-πριν	11,13	16	4,272			
Αλλαγή συμπεριφοράς-μετά	10,13	16	4,410	,313	2,582	,021

#### 8.2.4. Κατηγορία 3η: Βελτίωση των σχέσεων

Για την κατηγορία «βελτίωση των σχέσεων», η νέα μεταβλητή προέκυψε από το σύνολο των σκορ των ερωτήσεων 1, 3, 10, 12 και 16. Εξετάστηκε με χρήση του ελέγχου t-testεξαρτημένων δειγμάτων αν η νέα αυτή μεταβλητή έχει σημαντικές μεταβολές πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα 4 και δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές μεταβολές πριν και μετά από την παρέμβαση αναφορικά με τη βελτίωση των σχέσεων ( $t=-3,416$ ,  $p=,004<0,05$ ), συνεπώς η μηδενική υπόθεση ότι το δείγμα έχει ίσο μέσο πριν και μετά την παρέμβαση, απορρίπτεται και δεχόμαστε ότι οι μέσοι δεν είναι ίσοι, καθώς υπάρχουν σημαντικές μεταβολές στην βελτίωση των σχέσεων.

*Πίνακας 4 έλεγχος t-testγια ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 3<sup>η</sup> κατηγορία*

Μεταβλητές	Μέσος	N	T.A.	Διαφορά μέσων	t	p
Βελτίωση σχέσεων-πριν	17,94	16	4,219			
Βελτίωση σχέσεων-μετά	18,81	16	3,674	-,063	-3,416	,004

### 8.2.5. Κατηγορία 4η: Βελτίωση δεξιοτήτων μετάδοσης μηνυμάτων

Τέλος, για την κατηγορία «δεξιότητες μετάδοσης μηνυμάτων», η νέα μεταβλητή προέκυψε από το σύνολο των σκορ των ερωτήσεων 6, 9 και 11. Μέσου του ελέγχου t-test εξαρτημένων δειγμάτων διερευνήθηκε αν η νέα αυτή μεταβλητή έχει σημαντικές μεταβολές πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές μεταβολές πριν και μετά από την παρέμβαση αναφορικά με τις δεξιότητες μετάδοσης μηνυμάτων ( $t=2,573$ ,  $p=,021 < 0,05$ ), άρα μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι το δείγμα έχει ίσο μέσο πριν και μετά την παρέμβαση. Κατά συνέπεια γίνεται αντιληπτό ότι οι μέσοι των απαντήσεων των συμμετεχόντων έχουν σημαντική μεταβολή μετά τις παρεμβάσεις.

*Πίνακας 5 έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών (εξαρτημένων δειγμάτων) για 4<sup>η</sup> κατηγορία*

Μεταβλητές	Μέσος	N	T.A.	Διαφορά μέσων	t	p
Δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων- Πριν	8,19	16	3,146			
Δεξιότητες μεταφοράς μηνυμάτων- Μετά	7,31	16	2,960	,875	2,573	,021

### 8.2.6. Συμπεράσματα από την ποσοτική ανάλυση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοτικών στοιχείων έδειξαν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό μετά τις παρεμβάσεις, κάτι που ισχύει για όλες τις κατηγορίες.

Για την πρώτη κατηγορία, αναφορικά με τις Δυνατότητες αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι ακόμα και πριν την παρέμβαση οι περισσότεροι εξέφρασαν έναν αρκετά υψηλό βαθμό δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικής κουλτούρας, και σεβασμό στα άτομα αυτά και τις απόψεις τους. Ο βαθμός αυτός εμφανίστηκε σημαντικά αυξημένος μετά την παρέμβαση.

Σε ότι αφορά τη δεύτερη κατηγορία, που σχετίζεται με την αλλαγή της συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι έδωσαν μέτριες απαντήσεις στις ερωτήσεις που



διερευνούσαν αντιδράσεις και (αρνητικά) συναισθήματα φόβου και απόστασης με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Οι απαντήσεις και μετά την παρέμβαση έδειξαν σαφώς μια βελτίωση, εκφράζοντας μικρότερο βαθμό αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των ερωτώμενων για άτομα διαφορετικής κουλτούρας.

Σχετικά με την τρίτη κατηγορία οι ερωτώμενοι μέσα από τις απαντήσεις τους έδειξαν βελτιωμένα σκορ, μετά τις παρεμβάσεις για τις σχέσεις τους με άτομα διαφορετικής κουλτούρας, τον βαθμό που αισθάνονται άνετα να συνομιλούν και να συναναστρέφονται, όπως και να διαχειρίζονται μία συζήτηση όταν αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.

Τέλος, αναφορικά με την τελευταία κατηγορία που αφορά βελτίωση δεξιοτήτων μετάδοσης μηνυμάτων, από την ανάλυση κατέστη σαφές ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενοι στη γραμματική ή στο διαχωρισμό επικοινωνιακών και πειστικών μηνυμάτων, όταν αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας είναι σε σημαντικό βαθμό ελαττωμένα μετά τις παρεμβάσεις.

### **8.3. Σύγκριση ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης**

Από τη σύγκριση των ευρημάτων της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι υπάρχει ταύτιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης. Τόσο οι απαντήσεις των ερωτήσεων του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου, όσο κι αυτές των συνεντεύξεων σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται και είναι θετικές ως προς τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη βελτίωση των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης.

Οι συμμετέχοντες επίσης, απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου που αφορούν τον παράγοντα της βελτίωσης των σχέσεων. Όμως, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στην ποιοτική ανάλυση, όπου οι μισοί σπουδαστές απαντούν ότι δυσκολεύονταν να συνεργαστούν μεταξύ τους πριν τις παρεμβάσεις, κι εξακολουθούν να δυσκολεύονται. Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 50% απαντάει ότι βελτιώθηκε η σχέση τους μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Η διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν προσωπικές συγκρούσεις και διαφωνίες μεταξύ των συμμετεχόντων, τις οποίες

φέρουν από το επαγγελματικό τους περιβάλλον και το οποίο μπόρεσαν να εκφράσουν στη συνέντευξη, καθώς και μεγάλη διαφορά ηλικίας (18 έως 70 χρονών).

Όσον αφορά τον παράγοντα της δυνατότητας αλλαγής συμπεριφοράς, διαφοροποίηση υπήρξε στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο που συμπεριφέρονται και λειτουργούν κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, αν και στην ποιοτική ανάλυση παρατηρούμε μία μεγάλη κατηγορία ατόμων που δηλώνουν πως οι δράσεις βελτίωσαν την ικανότητά τους να συναναστρέφονται με μεγαλύτερη άνεση με άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, στην αντίστοιχη κατηγορία στην ποσοτική το μεγαλύτερο ποσοστό εκφράστηκε αρνητικά. Δήλωσε, δηλαδή, ότι δεν είναι πάντα το ίδιο άτομο που εμφανίζεται να είναι και συχνά αντιδρά σαν να είναι διαφορετικό άτομο, κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικής κουλτούρας. Παρόλα αυτά, το στοιχείο αυτό βελτιώθηκε, αν όχι σε μεγάλη κλίμακα, αλλά συστηματικά, με την έννοια ότι η βελτίωση που παρατηρήθηκε δεν είναι κάποιες τυχαίες αριθμητικές διαφορές, αλλά πρόκειται για μεταβολές με συστηματική εμφάνιση και στατιστική σημαντικότητα.

Τέλος, στον παράγοντα της βελτίωσης των δεξιοτήτων μεταφοράς μηνυμάτων, τόσο στην ποιοτική, όσο και στην ποσοτική ανάλυση, παρατηρείται θετική αλλαγή στη στάση των συμμετεχόντων. Δήλωσαν ότι οι παρεμβάσεις συνέβαλλαν στην πλήρη κατανόηση του τι συμβαίνει σε μια αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής και στο να νιώσουν μεγαλύτερη άνεση όταν συνομιλούν μαζί τους. Επιπλέον, μέσα από τη βιωματική διαδικασία των δράσεων καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση των σπουδαστών για τα άτομα αυτά. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **9. Συμπεράσματα**

Η Δραματική Τέχνη έχει αναδειχθεί σε βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο σε διάφορους τομείς. Συνακόλουθα, έχει στραφεί η ερευνητική δραστηριότητα και στην αξιοποίησή της στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, η έρευνα ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση μαθητών (Κοντογιάννη, 2008·Δούβου, 2017) ή εκπαιδευτικών τους (Μάγος, 2004·Κοντογιάννη, 2008·Ζώνιου 2016).

Η παρούσα εργασία διερευνά την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι δεξιότητες μετάδοσης των μηνυμάτων, οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης, η αλλαγή της συμπεριφοράς, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας και η βελτίωση των σχέσεων μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

Η μεθοδολογία αφορά στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι μέθοδοι: ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο και παρατήρηση παρεμβάσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τόσο από τα αποτελέσματα του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου, όσο και των συνεντεύξεων και των εκτιμήσεων κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, επιβεβαίωσαν τη βασική υπόθεση. Η Δραματική Τέχνη είναι ικανή να συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους ενήλικες.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν θετική αλλαγή στη στάση των συμμετεχόντων, όσον αφορά τον παράγοντα των δεξιοτήτων μετάδοσης των μηνυμάτων και συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Portalla και Chen (2010). Οι σπουδαστές του ΣΔΕ, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, είναι σε θέση να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα μηνύματα που εκπέμπουν και δέχονται, κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης. Οι συμμετέχοντες, μέσω της βιωματικής διαδικασίας των δράσεων της Δραματικής Τέχνης, κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της γλώσσας. Πολλές φορές έφτασαν σε σημείο να υπερνικήσουν τα γλωσσικά εμπόδια, μέσω της έκφρασης της «γλώσσας του σώματος» (Κοντογιάννη, 2008). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί σε πολλές έρευνες η ανάπτυξη της εκφραστικότητας του ατόμου και η επικοινωνία μέσω των εκφραστικών μέσων.

Όσον αφορά τη βελτίωση των δυνατοτήτων της αλληλεπίδρασης, οι περισσότεροι είναι θετικά διακείμενοι. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, τα ομαδικά παιχνίδια και ο κοινός στόχος που είχαν για να διεκπεραιώσουν μια θεατρική άσκηση, συνέβαλλαν στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ τους και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και την απόκτηση μεγαλύτερης άνεσης, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Portalla και Chen (2010), η έρευνα των οποίων κατέδειξε θετικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Επίσης, η

έρευνα συμφωνεί με τα αποτελέσματα τα έρευνας της Blight (2003), η οποία αποδεικνύει ότι το θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, συνέβαλλε στην κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να αυτοκαθοριστούν, να αλλάξουν στάση και συμπεριφορά απέναντι στους διαφορετικά πολιτισμικούς συμμαθητές τους. Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι σημειώθηκε αλλαγή στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, καθώς έπειτα από τις παρεμβάσεις αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση στην έκφρασή τους όταν αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής και νιώθουν πως έχουν αποκτήσει οικειότητα με τα άτομα αυτά. Παρομοίως, και η έρευνα των Portalla και Chen (2010) καταδεικνύει θετική αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων απέναντι σε άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, συμφωνούμε με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μάγου (2004), ο οποίος διαπίστωσε αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, στη συμπεριφορά και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές του. Όμως, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου διαφοροποιούνται από αυτές τις συνεντεύξεις και παρουσιάζουν αρνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι πάντα τα ίδια άτομα που εμφανίζονται να είναι και συχνά αντιδρούν σαν να είναι διαφορετικά άτομα, κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Όπως διαπιστώθηκε, μέσω των βιωματικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν στη βελτίωση των σχέσεων και διευκολύνθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους, με στόχο τη δημιουργικότητα (Κοντογιάννη, 2008). Μέσα από τις δράσεις, τα άτομα γνωρίστηκαν μεταξύ τους περισσότερο και τους δημιουργήθηκαν συναισθήματα που συνέβαλλαν στην αυτογνωσία και την εξωστρέφεια. Από τις απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα έρευνας, τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη άνεση, σχετικά με τη συναναστροφή τους τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα. Υπάρχει, συνακόλουθα, συμφωνία με τον Winnicott (1979), ο οποίος υποστηρίζει ότι τόσο το παιδί, όσο και ο ενήλικας, νιώθει ικανοποίηση, οδηγείται στην εξωστρέφεια και αναπτύσσει τις κοινωνικές του σχέσεις, μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού. Επίσης, συμφωνούμε με τους Portalla και Chen

(2010), των οποίων τα αποτελέσματα είναι θετικά ως προς τη βελτίωση των σχέσεων και της Blight (2003), που συμπεραίνει ότι το θέατρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Γιαννακούλη (2016), καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα, καθώς καταδεικνύουν ότι βελτιώθηκε η συνεργασία και η εξωστρέφεια των σπουδαστών του ΣΔΕ. Συνακόλουθα, συμφωνούμε με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ζώνιου (2016), από την οποία προκύπτει ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου συμβάλλει στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, ενισχύει τη διαπολιτισμικότητα και αναπτύσσει τη συλλογικότητα. Ωστόσο, στις απαντήσεις των συνεντεύξεων, δηλώθηκε δυσκολία στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, εκτός παρεμβάσεων, καθώς υπήρξαν προσωπικές διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους που τις μετέφεραν από τον επαγγελματικό τους χώρο, στην τάξη. Στο σημείο αυτό παρατηρείται διαφοροποίηση με την έρευνα των Tromski και Doston (2003), η οποία πραγματοποιήθηκε σε εφήβους που δυσκολεύονταν να συνεργαστούν με διαφορετικά άτομα και προέκυψε βελτίωση στη στάση τους.

Καταλήγοντας, μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον θεατρικής σύμβασης οι ενήλικες κλήθηκαν να έρθουν αντιμέτωποι με σκηνές της καθημερινής τους πραγματικότητας που πραγματεύονται κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η κοινωνική απομόνωση και η αίσθηση κατωτερότητας. Η Δραματική Τέχνη με τις τεχνικές της δημιούργησε ένα κλίμα ενσυναίσθησης και έδωσε τη δυνατότητα να υιοθετήσουν διαφορετική στάση και να δουν τα ζητήματα αυτά από άλλη οπτική γωνία.

### **9.1.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΣΔΕ Ιωαννίνων, αποκάλυψε ότι οι ενήλικες έχουν παγιωμένες αντιλήψεις, απόψεις και στερεότυπα σχετικά με τη διαφορετικότητα, τα οποία χρειάζονται χρόνο για να μπορέσουν να αλλάξουν και να εξαλειφθούν πλήρως. Έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι υπάρχει ανάγκη νέων τρόπων διδασκαλίας στην εκπαίδευση, τόσο των παιδιών, όσο των ενηλίκων. Η Δραματική Τέχνη με τις τεχνικές της αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο εκπαίδευσης.

Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να γίνει περαιτέρω μελέτη του θέματος έτσι ώστε να μπορούν τα συμπεράσματα να γενικευτούν και να εγκυροποιηθούν.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να διερευνηθεί η συμβολή της ΔΤΕ στην επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των μεγαλύτερων σε ηλικία σπουδαστών και των νεότερων,

καθώς υπάρχει μεγάλη ηλικιακή διαφορά, γεγονός που δημιουργεί τριβές και δυσκολίες στη συνύπαρξη και τη συνεργασία. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθεί η ΔΤΕ ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος (Ελληνική γλώσσα, Αγγλική γλώσσα, Περιβαλλοντολογικός Γραμματισμός, Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή) για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των σπουδαστών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά- οικονομικά στρώματα και έχουν υποστεί δύσκολες συνθήκες διαβίωσης διαπραγματευόμενα ζητήματα ρατσισμού (εξωτερική εμφάνιση, επάγγελμα, γνώσεις, επίδοση στα μαθήματα του σχολείου).

Τέλος, θεωρείται αναγκαία η ένταξη του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς συμβάλλει στην προσαρμογή των σπουδαστών στο νέο περιβάλλον του σχολείου, τη βελτίωση των σχέσεων και την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας.

## 10.Βιβλιογραφία

### 10.1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγέλη, Α. (2004). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Ασκούνη, Ν. (1997). Από έναντι 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.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας* (σσ. 127- 144). Αθήνα: ΓΤΕΕ & ΙΔΕΚΕ.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γιαννακούλη, Κ. (2016). *Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους σχολείου δεύτερης ευκαιρίας*. Διπλωματική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δούβου, Π. (2017). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (DIE) ως μέσο ευαισθητοποίησης παιδιών εφηβικής ηλικίας σε ρατσιστικά φαινόμενα: Μια έρευνα δράσης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εφήβους του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά & εφήβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας*. Διπλωματική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά ανοιχτά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1995). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Βρυξέλλες.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούσης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα θέατρο σαν διδακτική στους ενήλικες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραμπάτσα, Α. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών των ΣΔΕ του Ν. Έβρου, σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους σε θέματα που άπτονται του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο. Οι αρχές μάθησης. Οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τόμος Β). Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων* (σ. 19- 51). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάνθου, Χ. (2008). «Από το ημερολόγιο σχολικής ζωής...». Οι πρώτες δέκα μέρες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας- Μια εκπαιδευτική πρόκληση». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 13.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένος, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μιχαήλ, Β. (2017). *Εφαρμογές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων-επαθείς ομάδες: « Κλείνοντας την πόρτα στο παρελθόν, ανοίγοντας το παράθυρο στο μέλλον»*. Μια έρευνα δράσης με την ομάδα τροφίμων των αγροτικών φυλακών Τίρυνθας. Διπλωματική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία (Β τεύχος)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 106-124.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.
- Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ., Φράγκου, Τ. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη: Μία έρευνα δράσης στο 3/θ δημοτικό σχολείο Νέας Τίρυνθας*. Πρακτικά ΣΤ' πανελληνίου θεατρολογικού συνεδρίου: «θέατρο και ετερότητα: θεωρία, δραματουργία και θεατρική πρακτική. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση και τη Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΥΑ260/ 16-01-2008/ΦΕΚ Β34/ 16-01-2008).
- ΦΕΚ 188/23-09-1997, Νόμος 2525
- ΦΕΚ 1003/22.07.2003
- Χάσκα, Κ. (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εξάλειψη και καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ της Ελληνικής & Αλβανικής κουλτούρας*. Διπλωματική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο *Γλώσσα*, 54, 24.

## 10.2. Ξένη Βιβλιογραφία

- Bell, J. (1997). Doing your research project. *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (μτφ. Βαλεντίνη- Αναστασία Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Blight, R. (2003). More than words- A passionate vision: building cultural and communication competence through drama/ theatre. *Applied Theater Resercher/ IDEA Journal*, 4, articleno 10.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2006b). *The aesthetics of the oppressed*. (Trans. Adrian Jackson). Abingdon & New York: Routledge.
- Camillieri, C. (1985). *Antropologia cultural y educacion*. Paris, France: UNESCO.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, P. & Upton, G. (1990). An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools. *Educational Psychology*, 10, 301-321.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 307-316.
- Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα. Βασικές αρχές*. (μτφ. Βλάχου Παναγιώτα, Σπανάκη Ειρήνη, Κάντζολα- Σαμπατάκου Βεατρίκη). Cyprus: Broken Hill.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (μτφ. Αλεξάνδρα Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jennings, S. (1990). *Dramatherapy with families, groups and individuals- waiting in the wings*. London: Jessica Kingsley.
- Karppinen, T. (2002). Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 52- 55). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- προοπτικές* (επιμ. Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Patton, M. (2002). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Continuum.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Portalla, T. & Chen, G. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 3, 21-37.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross- cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15- 47.
- Rubin, R. B. (1982). Assessing speaking and listening competence at college level: The communication competency assessment instrument. *Communication Education*, 31, 19-32.

- Spitzberg, B. H. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Tromski, D. & Doston, G. (2003). Interactive drama: a method for experiential multicultural training. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), 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.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of model of communication competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Winnicott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### 10.3. Ιστοσελίδες

- [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr)  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ983875.pdf>  
<https://www.inedivim.gr>

## Παράρτημα

Αρχικό ερωτηματολόγιο (Pre-test):

[file:///C:/Users/User6/Downloads/Diapolitismikotita\\_Agathi%20-%20Google%20Forms%20Αρχικό%2018.pdf](file:///C:/Users/User6/Downloads/Diapolitismikotita_Agathi%20-%20Google%20Forms%20Αρχικό%2018.pdf)

Τελικό ερωτηματολόγιο (Post- test):

[file:///C:/Users/User6/Downloads/Diapolitismikotita\\_Agathi%20-%20Google%20Forms%20A.pdf](file:///C:/Users/User6/Downloads/Diapolitismikotita_Agathi%20-%20Google%20Forms%20A.pdf)

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες που έγιναν, σας βοήθησαν να αλληλοεπιδράσετε με τους συμμαθητές σας; Αν ναι, αναφέρετε ένα γεγονός που συνέβη.
2. Αναφέρετε ένα συγκεκριμένο γεγονός που μέσα από τις δραστηριότητες, βελτίωσε την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους άλλους.
3. Θεωρείτε πως μπορείτε να συνεργαστείτε πιο άνετα με τα άλλα μέλη της ομάδας, έπειτα από το πρόγραμμα;
4. Υπήρξε κάποιο άτομο με το οποίο δυσκολεύόσασταν να συνεργαστείτε πριν τις δράσεις; Εξακολουθείτε να δυσκολεύεστε;
5. Υπήρξε κάποιο άτομο που δεν είχατε καλή σχέση μαζί του, κι έπειτα από τις δράσεις, ήρθατε πιο κοντά;
6. Θεωρείτε πως οι δράσεις συνέβαλλαν στο να νιώσετε πιο άνετα να συνομιλείτε με άτομα διαφορετικής κουλτούρας;
7. Θεωρείτε πως το πρόγραμμα έρευνας βελτίωσε στο να νιώσετε άνετα να συναναστρέφεστε με άτομα διαφορετικής κουλτούρας;

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Την Παρασκευή 16/02/2018 στις 5μμ επισκέφτηκα για πρώτη φορά το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων, όπου με υποδέχτηκε η διευθύντρια κ. Καίτη Σεντελέ και η πρώην διευθύντρια κ. Χρύσα Μάνθου.

Αφού τους περιέγραψα όσα σκέφτομαι να πραγματοποιήσω στις παρεμβάσεις, αυτό το τρίμηνο και τους στόχους της έρευνας, μου πρότειναν ως πειραματική ομάδα το τμήμα Α2, για τον λόγο ότι είναι ένα τμήμα στο οποίο υπάρχει μεγάλη ηλικιακή απόκλιση (σπουδαστές ηλικίας 19 έως 72 ετών) και δεν υπάρχει ομαδικότητα κι επικοινωνία. Έπειτα, μελετήσαμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να μπορέσουν να με εντάξουν και τέλος, με ξενάγησαν στο χώρο. Λίγο πριν αποχωρήσω από το σχολείο, συνάντησα τον κ. Κώστα Γεωργάκη, καθηγητή Πληροφορικής, ο οποίος προθυμοποιήθηκε να με βοηθήσει με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους σπουδαστές, την ώρα του μαθήματος του.

*1η παρέμβαση (26.02.2018)*

### **Στόχοι:**

- Να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους
- Να εγκλιματιστούν στο νέο μαθησιακό περιβάλλον
- Προθέρμανση σώματος για τις θεατρικές δράσεις
- Ομαδικότητα και συνεργατικότητα.
- Αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Έναρξη: Καλωσόρισμα. Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται σε κύκλο. Η ερευνήτρια τους συστήνεται και παρουσιάζει τους στόχους, τη μεθοδολογία και τη φιλοσοφία του προγράμματος. Τους ευχαριστεί για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ακολουθούν οι συστάσεις από τους συμμετέχοντες, λέγοντας ο καθένας το όνομά του και δυο λόγια για τον εαυτό του.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

«Ν' αλλάξουν θέση όλοι όσοι...»

Διάρκεια: 5- 10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Γνωριμία με βιωματικό κι ευχάριστο τρόπο
- Κατάργηση της μετωπικής διδασκαλίας
- Ομαδικότητα. Ύπαρξη κύκλου (δεν υπάρχει αρχηγός, είμαστε όλοι ίσοι).

#### Περιγραφή

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ένας, στο κέντρο του κύκλου, ζητάει «ν' αλλάξουν θέση όλοι όσοι...» και προτείνει κάτι που αφορά τον ίδιο ή του αρέσει (π.χ. όλοι όσοι... έχουν γεννηθεί Χειμώνα, όλοι όσοι... αγαπούν το πράσινο χρώμα). Όποιος συμφωνεί μαζί του, αλλάζει θέση, ενώ αυτός που βρίσκεται στη μέση, πρέπει να βρει θέση στον κύκλο. Όποιος βρίσκει θέση τελευταίος, μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και κάνει μια πρόταση. Σταδιακά, η άσκηση οδηγείται σε πιο εσωτερικά γνωρίσματα (όλοι όσοι τους αρέσει/ φοβούνται/ αγαπάνε/ ονειρεύονται). Στο τέλος, ο εμπνευστής προτείνει «ν' αλλάξουν θέση όλοι όσοι έχουν κάποιο πρόγονο που να μιλά κάποια άλλη μητρική γλώσσα, εκτός των ελληνικών».

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Συνέντευξη- αληθινές ιστορίες- ανακριτική καρέκλα.

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους
- Να προβούν σε ενεργητική ακρόαση
- Να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε άτομο προέρχεται από διαφορετικά περιβάλλοντα.

#### Περιγραφή

Με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, καλούμε τα άτομα που άλλαξαν θέση στην παραπάνω δραστηριότητα, να πάρουν το λόγο και να δώσουν περισσότερες πληροφορίες, στοιχεία για αυτή την πτυχή τους. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, έχουν τη δυνατότητα να κάνουν ερωτήσεις, ώστε να εκμαιεύσουν πληροφορίες, εικόνες, ήχους που μπορεί να φανούν χρήσιμες στην επόμενη δραστηριότητα.

### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Ομαδικό γλυπτό- παγωμένη εικόνα- ανίχνευση σκέψης.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με στόχο τη δημιουργία
- Να εκφράσουν τις μύχιες σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους
- Να ασκηθούν στην ανάγνωση μιας εικόνας (πολυσημία εικόνων).

Περιγραφή

Με βάση την παραπάνω άσκηση, καλούμε κάποια άτομα να ανέβουν σταδιακά, στη σκηνή, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο, ώστε να σχηματίσουν με τα σώματά τους ένα ομαδικό γλυπτό, μια παγωμένη εικόνα, η οποία αποκρυσταλλώνει κάποιο γεγονός που ακούστηκε και τους προκάλεσε το ενδιαφέρον. Η εικόνα είναι ακίνητη, όμως εμπεριέχει μια δυναμική. Η υπόλοιπη ομάδα παρατηρεί τα αγάλματα και προσπαθεί να αναγνώσει την εικόνα.

Ποιοι είναι;

Τι σχέση έχουν μεταξύ τους;

Τι αισθάνονται;

Τι σκέφτονται;

Στη συνέχεια, μπορούμε να αγγίξουμε τα αγάλματα στον ώμο, ώστε να μιλήσουν (τεχνική ανίχνευσης σκέψης).

#### **4<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Μετάδοση ενέργειας.

Διάρκεια: 3-5 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να κλείσει ευχάριστα και ομαδικά η συνάντηση
- Να αποφορτιστεί η ομάδα.

Περιγραφή

Όλη η ομάδα σε κύκλο, πιασμένη χέρι- χέρι. Τα σώματα φανταζόμαστε πως είναι κολώνες της ΔΕΗ. Σφίγγοντας το χέρι του διπλανού, στέλνουμε την ενέργεια, κι αυτός εν συνεχεία, καλείται να στείλει την ενέργεια στον επόμενο, ώσπου να κάνει τον κύκλο.

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Μπαίνοντας στο Α2, οι σπουδαστές με υποδέχτηκαν με θέρμη και με έκαναν να αισθανθώ άνετα και οικεία. Η κ. διευθύντρια τους είχε ήδη ενημερώσει για το πρόγραμμα έρευνας και τις παρεμβάσεις.

Αφού τους συστήθηκα, τους ενημέρωσα για το πρόγραμμα των δράσεων και τους ευχαρίστησα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, τους ζήτησα να σχηματίσουμε έναν κύκλο και να συστηθούμε, να πούμε δυο λόγια για τον εαυτό μας. Κάποια αντέδρασαν, λέγοντας ότι δε σηκώνονται από το θρανίο τους, γιατί πονάνε τα πόδια τους. Πρότεινα να καθίσουμε όλοι σε καρέκλες δημιουργώντας ένα κύκλο και τότε ήρθαν κι αυτοί που διαμαρτύρονταν. Παρόλα αυτά, έδειχναν πρόθυμοι να ακολουθήσουν τους κανόνες και να εισαχθούν στις δράσεις.

Στην 1<sup>η</sup> δραστηριότητα με τίτλο «Όλοι όσοι», όταν τους ζητήθηκε ν' αλλάξει θέση όποιος έχει κάποιο πρόγονο που να μιλάει κάποια άλλη μητρική γλώσσα, άλλαξαν θέση μόνο δύο άτομα, ενώ αργότερα, στις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν άλλοι δύο. Αρχικά, άλλαξε θέση η Γ. κόρη Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία, της οποίας ο παππούς μιλούσε γερμανικά. Μας είπε ότι ο παππούς της είχε μάθει γερμανικά στην Κατοχή, για να μπορεί να καταλαβαίνει τα λεγόμενα των Γερμανών.

Έπειτα, η Α. μας είπε πως ο πατέρας της μιλούσε βλάχικα, ενώ η ίδια γνωρίζει μόνο λίγες λέξεις. Η Β. άλλαξε θέση, καθώς είναι Αλβανίδα, κι ο πατέρας της και ο γαμπρός της μιλούσαν ελληνικά. Τέλος, ο Α. μας είπε πως ο ίδιος μιλάει γερμανικά, καθώς και ο αδερφός του, διότι έζησαν στη Νυρεμβέργη, όπου και εργάζονταν.

Ακολούθησε η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, στην οποία κάθισε ο Α. και μας διηγήθηκε το ταξίδι στη Νυρεμβέργη, όταν ήταν 21 ετών. Πήρε το πλοίο από Ηγουμενίτσα, μαζί με τον αδερφό του. Ήταν ένα επεισοδιακό ταξίδι, λόγω του άσχημου καιρού. Θυμάται χαρακτηριστικά τους πάντες να κάνουν εμετό, ακόμη και το πλήρωμα. Επίσης, ανέφερε ότι η πρώτη του δουλειά ήταν να πακετάρει βιβλία και εξώφυλλα περιοδικών. Μάλιστα, θυμάται την πρώτη μέρα, που δεν ήξερε πως έπρεπε να φοράει γάντια και τα χέρια τους γέμισαν πληγές. Ο Α. απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των συμμαθητών του, χωρίς κανένα δισταγμό.

Η επόμενη τεχνική ήταν το ομαδικό γλυπτό και η παγωμένη εικόνα. Τους ζητήθηκε να ανέβουν στη σκηνή ένας ένας και να αναπαραστήσουν με το σώμα τους κάποιο γεγονός που ειπώθηκε και τους έκανε εντύπωση, το ξεχώρισαν. Το πρώτο γλυπτό αναφέρονταν στον παππού της Κ. που έμαθε γερμανικά στην Κατοχή (η Κ.



μιμείται πως ακούει, ο Α. ως Γερμανός, κρατά όπλο, η Β. πεσμένη στο πάτωμα, η Κ. χτυπά την καμπάνα).

Η δεύτερη εικόνα ήταν το ταξίδι του Α. Ηγουμενίτσα- Μπρίντεζι και η τρίτη εικόνα, η δουλειά του Α. στο τυπογραφείο της Νυρεμβέργης (ένας δείχνει ότι έχει τραυματίσει το χέρι του, οι υπόλοιποι τον περιθάλλουν). Ταυτόχρονα με τις τεχνικές αυτές, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «ανίχνευσης της σκέψης», όπου ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις, σκέψεις, αλλά και αστείες, κωμικές. Ο Α. μάλιστα, μίλησε γερμανικά, όταν έπαιξε τον ρόλο του Γερμανού στρατιώτη.

Η παρέμβαση έκλεισε με ένα ομαδικό παιχνίδι, τη μετάδοση της ενέργειας, στο οποίο συνεργάστηκαν και έφεραν εις πέρας σε σύντομο χρονικό διάστημα, κι αυτό τους ικανοποίησε ιδιαίτερα, δείχνοντάς το με ένα δυνατό χειροκρότημα κι ένα μεγάλο χαμόγελο!

Παρατηρήσεις:

Παρατηρήθηκε ότι 2- 3 άτομα δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν στις δράσεις. Ήταν αρκετά επιφυλακτικοί και διστακτικοί. Παρόλα αυτά, μπήκαν στον κύκλο και συμμετείχαν στις δράσεις, χωρίς όμως να προθυμοποιηθούν να αναλάβουν κάποιο ρόλο ή να εκφράσουν άποψη, να συνεργαστούν ή να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους.

*2<sup>η</sup> παρέμβαση (05.03.2018)*

**Στόχοι:**

- Να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη άνεση με το σώμα τους
- Να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα
- Να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και των άλλων
- Να εξασκήσουν την παρατηρητικότητά τους
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα και την επικοινωνία τους.

**1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Όνομα με χαρακτηριστική κίνηση

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ζέσταμα σώματος, απόκτηση άνεσης κινήσεων

- Γνωριμία με ευχάριστο τρόπο
- Ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της μνήμης
- Συγχρονισμός, ομαδικότητα.

#### Περιγραφή

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ένας- ένας, οι συμμετέχοντες, κάνουν σταδιακά, ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου και λένε τα' όνομά τους και κάνουν μια χαρακτηριστική κίνηση. Όταν ολοκληρωθεί το όνομά του και η κίνηση, ο συμμετέχοντας επανέρχεται στη θέση του και όλη η ομάδα κάνει ένα βήμα προς το κέντρο και επαναλαμβάνει το όνομα και την κίνηση του πρώτου.

Για να εξελιχθεί η άσκηση, ο εμπνευστής μπορεί να ζητήσει να συνδέεται το όνομα και η κίνηση με ένα συναίσθημα, π.χ. Νίκος, χαρούμενος (χοροπηδά πάνω-κάτω).

Τέλος, όποιος θέλει μπορεί να κάνει ένα βήμα μέσα στο κέντρο του κύκλου και οι υπόλοιποι πρέπει να θυμηθούν το όνομα και την κίνησή του.

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Η ιστορία του ονόματός μου

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και την ιστορία που κουβαλάει το όνομά τους
- Να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους
- Να εξασκήσουν την ενεργητική ακρόαση.

#### Περιγραφή

Όλα τα μέλη της ομάδας λένε σταδιακά, το όνομά τους και την ιστορία του.

Τι σημαίνει;

Από πού το πήραν;

Κρύβεται κάποια ιστορία πίσω από το όνομα αυτό;

### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Παγωμένη εικόνα με τις ιστορίες που ακούστηκαν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα.

Διάρκεια: 10λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ομαδικότητα και συνεργασία
- Απόδοση σκέψεων και συναισθημάτων στη σκηνή
- Θεατρικότητα.
- Έκθεση του εαυτού τους.

Περιγραφή

Με βάση τις ιστορίες που ακούστηκαν στην παραπάνω δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και καλούνται να αποδώσουν σκηνικά την ιστορία που τους προκάλεσε το ενδιαφέρον, μέσω της τεχνικής της παγωμένης εικόνας.

#### **4<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Συζήτηση- αναστοχασμός.

Διάρκεια: 5 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ανασκόπηση.
- Αξιολόγηση.
- Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

Περιγραφή:

Η ομάδα κάθεται χαλαρή σε κύκλο. Ο εμπνευστής ζητάει από τα μέλη να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα, παρατηρήσεις που εντόπισαν στις δράσεις.

### **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Η δεύτερη παρέμβαση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Όνομα με χαρακτηριστική κίνηση». Αρχικά, οι συμμετέχοντες ήταν διστακτικοί σχετικά με την έκφραση του σώματος. Έκαναν απλές, μαζεμένες κινήσεις. Στη συνέχεια, όμως αφήθηκαν, αισθάνθηκα άνετα και δημιούργησαν ένα ευχάριστο κλίμα, μέσα από τις έντονες και αστείες κινήσεις τους. Στην εξέλιξη της δραστηριότητας που είχε να κάνει με τη συγκέντρωση, την ενεργητική ακρόαση και τη μνήμη, η απόδοσή τους ήταν ικανοποιητική, κάτι που αποδεικνύει ότι άκουγαν, πρόσεχαν τους άλλους κι έδειξαν σεβασμό στη δράση.

Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν η ιστορία του ονόματος. Στη δραστηριότητα αυτή, ήρθαν μνήμες από το παρελθόν, εικόνες, συναισθήματα, έντονες

οικογενειακές στιγμές, κι ακούστηκαν ενδιαφέρουσες ιστορίες. Μία από αυτές ήταν η ιστορία του Μ. ο οποίος πήρε το όνομά του από τον παππού του που ήταν μουσικός. Έπαιζε ακορντεόν και τραγουδούσε. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα ιστορία ήταν της Α. που πήρε το όνομά της από τις δύο γιαγιάδες. Στη βάφτισή της ο νονός την είπε «Νίκη», αλλά σύντομα το άλλαξε ο πατέρας της.

Συνακόλουθα, πραγματοποιήθηκε η τεχνική της παγωμένης εικόνας, όπου συμμετείχαν με περισσότερη προθυμία και άνεση, μιας και τους ήταν ήδη γνωστή από την προηγούμενη παρέμβαση.

Τέλος, στον αναστοχασμό, ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις κι εύστοχες παρατηρήσεις. Επίσης, δήλωσαν τη χαρά και την ευχαρίστηση που τους προσφέρουν οι δράσεις, μέσα από τις οποίες έμαθαν κάποια στοιχεία για τους συμμαθητές τους που δεν γνώριζαν ως τότε.

### *3<sup>η</sup> παρέμβαση (12.03.2018)*

#### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Ρόλος στον τοίχο

Διάρκεια: 25 λεπτά

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων
- Διερεύνηση ενός ρόλου από απόσταση και κατανόηση σε βάθος.

Περιγραφή

Σε ένα λευκό χαρτί, σχεδιάζεται το περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας, το οποίο αναπαριστά ένα ρόλο που η ιστορία του αναφέρθηκε στην προηγούμενη παρέμβαση (η ιστορία του αδερφού του Α. που μετανάστευσε στη Νυρεμβέργη).

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να γράψουν, εντός περιγράμματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του νεαρού μετανάστη και εκτός περιγράμματος, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των κατοίκων της ξένης χώρας που τον υποδέχονται σαν ξένο, μετανάστη, διαφορετικό. Ακολουθεί συζήτηση με αφορμή όλα όσα γράφτηκαν στον τοίχο.

#### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Κύκλος της συνείδησης

Διάρκεια: 10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να βιώσουν τα συναισθήματα του ρόλου
- Να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν αντίστοιχα δύο κύκλους. Ο εξωτερικός κύκλος αποτελείται από αυτούς που εκφράζουν τις «φωνές της συνείδησης» κάποιου που βρίσκεται σε δίλημμα, τις οποίες ακούν όσοι στέκονται στον εσωτερικό κύκλο. Έπειτα, οι δύο ομάδες αλλάζουν θέσεις και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

#### **3η δραστηριότητα**

Συζήτηση- αναστοχασμός

Διάρκεια: 10 λεπτά

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Επικοινωνία μεταξύ των μελών και ανταλλαγή απόψεων
- Έκφραση απόψεων, προβληματισμών και συναισθημάτων.

#### Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες σε κύκλο, παίρνουν τον λόγο έχοντας αφορμή τα όσα συνέβησαν στις δραστηριότητες της παρέμβασης.

#### ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Η τρίτη παρέμβαση, ως συνέχεια της προηγούμενης, ξεκίνησε με την τεχνική του ρόλου στον τοίχο. Αρχικά, ορίσαμε ότι η ανθρώπινη φιγούρα στον τοίχο είναι ο παππούς του Μ. που ήταν μουσικός. Τα συναισθήματα που έγραψαν οι συμμετέχοντες ήταν συναισθήματα χαράς, περηφάνιας, αυτοπεποίθησης, ελευθερίας. Έπειτα, ο ρόλος στον τοίχο ήταν ο αδερφός του Α. που ήταν μετανάστης στη Νυρεμβέργη. Οι συμμετέχοντες έγραψαν συναισθήματα όπως θλίψη, στενοχώρια, πόνος, άγχος, αγωνία, δύναμη, αλλά και αισιοδοξία, ελπίδα, χαρά για ένα καλύτερο μέλλον. Επικρατούσαν τα αρνητικά συναισθήματα. Αργότερα, κλήθηκαν να γράψουν έξω από τη φιγούρα, τα συναισθήματα των κατοίκων της Νυρεμβέργης απέναντι στον μετανάστη. Τα συναισθήματα αυτά ήταν: περιέργεια, καχυποψία, αδιαφορία, κακία, εκμετάλλευση, απομόνωση, απόσταση, τους θεωρούν κατώτερους, τους βλέπουν σαν εργάτες, τους φέρονται ρατσιστικά, δεν τους δέχονται, τους θεωρούν υποβαθμισμένους και άξεστους.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν ο κύκλος της συνείδησης. Επέλεξαν να λένε τρεις φράσεις: «Φύγε!», «Μη με πλησιάζεις», «Δε σε θέλουμε». Οι συμμετέχοντες, βιώνοντας αυτή την τεχνική, ένιωσαν απόρριψη, απογοήτευση, όλα τους φάνηκαν άσχημα.

Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση, όπου ειπώθηκε ότι η σημερινή δράση ήταν μια έντονη εμπειρία, με πολλά συναισθήματα. Υποστήριξαν ότι «Εμείς εδώ στην Ελλάδα δεν είμαστε έτσι. Δεν είμαστε σαν τους Γερμανούς. Είμαστε φιλόξενοι», δείχνοντας πόσο δυνατά είναι τα στερεότυπα και πόσο, χωρίς να το σκεφτόμαστε, γενικεύουμε καταστάσεις. Από την άλλη, η Β. από την Αλβανία, είπε πως έχει νιώσει αρκετές φορές συναισθήματα αντίστοιχα με αυτά του μετανάστη στον τοίχο.

#### *4<sup>η</sup> παρέμβαση (19.03.2018)*

#### **Στόχοι:**

- Εξάσκηση της συγκέντρωσης και της παρατήρησης

- Ανάπτυξη της ομαδικότητας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας
- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης
- Εγρήγορση της σκέψης
- Καλλιέργεια των αισθήσεων
- Δημιουργικότητα
- Σεβασμός και εκτίμηση των παραδόσεων, των πεποιθήσεων και των ιδεών των άλλων.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Οι αριθμοί

Διάρκεια: 10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Απόκτηση συγκέντρωσης
- Συντονισμός με την ομάδα
- Ανάπτυξη της ομαδικότητας
- Υποχώρηση του «εγώ»
- Καλλιέργεια της υπομονής.

Περιγραφή

Όλη η ομάδα σε κύκλο, έχοντας τη σωστή στάση σώματος και σταθερό βλέμμα στο κέντρο του κύκλου, ώστε να ενεργοποιηθεί η περιφερική όραση. Όταν αισθάνονται συγκεντρωμένοι και νιώθουν ότι κανένας άλλος δε θέλει να μπει στον κύκλο, ένας από την ομάδα κάνει ένα βήμα και λέει τον αριθμό «1». Έπειτα, μπαίνει κάποιος άλλος και λέει το «2». Σε περίπτωση που συμπέσουν δύο αριθμοί, το παιχνίδι ξεκινά από την αρχή, από το μηδέν. Στόχος είναι να μπει στο κέντρο του κύκλου όλη η ομάδα.

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Σπασμένο τηλέφωνο με ζωγραφιά στην πλάτη

Διάρκεια: 10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ενεργοποίηση των αισθήσεων
- Εγρήγορση
- Ανάπτυξη της ομαδικότητας και της επικοινωνίας μέσω της αφής.

- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης.

#### Περιγραφή

Ο εμπυχωτής χωρίζει τους συμμετέχοντες σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Η κάθε ομάδα κάνει μια σειρά, έχοντας ο ένας γυρισμένη πλάτη στον άλλο. Στο τελευταίο άτομο της σειράς, λέγεται μια λέξη που πρέπει να τη σχηματίσει με το δάχτυλό του στην πλάτη του μπροστινού του (π.χ. ένα αστέρι, ένα δέντρο, ένα σπίτι). Στόχος είναι να φτάσει σωστά η ζωγραφιά- λέξη μέχρι το πρώτο άτομο της ομάδας.

#### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Σκηνική αναπαράσταση με ερέθισμα ένα αντικείμενο από ξένη χώρα (τεχνική: προσωπικά αντικείμενα του ρόλου).

Διάρκεια: 25 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Εξάσκηση της παρατήρησης
- Καλλιέργεια της φαντασίας
- Ανάπτυξη της συλλογικότητας και της συνεργασίας
- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας.

#### Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τριών τεσσάρων ατόμων. Με ερέθισμα ένα αντικείμενο από ξένη χώρα (λυχνάρι, κοάλα, άγαλμα Αιγύπτιας, ελέφαντες, κινέζικη ομπρέλα), η κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει τα αντικείμενα, με λεπτομερή περιγραφή, κι έπειτα να δημιουργήσει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, στην οποία το αντικείμενο πρέπει να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Η ιστορία αυτή παρουσιάζεται σκηνικά με τη βοήθεια του αυτοσχεδιασμού. Έπειτα από τις παρουσιάσεις ακολουθεί συζήτηση, ώστε να υπάρξει ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, ιδεών.

#### **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Στην πρώτη δραστηριότητα «το μέτρημα» που πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι έπαιρναν πρωτοβουλία τα πιο δυναμικά, εγωκεντρικά άτομα της τάξης, αγνοώντας την ομαδικότητα και τη συλλογικότητα του παιχνιδιού. Επίσης, βιάζονταν, δεν συγκεντρώνονταν, δεν παρατηρούσαν και δεν υπήρχε ομαδικό πνεύμα. Η εξωτερική παρατηρήτρια συμφώνησε με την άποψη μου αυτή, λέγοντας πως γενικά δεν ακούνε ο ένας τον άλλο, δεν είναι ενεργητικοί ακροατές.



Σταδιακά, όμως κατάφεραν να φτάσουν σε ένα ελάχιστο, υποτυπώδες επίπεδο συγκέντρωσης κι ομαδικότητας.

Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν το «σπασμένο τηλέφωνο με ζωγραφιά στην πλάτη». Στη δραστηριότητα αυτή, οι συμμετέχοντες φάνηκαν περισσότερο συγκεντρωμένοι, διότι έπρεπε να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις και τη σκέψη τους, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος, η νίκη.

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι ομάδες επέλεξαν από ένα αντικείμενο, το οποίο περιέγραψαν και εκτίμησαν επιτυχώς τη χώρα προέλευσής του. Μόνο ένα άτομο είπε πως τα κοάλα βρίσκονται στην Αφρική, όμως τον διόρθωσαν τα άλλα μέλη της ομάδας. Η πρώτη ομάδα είχε ως αντικείμενο αιγυπτιακό αγαλματίδιο. Δημιούργησαν μια σκηνή, στην οποία η Κλεοπάτρα προσεύχεται στο άγαλμα και ο λαός ζητά ευημερία και ειρήνη. Το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό. Υπήρχε συγκέντρωση, ομαδικότητα και αλληλοσεβασμός. Η δεύτερη ομάδα, με αντικείμενο την κινέζικη ομπρέλα, παρουσίασε μια σκηνή παντομίμας με δύο γκέισες και δύο άντρες που προσπαθούν να τους κλέψουν την ομπρέλα. Η ομάδα αυτή δεν υποστήριξε επιτυχώς τους ρόλους, καθώς δεν υπήρχε συγκέντρωση και γελούσαν συνεχώς. Η τρίτη ομάδα, με αντικείμενο το λυχνάρι, έπαιξαν τρία άτομα αντί για τέσσερα. Δεν βρήκαν ρόλο για τον Ν. και τον απέκλεισαν. Στη συζήτηση, διαπιστώθηκε ότι αυτό ήταν λάθος κι ότι θα μπορούσε να διορθωθεί, δημιουργώντας έναν παραπάνω ρόλο. Ο Ν. είπε ότι δεν τον απέκλισε η ομάδα, αλλά ο ίδιος δεν ήθελε να παίξει. Το γεγονός ότι τους δικαιολόγησε και τους υποστήριξε, αποδεικνύει ότι η τάξη αρχίζει πλέον να λειτουργεί σαν σύνολο, ομαδικά. Η τέταρτη ομάδα είχε ως αντικείμενο το κοάλα που το έφεραν δώρο από την Αυστραλία και η πέμπτη ομάδα παρουσίασε μια σκηνή στην Αφρική, με ελέφαντες.

Στη δραστηριότητα αυτή, οι συμμετέχοντες παρασύρθηκαν από τον ενθουσιασμό που τους προκάλεσαν τα αντικείμενα, δεν άκουσαν προσεκτικά τους κανόνες, με αποτέλεσμα οι ιστορίες τους να μην είναι καλά δουλεμένες. Από την άλλη, ο ενθουσιασμός αυτός, τους οδήγησε να σκεφτούν, να μαντέψουν τη χώρα προέλευσης του αντικειμένου, την ιστορία του. Τα αντικείμενα, τους ενέπνευσαν, δημιούργησαν θετικό κλίμα, έγιναν αφορμή να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν, να δημιουργήσουν και να αναπαραστήσουν σκηνικά τις ιστορίες των αντικειμένων.

*5η παρέμβαση (26.03.2018)*

**Στόχοι:**

- Ανάπτυξη της επικοινωνίας και της ομαδικότητας
- Καλλιέργεια της συγκέντρωσης, της αυτοπαρατήρησης και της αυτοεπίγνωσης
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Μετάβαση από την ετερότητα στη συλλογικότητα.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Το παλαμάκι

Διάρκεια: 15 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Προθέρμανση
- Συγκέντρωση
- Εγρήγορση
- Απόκτηση ρυθμού
- Ομαδικότητα

Περιγραφή

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ξεκινάει κάποιος (Α) από τους συμμετέχοντες και στέλνει ένα παλαμάκι σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας (Β) που βρίσκεται είτε δίπλα του, είτε απέναντι. Ο Β παίρνει το παλαμάκι και το στέλνει σε κάποιον άλλον (Γ), κοκ. Στη συνέχεια, η ομάδα κινείται ελεύθερα στο χώρο, ενώ δίνει ο ένας στον άλλο, το παλαμάκι. Έπειτα, το παλαμάκι γίνεται με διπλό χτύπημα, τριπλό, κ. ο. κ. Τέλος, το παλαμάκι μπορεί να αντικατασταθεί από κάποια έκφραση, κίνηση, ήχο.

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Ο χάρτης της ζωής

Διάρκεια: 30 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοπαρατήρησης
- Έκφραση συναισθημάτων
- Έκθεση
- Καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης
- Καλλιέργεια επικοινωνιακής και διαπροσωπικής ικανότητας
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Περιγραφή

Ο εμπυχωτής βάζει χαλαρωτική, απαλή μουσική και οι συμμετέχοντες έχουν στη διάθεσή του; Είκοσι λεπτά, ώστε να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί τον χάρτη της ζωής τους. Στον χάρτη αυτό, καλούνται να αποτυπώσουν τις πιο σημαντικές στιγμές, αυτές που τους καθόρισαν, που σήμαναν κομβικές αλλαγές στην πορεία τους. Προσπαθούν να ξεκινήσουν από όσο παλιότερα θυμούνται τον εαυτό τους και να εστιάσουν τόσο στις εξωτερικές αλλαγές, όσο στην εσωτερική τους διαδρομή.

Αφού ολοκληρωθούν οι χάρτες, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων. Ο καθένας από αυτούς αφηγείται την πορεία του χάρτη της ζωής του στους άλλους, έχοντας επιλέξει τα στοιχεία που θέλει να αποκαλύψει και συζητούν πάνω σ' αυτά, προσπαθώντας να βρουν κοινά σημεία.

## **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Στην πρώτη δραστηριότητα, «το παλαμάκι», οι συμμετέχοντες αρχικά, δυσκολεύτηκαν να συγκεντρωθούν. Δεν είχαν σταθερό βλέμμα και στόχο, δεν κοιτούσαν αυτόν που έστελναν το παλαμάκι. Επίσης, σχολίαζα τους άλλους και τους έκαναν υποδείξεις. Στη συνέχεια όμως, εστίασαν το βλέμμα τους, απέκτησαν συγκέντρωση και ρυθμό και ολοκλήρωσαν την άσκηση επιτυχώς.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, αφού άκουσαν την περιγραφή της και αντιλήφθηκαν ότι πρέπει να εκθέσουν προσωπικές στιγμές και γεγονότα από τη ζωή τους, οι περισσότεροι άρχισαν να διαμαρτύρονται, λέγοντας πως δεν πρόκειται να ζωγραφίσουν τον χάρτη. Τους καθησύχασε το γεγονός ότι δε χρειάζεται να αναφέρουν, να μοιραστούν, να εκθέσουν κάτι που δεν θέλουν. Οπότε, χαλάρωσαν, απόλαυσαν τη μουσική και άρχισαν να ζωγραφίζουν. Παρατηρώντας τους χάρτες, άλλοι αποκαλύπτουν αρκετά στοιχεία, στιγμές της ζωής τους, άλλοι ελάχιστες, μια μαθήτριά καμία.

Στη συζήτηση ειπώθηκε πως η άσκηση αυτή δεν ήταν εύκολα, γιατί έπρεπε να εκθέσουν προσωπικά τους στοιχεία, όμως όπως υποστήριξαν τους βοήθησε να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να κατανοήσουν κάποιες συμπεριφορές.

*6<sup>η</sup> παρέμβαση (16.04.2018)*

### **Στόχοι:**

- Ανάπτυξη της επικοινωνίας και της ομαδικότητας
- Έκφραση των συναισθημάτων
- Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Ο χάρτης της ζωής- Σκηνική αναπαράσταση του χάρτη της ζωής.

Διάρκεια: 40 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Καλλιέργεια ενεργητικής ακρόασης
- Γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων
- Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας
- Έκθεση
- Ανάπτυξη της συνεργασίας και της δημιουργικότητας.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες, αφού έχουν ζωγραφίσει τον χάρτη της ζωής τους, κι έχουν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, συζητούν τις πιο σημαντικές στιγμές, τα κομβικά σημεία, τις σημαντικές αλλαγές.

Η κάθε ομάδα ανακαλύπτει κοινά σημεία που υπάρχουν στις αφηγήσεις, χάρτες και δραματοποιεί σκηνές εμπνευσμένες από τα κοινά σημεία των ιστοριών τους.

Ακολουθεί η παρουσίαση των σκηνών με τη συνοδεία μουσικής. Τέλος, στον αναστοχασμό, τα μέλη των ομάδων συζητούν για το πώς προέκυψε η κάθε παρουσίαση, τα κοινά τους σημεία που τους ενέπνευσαν και τον τρόπο παρουσίασης που επέλεξαν.

### **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Μασάζ σε κύκλο

Διάρκεια: 5 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Αποφόρτιση της έντασης
- Χαλάρωση
- Αποχαιρετισμός της ομάδας με ευχάριστο τρόπο.

Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες στέκονται όρθιοι σε κύκλο. Στρέφονται προς τα δεξιά, ώστε να βλέπουν την πλάτη του μπροστινού τους και του κάνουν απαλό μασάζ

στους ώμους. Έπειτα, γυρνούν αριστερά και ανταποδίδουν τη φροντίδα που δέχτηκαν.

## **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Ως συνέχεια της προηγούμενης παρέμβασης, οι συμμετέχοντες εργάστηκαν πάνω στον «χάρτη της ζωής». Μοιράστηκαν με την ομάδα τους κάποια σημεία του χάρτη και μέσα από τη συζήτηση, εντόπισαν κάποια κοινά στοιχεία. Ένα από αυτά είναι ο γάμος και η οικογένεια, κι ένα άλλο η φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που όπως είπαν είναι από τις σημαντικότερες αποφάσεις ζωής.

Κάθε ομάδα δημιούργησε τη δική της ιστορία, την οποία και παρουσίασε στη σκηνή. Κάποιοι μάλιστα επέλεξαν να παίξουν κόντρα ρόλο, κάτι το οποίο δε συνέβαινε ως τώρα. Οι συμμετέχοντες μέχρι στιγμής, επέλεξαν την ασφαλέστερη δίοδο. Δύο ομάδες επέλεξαν τη φοίτηση στο ΣΔΕ ως κομβικό σημείο της ζωής τους και κοινό σημείο μεταξύ τους.

Πολλοί από τους συμμετέχοντες δεν αποκάλυψαν πολλά στοιχεία από τη ζωή τους, μια σπουδάστρια μάλιστα, παρέδωσε ένα κενό χάρτη. Στον αναστοχασμό, εξέφρασαν τη δυσκολία τους να μοιραστούν προσωπικές τους στιγμές και την έλλειψη εμπιστοσύνης που νιώθουν, στοιχείο που δείχνει ότι δεν έχουν καταφέρει ακόμη να γίνουν ομάδα. Πολλοί δήλωσαν πως το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι το πιο σημαντικό γεγονός της ζωής τους και παρατήρησαν ότι οι σκηνές που παρουσιάστηκαν, τους θύμισαν γεγονότα από τη ζωή τους και τους άγγιξαν, τους συγκίνησαν, αλλά και τους έκαναν να γελάσουν και να αποφορτιστούν από τη δυσκολία της άσκησης. Αναμφισβήτητα, η άσκηση αυτή ήταν ιδιαίτερη, απαιτούσε κατάθεση προσωπικών βιωμάτων και παρόλη τη δυσκολία της, οδήγησε τους στην αυτογνωσία και στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ τους, καθώς διαπίστωσαν ότι έχουν κοινές εμπειρίες, κοινά βιώματα.

*7<sup>η</sup> παρέμβαση (23.04.2018)*

### **Στόχοι:**

- Ανάπτυξη της ομαδικότητας και της επικοινωνίας
- Ενδυνάμωση και κριτική κοινωνική ικανότητα
- Αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Καλλιέργεια του αυτοσχεδιασμού και της θεατρικότητας.

## **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Η σβηστήρα στην καρέκλα

Διάρκεια: 5-10 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ζέσταμα σώματος
- Επίτευξη εγρήγορσης και συγκέντρωσης
- Ανάπτυξη της ομαδικότητας και της επικοινωνίας.

Περιγραφή

Η ερευνήτρια τοποθετεί στο χώρο δύο καρέκλες, πάνω στις οποίες βάζει από μια σβηστήρα. Οι συμμετέχοντες είναι χωρισμένοι σε δύο ισάριθμες ομάδες και στέκονται αντιμέτωποι δίπλα στις καρέκλες, με ενωμένα τα χέρια τους.

Στο σύνθημα «πάμε!» της ερευνήτριας, τα μέλη των δύο ομάδων πιέζουν διαδοχικά το χέρι του διπλανού τους, ώσπου να φτάσει το άγγιγμα στον πρώτο, ο οποίος παίρνει τη σβηστήρα από την καρέκλα. Όποια ομάδα καταφέρει να πάρει πρώτη τη σβηστήρα, κερδίζει.

## **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Παιχνίδι ρόλων με αφορμή τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Διάρκεια: 35- 40 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Καλλιέργεια του αυτοσχεδιασμού.

Περιγραφή

### **A. δημιουργία ρόλου**

Η ερευνήτρια μοιράζει χαρτάκια με ρόλους στα μέλη της ομάδας.

- Είσαι η κόρη ενός διευθυντή εταιρίας. Σπουδάζεις στο Πανεπιστήμιο.
- Είσαι μια μουσουλμάνα νεαρή κοπέλα που μένει με τους συντηρητικούς γονείς της.
- Είσαι η κόρη του Αμερικανού πρέσβη.
- Είσαι ένας συνταξιούχος, πρώην εργάτης σε οικοδομή.

- Είσαι ένας 28χρονος άστεγος.
- Είσαι ένας ανάπηρος νέος που κινείται μόνο με αναπηρικό αμαξίδιο.
- Είσαι μοντέλο από Αφρική.
- Είσαι μια 20χρονη Ουκρανή και δουλεύεις στη λάντζα ενός νυχτερινού κέντρου διασκέδασης.
- Είσαι ένας 25χρονος Ρομά, πατέρας τεσσάρων παιδιών.
- Είσαι ένας λαθρομετανάστης από Πακιστάν.
- Είσαι ένας 25χρονος πρόσφυγας από το Αφγανιστάν.
- Είσαι μια 17χρονη κοπέλα Ρομά που δεν τελείωσε το δημοτικό.
- Είσαι φοιτητής από μονογονεϊκή φτωχή οικογένεια.
- Είσαι γιός Κινέζου εστιατορα που διευθύνεις αλυσίδα fast food.
- Είσαι ένας 19χρονος γιός αγρότη σ' ένα απομακρυσμένο ορεινό χωριό.

Τα μέλη της ομάδες καλούνται να σκεφτούν και να δημιουργήσουν το ρόλο τους με βάση την παιδική τους ηλικία, το κοινωνικό πλαίσιο.

## **B. «Κάνε ένα βήμα μπροστά»**

Οι συμμετέχοντες, χωρίς να βγουν από το ρόλο τους, μπαίνουν σε μια ευθεία γραμμή. Η ερευνήτρια διαβάξει δυνατά τις προτάσεις που ακολουθούν. Όπως αναφέρει η Ζώνιου (2016: 513), «Κάθε φορά που οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν «ναι» στην πρόταση, πρέπει να κάνουν ένα βήμα μπροστά. Αλλιώς παραμένουν στη θέση τους και δεν κινούνται.

*Προτάσεις:*

- Δεν αντιμετωπίσατε ποτέ καμία σοβαρή οικονομική δυσκολία.
- Έχετε ένα ωραίο σπίτι, με τηλεόραση, τηλέφωνο και όλες τις βασικές ηλεκτρικές συσκευές.
- Αισθάνεστε ότι η θρησκεία σας είναι σεβαστή στη χώρα όπου ζείτε.
- Αισθάνεστε ότι η γνώμη σας σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα μετράει, και ότι η άποψή σας ακούγεται.
- Δε φοβάστε να σας σταματήσει η αστυνομία στο δρόμο.
- Γνωρίζετε που να απευθυνθείτε για συμβουλές και βοήθεια σε περίπτωση ανάγκης.
- Δεν υπεστήκατε ποτέ διακρίσεις λόγω της εθνικής καταγωγής σας.
- Δεν υπεστήκατε ποτέ διακρίσεις λόγω σεξουαλικών σας επιλογών.
- Έχετε ιατρική περίθαλψη και κοινωνική ασφάλιση στη χώρα όπου ζείτε.
- Μπορείτε να πάτε διακοπές τουλάχιστον μία φορά το χρόνο.
- Μπορείτε να προσκαλέσετε φίλους στο σπίτι σας για φαγητό. Έχετε ενδιαφέρουσα ζωή και είστε θετικοί για το μέλλον σας.
- Μπορείτε να σπουδάσετε και να ακολουθήσετε το επάγγελμα που σας αρέσει.

- Δε φοβάστε ότι μπορεί να σας επιτεθούν στο δρόμο άγνωστοι για να σας προσβάλλουν.
- Μπορείτε να ψηφίσετε στις δημοτικές εκλογές.
- Μπορείτε να πάτε σινεμά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
- Δε φοβάστε για το μέλλον των παιδιών σας.
- Μπορείτε να αγοράσετε καινούργια ρούχα τουλάχιστον κάθε τρεις μήνες.
- Μπορείτε να ερωτευτείτε το πρόσωπο που σας αρέσει και να είστε μαζί του.
- Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το διαδίκτυο όποτε θέλετε ή χρειάζεστε.
- Δεν υπεστήκατε ποτέ διακρίσεις λόγω του φύλλου σας».

### Γ. Διάλογος σε ομόκεντρους κύκλους.

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν δύο ομόκεντρους ισάριθμους κύκλους, διατηρώντας τους ρόλους τους. Ο εσωτερικός κύκλος κινείται προς τη μια μεριά κι ο εξωτερικός προς την άλλη.

Στο «παλαμάκι» της ερευνήτριας, οι κύκλοι σταματούν και οι συμμετέχοντες του εσωτερικού κύκλου, γυρνάνε για να συναντήσουν έναν περτενέρ. Ο Α που βρίσκεται στον εσωτερικό κύκλο συνδιαλέγεται με τον Β που βρίσκεται στον εξωτερικό, αυτοσχεδιάζοντας με βάση την κατάσταση που τους δίνει η ερευνήτρια.

1<sup>η</sup> κατάσταση: Συναντιέστε τυχαία στο δρόμο, χαιρετιέστε και γνωρίζεστε.

2<sup>η</sup> κατάσταση: Ο Α ψάχνει κάτι και ζητάει πληροφορίες από τον Β.

3<sup>η</sup> κατάσταση: Ο Α βρίσκεται στο χώρο της δουλειάς του και συναντάει τον Β που είναι περαστικός.

4<sup>η</sup> κατάσταση: Οι συμμετέχοντες κινούνται στο χώρο στον ρυθμό της μουσικής, κι όταν η μουσική σταματά, συνδιαλέγονται ελεύθερα με όποιον συναντούν.

### Δ. Έξοδος από τον ρόλο- Ανατροφοδότηση- Συζήτηση.

Τα μέλη της ομάδας, αφού πετάζουν πίσω τους το χαρτάκι του ρόλου και βγουν από αυτόν, παίρνουν τον λόγο και μας παρουσιάζουν την εμπειρία που βίωσαν ύστερα από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Η ερευνήτρια θέτει ερωτήματα ώστε να βοηθήσει τη διεξαγωγή της συζήτησης, όπως:

- Καταλάβατε τι ρόλο είχαν οι άλλοι;
- Πώς νιώσατε με τη δραστηριότητα αυτή;
- Πόσο δυσκολευτήκατε να παίξετε τους συγκεκριμένους ρόλους;
- Ποιοι και γιατί προχώρησαν;
- Αυτοί που δεν κινήθηκαν καθόλου, πώς ένοιωσαν;

Ακολουθεί αναστοχασμός.



## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Στην πρώτη δραστηριότητα «Σβήστρα στην καρέκλα», οι συμμετέχοντες, αρχικά, δεν είχαν την απαραίτητη συγκέντρωση. Επίσης, υπήρχε το κίνητρο της νίκης γι' αυτό δημιουργήθηκε ένταση και κάποιοι από τους σπουδαστές έκαναν υποδείξεις στους συμμαθητές τους. Σταδιακά, άρχισαν να λειτουργούν ομαδικά, να επικοινωνούν και να επιτυγχάνουν τους στόχους της άσκησης.

Στη δεύτερη δραστηριότητα «Παιχνίδι ρόλων με αφορμή τα ανθρώπινα δικαιώματα», λειτούργησαν με αρκετό ενδιαφέρον. Βίωσαν έντονα συναισθήματα, ειδικά όσοι δεν κινήθηκαν καθόλου κι έμειναν στάσιμοι, παρακολουθώντας τους άλλους. Στον αναστοχασμό, δήλωσαν ότι αυτή η ακινησία, τους έκανε να αισθανθούν άβολα, μειονεκτικά σε σχέση με τους άλλους και τους προβλημάτισε. Ακολούθως, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, ακούστηκαν ενδιαφέροντες διάλογοι και μέσω της δράσης αυτής οδηγήθηκαν στην ενσυναίσθηση και διαπίστωσαν ότι υπάρχουν στερεότυπα και «ταμπέλες» που βάζουμε σε ανθρώπους που διαφέρουν από εμάς.

*8η παρέμβαση (30. 04.2018)*

### **Στόχοι:**

- Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας
- Διερεύνηση απόψεων, στάσεων, δεξιοτήτων σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα
- Χειρισμός των πολιτισμικών συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον
- Καλλιέργεια της θεατρικότητας.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Χαιρετισμοί από διάφορες χώρες

Διάρκεια: 5 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Επικοινωνία με ευχάριστο τρόπο
- Αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων
- Επαφή με συνήθειες διαφορετικών πολιτισμών.

Περιγραφή

Η ερευνήτρια μοιράζει στο κάθε μέλος της ομάδας ένα χαρτάκι που πάνω του έχει γραμμένο έναν χαιρετισμό από διάφορες χώρες του κόσμου. Οι συμμετέχοντες με

τη βοήθεια της μουσικής, κινούνται στο χώρο, κι όποιον συναντούν, τον χαιρετάνε με τον χαρακτηριστικό τρόπο που προτείνει το χαρτάκι τους.

Χαιρετισμοί:

- Υπόκλιση ο ένας στον άλλον (Ιαπωνία)
- Παλάμες ενωμένες μεταξύ τους πάνω από το στήθος (Ινδία)
- As salamualaykum (ΣαουδικήΑραβία)
- Βγάλσιμο γλώσσας (Θιβέτ)
- Τρία φιλιά στο μάγουλο, ξεκινώντας από το δεξί (Ολλανδία)
- Τρίψιμο του κεφαλιού
- Φτύνοντας στα πόδια του άλλου
- Με γαργάλημα στο λαιμό
- Μύτη με μύτη
- Κάνοντας έναν κύκλο γύρω από τον άλλον
- Με ένωση των χεριών μας
- Πλέκοντας τα χέρια μας
- Με θερμή αγκαλιά
- Στρέφοντας το κεφάλι και τα χέρια μας στον ουρανό
- Ενώνοντας τις παλάμες μας.

## **2<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Καταιγισμός ιδεών με θέμα τη Διαπολιτισμικότητα

Διάρκεια: 5 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Διερεύνηση απόψεων, στάσεων, γνώσεων
- Διερεύνηση του ορισμού της διαφορετικότητας των συμμετεχόντων.

Περιγραφή

Η ερευνήτρια παρουσιάζει το θέμα της Διαπολιτισμικότητας και οι συμμετέχοντες καταθέτουν ελεύθερα λέξεις, φράσεις σχετικές με το θέμα.

## **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Δραματοποίηση προσωπικών ιστοριών συγκρούσεων των διαφορετικότητων.

Διάρκεια: 35 λεπτά.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Αφήγηση πραγματικών περιστατικών από την εμπειρίας τους.
- Έκθεση- μοίρασμα με την ομάδα
- Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης
- Διερεύνηση στάσεων απέναντι στην ετερότητα
- Ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού και της θεατρικότητας.

#### Περιγραφή

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων και αφηγούνται ιστορίες συγκρούσεων μεταξύ ετεροτήτων που έχουν βιώσει από το κοντινό τους περιβάλλον.

Αφού καταθέσουν τις ιστορίες τους, η κάθε ομάδα επιλέγει την πιο αντιπροσωπευτική ιστορία, την οποία στην συνέχεια, δραματοποιούν.

Μετά την παρουσίαση, ακολουθεί αναστοχασμός, όπου οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις απόψεις τους, τις παρατηρήσεις τους σχετικά με το θέμα και τον τρόπο παρουσίασης.

#### **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Αναφορικά με την πρώτη άσκηση «χαιρετισμοί από διάφορες χώρες του κόσμου» που συμβάλλει στην ενεργοποίηση και την επικοινωνία της ομάδας, οι σπουδαστές του ΣΔΕ ανταποκρίθηκαν ένθερμα, παρόλες τις απαιτήσεις σχετικά με την βλεμματική και σωματική επαφή τους. Διασκέδασαν, επικοινωνήσαν, αλληλεπίδρασαν, γέλασαν.

Έπειτα, στον καταγισμό ιδεών με θέμα τη διαπολιτισμικότητα, ειπώθηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις, όπως σεβασμός, πολιτισμός, διαφορετικότητα, αλληλεγγύη, εθνικότητα, διαφορετικές θρησκείες/ ήθη/ έθιμα.

Τέλος, στην άσκηση που ήταν η αφήγηση και η δραματοποίηση ιστοριών με συγκρούσεις ετεροτήτων, ιστοριών όπου ασκείται βία, άσχημη συμπεριφορά σε κάποιον διαφορετικό, οι οποίες προέρχονται από την προσωπική τους ζωή, τα προσωπικά τους βιώματα. Από τις ιστορίες που ακούστηκαν, ξεχώρισαν δύο, οι οποίες παρουσιάστηκαν στη σκηνή. Η πρώτη είχε ως θέμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ένα ανάπηρο παιδί στο πάρκο που το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά) και η δεύτερη τον ρατσισμό (δύο Νιγηριανές φοιτήτριες στο γήπεδο του ΠΑΣ Γιάννινα, οι οποίες μιλούσαν ελληνικά και κατάλαβαν με πόσα άσχημα λόγια μιλούσε γι' αυτές ο περίγυρος).

Διαφαίνεται ότι η ομάδα έχει διαφοροποιηθεί αισθητά σε σχέση με τις αρχικές συναντήσεις. Κι αυτό φαίνεται στη διάθεση και την προθυμία τους να σηκωθούν στον κύκλο, παρόλη την κούραση της ημέρας, καθώς πολλοί από αυτούς έρχονται απ' ευθείας από την εργασία τους. Επίσης, είναι εμφανής η αλλαγή στο βλέμμα τους που είναι πιο σταθερό και έχει βάθος, κουβαλάει τη σκέψη, στις κινήσεις που είναι πλαστικές, θεατρικές και την άνεση που τους διακατέχει σε σχέση με το αρχικό τους στάδιο. Αυτό που προβληματίζει είναι το γεγονός ότι απουσιάζουν κάποια άτομα κατ' επανάληψη και πρέπει να διερευνηθεί ο λόγος.

*9<sup>η</sup> παρέμβαση (07.05.2018)*

### **Στόχοι:**

- Διερεύνηση θεμάτων και γεγονότων
- Ανάπτυξη της συνεργασίας και της δημιουργικότητας
- Καλλιέργεια της παρατήρησης.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Η ξεχασμένη βαλίτσα (τεχνική: Ανολοκλήρωτο Υλικό, Σκηνές ή στιγμιότυπα)

Διάρκεια: 45 λεπτά

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Διερεύνηση αντικειμένου
- Ανάπτυξη της παρατηρητικότητας
- Εγρήγορση του νου και καλλιέργεια της φαντασίας
- Διερεύνηση μιας κατάστασης
- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας
- Ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων
- Επαφή με τη σκηνή και καλλιέργεια της θεατρικότητας.

Περιγραφή

Η ερευνήτρια παρουσιάζει στους συμμετέχοντες ένα υλικό που δεν έχει πλήρη μορφή. Στην προκειμένη περίπτωση είναι μια παλιά βαλίτσα που υποτίθεται πως βρέθηκε στην άκρη του δρόμου ή στη σοφίτα ενός σπιτιού που νοικιάστηκε κλπ.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες, ανοίγοντας τη βαλίτσα και βλέποντας το περιεχόμενό της (αντικείμενα: μια παλιά φωτογραφία, ένα αντρικό πουκάμισο, ένα ζευγάρι γάντια, μια γυναικεία καρφίτσα, ένας άδειος φάκελος, ένα παιδικό παιχνίδι- μινιατούρα του Πινόκιο).

Αφού παρατηρήσουν τα αντικείμενα, προσπαθούν με τη βοήθεια της φαντασίας τους να δημιουργήσουν μια ιστορία, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο. Καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Σε ποιόν ανήκει η βαλίτσα;
- Ποιο είναι το επάγγελμά του;
- Ποια η κοινωνική και οικονομική του κατάσταση;
- Είναι άντρας ή γυναίκα, ο κάτοχος της βαλίτσας;
- Προκύπτει κάποια χώρα, περιοχή από την οποία θα μπορούσε να κατάγεται;
- Τι συνέβη στη ζωή του;

Όταν ολοκληρωθούν οι απόψεις, ιστορίες από τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια τους χωρίζει σε ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων και τους ζητά να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία. Ακολούθως, καλούνται να επιλέξουν μια σκηνή, ένα στιγμιότυπο της ιστορίας τους χρησιμοποιώντας κίνηση, λόγο αυτοσχεδιάζοντας. Αφού παρουσιαστούν οι ιστορίες στη σκηνή, γίνεται συζήτηση, αναζητώντας τα αίτια μιας κατάστασης, τους τρόπους αντιμετώπισης και σχολιάζοντας συμπεριφορές και στερεότυπα.

## **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την ομάδα να βρίσκεται σε κύκλο και στο κέντρο του κύκλου, μια παλιά βαλίτσα.

Η εμπυχωτρία, αφού είπε ότι βρήκε αυτή τη βαλίτσα ξεχασμένη στην άκρη του δρόμου, κάλεσε τους συμμετέχοντες να την ανοίξουν και να βγάλουν κάποια αντικείμενα που έκρυβε μέσα. Επίσης, τέθηκαν από την εμπυχωτρία ερωτήματα όπως:

Τίνος είναι η βαλίτσα;

Τι μπορεί να έχει μέσα;

Είναι παλιά ή καινούργια;

Ποια είναι η κοινωνικο- οικονομική κατάσταση του κατόχου της ;

Από ποια χώρα είναι;

Γιατί την πέταξε; Την πέταξε ο ίδιος ο κάτοχος ή κάποιος άλλος;

Οι συμμετέχοντες συμφώνησα ότι είναι μια παλιά βαλίτσα της δεκαετίας του 1960-1970. Η βαλίτσα άνοιξε και τα μέλη της ομάδας έβγαλαν σταδιακά, τα αντικείμενα με μεγάλη περιέργεια. Το πρώτο αντικείμενο ήταν μια φωτογραφία ενός αγοριού (16-19 ετών). Ακούστηκαν απόψεις όπως «είναι και η φωτογραφία της

δεκαετίας του 1950-1960», «είναι Έλληνας», «μοιάζει με έναν ξένο τραγουδιστή», «πιστεύω πως ετοιμάζεται για κάποιο ταξίδι», «εγώ νομίζω πως είναι μετανάστης».

Το δεύτερο αντικείμενο είναι ένα αντρικό πουκάμισο. Οι σπουδαστές συμφώνησαν ότι είναι του αγοριού. Το τρίτο αντικείμενο είναι ένα ζευγάρι γυναικεία γάντια. Ακούστηκαν προτάσεις όπως «πρέπει να είναι της κοπέλας του αγοριού», «ήταν δώρο στη γυναίκα του», «πιστεύω ότι η γυναίκα που τα φορούσε ήταν πλούσια». Το τέταρτο αντικείμενο ήταν μια καρφίτσα. Πιθανόν κι αυτή της κοπέλας του αγοριού, κατά τα λεγόμενά τους. Το πέμπτο αντικείμενο ήταν ένας άδειος γαλάζιος φάκελος με ένα καράβι. Ακούστηκαν απόψεις όπως «ο νεαρός μπορεί να ήταν ναυτικός». Το έκτο αντικείμενο ήταν μια μινιατούρα παιδικού ήρωα (Πινόκιο). Ειπώθηκε ότι «ο νεαρός που ήταν ναυτικός ήταν ψεύτης και άπιστος».

Στην ερώτηση «τίνος είναι η βαλίτσα;», οι απαντήσεις ήταν ποικίλες: «μιας γυναίκας ηθοποιού», «ενός άντρα που χώρισε τη γυναίκα του», «ενός καπετάνιου που από λιμάνι σε λιμάνι, απατούσε τη γυναίκα του. Αυτοί λένε πολλά ψέματα», «ενός άστεγου που κάποιος τον έδιωξε».

Η συζήτηση περιστρέφεται κυρίως, σε δυσάρεστα γεγονότα, χωρισμό ζευγαριού, απιστία, ψέμα. Τα άτομα που τις δύο προηγούμενες φορές έλειπαν, σε αυτή την παρέμβαση ήταν παρόντα. Ένα από αυτά δυσκολεύεται να συμμετάσχει. Φαίνεται να δυσανασχετεί. Μπήκε στον κύκλο και σε ομάδα, αλλά δε συμμετείχε ενεργά.

*10<sup>η</sup> παρέμβαση (14.05.2018)*

#### **Στόχοι:**

- Έκφραση των συναισθημάτων
- Ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της συλλογικότητας
- Διερεύνηση γεγονότων
- Εξάσκηση στην ανάγνωση μιας εικόνας
- Ανάπτυξη του συγχρονισμού και της δημιουργικότητας.

#### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Μιλάω με τα χέρια σου.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

#### **Στόχοι:**

- Επαφή και αλληλεπίδραση με τον άλλο
- Ανάπτυξη του συγχρονισμού και της πλαστικότητας των κινήσεων.

## Περιγραφή

Η ερευνήτρια καλεί στη σκηνή δύο άτομα. Ο Α στέκεται όρθιος με τα χέρια πίσω, χαμηλά στην πλάτη και λέει μια ιστορία από την καθημερινότητά του, ένα παραμύθι κτλ. Πίσω από τον Α, στέκεται όρθιος ο Β, ώστε να καλύπτεται από τον Α. Ο Β «δανείζει» τα χέρια του στον Α και περιγράφει με τις κινήσεις των χεριών, όσα λέει ο Α. Έπειτα, ανταλλάσσουν ρόλους. Ο Β λέει μια ιστορία, κι ο Α περιγράφει με τα χέρια του όσα ειπώθηκαν.

## 2<sup>η</sup> δραστηριότητα

Με ερέθισμα μια φωτογραφία.

Διάρκεια: 35 λεπτά.

### Στόχοι:

- Καλλιέργεια της παρατήρησης
- Εξάσκηση στην ανάγνωση μιας εικόνας
- Διερεύνηση γεγονότων
- Εξάσκηση της φαντασίας και της θεατρικότητας
- Απόδοση μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων.

## Περιγραφή

Η ερευνήτρια χωρίζει τους συμμετέχοντες σε ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων. Η κάθε ομάδα επιλέγει τυχαία μια φωτογραφία, την οποία τα μέλη καλούνται να την παρατηρήσουν, να την αναγνώσουν και να τη συζητήσουν.

Εν συνεχεία, η ομάδα Α καλείται να αναπαραστήσει τη φωτογραφία με την τεχνική της «Παγωμένης Εικόνας». Η ομάδα Β καλείται να αναπαραστήσει τη φωτογραφία με την τεχνική της «Ομαδικής δημιουργίας χώρου» και η ομάδα Γ, με την τεχνική της «Παραγωγής ήχων».

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων, οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν τι συμβαίνει στη δράση και να δώσουν με τίτλο το νόημα της εικόνας ή της δράσης (τεχνική «Τίτλοι»). Συνακόλουθα, γίνεται συζήτηση, αναστοχασμός, εκφράζοντας συναισθήματα που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων, καθώς και απόψεις πάνω σε καθολικές αξίες, καταστάσεις και στερεότυπα.

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Στην πρώτη δραστηριότητα «Μιλώ με τα χέρια σου», η εμπυχωτρία κάλεσε δύο εθελοντές για τις ανάγκες της άσκησης. Για μία ακόμη φορά, τα ίδια άτομα

προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν. Οι υπόλοιποι εξακολουθούν να είναι διστακτικοί και να μη θέλουν να εκτεθούν, οπότε χρειάστηκαν παρακίνηση. Ωστόσο, ήταν άνετοι όσον αφορά τον λόγο και την κίνηση. Ένα από τα τέσσερα ζευγάρια μάλιστα, λειτούργησαν ως ένα σώμα. Υπήρχε συγχρονισμός και αρμονία στον συνδυασμό λόγου και κίνησης. Τα άλλα τρία ζευγάρια αποτελούνταν από τα πιο διστακτικά μέλη του τμήματος. Αρχικά, δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν, να συγχρονιστούν, να ακολουθήσουν τους κανόνες της άσκησης και να αλληλεπιδράσουν, όμως στη συνέχεια, ήταν εμφανής η προσπάθειά τους να συνυπάρξουν με το ταίρι τους και να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, ώστε να επιτευχθεί η άσκηση και να προσφέρουν ένα ευχάριστο θέαμα στους συμμαθητές τους.

Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι δεν αρνήθηκαν να έρθουν σε τόσο στενή σωματική επαφή με τους συμμαθητές τους, κάτι που δεν συνέβαινε στις πρώτες παρεμβάσεις, καθώς υπήρχαν διαφωνίες και συγκρούσεις από την αρχή της χρονιάς, όπως πληροφορήθηκα από τους καθηγητές τους. Η καθηγήτρια φιλολογίας χαρακτηριστικά, μου είπε: «Στην αρχή της χρονιάς, έμπαινα σε αυτό το τμήμα κι αισθανόμουν τοίχους απέναντί μου. Πλέον, αυτό έχει αλλάξει. Είναι πιο ανοιχτοί, πρόθυμοι και λειτουργούν ομαδικά. Υπάρχει θετικό κλίμα, κι αυτό πιστεύω ότι οφείλεται στη βιωματική εμπειρία τους θεάτρου».

Στη δεύτερη δραστηριότητα, με ερέθισμα μια φωτογραφία, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες με κλήρωση, έτυχε να γίνουν ομάδα με άτομα που είχαν καιρό να συνεργαστούν. Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη φωτογραφία που τους δόθηκε. Ήταν ιδιαίτερα παρατηρητικοί, κι είχαν να πουν πολλές διαφορετικές εκδοχές της ίδιας εικόνας. Άκουσαν με προσοχή τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας και συμφώνησαν να επιλέξουν μία από αυτές.

Η ομάδα που είχε την τεχνική της διαμόρφωσης του χώρου, αρχικά, διαμαρτυρήθηκε γιατί, δε μπορούσαν να βρουν σκηνικά αντικείμενα μέσα στην τάξη, για να δημιουργήσουν τον σκηνικό διάκοσμο. Πολύ σύντομα, όμως, άλλαξαν γνώμη, αφού άρχισαν να γίνονται ευρηματικοί τόσο στο σκηνικό κομμάτι, όσο και στο ενδυματολογικό. Τα αντικείμενα και τα ενδύματα λειτούργησαν συνδυαστικά με την έκφραση του προσώπου και τη στάση του σώματος και απέδωσαν δυνατές εικόνες με δραματική ένταση.

Η δεύτερη ομάδα είχε την τεχνική της παραγωγής ήχων. Τα μέλη της αλληλεπιδράσαν, συνεργάστηκαν με ομαδικότητα και έξυπνες ιδέες. Το αποτέλεσμα



ήταν απλό, αλλά αρκετά εύστοχο, δίνοντας την ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα της εικόνας.

Η τρίτη ομάδα πρόσφερε στους θεατές μια δυνατή παγωμένη εικόνα, γεμάτη συναισθήματα και μηνύματα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς. Άγγιξε, συγκίνησε και προβλημάτισε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που εξέφρασαν τις απόψεις τους και δήλωσαν τον εντυπωσιασμό τους.

Η σημερινή παρέμβαση ήταν από τις πιο ενδιαφέρουσες, ομαδικές και πλούσιες σε συναισθήματα. Χαρακτηριζόταν από ομαδικό πνεύμα, σεβασμό στον άλλο, φαντασία και δημιουργικότητα. Έντονος ήταν ο προβληματισμός γύρω από κοινωνικά θέματα, όπως είναι η μετανάστευση, η ανεργία, η φτώχεια και η στάση μας απέναντι σε αυτά τα φλέγοντα ζητήματα. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις, έγιναν εύστοχες παρατηρήσεις και οδηγήθηκαν μέσω του βιώματος, στην κατανόηση διαφορετικών ανθρώπων και καταστάσεων.

*11<sup>η</sup> παρέμβαση (21.05.2018)*

#### **Στόχοι:**

- Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
- Βιωματικός τρόπος μιας κατάστασης
- Δημιουργία δραματικής έντασης.

#### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Σύνταξη κειμένου με αφορμή έναν τίτλο.

Διάρκεια: 45 λεπτά.

Στόχοι:

- Εγρήγορση της σκέψης
- Έκφραση με γραπτό λόγο.

Περιγραφή

A. Η ερευνήτρια μοιράζει στους συμμετέχοντες από μια λευκή κόλλα χαρτί. Δίνει τον τίτλο: «Θέλω μια χώρα» και ζητάει από τα μέλη της ομάδας να συντάξουν ένα κείμενο με αφορμή τον τίτλο αυτό.

B. Αφού ολοκληρώσουν το κείμενό τους, οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν και να μοιραστούν με την ομάδα, μια πρόταση από το κείμενό τους.

Γ. Ακολουθεί συζήτηση σχετική με τις προτάσεις, σκέψεις που ακούστηκαν.

Δ. Ακολούθως, η ερευνήτρια ζητά από τέσσερα, πέντε άτομα να ανέβουν στη σκηνή και να αναγνώσουν την πρώτη σκηνή του θεατρικού έργου «Θέλω μια χώρα» του Ανδρέα Φλουράκη. Η σκηνή αυτή κλείνει με το εξής δίλλημα: «Να φύγουμε/ να μεταναστεύσουμε ή να μείνουμε στη χώρα;»

### **Ε. Διάδρομος συνείδησης**

Οι συμμετέχοντες κάνουν με τα σώματά τους δύο παράλληλες γραμμές, η μια απέναντι στην άλλη. Καθένας περνάει με τη σειρά του από το διάδρομο, έχοντας έναν ρόλο που βρίσκεται σε δίλλημα. Φτάνοντας στο τέλος του διαδρόμου, κι ακούγοντας τις συμβουλές που του έχουν δώσει τα άτομα που σχηματίζουν τον διάδρομο, πρέπει να πάρει μια απόφαση.

ΣΤ. Τέλος, γίνεται συζήτηση και αναστοχασμός, ώστε να εκφραστούν προβληματισμοί, συναισθήματα με αφορμή τα όσα είχαν βιώσει τα μέλη της ομάδας.

### **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Η ερευνήτρια ξεκίνησε την παρέμβαση, δίνοντας στην ομάδα τον τίτλο «Θέλω μια χώρα» και παρότρυνε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σε μια κόλλα χαρτί ένα κείμενο. Η πλειοψηφία ανταποκρίθηκε θετικά, εκτός από μια σπουδάστρια από την Αλβανία, η οποία δεν έγραψε τίποτα, όπως και στον χάρτη της ζωής. Μερικές από τις προτάσεις που μοιράστηκαν με την ομάδα ήταν οι εξής:

Θέλω μια χώρα που οι άνθρωποι ζούνε με ειρήνη και αγάπη.

Θέλω μια χώρα με συνθήκες καλές για όλο τον κόσμο, όλοι οι πολίτες να έχουν δουλειά, οι πολιτικοί να μην είναι ψεύτες και να μην υπάρχουν ζητιάνοι στα φανάρια.

Θέλω μια χώρα με ποτάμια, όμορφη, χωρίς πολέμους, απλή, με ανθρώπους τρυφερούς κι ειλικρινείς.

Μια χώρα φιλική, φιλόξενη, με καλούς ανθρώπους, με πολύ πράσινο, με χαμόγελα και αγαπημένο κόσμο.

Μια χώρα χωρίς καυσαέρια και οι άνθρωποι να ζουν με αξιοπρέπεια.

Να κυβερνάει ο λαός, να μην υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί. Μια χώρα που θα υπήρχε δικαιοσύνη και ισοτιμία.

Φιλόξενη με φυσική ομορφιά και καλούς ανθρώπους που νοιάζονται για το κοινωνικό σύνολο.

Η Β. από την Αλβανία έγραψε: «Θέλω μια χώρα με αληθινούς ανθρώπους και μια όμορφη ζωή και αυτή είναι η Ελλάδα». Ο Ζ. επέλεξε σαν χώρα την Αλβανία, γιατί είναι μια χώρα καθαρή, έχει φθινό καφέ, καλά ξενοδοχεία. Η δήλωση αυτή

λειτούργησε ενθαρρυντικά κι ευχάριστα στο να νιώσουν άνετα και να χαρούν οι τέσσερις συμμαθητές του από την Αλβανία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ανέβηκε στη σκηνή η Π. μετά από πολλές αρνήσεις και διάβασε μια σκηνή από το θεατρικό έργο του Ανδρέα Φλουράκη «Θέλω μια χώρα», μαζί με άλλους τρεις συμμαθητές της. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του κειμένου, η ομάδα κλήθηκε να βρει το δίλημμα, με το οποίο τελειώνει η σκηνή. Συμφώνησαν όλοι ότι το δίλημμα είναι: «Να παραμείνω στη χώρα ή να φύγω, να μεταναστεύσω;». ανάλογα με την απάντησή τους στο δίλημμα αυτό, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σειρές και δημιούργησαν τον διάδρομο συνείδησης. Η Σ. που ήταν επί χρόνια, μετανάστρια στη Γερμανία και η Τ. δεν μπορούσαν να αποφασίσουν σε ποια από τις δύο ομάδες να πάνε. Αυτές οι δύο, λοιπόν, ήταν οι πρώτες που διέσχισαν τον διάδρομο συνείδησης, ενώ οι συμμαθητές τους τις βομβάρδισαν με προτάσεις, ώστε να τις πείσουν. Τελικά, η πρώτη επέλεξε την μετανάστευση, ενώ η δεύτερη την παραμονή στη χώρα.

Οι σπουδαστές φάνηκε να χαίρονται τη σημερινή παρέμβαση. Ήταν εμφανής η προθυμία τους, η ομαδικότητά τους και η θετική στάση απέναντι στους άλλους, αλλά και στις δράσεις. Είναι πιο ανοιχτοί σε νέες προτάσεις κι έχουν δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, κάτι το οποίο συμβάλλει στην έκφραση απόψεων με ειλικρίνεια και τόλμη. Τα στερεότυπα στους ενήλικες είναι βαθιά ριζωμένα και χρειάζεται πολύς χρόνος για να μπορέσουν να μετακινηθούν, έστω και λίγο. Κάποιοι ίσως, να μη μπορέσουν ποτέ να αλλάξουν γνώμη, στάση. Ωστόσο, όλοι τους προβληματίστηκαν με κάποιες καταστάσεις που κλήθηκαν να βιώσουν, να αντιμετωπίσουν και σίγουρα κάποιοι θα προβληματιστούν και στη συνέχεια, με αφορμή τα όσα δούλεψαν μέσα από αυτές τις δράσεις.

*12<sup>η</sup> παρέμβαση (25.05.2018)*

### **Χώρος:**

ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) Ιωαννίνων.

Αριθμός συμμετεχόντων: 40 άτομα (σπουδαστές του ΣΔΕ Ιωαννίνων και μέλη της ΔΥΕΠ Ιωαννίνων).

### **Στόχοι:**

- Η γνωριμία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά περιβάλλοντα
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από διαφορετική κουλτούρα
- Η επικοινωνία και η καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς

- Η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
- Ο βιωματικός τρόπος μάθησης
- Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας
- Η διερεύνηση στάσεων
- Η ανάπτυξη διαλόγου.

### **1<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Όνομα με κίνηση.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

#### **Στόχοι:**

- Γνωριμία με ευχάριστο τρόπο
- Ανάπτυξη της παρατήρησης
- Ανάπτυξη ρυθμού, συγχρονισμού, επικοινωνίας.

#### **Περιγραφή**

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο με τα σώματά τους. Ένας ένας λέει το όνομά του. Έπειτα, κάποιος κάνει ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου, λέει το όνομά του και κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση. Όταν ολοκληρώσει την κίνηση, επανέρχεται στη θέση του και οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν το όνομα και την κίνησή του.

### **2η δραστηριότητα**

Ομαδική ζωγραφική

Διάρκεια: 15 λεπτά

#### **Στόχοι:**

- Έκφραση συναισθημάτων και απόψεων.

Τοποθετείται χαρτί του μέτρου στο δάπεδο, πάνω στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να ζωγραφίσουν. Οι πρόσφυγες έχουν ως θέμα την Ελλάδα και οι σπουδαστές του ΣΔΕ, τη Συρία. Όταν ολοκληρώσουν τη ζωγραφική, κινούνται κυκλικά, ώστε να παρατηρήσουν συνολικά το έργο τους.

### **3<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Παραδοσιακό τραγούδι και χορός.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

#### **Στόχοι:**

- Σωματική και οπτική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων

- Ανάπτυξη επικοινωνίας και συλλογικότητας
- Γνωριμία με την παράδοση και τα ακούσματα του τόπου.

### **Περιγραφή**

Οι συμμετέχοντες σε κύκλο, τραγουδούν ένα παραδοσιακό γιαννιώτικο τραγούδι όλοι μαζί και το χορεύουν πιασμένοι χέρι χέρι.

### **4<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Συναισθήματα στον τοίχο

Διάρκεια: 10 λεπτά.

#### **Στόχοι:**

- Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων.

### **Περιγραφή**

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί ένα συναίσθημα που τους προκάλεσε η βιωματική δράση και στη συνέχεια να το κολλήσουν στον τοίχο. Οι υπόλοιποι μπορούν να περάσουν και να διαβάσουν τα χαρτάκια με τα συναισθήματα.

### **5<sup>η</sup> δραστηριότητα**

Συζήτηση- διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων.

Διάρκεια: 10 λεπτά.

#### **Στόχοι:**

- Ανασκόπηση
- Ανταλλαγή απόψεων
- Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.

### **Περιγραφή**

Οι συμμετέχοντες κάθονται χαλαροί σε κύκλο. Η ερευνήτρια τους ζητά να εκφράσουν σχέσεις, συναισθήματα, παρατηρήσεις που εντόπισαν στις δράσεις. Μπορούν να θέσουν ερωτήματα μεταξύ τους, να μοιραστούν εμπειρίες, ιστορίες από την καθημερινότητά τους, από καταστάσεις της ζωής τους.

## **ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ**

Την Παρασκευή 25 Μαΐου 2018, επισκεφτήκαμε με τους σπουδαστές του ΣΔΕ Ιωαννίνων και τις καθηγήτριές τους Χρύσα Μάνθου, Αμαλία Παπακώστα και Φερενίκη Φαρμάκη, το κέντρο ΔΥΕΠ (Δομής Υποδοχής και Εκπαίδευσης

Προσφύγων) Ιωαννίνων, ώστε να έρθουμε σε επαφή με ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα, μέσα από τη βιωματική δράση της Δραματικής Τέχνης.

Μπαίνοντας στο χώρο, ήρθαμε αντιμέτωποι με ανθρώπους διαφόρων ηλικιών, διαφορετικών χωρών και έφτασαν στα αυτιά μας γλώσσες που δεν είχαμε ξανακούσει. Τα πρώτα συναισθήματα ήταν αμηχανία, φόβος μήπως ενοχλήσουμε, μήπως δεν είμαστε αποδεκτοί. Ξαφνικά, ένα κοριτσάκι τριών ετών, έτρεξε στην αγκαλιά μιας σπουδάστριας, κι ένα χαμόγελο χαράχτηκε στα πρόσωπα όλων. Κάπως έτσι, γκρεμίστηκαν οι τοίχοι που ως τότε αισθανθήκαμε πως υπάρχουν μεταξύ μας.

Αρχικά, σχηματίσαμε έναν κύκλο, στον οποίο δεν ήρθαν τα δύο μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα του ΣΔΕ, με τη δικαιολογία ότι δε μπορούν να στέκονται όρθιοι για πολύ. Από τους πρόσφυγες ήρθαν 8-10 άτομα. Οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν, κάποιοι αδιαφόρησαν, παίζοντας με τα κινητά τους. Σταδιακά, ο κύκλος γινόταν όλο και πιο μεγάλος, δίνοντάς μας ευχαρίστηση και ικανοποίηση. Ένας ένας είπαμε τα ονόματά μας, κάνοντας ένα βήμα προς το κέντρο του κύκλου. Έπειτα, είπαμε το όνομά μας, κάνοντας μια χαρακτηριστική κίνηση, την οποία έπρεπε να επαναλάβει η ομάδα. Με αυτό τον τρόπο γνωριστήκαμε μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα, πλούσιο σε κίνηση, ρυθμό και ηχηρά γέλια!

Έπειτα, στη μέση του κύκλου, τοποθετήθηκε χαρτί του μέτρου, πάνω στο οποίο ζωγράρισαν όλοι μαζί. Από τους πρόσφυγες ζητήθηκε να ζωγραφίσουν αυτό που τους έρχεται πρώτο στο νου, όταν ακούν για την Ελλάδα και οι Έλληνες είχαν ως θέμα τη Συρία. Αεροπλάνα, βόμβες, δάκρυα, σύνορα, σημαίες, μαζί με λουλούδια, σπίτια, περιστέρια, ήλιο, σχολείο. Πολλοί πρόσφυγες, αφού ζωγράρισαν για την Ελλάδα, βλέποντας τους σπουδαστές του ΣΔΕ να ζωγραφίζουν για τη Συρία, ενίσχυσαν τις εικόνες αυτές.

Χαρακτηριστική ήταν η ζωγραφιά ενός εντεκάχρονου κοριτσιού από τη Συρία που απεικόνιζε ένα μάτι, μέσα στο οποίο υπήρχε μια σκηνή βομβαρδισμού. Βλέποντας μέσα από τα μάτια του κοριτσιού, συγκινηθήκαμε κι αισθανθήκαμε συμπόνια, αλλά και θυμό για τη βία του πολέμου. Επίσης, μια γυναίκα από τη Συρία ζωγράφισε τη στιγμή που περνούσαν τα σύνορα.

Ακολούθησε το ομαδικό τραγούδι και χορός. Οι σπουδαστές του ΣΔΕ επέλεξαν ένα παραδοσιακό γιαννιώτικο τραγούδι με τίτλο «Λουλουδάκι μου γαλάζιο», που χορεύεται στα τρία. Όλο και περισσότεροι πρόσφυγες έμπαιναν στο κυκλικό χορό και πολύ γρήγορα έμαθαν και τα βήματα.

Μόλις τελείωσε το τραγούδι, γράψαμε σε ένα χαρτί τα συναισθήματα που μας δημιουργήθηκαν από τη δράση αυτή και τα κολλήσαμε στον τοίχο. «Μεγάλη χαρά», «χαμόγελα», «συγκίνηση», «ειρήνη», «φιλία», «φίλοι από όλο τον κόσμο», «ένοιωσα γεμάτη», ήταν κάποιες από τις λέξεις- φράσεις που έγραψαν οι συμμετέχοντες.

Τέλος, η κ. Αγγελική Κουρτέση από την Ύπατη Αρμοστεία μας ενημέρωσε για τη Δομή και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, και συζητήσαμε όλοι μαζί όσα βιώσαμε μέσα από τις δράσεις. Τέθηκαν πολλές ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες και αντάλλαξαν εμπειρίες με τη βοήθεια των μεταφραστών. Η Ε., σπουδάστρια του ΣΔΕ, μοιράστηκε τη δική της εμπειρία σε αντίστοιχο κέντρο στη Γερμανία, όπου έζησε τα παιδικά και εφηβικά της χρόνια. «Μετανάστευσα το 1960 με τους γονείς μου. Αυτό το κέντρο μου θύμιζε το δικό μας στη Γερμανία. Συγκεντρωνόμασταν κάθε Κυριακή, πίναμε καφέ, συζητούσαμε, παίζαμε, χορεύαμε, προσπαθώντας να κρατήσουμε το ελληνικό στοιχείο και την παράδοση».

Μία κυρία από τη Συρία, μας ρώτησε από πού είμαστε και η κ. Αμαλία Παπακώστα, φιλόλογος του ΣΔΕ, την ενημέρωσε για το σχολείο και τους κάλεσε να το επισκεφτούν, αλλά και να εγγραφούν το ερχόμενο σχολικό έτος, ειδικά οι έφηβοι που αρχίζουν να μιλούν ελληνικά. Η κυρία από τη Συρία ανέφερε πως στη χώρα της δεν είχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσει μαθήματα ζωγραφικής, θεάτρου, ενώ εδώ στην Ελλάδα, βρήκε ενδιαφέρον σε αυτά και δήλωσε πως θα ήθελε να εγγραφεί και στο σχολείο.

Μία σπουδάστρια του ΣΔΕ, βγαίνοντας στην αυλή, ήρθε σε επαφή με τα παιδιά των προσφύγων και μας ανέφερε ότι εντυπωσιάστηκε, διότι τα παιδιά ήξεραν πολλά παραδοσιακά παιχνίδια που είναι κοινά με τα δικά μας!

Κάπως έτσι, γνωριστήκαμε, συνυπάρξαμε, δημιουργήσαμε κι ανταλλάξαμε απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα. Διαπιστώσαμε πόσο διαφορετικοί είμαστε, αλλά και πόσο ίδιοι. Η συνάντηση αυτή αποτέλεσε μια σπουδαία εμπειρία για όλους που θα θέλαμε να την ξαναζήσουμε. Πλήθος συναισθημάτων πλημμύρισαν την καρδιά μας, αλλά και έντονοι προβληματισμοί δημιουργήθηκαν, βλέποντας αποτυπωμένα στο χαρτί τον πόλεμο και τις συνέπειές του. Μας συγκίνησε η ανάγκη τους για επικοινωνία, για αποδοχή και για ποιότητα ζωής.

Όσον αφορά τους σπουδαστές του ΣΔΕ, έδειξαν ιδιαίτερη θερμότητα και στήριξαν την παρέμβαση. Ήταν άνετοι, επικοινωνιακοί, κοινωνικοί κι ευδιάθετοι. Όσοι από

αυτούς αρχικά, απείχαν, βρίσκοντας δικαιολογίες («δε μπορώ να σταθώ όρθιος», «δε μπορώ να σκύψω να ζωγραφίσω»), στη συνέχεια, μπήκαν στη δράση. Ήταν ιδιαίτερος χαλαροί, άνετοι και είχαν αυτοπεποίθηση στις δράσεις που έπρεπε να εκφραστούν, να εκτεθούν, να αλληλεπιδράσουν και να εκφράσουν συναισθήματα και απόψεις. Ήταν δεκτικοί, έδειξαν σεβασμό και αποδοχή στη διαφορετικότητα και ήταν υποστηρικτικοί ως προς τα άλλα μέλη της ομάδας.

Η κ. Μάνθου, στη μεταξύ μας συζήτηση, μου τόνισε πως όλα αυτά είναι αποτέλεσμα των προηγούμενων δράσεων κι ότι αν είχαμε επιλέξει κάποιο άλλο τμήμα του σχολείου θα ήταν ιδιαίτερος δύσκολο να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα.

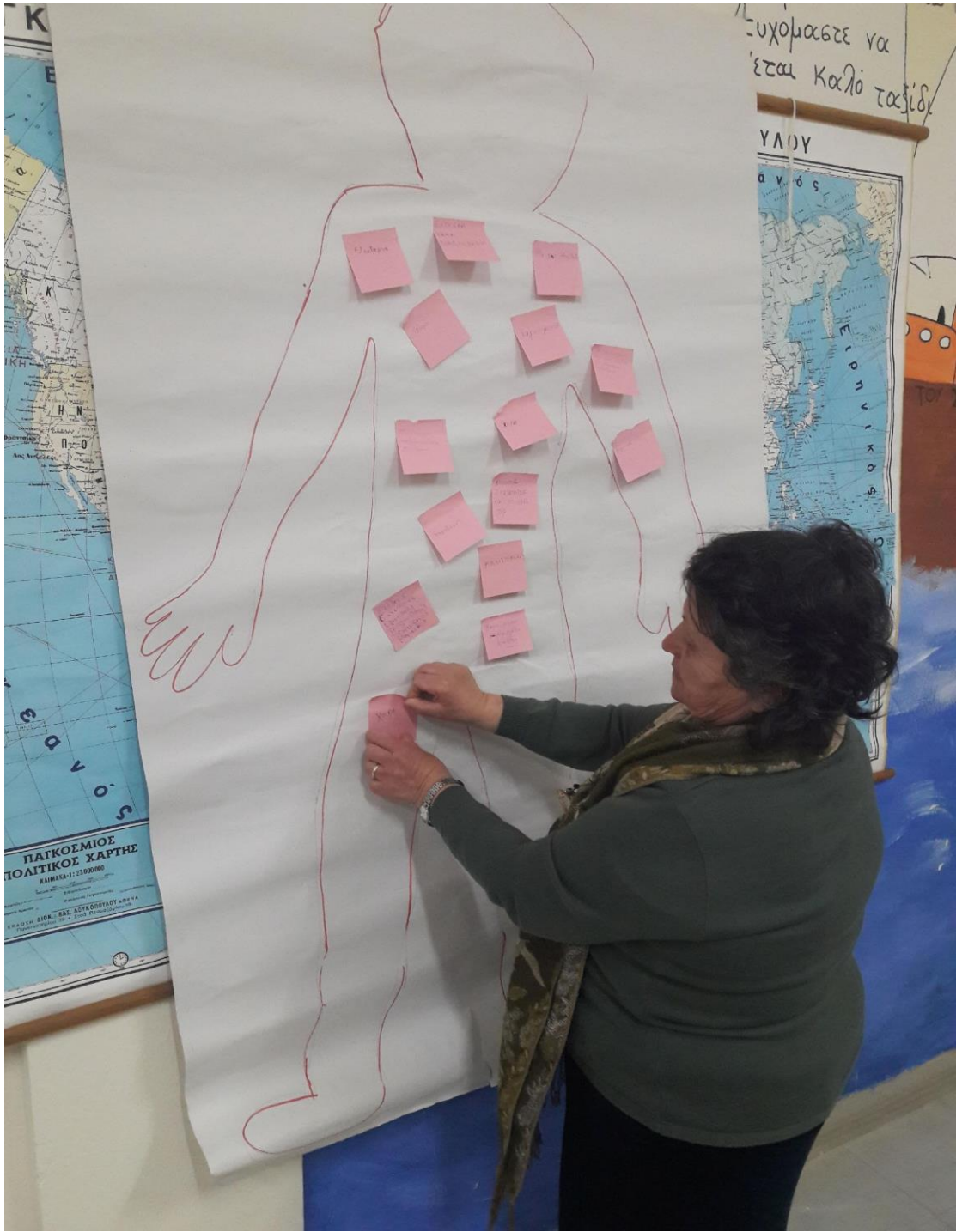
Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνετέλεσαν ώστε να πραγματοποιηθεί η σημερινή παρέμβαση. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι σπουδαστές του ΣΔΕ και τα μέλη του ΔΥΕΠ, μου πρόφεραν σπάνιες εικόνες, τρυφερές αγκαλιές, λόγια ζεστά και εμπειρίες ζωής που θα κρατήσω σαν φυλαχτό, παίρνοντας δύναμη να συνεχίσω στο χώρο τους θεάτρου και της εκπαίδευσης. Εις το επανειδείν!



## ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ



1<sup>η</sup> Παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Παγωμένη Εικόνα.



3<sup>η</sup> Παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Ρόλος στον τοίχο.



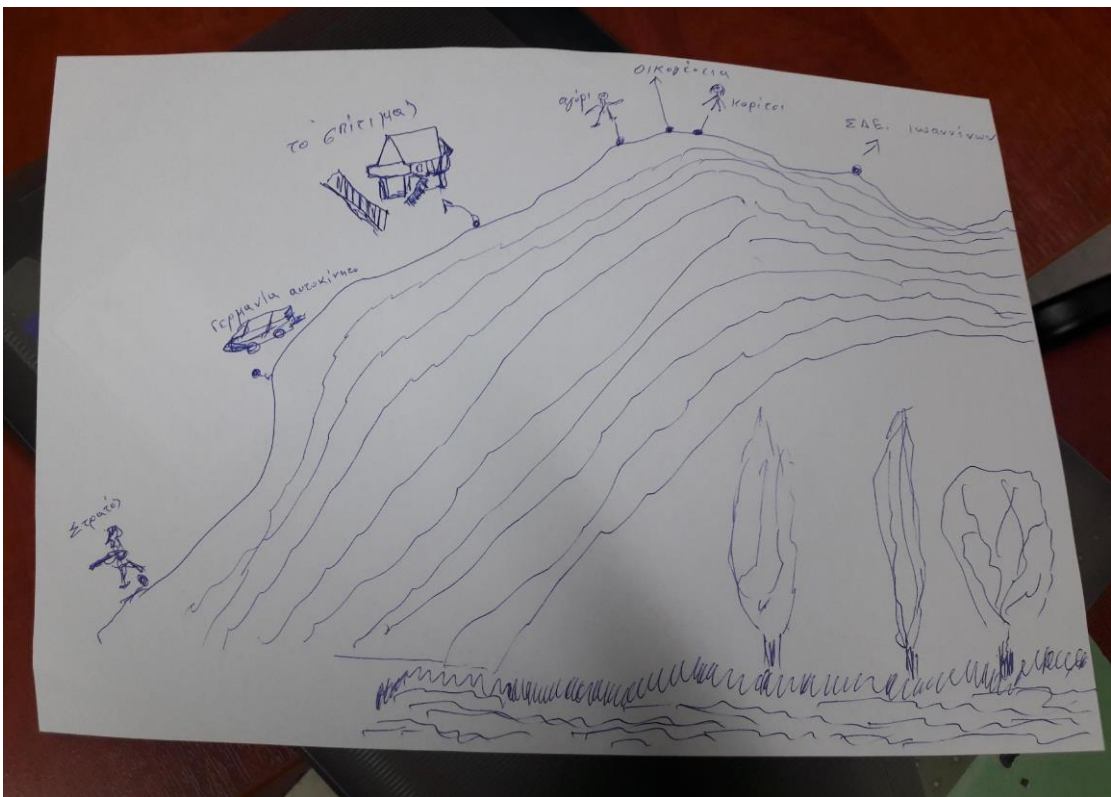
4<sup>η</sup> παρέμβαση. Αυτοσχεδιασμός με ερέθισμα ένα αντικείμενο από ξένη χώρα (κινέζικη ομπρέλα).



4<sup>η</sup> Παρέμβαση. Άσκηση προθέρμανσης: «Σπασμένο τηλέφωνο με άγγιγμα στην πλάτη».



5<sup>η</sup> Παρέμβαση. Άσκηση προθέρμανσης- ομαδικότητας: Το παλαμάκι.



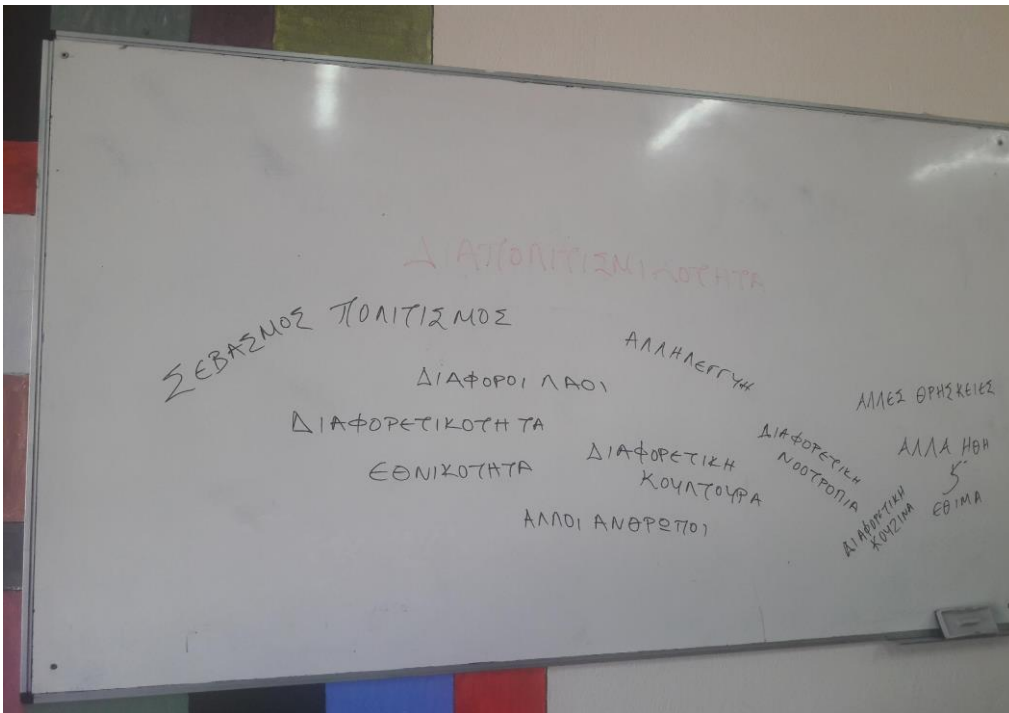
5<sup>η</sup> Παρέμβαση. Ο χάρτης της ζωής.



6<sup>η</sup> Παρέμβαση. Παρουσίαση ιστοριών από τον χάρτη της ζωής.



7<sup>η</sup> Παρέμβαση. Θέμα: Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Άσκηση: «Κάνε ένα βήμα μπροστά».



8<sup>η</sup> Παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Καταιγισμός ιδεών με θέμα τη διαπολιτισμικότητα.



8<sup>η</sup> Παρέμβαση. Παρουσίαση προσωπικών ιστοριών συγκρούσεων των διαφορετικοτήτων.



9<sup>η</sup> παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Ανολοκλήρωτου Υλικού. Η ξεχασμένη βαλίτσα.





9η παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Ανολοκλήρωτου Υλικού. Η ξεχασμένη βαλίτσα.



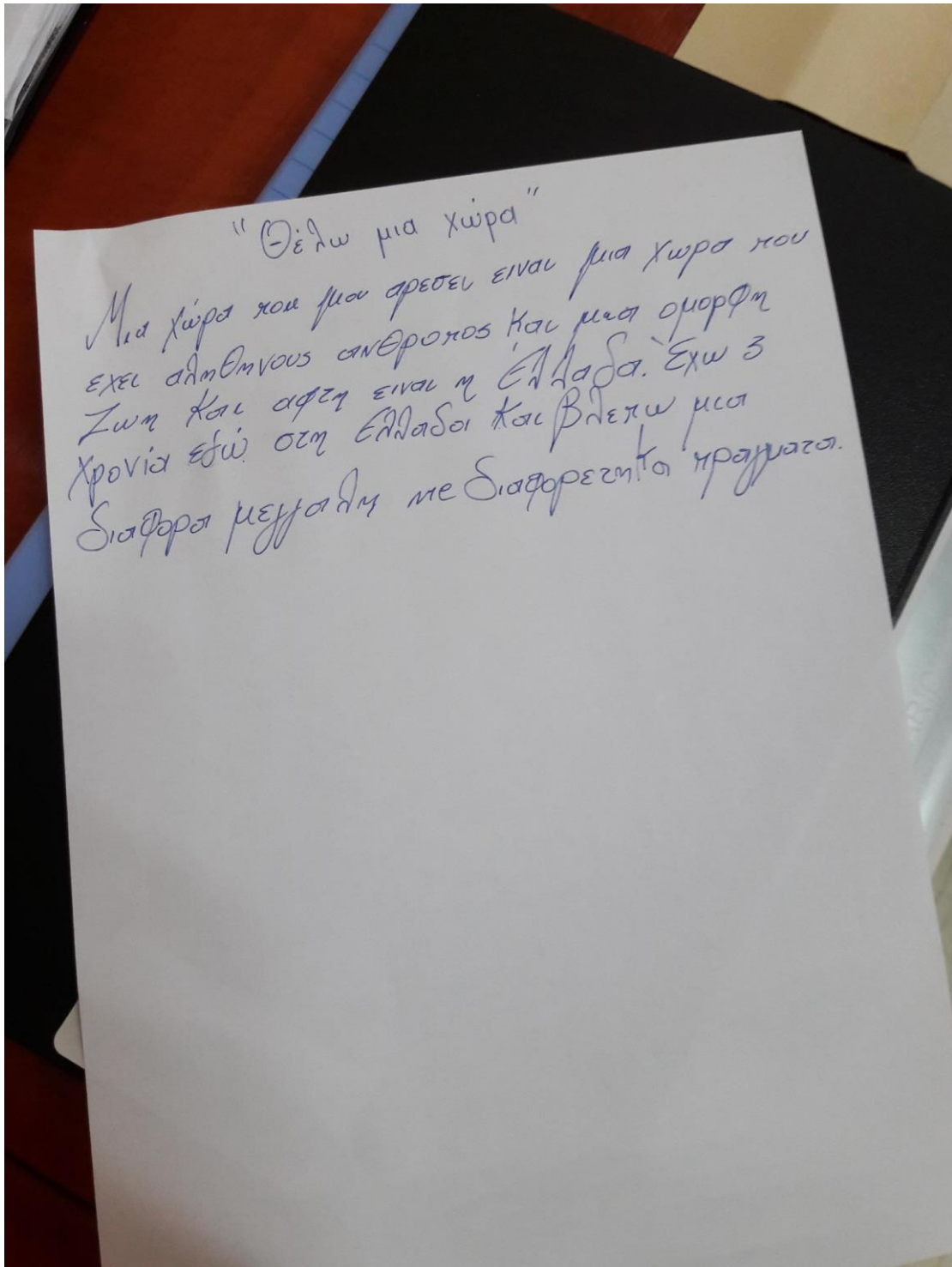
10<sup>η</sup> Παρέμβαση. Παρουσίαση σκηνών με ερέθισμα μια φωτογραφία.



10η Παρέμβαση. Παρουσίαση σκηνών με ερέθισμα μια φωτογραφία.



10η Παρέμβαση. Παρουσίαση σκηνών με ερέθισμα μια φωτογραφία.



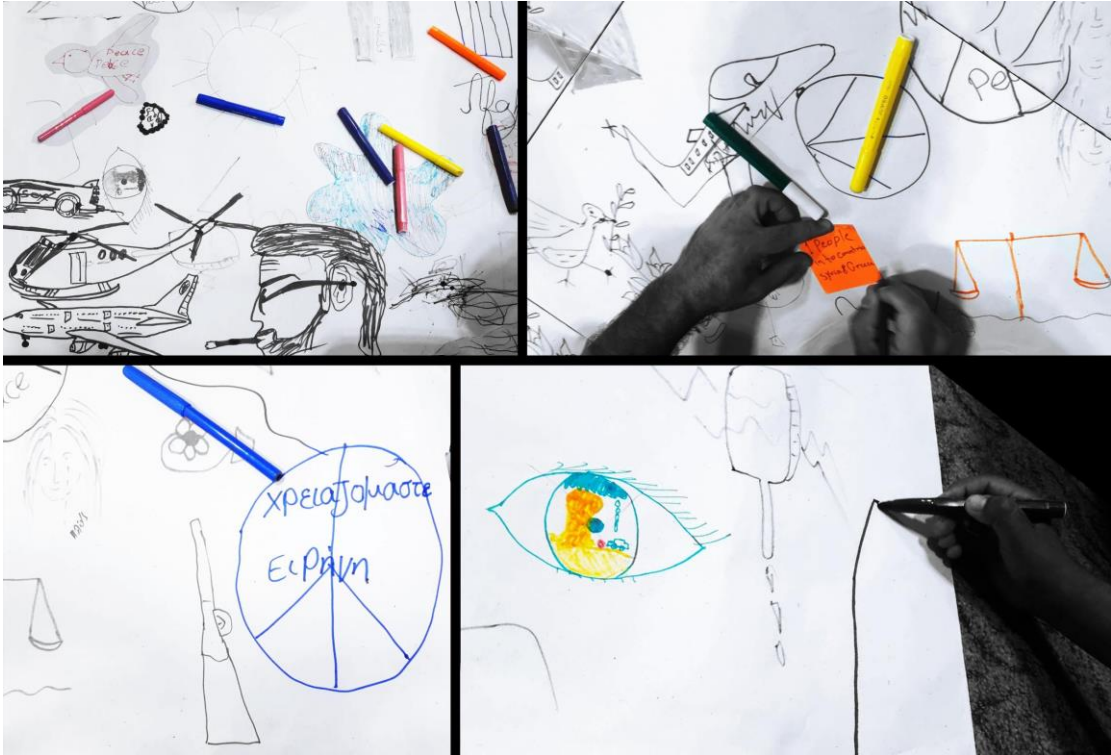
11<sup>η</sup> Παρέμβαση. Συγγραφή κειμένου με αφορμή το θεατρικό έργο του Ανδρέα Φλουράκη «Θέλω μια χώρα».



11<sup>η</sup> Παρέμβαση. Τεχνική Δ.Τ.Ε. Ο διάδρομος της συνείδησης.



12<sup>η</sup> Παρέμβαση. Στο χώρο της Δομής Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων Ιωαννίνων.



12<sup>η</sup> Παρέμβαση. Ζωγραφική σπουδαστών ΣΔΕ και προσφύγων με θέμα την Ελλάδα και τη Συρία.