



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Η Δραματική Τέχνη ως μέσο παρέμβασης για την αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου.

Μπόμπου – Μάγουλα Ελένη

A.M.: 5052201601019

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μάγος Κωνσταντίνος, επιβλέπων, Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης)

Τσιάρας Αστέριος, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών /Σχολής Καλών Τεχνών στο Ναύπλιο (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Κωνσταντίνο Μάγο, Επίκουρο Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την καθοδήγηση, τη στήριξη και την πολύτιμη βοήθεια του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Αναπληρωτή Καθηγητή της Σχολής Καλών Τεχνών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών στο Ναύπλιο για τη γνώση, την έμπνευση και τις πολύτιμες συμβουλές που προσέφερε γενναιόδωρα στο σύνολο της φοίτησής μας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές για τα ποικίλα ερεθίσματα και τις δεξιότητες που μας παρείχαν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την διευθύντρια και τους συναδέλφους του δημοτικού σχολείου Κερατσινίου για τη διευκόλυνση στην υλοποίηση της έρευνας, τους γονείς των παιδιών για την εμπιστοσύνη που έδειξαν αλλά περισσότερο από όλους τους ίδιους τους μαθητές της τετάρτης τάξης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και για τις μοναδικές εμπειρίες που μοιραστήκαμε.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	3
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	3
1.1 Αποσαφήνιση όρων	3
1.1.1. Ξένος, Πρόσφυγας, Μετανάστης.....	3
1.1.2 Προκατάληψη - Στερεότυπα, Ξενοφοβία –Ρατσισμός-Νεορατσισμός.....	4
1.1.2.1 Προκατάληψη.....	4
1.1.2.2 Στερεότυπο.....	4
1.1.2.4 Ρατσισμός.....	5
1.2 Πολιτισμική Ταυτότητα	7
1.3 Πολιτισμική Ετερότητα	9
1.4 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής Ετερότητας	11
1.4.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	11
1.4.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης.....	11
1.4.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	12
1.4.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	13
1.4.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	13
1.5 Πολιτισμική Ετερότητα και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	14
1.6 Αντιλήψεις μαθητών απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό	19
1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολιτισμικά διαφορετική τάξη	23
2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	26
2.1 Η έννοια της Δραματικής Τέχνης	26
2.2 Τεχνικές Δραματικής Τέχνης	28
2.3 Δραματική Τέχνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	31
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	37
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37
3.1 Σκοπός	37
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	37
3.3 Μεθοδολογία	38

3.4 Συμμετέχοντες στην έρευνα	40
3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	40
3.6 Περιγραφή παρεμβάσεων	42
3.7 Περιορισμοί και δυσκολίες	44
4. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	45
4.1 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου	45
4.2 Ευρήματα της έρευνας	46
4.2.1 Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου	47
4.2.1.1 Ανάλυση συνεντεύξεων.....	47
4.2.2 Κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις με παιδιά- πρόσφυγες	51
4.2.2.1 Ανάλυση συνεντεύξεων	51
4.2.3 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων που αφορούν συνολικά την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας (παράγοντες 4.2.1 & 4.2.2)	54
4.2.3.1 Συμμετοχική παρατήρηση	54
4.2.3.2 Δραματουργική ανάλυση.....	54
4.2.3.3 Κριτικός φίλος.....	55
4.2.3.4 Ημερολόγιο ερευνητή.....	56
4.2.4 Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων και γλωσσική επικοινωνία.....	56
4.2.4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων.....	56
4.2.4.2 Συμμετοχική παρατήρηση	60
4.2.4.3 Δραματουργική ανάλυση.....	60
4.2.4.4 Κριτικός φίλος	61
4.2.5 Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά-πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής	61
4.2.5.1 Ανάλυση συνεντεύξεων.....	61
4.2.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση	65
4.2.5.3 Δραματουργική ανάλυση.....	66
4.2.5.4 Κριτικός φίλος.....	66
4.2.5.5 Ημερολόγιο ερευνητή.....	67
4.2.6 Βελτίωση σχέσεων ομάδας.....	67
4.2.6.1 Συμμετοχική παρατήρηση	67
4.2.6.2 Δραματουργική ανάλυση.....	68
4.2.6.3 Κριτικός φίλος.....	68
4.2.6.4 Ημερολόγιο ερευνητή.....	69
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	73

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
Ελληνόγλωσση.....	75
Ξενόγλωσση	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	87
I. Περιγραφή Δραστηριοτήτων	87
II. Αρχικές συνεντεύξεις μαθητών	97
III. Τελικές συνεντεύξεις μαθητών	114
IV. Ημερολόγιο Ερευνητή	131
V. Παρατηρήσεις Κριτικού Φίλου	182

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.2.1.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τη σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.....	50
Πίνακας 4.2.2.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις.....	52
Πίνακας 4.2.4.1: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων	59

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 4.2.1.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τη σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.....	50
Γράφημα 4.2.2.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις.....	53
Γράφημα 4.2.4.1: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων.....	59

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά διδακτικά αντικείμενα και να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλείο από τον εκπαιδευτικό για να προσεγγίσει βιωματικά ποικίλα θέματα. Η παρούσα έρευνα είναι μια έρευνα δράσης κατά την οποία η Δραματική Τέχνη εφαρμόστηκε σε μαθητές της Δ΄ τάξης (9-10 ετών) δημοτικού σχολείου στο Κερατσίνι με σκοπό την ευαισθητοποίηση ως προς την ετερότητα και πιο συγκεκριμένα της πολιτισμικής διαφοράς με τον πρόσφυγα. Ειδικότερα, εξετάστηκαν κατά πόσο άλλαξαν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι αντιλήψεις των μαθητών προς τον διαφορετικό άλλο, την προσέγγιση και επαφή τους με τους πολιτισμικά διαφορετικούς πρόσφυγες και την κατανόηση των δυσκολιών που αυτοί αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ποιοτική, με τη χρήση ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων ενώ για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Αξιοποιήθηκαν ωστόσο και δεδομένα από το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή και οι παρατηρήσεις της δασκάλας του τμήματος (κριτικός φίλος). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγιση ευαίσθητων κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν την τοπική αλλά και τη διεθνή κοινότητα και να συνεισφέρει στη βελτίωση των αντιλήψεων των μαθητών, στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και στην προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη, πρόσφυγας, βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση, ετερότητα, ταυτότητα, προκατάληψη, ξένος, στερεότυπο.

ABSTRACT

The techniques of drama in education can be applied to many teaching subjects and used as an educational tool by the teacher to approach experientially diverse matters. This research is an action research in which dramatic arts was applied to 4th grade students of primary school (9-10 years old) in Keratsini, Athens, so as to raise awareness of diversity and, more specifically, of cultural differences with the refugee. In particular, it was examined whether the pupils' attitudes towards diversity did changed after the interventions were completed, their approach and contact with refugees belonging to other cultures and the understanding of the difficulties they encountered in the host country. The method chosen to collect the data was qualitative, using a semi-structured group interview before and after the interventions, while the content analysis method was used for their processing. In addition, data from the researcher's participatory observer diary and class teacher's comments (critical friend) were also used. The results of the research have shown that Dramatic Art can be used to approach sensitive social issues related to local and international community and contribute to improving students' perceptions, fostering empathy and promoting intercultural dialogue.

Key words: Drama, refugee, experiential learning, empathy, diversity, identity, bias, foreigner, stereotype.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μετακινήσεις πληθυσμών δεν αποτελούν πρωτόγνωρο φαινόμενο. Από την αρχαιότητα οι άνθρωποι μεμονωμένα ή κατά ομάδες άλλαζαν τόπο κατοικίας δημιουργώντας νέες σχέσεις και συνθήκες στους τόπους που μετοικούσαν. Με αυτόν τον τρόπο αντάλλασαν πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία. Στις μέρες μας τείνει να γίνει ο πόλεμος η κύρια αιτία μετακίνησης πληθυσμών. Πρόσφυγες ανά τον κόσμο κουβαλούν στη νέα πατρίδα εκτός από τις λιγοστές τους ελπίδες και άσχημες μνήμες βίας και συγκρούσεων.

Αρκετοί από τους ανθρώπους που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους βάζοντας σε κίνδυνο τη ζωή τους και τις ζωές των παιδιών τους, παραμένουν στην Ελλάδα περιμένοντας να αποκτήσουν πρόσβαση σε κάποια βορειο-ευρωπαϊκή χώρα. Βασική φροντίδα των ελληνικών αρχών είναι η τήρηση των δικαιωμάτων των προσφύγων, η στέγαση και η προστασία τους.

Η ευνοϊκή στάση και η αλληλέγγυα συμπεριφορά ως προς τους πρόσφυγες δεν χαρακτηρίζει το σύνολο των Ελλήνων πολιτών. Έχουν παρατηρηθεί ρατσιστικές συμπεριφορές και ακραία φαινόμενα αντίδρασης. Η ετερότητα εμφανίζεται στο προσκήνιο όταν έκδηλα αναπαράγει σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μειονότητες και κράτη, ανάμεσα σε πρόσφυγες και ντόπιους (Χριστόπουλος, 2002).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, ξενοφοβικές αντιδράσεις όπως αυτές των γονέων στο δημοτικό σχολείο Ικονίου για την αποτροπή φοίτησης των προσφυγόπουλων μαζί με τους Έλληνες μαθητές, δείχνουν την ανάγκη καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αποδοχή της ετερότητας.

Η παρούσα εργασία, αποτελεί μελέτη περίπτωσης και εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών δημοτικού σχολείου, ηλικίας 9-10 ετών, στο Κερατσίνι απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Μέσα από την έρευνα δράσης, με παρεμβάσεις διάρκειας πέντε μηνών σχεδιασμένες με μεθόδους και τεχνικές της δραματικής τέχνης οι είκοσι συμμετέχοντες κατάφεραν να προσεγγίσουν ζητήματα ετερότητας, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους και να βελτιώσουν τις αρνητικές τους αντιλήψεις ως προς τους πρόσφυγες. Το ερευνητικό σχέδιο ποιοτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε περιελάμβανε ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών, την καταγραφή δεδομένων στο ημερολόγιο του ερευνητή από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, την ηχογράφηση

συναντήσεων, τη λήψη φωτογραφιών και παρατηρήσεις του κριτικού φίλου (δασκάλα τμήματος).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που αφορά τους κύριους άξονες της έρευνας την Πολιτισμική Ετερότητα, τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καθώς και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως αποτέλεσμα του συνδυασμού τους. Εκτός από τις θεωρητικές αναφορές περιλαμβάνονται μελέτες και έρευνες που έχουν υλοποιηθεί με την εφαρμογή τεχνικών δραματικής τέχνης.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία, η ανάλυση των δεδομένων, τα ευρήματα της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί της ερευνητικής διαδικασίας. Στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας στα οποία καταλήξαμε και προτείνονται θέματα για περαιτέρω έρευνα.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να θέσει έναν γενικό προβληματισμό πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής συνείδησης που δεν αφορούν μόνο τις εθνοπολιτισμικές διαφορές αλλά και κάθε μορφή κοινωνικής διάκρισης (φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός, αναπηρία, ιδεολογία, εμφάνιση κτλ.) Η ανάγκη για βιωματικές δράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται από τα θετικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας η οποία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για παρόμοιες εφαρμογές ή περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΉ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης της βιβλιογραφίας που αφορά το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας ξεκινώντας από την αποσαφήνιση των βασικών όρων που σχετίζονται με αυτή. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στους τρόπους διαχείρισης της, στη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές καθώς και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια ανομοιογενή τάξη.

1.1 Αποσαφήνιση όρων

1.1.1. Ξένος, Πρόσφυγας, Μετανάστης

Ως ξένο χαρακτηρίζουμε το άτομο, φορέα ενός άγνωστου, διαφορετικού πολιτισμού που βρίσκεται σε ένα έθνος χωρίς να έχει πολιτικά δικαιώματα και χωρίς να αποτελεί τμήμα της πολιτισμικής του πραγματικότητας. Ο προσδιορισμός του «άλλου» διαφέρει σε κάθε κοινωνία και σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Ο κίνδυνος για τη διατάραξη της κοινωνικής ομοιογένειας προβάλλει σαν επιτακτική ανάγκη την περιθωριοποίηση των ξένων, κυρίως των μεταναστών και των προσφύγων (Γκόβαρης, 2001).

Οι πρόσφυγες είναι άτομα που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να επιστρέψουν λόγω της φυλής τους, της θρησκείας τους, της εθνικότητάς τους, της κοινωνικής τάξης τους και των πολιτικών τους πεποιθήσεων. Υποκατηγορία των προσφύγων αποτελούν οι «de facto πρόσφυγες» που δεν μπορούν να αποδείξουν ότι διώκονται ατομικά παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε μια ομάδα που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα λόγω πολέμου, εμφύλιων συγκρούσεων, φυσικών καταστροφών, πολιτικών ή κοινωνικών αναταραχών. Αποδίδεται στον πρόσφυγα το καθεστώς προστασίας μόνο όταν αναγνωριστεί η προσφυγική του ιδιότητα και ως βασική αρχή περιλαμβάνει τη μη επαναπροώθησή του σε κράτος στο οποίο κινδυνεύει.

Υπάρχει ένα ευρύ πλαίσιο νομικών καθεστώτων που αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των προσφύγων και όσων ζητούν άσυλο, οι οποίοι έχουν διαφορετική μεταχείριση. Κατά την εφαρμογή τους αποδεικνύεται ελλειμματική, ειδικά σε περιόδους με μεγάλα μεταναστευτικά κύματα καθώς αργεί να

ενεργοποιηθεί αυτό το πλαίσιο προστασίας μέχρι να αναγνωριστούν τα άτομα αυτά σαν πρόσφυγες (Σαμπατάκου, 2010).

Οι μετανάστες δεν βρίσκονται υπό καθεστώς δίωξης ή φόβου σωματικής ή πνευματικής ακεραιότητας. Τα κίνητρα είναι οικονομικά και η μετακίνησή τους αποσκοπεί σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και περισσότερες εργασιακές ευκαιρίες. Η μετοίκησή τους είναι οικειοθελής (Εμκε – Πουλοπούλου, 2007).

Οι τρέχουσες οικονομικό -πολιτικές αλλαγές, οι εμπόλεμες συγκρούσεις και τα ακραία καιρικά φαινόμενα αναγκάζουν τη μετακίνηση μεγάλου αριθμού ατόμων. Η έννοια του πρόσφυγα συχνά συγχέεται με του μετανάστη λόγω της βασικής ομοιότητας της μετακίνησής τους από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής. Είναι δύσκολο σε πολλές περιπτώσεις να γίνει διάκριση του πρόσφυγα και του μετανάστη όταν δεν φέρουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα. Είναι σύνηθες φαινόμενο μετανάστες να χρησιμοποιούν τον θεσμό της ασυλίας για να παραμείνουν παράνομα στη χώρα που μόλις εισήλθαν και πρόσφυγες που δικαιούνται την προστασία να έχουν αντιμετώπιση οικονομικού μετανάστη (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007).

1.1.2 Προκατάληψη - Στερεότυπα, Ξενοφοβία –Ρατσισμός-Νεορατσισμός

1.1.2.1 Προκατάληψη

Με τον όρο προκατάληψη αναφερόμαστε στην προδιάθεσή μας για κάποιο άτομο με το οποίο δεν έχουμε έρθει σε επαφή, βασιζόμενοι σε λανθασμένες ή αυθαίρετες φήμες που αφορούν την ομάδα στην οποία ανήκει (Allport, 1954). Το άτομο δεν αντιμετωπίζεται ως μοναδική ξεχωριστή οντότητα αλλά σαν μέλος ομάδας που φέρει συγκεκριμένα στοιχεία. Οι προκαταλήψεις όντας αναπόδεικτες εικασίες μπορούν να αλλάξουν.

1.1.2.2 Στερεότυπο

Στερεότυπο είναι η παγιωμένη εικόνα που έχουμε για ένα άτομο ή μια ομάδα σύμφωνα με την προσωπική μας αντίληψη. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αποδίδονται σε αυτές τις ομάδες αφορούν ανεξαιρέτως όλα τα μέλη τους δικαιολογώντας έτσι τις στάσεις και τις συμπεριφορές απέναντι τους (Hilton, & Von Hippel, 1996). Αποτέλεσμα των στερεοτύπων είναι ο στιγματισμός του ατόμου και η προσδοκία αναπαραγωγής συμπεριφορών σύμφωνα με τα στερεοτυπικά πρότυπα (Γκότοβος, 1996).

1.1.2.3 Ξενοφοβία

Με τον όρο ξενοφοβία περιγράφουμε τον αδικαιολόγητο φόβο και την αρνητική αντίδραση σε όποιον διαφέρει στην κουλτούρα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές αντιλήψεις, τον τρόπο ζωής από την κυρίαρχη ομάδα. Οι ξένοι αντιμετωπίζονται ως εχθροί, πρέπει να περιοριστούν ή να εξαφανιστούν γιατί μολύνουν και αποσταθεροποιούν την κοινωνία στην οποία εισέρχονται. Χρέος του ξενοφοβικού είναι η προστασία της ομοιογένειας και της καθαρότητας της εξιδανικευμένης κοινότητας από οτιδήποτε επικίνδυνο και ακάθαρτο (Τσιάκαλος, 2000). Οι ξενοφοβικές αντιλήψεις εμφανίζονται σε μια περίοδο που η ταυτότητα της κοινωνίας δείχνει ασταθής.

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες καλούνται να σηκώσουν το βάρος της ορατής απειλής που φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και μπορεί να αποκρουστεί εύκολα. Η διαφορετική αντιμετώπιση των πολιτών ενός κράτους και των ξένων που εισέρχονται σε αυτό αιτούντες ασυλία, άδεια εργασίας ή παραμονής οδηγεί στην δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων που τοποθετεί τους τελευταίους σε μειονεκτική θέση. Η κρατική πολιτική με τον τρόπο αυτό έχοντας τη δικαιοδοσία να κρίνει ποιος αποτελεί κίνδυνο για την εύρυθμη λειτουργία της χώρας βοηθά στη διαμόρφωση ξενοφοβικών στάσεων.

1.1.2.4 Ρατσισμός

Ο ρατσισμός με την παραδοσιακή του έννοια περιγράφει τον διαχωρισμό των ανθρώπων με βάση τα βιολογικά και εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (χρώμα δέρματος, ύψος, σχήμα κρανίου) και την κατάταξη τους σε ανώτερους και κατώτερους πολιτισμούς. Ο φυλετικός διαχωρισμός δεν είναι χαρακτηριστικό των ανθρώπων αλλά χαρακτηριστικό των κοινωνικών συστημάτων καθώς αυτά διαμορφώνουν τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις σχέσεις εξουσίας που ευνοούν τα συμφέροντα μιας ομάδας ατόμων ενώ παρακωλύουν τα συμφέροντα κάποιας άλλης (Bonilla-Silva, 2009).

Ο ρατσιστής έχει μια μονόπλευρη θέαση της πραγματικότητας η οποία διαμορφώνεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η υποβάθμιση της διαφορετικότητας αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, σχέσεις εκμετάλλευσης και άδικης μεταχείρισης όσων ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Τσιάκαλος, 2000). Ο φόβος για το άγνωστο-ξένο μπορεί να μετατραπεί σε ρατσισμό όταν μια ομάδα ως νομιμοποιημένος φορέας εξουσίας καταπατά τα δικαιώματα, άρει

την ισότητα και εφαρμόζει πολιτικές αποκλεισμού ανακόπτοντας την οικονομικοπολιτική, κοινωνική και πολιτισμική συμμετοχή των διαφορετικών κατοίκων στη χώρα (Βεντούρα,2004).

Η σημερινή χρήση του όρου διαφέρει από τα στενά όρια της αρχικής χρήσης καλύπτοντας μια πιο ευρεία έννοια διακρίσεων και άνισης μεταχείρισης λόγω εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών διαφορών.

1.1.2.5 Νεορατσισμός

Οι σύγχρονες κοινωνίες υπό την σκιά της πιο ακραίας μορφής ρατσιστικής εκδήλωσης, του Ολοκαυτώματος των Εβραίων από τους Ναζί έχει σχηματίσει νέες μορφές ρατσιστικής εκδήλωσης πιο ήπιων μορφών όπως είναι η μη ανεκτικότητα προς τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, ο στιγματισμός των ατόμων με αναπηρία, η περιθωριοποίηση ατόμων κοινωνικά μιανών (ομοφυλόφιλοι, ναρκομανείς), οι σεξιστικές διακρίσεις καθώς και η άνιση θεσμική μεταχείριση μειονοτικών ομάδων (Παπαδημητρίου,1995).

Ο «νεορατσισμός» ή «πολιτισμικός» ρατσισμός δημιουργεί κοινωνικές ταξινομήσεις με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας (Taguieff, 1998). Η βιολογική υπόσταση της φυλής αντικαθιστάται από τον πολιτισμό ο οποίος θεωρείται συμπαγής, αμετάβλητος και στον ίδιο βαθμό αντιληπτός, αφομοιωμένος και εκφρασμένος από όλα τα μέλη του (Μπαλιμπάρ, 1991). Σήμερα τα περισσότερα έθνη-κράτη δεν παρουσιάζουν πολιτισμική ομοιογένεια και εθνοτική ταύτιση. Η έμφαση στην πολιτισμική διαφορά ενισχύει τις νεορατσιστικές αντιλήψεις για πολιτισμούς που δεν μπορούν να συνυπάρξουν και να επικοινωνήσουν ενώ δεν λαμβάνεται υπ όψιν η ανθρώπινη φύση του ανθρώπου που χαρακτηρίζεται από την δεξιότητα να μαθαίνει, να ανταλλάσει στοιχεία, να αφομοιώνει, να αλληλεπιδρά (Kuper, 1999).

Ο νεορατσιστικός λόγος συσχετίζεται με τον εθνικιστικό λόγο όπου ως κύριο μέλημα έχει τη διασφάλιση της πολιτισμικής κληρονομιάς του έθνους η οποία κινδυνεύει από την εισροή ξένων στοιχείων στη χωρική του επικράτεια. Η αντίληψη για παράδειγμα της ιστορίας της Ελλάδας ως σταθερής και αμετάβλητης ανά τους αιώνες και οι αναχρονιστικές αντιλήψεις περί γνήσιας, καθαρής ελληνικής φυλής η οποία κυριάρχησε μέσω του πολιτισμού της, ενισχύει και αναπαράγει τον ρατσιστικό λόγο περί ανωτερότητας και κατωτερότητας των ημεδαπών και αλλοδαπών αντίστοιχα της ελληνικής επικράτειας (Βεντούρα, 2004).

Τα θύματα τόσο του παραδοσιακού όσο και του σύγχρονου ρατσισμού χρήζουν δυσμενούς μεταχείρισης που ξεκινά με αδικαιολόγητη στέρηση των δικαιωμάτων τους. Συχνά ο έτερος «άλλος» γίνεται αποδέκτης ρατσιστικών πρακτικών με τη μορφή βίας, περιφρόνησης, εκμετάλλευσης με απώτερο στόχο την προστασία του κοινωνικού ιστού από κάθε μιαιρό εισβολέα (Balibar & Wallerstein, 1991).

1.2 Πολιτισμική Ταυτότητα

Η ταυτότητα είναι μια αμφίσημη έννοια που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο τρόπος συγκρότησης και εμφάνισής της. Αποτελεί είτε την ομοιότητα ή την ταύτιση του ατόμου με μια συγκεκριμένη ομάδα που διακρίνεται από σύμβολα, ιδεολογία, απόψεις είτε περιλαμβάνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που καθιστούν κάποιον διαφορετικό από κάποιον άλλον (Βρύζας, 1997).

Η διαμόρφωση της ταυτότητας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία (Gundara, 2000), η οποία χρειάζεται χρόνο και ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, όταν το άτομο αρχίζει να αλληλεπιδρά με πρόσωπα και στοιχεία του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Erikson, 1975). Κάθε άτομο είναι μοναδικό, ακολουθεί μια ξεχωριστή πορεία στο χρόνο και αποκτά μια ιδιαίτερη εικόνα της ύπαρξής του (Γκότοβος, 2002). Η ύπαρξή του σε μια συγκεκριμένη κοινωνία με δομές, σύμβολα και κοινωνικές αναπαραστάσεις θεωρείται ότι του προσδίδουν γνωρίσματα που τον ταυτίζουν με τις συλλογικές ταυτότητες σε εθνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002). Έτσι η ταυτότητα του «εγώ» προκύπτει από τη δυναμική σχέση της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1995· Δαμανάκης, 1998).

Κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί η πολιτισμική ταυτότητα που προκύπτει μέσα από την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Επηρεάζεται από την ιστορία, την πολιτικο-οικονομική κατάσταση, τις κοινωνικές δομές, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τον κυρίαρχο εθνικό λόγο (Δαμανάκης, 1998). Το άτομο προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στις κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές και την ατομική του αξία (Camilleri, 1999).

Η ταυτότητα είναι πολυδιάστατη και σύνθετη. Γίνεται αντιληπτή όταν το άτομο συνδιαλέγεται με το διαφορετικό, όταν γίνεται αποδεκτό ή απορρίπτεται από αυτό. Ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα και δημιουργεί απόσταση από την «έτερη» ομάδα που μπορεί να φτάσει μέχρι την περιθωριοποίησή της (Cohen, 1985). Μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχουν δυο τύποι συλλογικότητας, ο πρώτος

αφορά τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου ότι ανήκει σε μία ομάδα η οποία φέρει διακριτά χαρακτηριστικά και ο δεύτερος αφορά τον ετεροπροσδιορισμό του ατόμου από εξωτερικούς παρατηρητές που κατατάσσουν τα άτομα σύμφωνα με χαρακτηριστικά τα οποία πολλές φορές δεν γίνονται αντιληπτά ή δεν αναγνωρίζονται από το ίδιο το άτομο (Jenkins, 2007).

Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας μπορούν να διαμορφώσουν σύμφωνα με τον Barth (1969) δύο είδη πολιτισμικής ταυτότητας την ονομαστική και την πραγματική. Η ονομασία μιας ομάδας δεν συνεπάγεται τις ίδιες πρακτικές, βιώματα για όλα τα μέλη. Κάθε άνθρωπος μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφορετικά μια ταυτότητα και να την προσαρμόζει με διαφορετικό τρόπο στην καθημερινότητα του. Υπάρχουν περιπτώσεις που η ονομασία μπορεί να παραμένει σταθερή αλλά να έχει αλλάξει η σημασία της στην διαμόρφωση της καθημερινότητας. Με τον ίδιο τρόπο η ονομασία μπορεί να αλλάξει ενώ η εμπειρία να παραμένει αδιαφοροποίητη.

Η ταυτότητα όταν παρουσιάζεται σαν κάτι το φυσικό που υπάρχει πριν την γέννηση του ατόμου και την οποία αποδέχεται χωρίς να μπορεί να την επηρεάσει, διαμορφώσει ή μεταβάλλει χαρακτηρίζεται ως «αντικειμενιστική» καθώς τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν όπως η γλώσσα, το θρήσκευμα, η καταγωγή, το συλλογικό ιδεώδες, η σύνδεση με ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό τόπο θεωρούνται αντικειμενικά. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή οι ομάδες που δεν παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα στα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορούν να επικαλούνται μια πολιτισμική ταυτότητα. Κριτική σε αυτή την αντίληψη είναι «υποκειμενιστική» θέαση της ταυτότητας στην οποία το άτομο είναι ελεύθερο να επιλέγει με ποια ιδεολογία ή συλλογικότητα θα ταυτιστεί. Η αντίληψη αυτή ενώ παρουσιάζει την ευμετάβλητη, ασταθή όψη της ταυτότητας αδυνατεί να περιγράψει τη συχνή σταθερότητά της (Cuche, 2001).

Στη σύγχρονη κοινωνία οι γρήγορες αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο ωθούν το άτομο να βρίσκεται σε έναν συνεχή διάλογο με τις διάφορες υπαγωγές της ταυτότητάς του και να την επαναπροσδιορίζει ανά χρονικές περιόδους. Το άτομο κατασκευάζει την ταυτότητά του με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξάνει τα πλεονεκτήματα της δράσης του (Goffman,2007). Σε αυτό το πλαίσιο οι μετανάστες και οι πρόσφυγες παρουσιάζουν δυσκολία στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους αφού οι αξίες του πολιτισμού τους έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση με τις κυρίαρχες αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Camilleri,1999). Με την είσοδο και παραμονή τους σε μια άλλη χώρα κατηγοριοποιούνται χωρίς να γνωρίζουν τις συνέπειες αυτής της ταξινόμησης και χωρίς να είναι προετοιμασμένοι

να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που θα επιφέρει στον τρόπο ζωής τους (Jenkins,2007). Από την πλευρά της χώρας υποδοχής ο τρόπος διαχείρισης του προσφυγικού πληθυσμού καθώς και η χορήγηση ασύλου σε αυτόν ταυτίζεται με την ύπαρξη πολιτισμού ο οποίος σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα (Τσιάκαλος, 2011).

1.3 Πολιτισμική Ετερότητα

Η ταυτότητά μας διαμορφώνεται όταν ταυτιζόμαστε με κάποιους την ίδια στιγμή που εντοπίζουμε τις διαφορές μας με κάποιους άλλους.

Σε κάθε κοινωνία η ετερότητα παίρνει διαφορετικές αποχρώσεις ενώ λειτουργεί ως παράγοντας ταξινόμησης του κόσμου και των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Τα στοιχεία που τονίζουν τη διαφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας αφορούν την καταγωγή, το χρώμα του δέρματος, τη φυλή, τον πολιτισμό, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία (Γκέφου – Μαδιανού, 1998). Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε την εθνοπολιτισμική, τη γλωσσική, τη φυλετική ή τη θρησκευτική ετερότητα κάθε μια από τις οποίες ενδέχεται να επιφέρει αλλαγές και αντιδράσεις στις κοινωνίες. Επιπλέον, στην εποχή μας μπορεί να πάρει την έννοια της εθνοπολιτισμικής ιδιαιτερότητας μιας κοινωνικά αποκλίνουσας προσωπικότητας ή ένας εναλλακτικός τρόπος σκέψης που στέκεται κριτικά απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας και στη μία και μοναδική αλήθεια (Κωνσταντοπούλου et al., 2002).

Οι διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό οδηγούν στην ιεραρχική κατάταξή τους μέσω θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης. Η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα ορίζει τα κριτήρια με τα οποία οι υπόλοιπες ομάδες χαρακτηρίζονται ανώτερες, κατώτερες, αναπτυγμένες, αναπτυσσόμενες ή υποανάπτυκτες. Η επινόηση του «άλλου» ως διαφορετικού και κατώτερου λειτουργεί ως μέσο κυριαρχίας και επιβολής του ηγεμονικού λόγου (Said, 1996). Τα άτομα που ανήκουν στην καταπιεσμένη ομάδα αντιλαμβάνονται την ετερότητά τους και διαμορφώνουν μια εικόνα της πραγματικότητας, αντίθετη από της κυρίαρχης ομάδας

Οι μετακινήσεις πληθυσμών λόγω εμπόλεμων καταστάσεων, ακραίων καιρικών φαινομένων ή πολιτικοοικονομικών συνθηκών δημιουργεί πολιτισμικά ποικιλόμορφα κράτη τα οποία χαρακτηρίζονται από την ταυτόχρονη παρουσία πολλών διαφορετικών ομάδων στην ίδια κοινωνία. Σε αυτή την παλέτα πολιτισμικών διαφορών παρατηρούνται φαινόμενα ξενοφοβίας και νεορατσισμού καθώς η πολιτισμική ετερότητα γίνεται το κάλυμμα για άλλες προϋπάρχουσες διαφορές και δικαιολογεί την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό (Μαγιόρ, 1998).

Από τις αρχές του 1980, όπου η Ελλάδα δέχεται εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, συναντάμε ποικίλους, ανά χρονική περίοδο, χαρακτηρισμούς όπως: παλιννοστούντες, μειονότητες, πρόσφυγες, μετανάστες, αλλοδαποί. Ο λόγος ύπαρξής τους είναι για να μπορούν να διακρίνουν και να διαχωρίσουν οι γηγενείς τα ξένα σώματα που εισήλθαν στην κοινωνία τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η ελληνική κοινωνία φαίνεται απροετοίμαστη και επιφυλακτική απέναντι στην παρουσία συνεχώς αυξανόμενου αριθμού προσφύγων και μεταναστών. Σύμφωνα με δημοσκοπήσεις η πλειοψηφία (57%) των Ελλήνων ανησυχεί για την προσφυγική κρίση στη χώρα και πιο συγκεκριμένα ανησυχούν ότι η μόνιμη εγκατάσταση των προσφύγων σε κατοικήσιμες περιοχές θα δημιουργήσει προβλήματα (74%) καθώς συνιστούν ενδεχόμενη απειλή για την ασφάλεια της χώρας (50%). Επίσης πιστεύουν ότι μπορεί να αυξηθεί η εγκληματικότητα (45%), η πιθανότητα τρομοκρατικής ενέργειας (45%) καθώς και η πιθανότητα δημιουργίας προβλημάτων στις δομές δημόσιας υγείας και εκπαίδευσης (49%). Ακόμη δεν θεωρούν ότι οι πρόσφυγες βοηθούν στη λύση του δημογραφικού προβλήματος (51%) ούτε ότι μπορούν να εμπλουτίσουν την ελληνική κουλτούρα (50%). Έκπληξη αποτελεί ότι οι Έλληνες δεν θεωρούν ότι αποτελούν οι πρόσφυγες απειλή στην αγορά εργασίας (54%) καθώς η πλειοψηφία (82%) συμφωνεί στο να τους δοθούν άδειες εργασίας. Παρόλα αυτά οι Έλληνες υποστηρίζουν ότι οι πρόσφυγες δεν θα μπορέσουν να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία (65%) (Skleparis, 2018).

Η έμφαση στην πολιτισμική ταυτότητα ευνοεί από τη μια πλευρά τη δημιουργία κοσμοπολίτικων σχηματισμών αλλά από την άλλη γεννάει σύγχυση και ενισχύει τα πιο συντηρητικά κινήματα περιχαράκωσης της ταυτότητας και δημιουργίας απροσπέλαστων τειχών χωρίς κανένα ίχνος ανεκτικότητας (Arditi, 1997).

Είναι αναγκαίο να διατηρηθεί η πολιτισμική ποικιλία καθώς η ανθρώπινη εξέλιξη στηρίζεται στη συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και διαπλοκή διαφορετικών πολιτισμών σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού, ανοχής και κατανόησης (Νικολάου, 2005). Η καλλιέργεια της επικοινωνίας και η προσεκτική προσέγγιση ευαίσθητων θεμάτων μπορούν να αποδώσουν θετικά στην επιθυμητή διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Προς αυτή την κατεύθυνση στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ποικίλα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

1.4 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής Ετερότητας

1.4.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο παρέμεινε ως θεσμοθετημένος τρόπος διαχείρισης των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών μέχρι τα μέσα του 1960 όπου ο πολιτισμικά διαφορετικός καλούνταν να απολέσει τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά και να ενστερνιστεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. (Γεωργογιάννης,1997). Έτσι στο δημόσιο σχολείο οι αλλοδαποί μαθητές υποχρεούνται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής καθώς και τον πολιτισμό της και να αποκτήσουν δεξιότητες και συμπεριφορές των πολιτών της.

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θεωρείται ο πιο γρήγορος τρόπος αφομοίωσης (Μάρκου,1996) ενώ αγνοούνται τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα που απασχολούν τους μετανάστες. Μόνο μέσω της εξαφάνισης των διαφορών τους μπορούν να θεωρούνται πολίτες ίσης μεταχείρισης, ενώ μέχρι να συμβεί αυτό γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων.

Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε έντονα καθώς αναπαράγει ρατσιστικές και εθνικιστικές πολιτικές. Η χώρα υποδοχής παρουσιάζεται ως πολιτισμικά ανώτερη και απαιτεί την πλήρη απορρόφηση των πολιτισμικά κατώτερων, αποκόπτοντάς τους από κάθε στοιχείο που τους διαφοροποιεί (γλώσσα, θρησκεία, πολιτιστική ζωή). Η απαξίωση και η υποτίμηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών των μαθητών φαίνεται να επιδρούν στην αυτοεικόνα τους ενώ οι κοινές προσδοκίες ενός αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές οδηγεί σε φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, σε άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2001).

1.4.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο ενσωμάτωσης υποστηρίζει την πολιτισμική διαφορά στο βαθμό που δεν έρχεται αντιμέτωπη με την κυρίαρχη κουλτούρα που είναι σταθερά κυρίαρχη και ανώτερη. Η πολιτισμική διαφορά σε επίπεδο γλώσσας, θρησκείας, τρόπου ένδυσης, μουσικών ακουσμάτων, πολιτιστικών πρακτικών, παραδόσεων γίνονται σεβαστές καθώς δεν διαταράσσουν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές δομές (Μάρκου, 1996).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθείται η αποδοχή του διαφορετικού και η επαφή με τους θεσμούς των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αλλά με

επιφανειακό τρόπο χωρίς εμβάθυνση στις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες που τους διαμόρφωσαν. Ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής ενώ χαίρει σεβασμού της διαφοράς του, καλείται μέσα από την σύγκριση του πολιτισμού του με τον κυρίαρχο πολιτισμό να αποδεχτεί την ανωτερότητα του δεύτερου και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις που αυτός επιτάσσει (Mullard, 1984). Η ίση μεταχείριση του δεν συνεπάγεται και την ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες καθώς πρέπει να γεφυρώσει το χάσμα των διαφορών του με τους ημεδαπούς συμμαθητές του (Μάρκου,1996).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν παρουσιάζει ουσιαστικές αλλαγές από το αφομοιωτικό μοντέλο καθώς οποιαδήποτε αναγνώριση ή αποδοχή βρίσκεται υπό τη σκιά της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας. Ο πολιτισμικά διαφορετικός δεν αναγκάζεται θεσμικά να εγκαταλείψει τα στοιχεία που τον διαφοροποιούν αλλά αν δεν ενσωματωθεί και αποδεχτεί τον κυρίαρχο πολιτισμό κινδυνεύει με τον αποκλεισμό του.

1.4.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η πολυπολιτισμικότητα εμφανίζεται με διαφορετική σημασία ως ιδεολογία, ως πολιτική πρακτική και ως αποτύπωση της κοινωνικής ποικιλομορφίας (Inglis,1996). Ως κρατική πολιτική διαχείρισης του πολιτισμικά διαφορετικού προσπαθεί να υπερβεί τα κυρίαρχα μοντέλα του αποκλεισμού και της αφομοίωσης (Eriksen,2002). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζοντας την πολιτισμική ποικιλομορφία της κοινωνίας προασπίζεται τα δικαιώματα όλων των αλλοδαπών να καλλιεργήσουν τη γλώσσα τους και τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους. Με την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς καλλιεργείται η θετική στάση και ο σεβασμός απέναντι της από τους πολίτες της κυρίαρχης κουλτούρας (Μάρκου,1996).

Η γνώση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού για τους αλλοδαπούς μαθητές στοχεύει στην βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησής τους και την προσδοκία για αύξηση των σχολικών τους επιδόσεων (Bullivant,1981). Για τους ημεδαπούς η γνώση των διαφορετικών πολιτισμών της επικράτειας αναμένεται να μειώσει τα φαινόμενα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ενώ δίνει έμφαση στη γλωσσική και πολιτισμική ενδυνάμωση των μαθητών φαίνεται να αγνοεί το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Με αυτό τον τρόπο οι αλλοδαποί ετεροπροσδιορίζονται με όρους πολιτισμού ενώ εξακολουθούν να παραμένουν οι κοινωνικές ανισότητες και η

θεσμική ρατσιστική αντιμετώπισή τους. Η επικοινωνία μεταξύ πολιτισμών όχι μόνο δεν προάγεται, αλλά δημιουργούνται αδιαπέραστα πολιτισμικά τείχη δυσχεραίνοντας την κοινωνική συνεκτικότητα.

1.4.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο στοχεύει στην εξάλειψη των ρατσιστικών συμπεριφορών και της άνισης μεταχείρισης από το θεσμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο (Τσιάκαλος, 2011). Η ισότητα και η δικαιοσύνη αφορούν όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών. Συνάμα, εγκαταλείπεται η θεώρηση ότι οι διαφορές των ατόμων είναι εγγενείς και αμετάβλητες εγκλωβίζοντας με τον τρόπο αυτό τα άτομα σε υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης και σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών καθώς και τον εντοπισμό των διεργασιών και των σχέσεων που ευθύνονται για τη δημιουργία ρατσιστικών συμπεριφορών και άνισης μεταχείρισης ξεκινώντας από τον δημόσιο λόγο και την εξουσία που αυτός ασκεί.

Παρόλο το πνεύμα ισότητας και σεβασμού της διαφοράς, η αντιρατσιστική εκπαίδευση κατηγορήθηκε ότι οδηγεί σε πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης μετατρέποντας το σχολείο σε πεδίο συγκρούσεων, ανταγωνισμού και επίδρασης κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν τα προβλήματα των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων (Τσιάκαλος, 2011). Εγκαταλείπεται μεν η ταξινόμηση με όρους ανωτερότητας και κατωτερότητας και παρατηρείται η αποδοχή της διαφοράς του άλλου αλλά ταυτόχρονα προβάλλεται έντονα η αδυναμία υπέρβασης της διαφοράς αυτής (Βεντούρα, 1994).

1.4.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση όπου οδηγεί στη συνεργασία, την αποδοχή και την αλληλοκατανόηση (Ανδρούσου, 1996). Ο κάθε πολιτισμός δεν καλείται να εξαλείψει την ταυτότητα του αλλά να δανείσει και να δανειστεί στοιχεία του διαφορετικού πολιτισμού με τον οποίο έρχεται σε επαφή.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στις ομοιότητες των διαφορετικών πολιτισμών και όχι στις διαφορές τους. Οι αξίες του κάθε πολιτισμού γίνονται αποδεκτές και ενδυναμώνονται ενώ δίνεται βαρύνουσα σημασία στην ικανοποίηση των οικουμενικών αναγκών της ανθρώπινης φύσης και στην καλλιέργεια

πανανθρώπινων αξιών. Η ταυτότητα του κάθε ατόμου τόσο η ατομική όσο και η συλλογική εμπλουτίζεται με την ταυτότητα του διαφορετικού «άλλου». (Λιακοπούλου, 2006).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων που βιώνει ο πολιτισμικά διαφορετικός, την αλληλεγγύη η οποία θα υπερβαίνει τις εκάστοτε διαφορές, και θα καλλιεργεί την ισότητα. Τον σεβασμό του πολιτισμού του άλλου και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που βασίζεται σε μεθόδους διαχωρισμού εμποδίζοντας τον διάλογο και την επικοινωνία (Essinger - Kula, 1987).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται κατάλληλα ώστε να λαμβάνονται υπ' όψιν το κοινωνικό περιβάλλον του κάθε μαθητή, οι μαθησιακές του ανάγκες και οι πιθανές πολιτισμικές του στερήσεις. Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει την ισότητα και την ελευθερία έκφρασης των πολιτισμικών, γλωσσικών και θρησκευτικών διαφορών τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο χώρο, καθώς θεωρεί ότι δεν αποτελούν παράγοντες διάβρωσης του κοινωνικού ιστού αλλά στοιχεία εμπλουτισμού του (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνιακή και συνεργατική δεξιότητα, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα, η πολύπλευρη προσέγγιση ενός ζητήματος, η έγκαιρη ενημέρωση, η ανοιχτή και υπεύθυνη στάση (Batelaan, & Gundare, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για αναδιάρθρωση της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε μια κοινωνία που αντιλαμβάνεται την ποικιλόμορφη πολιτισμική σύνθεσή της και την ανάγκη για εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων περί ανωτερότητας ή κατωτερότητας πολιτισμών (Παπάς, 1998). Αφορά τόσο το γηγενή όσο και τον αλλογενή πληθυσμό και στοχεύει στη δημιουργία σχέσεων αμφίπλευρης αποδοχής, ανοχής και κατανόησης (Δαμανάκης, 1995). Καλλιεργεί την ειρηνική συμβίωση και την εποικοδομητική επικοινωνία, ώστε να καταπολεμηθούν προκαταλήψεις και διακρίσεις (Πιπερίδης, 2009).

1.5 Πολιτισμική Ετερότητα και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι μετακινήσεις πληθυσμών και η πολιτισμική ανομοιογένεια των σύγχρονων εθνικών-κρατών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας φαίνεται να διαταράσσει την μονοπολιτισμικού χαρακτήρα εκπαιδευτική πολιτική η οποία αναγκάζεται να

στραφεί σε πολυπολιτισμικού χαρακτήρα μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως των Η.Π.Α., του Καναδά και της Αυστραλίας.

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας αποτελεί δύσκολο εγχείρημα για το ελληνικό κράτος καθώς αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των μεταναστών και των προσφύγων που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια ενώ το νομικό πλαίσιο παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, η σχολική αποτυχία και η διαρροή είναι φαινόμενα που επιβεβαιώνουν τη δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ενώ οι γνωστικές επιδόσεις παραμένουν το μόνο μέσο για ανώτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κοινωνική ανέλιξη ημεδαπών και αλλοδαπών.

Το ελληνικό σύστημα δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση με διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι αλλοδαποί μαθητές δέχονται ξενοφοβικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και από την ευρύτερη κοινωνία ενώ η επικρατούσα άποψη είναι ότι μέσω της αφομοίωσης, «να γίνουν Έλληνες» (Μάγος, 2006) θα επέλθει η ισορροπία της διαταραγμένης πολυπολιτισμικής κοινότητας. Ο αφομοιωτικός αυτός χαρακτήρας της εκπαίδευσης οδηγεί στον σταδιακό εκφυλισμό της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς των αλλοδαπών μαθητών λειτουργώντας δυσμενώς στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Πετράκου & Ξανθάκου, 2004).

Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) μελέτησαν την εικόνα του «άλλου» όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια και μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος (60%) παρουσιάζει ξενοφοβικές αντιλήψεις ενώ υποστηρίζει την εθνοκεντρική αντίληψη της μοναδικότητας και ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού ο οποίος κινδυνεύει να αλλοιωθεί με την εισροή μεταναστών. Το πιο πετυχημένο εκπαιδευτικό μοντέλο ώστε να μην διαταραχτεί η επιθυμητή ομοιογένεια είναι της αφομοίωσης.

Η σύνθεση των τάξεων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών επιρροών είναι γεγονός. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός της τάξης ως φαινόμενο πληθαίνει (Fuller,2003). Τα παιδιά που βρίσκονται στην Ελλάδα ως μετανάστες ή πρόσφυγες πρέπει να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να καταφέρουν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις πολιτισμικές αξίες της οικογένειάς τους και τις πολιτισμικές αξιώσεις του ελληνικού σχολείου στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν με επιτυχία. Το σχολείο τους αντιμετωπίζει ως ά-γλωσσους και τους σφυροκοπά με την επικρατούσα

γλώσσα που υποχρεούνται να μάθουν καθώς βρίσκονται στην ελληνική επικράτεια. Οι αλλοδαποί μαθητές ενώ κατέχουν τους γλωσσικούς κώδικες της μητρικής τους γλώσσας δεν έχουν την ευκαιρία να τους αναπτύξουν στο ελληνικό σχολείο καθώς η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η μόνη οδός για την κοινωνική ένταξη πρωτίστως στη σχολική κοινότητα και ύστερα στην ευρύτερη κοινωνία. Ο θεσμικός αποκλεισμός της γλώσσας από το σχολικό πρόγραμμα οδηγεί τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας να επιβεβαιώνουν την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού εις βάρος των παιδιών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και να αναπαράγουν υποτιμητικές συμπεριφορές στο σύνολο του πολιτισμού τους (Τσιάκαλος, 2000). Η μητρική γλώσσα δημιουργεί ασφάλεια στα παιδιά και η υποτίμησή της μπορεί να οδηγήσει σε γλωσσικές παθολογίες που οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ. τραυλισμός). Ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό και σε ανεπαρκή ένταξή τους (Τουρτούρας, 2010).

Η σχολική τάξη αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας όπου οι μαθητές δεν συνυπάρχουν απλώς αλλά αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, αλληλεπιδρούν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με κάποιο άλλο υποκείμενο που συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο (Μπίκος, 2007). Οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά ως αποτέλεσμα του φαινοτύπου, της εθνοπολιτισμικής προέλευσης, των αναγκών δημιουργούν ταξινομήσεις οι οποίες αναπαράγουν σχέσεις και συμπεριφορές εις βάρος των αδύναμων, μειοψηφικών ομάδων (Σακκά, 2004).

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική τάξη παρατηρούνται συμπεριφορές που βασίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και αναπαράγονται σχέσεις αποκλεισμού και απαξίωσης της κυρίαρχης ομάδας προς το διαφορετικό «άλλο» απομακρύνοντας την εκπαίδευση από τον πρωταρχικό της ρόλο για ισότητα ευκαιριών. Είναι μεγάλη πρόκληση να εντοπίζονται τέτοιου είδους περιστατικά και με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών να αποδυναμώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές και οι στερεοτυπικές στάσεις (Γκόβαρης, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003).

Το σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο να καλλιεργήσει στους μαθητές τον σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό. Κατά πόσο οι μαθητές έχουν αναπτύξει το αίσθημα αυτό ως προς τον πολιτισμικά διαφορετικό συμμαθητή τους φαίνεται από τον χρόνο που του αφιερώνει και τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσει, το ενδιαφέρον που εκδηλώνει να μάθει περισσότερα για το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται, η ισότιμη μεταχείριση όπως θα επιθυμούσε και ο ίδιος στη θέση του

καθώς και η στάση αλληλεγγύης και υποστήριξης σε περιπτώσεις που θα γινόταν μάρτυρας μιας άδικης συμπεριφοράς (Burns et al., 2017).

Η ανάπτυξη των παιδιών στηρίζεται σε πληροφορίες που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι κοινωνικές εμπειρίες βρίσκονται πίσω από τη διαδικασία ωριμότητας του ατόμου. Η γνωστική του ανάπτυξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα του περιγύρου του. Παρατηρούν, ακούν και μιμούνται τους σημαντικούς άλλους του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (γονείς, συνομήλικοι, δάσκαλοι κτλ.) και μαθαίνουν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά με αυτό τον τρόπο (Piaget, 1970). Οι πολιτισμικές εμπειρίες διαμορφώνουν πολιτισμικά σύμβολα τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην πνευματική ωριμότητα του παιδιού ενώ καθορίζουν τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο επικοινωνίας και τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων (Vygotsky, 1978).

Η στάση της οικογένειας των μεταναστών και προσφύγων απέναντι στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και η χρήση της στο χώρο του σπιτιού επηρεάζει την απόδοση του παιδιού στη γλώσσα αυτή. Η δυναμική αυτή σχέση είναι καθοριστική για το πώς θα διαμορφωθεί η στάση απέναντι στη μητρική ή στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1987). Η γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών φέρνει το σχολείο αντιμέτωπο με μια νέα πρόκληση στην αντιμετώπιση των μαθητών και στην τροποποίηση του τρόπου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Για να μπορέσουν οι μαθητές να καλλιεργήσουν και τις δύο γλώσσες απαραίτητη προϋπόθεση είναι να αποκτήσουν μια θετική άποψη απέναντί τους. Έτσι η θετική αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και της πολιτισμικής ταυτότητας από το σχολικό περιβάλλον βοηθά στη θετική αυτοεικόνα η οποία θα δώσει το κίνητρο για επιτυχή ανάπτυξη και των δύο γλωσσών και γενικότερα καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Οι αλλοδαποί γονείς συχνά κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι δεν νοιάζονται για τα παιδιά τους και ότι δεν δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για την πρόοδό τους στο σχολείο. Διάφορες αιτίες δικαιολογούν αυτή τη στάση. Οι αλλοδαποί γονείς στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχουν την πολιτισμική εμπειρία της χώρας υποδοχής για να συμπεριφέρονται με το ίδιο τρόπο όπως οι ημεδαποί γονείς. Πολλοί γονείς συχνά ισχυρίζονται ότι οι δάσκαλοι και το σχολείο προσφέρουν περισσότερο στα παιδιά τους από ότι οι ίδιοι, θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς ειδικούς και αυθεντίες που δεν μπορούν να αμφισβητήσουν. Αλλοδαποί γονείς με σκουρόχρωμο δέρμα υποστηρίζουν ότι το σχολείο έχει ήδη διαμορφωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για αυτούς και τα παιδιά τους τις οποίες και αναπαράγει. Το σχολικό περιβάλλον

παρουσιάζεται απρόθυμο να τους συμπεριλάβει στη λήψη αποφάσεων και έτσι οι γονείς δεν εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους γιατί κανείς δεν ζητάει τη γνώμη τους (Friedel, 1999). Οι πραγματικές αλλαγές όμως, στον τομέα της εκπαίδευσης μπορούν να γίνουν όταν θα αλλάξουν οι σχέσεις εξουσίας σε αυτήν. Η εμπλοκή των γονέων και της κοινωνίας αποτελεί μια ευπρόσδεκτη προσθήκη η οποία μπορεί να αλλάξει την κατεύθυνση της εκπαίδευσης, ώστε να αντανακλά τις αξίες όλων (Cummins, 1986).

Η πολιτισμική διαφορά της σχολικής τάξης αντιμετωπίζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς σαν «αναγκαίο κακό» καθώς εκτός των προβλημάτων που μπορεί να φέρει βοηθά τόσο τη μειοψηφία των μαθητών να εκτεθεί σε θετικά πρότυπα που στερείται το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και την πλειοψηφία των μαθητών να αναπτύξει ικανότητες χρήσιμες στη μελλοντική ζωή του όπως ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση (Markowitz, & Puchner, 2014).

Η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει την καλλιέργεια συναισθηματικής ασφάλειας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, την αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους μαθητές και τον εκπαιδευτικό καθώς και την ουσιαστικότερη επαφή τους που δεν θα περιορίζεται στα φολκλωρικά επιφανειακά στοιχεία του πολιτισμούς τους (Νικολάου, 2000). Ο πολιτισμός δεν αποτελεί μια εγγενής φυσική ουσία η οποία καθορίζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ανθρώπων και είναι αμετάβλητος και ομοιόμορφος στην πορεία του χρόνου. Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές και ανισότητες μεταμφιέζονται σε πολιτισμική ασυμβατότητα και αδυναμία συνεννόησης (Fischer, 2006).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα προσπαθεί να διαμορφώσει μια ενιαία εθνική ταυτότητα η οποία δεν έχει την ίδια αναγνώριση όπως το ένδοξο παρελθόν της. Αυτή η *«ταυτότητα εύθραυστη και υποτιμημένη παραμένει αγκιστρωμένη στο παρελθόν, απογοητευμένη από το παρόν και αμήχανη απέναντι στο μέλλον, που αντιμετωπίζει τους “άλλους” με καχυποψία και εχθρότητα που εξοστρακίζει τη διαφορά και φοβάται τη διαντίδραση και την αλλαγή»* (Αβδελά, 1997).

Στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να υπερβούν τον ατομοκεντρικό μικρόκοσμό τους και να αποκτήσουν διαπολιτισμική παιδεία η οποία θα αντιμετωπίζει τη διαφορά όχι ως μειονεξία αλλά ως κοινωνική ποικιλομορφία. Η διαφορά σε μια διαπολιτισμική κοινωνία μπορεί να αναγνωρίζεται ως πτυχή της προσωπικότητας ενός ατόμου που το εντάσσει σε μια ομάδα ή αναγνωρίζει μια

διαφορετική έκφραση στο δημόσιο χώρο αλλά δεν στερεί τα άτομα από τις ίσες κοινωνικές και οικονομικές ευκαιρίες (Γκόβαρης, 2003).

Στα πλαίσια μιας ενταξιακής πολιτικής οι σχέσεις με το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών διευρύνει τους ορίζοντες του σχολείου και προσφέρει μια ολιστική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ημεδαπούς και αλλοδαπούς. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός του σχολείου οδηγεί σε αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με σκοπό την ίση μεταχείριση και ομαλή ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών και προετοιμασίας τους ως πολίτες μιας δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Coelho, 1998). Έτσι, είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν δραστηριότητες που θα σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών και των εθνοπολιτισμικών ομάδων τους καθώς και κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα που θα παρέχουν εκπαιδευτική, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη στα παιδιά ώστε να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Γεωργογιάννης, 2004). Μια αφομοιωτικού τύπου εκπαιδευτική προσέγγιση των μεταναστών και των προσφύγων απομακρύνεται από τον πρωταρχικό σκοπό της αγωγής που είναι ο κάθε μαθητής να μπορέσει να αποδεχτεί, να αναπτύξει και να διατηρήσει την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητά του η οποία αποτελεί ιδιαίτερη πτυχή της προσωπικότητάς του (Βρεττός & Καψάλης, 1997) και οδηγεί στη δημιουργία αντιλήψεων για τη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας και τη νοηματοδότηση της ετερότητας.

1.6 Αντιλήψεις μαθητών απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό

Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα πριν εισέλθουν στο σχολείο το οποίο ενδέχεται να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους ως προς αυτές τις διαφορές. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν από νωρίς διαμορφωμένες ιδέες πάνω στο ζήτημα της διαφορετικότητας. Από έξι μηνών μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά χρώματος του δέρματος ενώ η συνειδητοποίηση της φυλετικής και εθνοτικής διαφοράς αναπτύσσεται μέχρι και την ηλικία των εννέα ετών . Ύστερα από τα δέκα τους χρόνια οι απόψεις τους για την διαφορετικότητα τείνουν να διατηρούνται μέχρι να τροποποιηθούν από γεγονότα και καθοριστικές εμπειρίες της ζωής τους (Wham, Barnhart, & Cook, 1996).

Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μιμούνται και αναπαράγουν στάσεις και συμπεριφορές του κοινωνικού τους περιβάλλοντος με το οικογενειακό να ασκεί την μεγαλύτερη επιρροή και το σχολικό να ακολουθεί. Έτσι, παρατηρείται να

μεταφέρουν λέξεις, σκέψεις και συμπεριφορές ενηλίκων (γονέων, συγγενικών προσώπων, οικογενειακών φίλων, δασκάλων) και να τις υποστηρίζουν σαν αδιάψευστες αλήθειες. Η υποτιμητική συμπεριφορά και η σκληρή γλώσσα που συχνά χρησιμοποιούν δημιουργεί φαινόμενα αποκλεισμού και συναισθηματικών διαταραχών για τα παιδιά της μειονότητας (Curtis, & O' Hagan 2005).

Η αρνητική αξιολόγηση του διαφορετικού άλλου μπορεί να εμφανιστεί με τρεις μορφές: α) ως εναντίωση- αντίθεση που εκδηλώνεται με περιφρόνηση, αποστασιοποίηση, αντιπάθεια, β) ως εχθρική αντιμετώπιση που φτάνει στην ακραία επιθυμία για φυσική εξόντωση καθώς ο διαφορετικός θεωρείται εχθρός, αντίπαλος, εκμεταλλευτής και γ) ως οίκτος ή συμπάθεια καθώς ο διαφορετικός υποτιμάται ή θυματοποιείται (Ζαβαλόνι & Λουίς-Γκουερίν, 1996).

Ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες με μια ομάδα ή με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Οι γονείς μπορεί να επηρεάσουν ισχυρά τις αντιλήψεις των παιδιών τους σχετικά με άτομα διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας τόσο με τους λεκτικούς χαρακτηρισμούς που τους αποδίδουν όσο και με τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουν (Castelli Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Μια θετική ή αρνητική εμπειρία δυσκολεύει ή διευκολύνει την ένδειξη σεβασμού. Η εμπειρία των γονέων των παιδιών με μια ομάδα ή ένα άτομο παίζει σημαντικό ρόλο. Οι γονείς μπορεί να ενθαρρύνουν την επαφή και τη φιλία με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου καθώς επίσης να την αποθαρρύνουν ή να την εμποδίσουν αν φοβούνται την κακή επιρροή που θα έχει στο παιδί τους μια τέτοια συναναστροφή (Burns et al., 2017).

Η φιλία μεταξύ παιδιών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος μπορεί να μειώσει τις φυλετικές προκαταλήψεις και να γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ πολιτισμών αυξάνοντας τη μεταξύ τους υποστήριξη και συνεργασία καθώς και να ενισχύσει την υιοθέτηση πεποιθήσεων για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. Παρόλο όμως που είναι τόσο σημαντική παραμένει ασυνήθιστη και παρατηρείται να μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν είτε επιλέγοντας λιγότερους φίλους διαφορετικού περιβάλλοντος ή διατηρώντας για λίγο χρονικό διάστημα αυτές τις επαφές (Roberts et al, 2016).

Οι μαθητές αναπτύσσουν στερεοτυπικές στάσεις και προκαταλήψεις τόσο λόγω εσωτερικών (βιολογικών, νοητικών) όσο και εξωτερικών (περιβαλλοντικών, κοινωνικών) παραγόντων. Η τάση των παιδιών να εξάγουν συμπεράσματα και να προβαίνουν σε γενικεύσεις βασισμένα σε συγκεκριμένα περιστατικά που έχουν

ζήσει μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή στερεότυπων (Winkler, 2009). Στον ελληνικό χώρο έχουν παρατηρηθεί αυξημένα ποσοστά ξενοφοβικών αντιλήψεων και πρακτικών όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές των οποίων οι εκδηλώσεις είναι λιγότερο συγκαλυμμένες (Γαλάνης, 2003). Οι μαθητές εκφοβίζουν, τρομοκρατούν και μιλούν με άσχημο τρόπο χρησιμοποιώντας στερεοτυπικές φράσεις και υπαινιγμούς. Αντιμετωπίζουν κοροϊδευτικά τη γλώσσα, την ενδυμασία, τις διατροφικές συνήθειες των αλλοδαπών ενώ συχνά εκφράζουν την άποψη ότι θα ήταν καλύτερα να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους ή αν αυτό κρίνεται αδύνατο να μεταβούν σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Πολλές φορές αντιδρούν αρνητικά στη συνεργασία, στη συνύπαρξη στο ίδιο θρανίο καθώς και στη δημιουργία φιλικών επαφών με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Η έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2003) μελέτησε τις αντιλήψεις μαθητών Γυμνασίου και έδειξε ότι οι αρνητικές αντιλήψεις τους απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες ήταν σχεδόν διπλάσιες από τις θετικές χωρίς να επηρεάζονται από την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, το μορφωτικό τους επίπεδο και την απόδοσή τους στο σχολείο. Στην έρευνα αναδείχθηκαν αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών που αφορούσαν σε κοινωνικά θέματα όπως στην εγκληματικότητα των μεταναστών, στην ανεργία των γηγενών εξαιτίας των εργασιών που αναλάμβαναν οι ξένοι με χαμηλότατο ημερομίσθιο και στα προβλήματα υγείας λόγω μεταδιδόμενων ασθενειών. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (5%) εξέφρασε ακραίες απόψεις όπως «να φύγουν όλοι», «είναι κλέφτες, βιαστές, εγκληματίες όλοι τους». Από την άλλη πλευρά, ένα επίσης πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε την θετική άποψη ότι η πολιτισμική κληρονομιά των προσφύγων/μεταναστών συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της κουλτούρας στη χώρα υποδοχής.

Οι Ηλίου, Κακεπάκη, Κουντούρη (2010), αντιθέτως, διερευνώντας τις αντιλήψεις μαθητών στην έρευνά τους σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πολιτισμική ανομοιογένεια της σχολικής τάξης διαπίστωσαν ότι οι μαθητές αξιολογούν θετικά την παρουσία και την αλληλεπίδραση με αλλοδαπούς μαθητές στον σχολικό χώρο.

Στην έρευνα της Sakka (2009) που αφορούσε στις απόψεις των μαθητών για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές σχολικής ηλικίας 6-12 ετών έχουν θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για το πολιτισμικό κεφάλαιο των συμμαθητών τους. Επίσης δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους και ενδιαφέρονται να γνωρίσουν τις συνθήκες

διαβίωσής τους, τον τρόπο ζωής τους και τον τρόπο με τον οποίο ήρθαν στην Ελλάδα. Τέλος είναι θετικοί στο να βρίσκονται στην ίδια τάξη, να συσχετίζονται μαζί τους και να δημιουργούν φιλίες. Στην ίδια εργασία, αξιοσημείωτο ήταν ότι οι μετανάστες επιθυμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναναστροφή με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας από ότι το αντίστροφο. Διαφορετικά αποτελέσματα είχε η έρευνα της Σακκάτου (2011) που διερεύνησε τις αντιλήψεις γηγενών μαθητών σχολικής ηλικίας του νομού Αχαΐας ως προς την πολιτισμική ετερότητα διαπιστώνοντας ότι οι Έλληνες μαθητές εκφράζονται με αρνητικό τρόπο για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: «κλέβουν», λένε ψέματα» «είναι ζηλιάρηδες», «είναι βρώμικои», ενώ παρουσιάζουν θετικότερες απόψεις για τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης τους.

Εκτός Ελλάδας, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας της Zuzeviciute (2009) που πραγματοποιήθηκε στη Λιθουανία και εξέτασε την ετοιμότητα των παιδιών απέναντι στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Τα παιδιά είχαν ευκαιρίες να εκφραστούν και να εκδηλώσουν τις απόψεις τους για το ποιος είναι ο διαφορετικός «άλλος». Ένας άνθρωπος μπορεί να διαφέρει από κάποιον άλλον είτε από επιλογή είτε επειδή έτυχε. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η διαφορετικότητα δεν έγκειται μόνο στη διαφορά γλώσσας ή εθνότητας αλλά και στον τρόπο ένδυσης καθώς και στην σωματική ή ψυχική υγεία. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα αναγνωρίζονται ως διαφορετικότητα από το 23.9% των ερωτηθέντων του δείγματος. Το 54.2% των συμμετεχόντων δήλωσαν θετικοί στην προσέγγιση του διαφορετικού και δεκτικοί στην ένταξή του στην παρέα τους. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές φάνηκαν πρόθυμοι να βοηθήσουν στις ανάγκες που παρουσιάζει η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση τέτοιων εκδηλωμένων συμπεριφορών χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτόν τον ρόλο. Είναι σημαντικό για το σχολείο να κατευθύνει τους μαθητές από νωρίς και αποτελεσματικά μέσω του σχολικού προγράμματος σε θετικές τάσεις απέναντι στο καθετί διαφορετικό. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν θετικότερες εμπειρίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναδιαμορφώσουν τις τυχούσες αρνητικές τους αντιλήψεις.

1.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολιτισμικά διαφορετική τάξη

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την εργασία τους σε μια ανομοιογενή τάξη ως θετική συγκυρία ή ως πρόκληση. Όσοι έχουν θετική αντίληψη για την πολιτισμική ανομοιογένεια της τάξης επισημαίνουν τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους, εμπλέκονται ενεργά με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους και ψάχνουν τρόπους να συλλέξουν γνώσεις και πρακτικές για μια πετυχημένη διδασκαλία. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν ως πρόκληση το γεγονός ότι εργάζονται σε μια ανομοιογενή τάξη κάνουν συχνά αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, την έλλειψη βοήθειας από ειδικούς ενώ δηλώνουν αβοήθητοι και απομονωμένοι (Shuker, & Cherrington, 2016).

Η σύνθεση της σχολικής τάξης τείνει να γίνεται όλο και πιο ανομοιογενής επηρεάζοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους φαίνεται να ακολουθούν πολιτικές διάκρισης απέναντι σε αλλογενείς μαθητές τους (Foster, 1993). Μπορούμε να διακρίνουμε δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους εκπαιδευτικούς που διατηρούν την μονοπολιτισμική, εθνοκεντρική εκπαιδευτική κατεύθυνση υποστηρίζοντας ότι οι διαφορετικοί μαθητές θα ενταχθούν καλύτερα μέσω της αφομοίωσης τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσαρμόζουν την διδασκαλία και τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες όλων των μαθητών τους, οργανώνουν δραστηριότητες σχετικά με τα ενδιαφέροντα και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και διαμορφώνουν κατάλληλο σχολικό κλίμα ελεύθερης έκφρασης και αποδοχής (Bender-Szymanski, 2000).

Το επίπεδο της τάξης και η ποιότητα διδασκαλίας επηρεάζεται εκτός από το πρόγραμμα σπουδών, την ομάδα συνομηλίκων και τη συμπεριφορά του δασκάλου (Creemers, 1994). Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι απαραίτητο να λειτουργούν συνδυαστικά και όχι μεμονωμένα ώστε να μειωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες και να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να προσαρμόσει την μαθησιακή διαδικασία στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες του κάθε μαθητή (κοινωνικά, οικονομικά, ψυχολογικά προβλήματα). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαχείριση μιας πολιτισμικά ποικιλόμορφης τάξης είναι ο εκπαιδευτικός να υπερβεί το φαντασιακό

μοντέλο διατήρησης της ομοιογενούς τάξης που θεωρείται η ιδανική συνθήκη εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Palaiologou, 2007) και να θέσει τις ανάγκες των μαθητών του πάνω από τις δικές του (Heathcote, 1984). Η ενεργητική ακρόαση, η συνέπεια και γνησιότητα του εκπαιδευτικού, ο άνευ όρων σεβασμός του μαθητή και η θετική αναγνώριση-αποδοχή του προσωπικού κόσμου του μαθητή οδηγούν σε ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία (Βλάχου και Τσουκνάκη, 2008) Όταν εκλείπουν αυτά τα στοιχεία παρατηρούνται συμπεριφορές άρνησης ή αντίδρασης και επιθετικότητας των αλλοδαπών μαθητών λόγω του υποβιβασμού της ταυτότητάς τους και του πολιτισμού τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος ένταξης στην τάξη καθώς η στάση του συνήθως αποτελεί πρότυπο μίμησης από τα παιδιά. Η διαμόρφωση της αυτοεικόνας των παιδιών εξαρτάται τόσο από τη σχέση τους με τους συμμαθητές όσο και με τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα ώστε να φέρει εις πέρας το παιδαγωγικό του έργο.

Πολλοί δάσκαλοι νιώθουν ανίκανοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και συχνά νιώθουν απροετοίμαστοι να διδάξουν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Sleeter, 2001). Νιώθουν ότι στερούνται τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια τόσο σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο όσο και σε εφαρμοσμένο, διδακτικό (Γεωργογιάννης, 2009), γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση και αναπαραγωγή στερεότυπων στους κόλπους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Angeloroulou, & Manesis, 2017). Επισημαίνουν ότι οι υπάρχουσες πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι αρκετές και εξακολουθούν να έχουν αφομοιωτική κατεύθυνση. Ανησυχούν για τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που θα έχουν οι Έλληνες και οι ξένοι μαθητές σε ένα ευρύτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ενώ δεν παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού, διαχωρισμού ή ξενοφοβίας στα σχολεία, παρόλα ταύτα φαίνεται να υπάρχει ανάγκη λήψης πρωτοβουλιών για επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ομάδων και αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλογενών μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής είναι πολύτιμοι παράγοντες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Ο Νικολάου (2000) στην έρευνά του για τη στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές υστερούν σε

σχέση με τους Έλληνες ενώ τους αντιμετωπίζουν ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμα στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τη σχολική εμπειρία μιας πολυσύνθετης πολιτισμικά τάξης καθώς επίσης και ότι είναι επιτακτική ανάγκη για τη δημιουργία αναδιαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες της σύγχρονης τάξης.

Η έρευνα της Ζώνιου-Σιδέρη (2004) συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να πετύχουν την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ενώ υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται μόνο όταν υπάρχει ομοιογένεια στην τάξη.

Η Unicef (2001) σε μια έρευνά της για τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών απέναντι στους μετανάστες διαπίστωσε ότι η ομάδα των μαθητών είναι πιο θετικά προσκείμενη στην παρουσία αλλοδαπών στην τάξη με το μεγαλύτερο ποσοστό να κατέχουν οι μαθητές του δημοτικού. Η ομάδα των γονέων φαίνεται επιφυλακτική στην παρουσία αλλοδαπών ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό χαρακτηρίζει θετική ή ενδιαφέρουσα τη νέα ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, η ομάδα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι γίνονται διακρίσεις εις βάρος αλλοδαπών μαθητών ενώ η πλειοψηφία υποστήριξε ότι η εκπαίδευσή τους θα ήταν καλύτερη αν γινόταν σε τάξεις ή σε σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς. Ακόμα πρόβαλε την ανάγκη για επιστημονική κατάρτιση, καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στην τάξη φαίνεται να αποτελεί παράγοντα ενόχλησης για τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς.

Η πραγματικότητα καθώς φαίνεται, βρίσκει τον εκπαιδευτικό να νιώθει αβοήθητος και ανήμπορος να διαχειριστεί την πολυμορφία της σημερινής τάξης. Η ανάγκη του για επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για να ισορροπήσει το αίσθημα ματαίωσης και ακύρωσης που καθημερινά βιώνει. Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική, καθώς χρειάζονται διαφορετικές στρατηγικές για την ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hamilton, & Moore, 2004).

Οι Τζιάβας και Μπαλαδήμα (2018) στην έρευνα τους διαπίστωσαν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζήτημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακόμα και όταν αυτά υλοποιούνται εξ αποστάσεως (e- learning) λειτουργεί αποτελεσματικά στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης, στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση και στην καλλιέργεια

διαπολιτισμικής συνείδησης και συμπεριφοράς στους μαθητές, στους γονείς και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

2.1 Η έννοια της Δραματικής Τέχνης

Το δράμα αποτελεί τη δραστηριότητα στην οποία οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια του συντονιστή - εμπυχωτή οδηγούνται μέσα από τη φαντασία, τον διάλογο, την αισθητικοκινητική εμπειρία στην προσέγγιση και κατανόηση ανθρώπινων εμπειριών καθώς και πολύπλοκων κοινωνικών θεμάτων (Patterson, 2010). Σκοπός του δεν είναι το καλλιτεχνικό δημιούργημα που θα απευθυνθεί σε κοινό, αν και κάτι τέτοιο δεν αποκλείεται, αλλά προσανατολίζεται στη βαθύτερη διερεύνηση διαφορετικών ρόλων, στάσεων και συμπεριφορών πέρα των επιφανειακών και αναμενόμενων. Το άτομο γίνεται δρών πρόσωπο και αναλαμβάνει την ευθύνη των λόγων και των πράξεών του σε ένα ασφαλές θεατρικό πλαίσιο. Οι διαστάσεις και οι λειτουργίες του δράματος καθώς συνδέονται με τις αρχές του εκπαιδευτικού χώρου δημιουργώντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Το δράμα ως εργαλείο στο σχολικό χώρο συναντάται με διαφορετικές ονομασίες όπως: Δράμα στην Εκπαίδευση (Bolton, 1979), Διαδικαστικό Δράμα (Bowell, & Hear, 2001), Δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο (Baldwin, 2009), Εκπαιδευτικό Δράμα (Kemp, 2005), Δραματοποίηση στη Διδασκαλία (Καραγιάννης, 2012), Θεατροπαιδαγωγική (Λενακάκης, 2008) ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιείται και το κύριο σκοπό της χρήσης του. Έτσι, το αναπτυξιακό δράμα χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο για τη μάθηση και ανάπτυξη του ατόμου, ενώ το εκπαιδευτικό δράμα αποσκοπεί εκτός από τη μάθηση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της φαντασίας (Τσιάρας, 2014). Οι ποικίλες ονομασίες αν και έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα κατά πόσο θα υπάρξει σύγκλιση και οριοθέτησή τους έχουν ως κεντρικό άξονα την εργαλειακή χρήση του δράματος σε μια μαθητοκεντρική εκπαίδευση όπου ο μαθητής θα ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του.

Η Δραματική Τέχνη συνδυάζει τεχνικές από πολλές τέχνες (μουσική, εικαστικά, χορό, κινηματογραφία, φωτογραφία) καθώς και τεχνικές από τον χώρο προέλευσής της το θέατρο, όπως η υποκριτική, ο αυτοσχεδιασμός, η επινόηση, η

δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η αφήγηση, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα. (Arieli, 2008). Δανείζεται συχνά στοιχεία και θεραπευτικές μεθόδους όπως το ψυχόδραμα (Κοντογιάννη, 2012) και δίνει τη δυνατότητα μέσα από το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν τις ιδέες, τις σκέψεις, τις εμπειρίες, τους φόβους και τις επιθυμίες τους (Κοντογιάννη et al., 2013). Συνδέεται στενά με το παιχνίδι το οποίο αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου και λειτουργεί αυθόρμητα, απελευθερωτικά και ψυχαγωγικά αλλά δεν πρέπει να συγχέεται με το θεατρικό παιχνίδι. Η Δραματική Τέχνη υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες ανάλογα με το παιδαγωγικό πλαίσιο και την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει σε αντίθεση με το θεατρικό παιχνίδι το οποίο έχοντας πιο ελαστικά όρια στοχεύει στην ψυχαγωγία, την αποφόρτιση από τους παράγοντες που προκαλούν στρες στους μαθητές (επίδοση, έκθεση), την επικοινωνία, την δημιουργία κλίματος αρμονίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Παπαδόπουλος, 2012).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καλλιεργεί την αυτενέργειά του και την ολοκληρωτική συμμετοχή του σε αυτή όχι μόνο πνευματικά αλλά και συναισθηματικά και σωματικά χωρίς να του ασκεί πίεση και κριτική (Τσιάρας, 2016). Τη δεκαετία του 1990, στην Αγγλία η εισαγωγή της θεατρικής αγωγής αποτέλεσε πρωτοποριακή μέθοδο στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των μαθημάτων. Μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με μεγάλη ευκολία σε διαθεματικές προσεγγίσεις ποικίλων μαθημάτων καθώς και ως τρόπος μάθησης και διδασκαλίας (Neelands, 2002). Ξεφεύγοντας από τον διδακτισμό και τη νουθεσία του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας η χρήση δραματικής τέχνης αποτελεί αποτελεσματικότερο τρόπο προσέγγισης διάφορων θεματικών. Μόνο όταν ένα άτομο εμπλέκεται ενεργά και αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις αποκτά συνειδητή μάθηση. Χωρίς να στοχεύει αποκλειστικά στην παιδαγωγική διαδικασία επιτυγχάνει την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών (Σέξτου, 2007). Το δράμα είναι ο κοινός χώρος και λόγος που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρατηρούν και να γίνονται αντικείμενα παρατήρησης και γνωστοποιεί τη δυσκολία του να μην συνδεθεί το άτομο με την υπόλοιπη ομάδα (Sennett, 2003). Στη σχολική τάξη αποτελεί τον αποτελεσματικό τρόπο να ενισχυθούν οι δεσμοί και να ισχυροποιηθεί η αίσθηση της συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών και μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Gallagher, 2007). Επίσης, έχοντας τη μοναδική ικανότητα να δημιουργεί την εμπειρία της κοινωνίας μέσα από τη συνεργατική διαδικασία του δράματος μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στους νέους να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για κοινωνική

αποδοχή και διερεύνηση των στόχων τους (Cahill,2002). Ευεργετικές επιδράσεις έχει σε άτομα που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (πρόσφυγες, μετανάστες, άτομα με αναπηρίες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) καθώς συμβάλλει στην κοινωνική τους ενδυνάμωση, στη δυνατότητα τους να εκφραστούν ελεύθερα με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους και να συμβάλλουν ισότιμα στη διαμόρφωση κοινών εμπειριών πάνω σε φανταστικά σενάρια που συνδέονται με την πραγματική ζωή.

2.2 Τεχνικές Δραματικής Τέχνης

Η επιλογή του θέματος το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του δράματος καθώς και η στοχοθεσία που θα θέσει ο εμπνευστής-εκπαιδευτικός θα καθορίσουν την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών δραματικής τέχνης. Ο κατάλληλος χώρος, ο απαραίτητος χρόνος, οι ιδιαιτερότητες της ομάδας επηρεάζουν τον σχεδιασμό ενός μαθήματος με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Η εξοικείωση των μαθητών με το δράμα και η εμπειρία του δασκάλου στη χρήση του, λειτουργούν ως παράγοντες αποδοχής ή απόρριψης μιας τεχνικής.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός καθώς είναι αυτός που αποφασίζει για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της δραματουργίας σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών του. Βασική του επιδίωξη είναι η δημιουργία μοναδικών εμπειριών για τους μαθητές τους που βασίζονται στην αυθόρμητη έκφραση, στον αυτοσχεδιασμό και στην ελευθερία λόγου και κίνησης (Τριλίβα et al., 2012). Αν και είναι δύσκολο να κατηγοριοποιήσουμε τις τεχνικές καθώς τα όριά τους είναι ρευστά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παραλλαγές και τροποποιήσεις για την εξυπηρέτηση διαφορετικών σκοπών, θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε κατηγορίες ανάλογα με το στάδιο της εξέλιξης του δράματος που χρησιμοποιούνται όπως: τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου, τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής, τεχνικές για τη δημιουργία αναπαραστάσεων και τέλος τεχνικές για τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων για τα όσα βίωσαν (Neelands, & Goode, 2000).

Υπάρχουν πολλές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν στη δημιουργία του απαραίτητου δραματικού πλαισίου. Στην «παγωμένη εικόνα» (Still- image/ Frozen Picture/Tableau) οι μαθητές δημιουργούν με τα σώματά τους ένα στιγμιότυπο συμπυκνωμένου νοήματος με δυναμική προέκταση. Συχνά συνδυάζεται με την «τεχνική των τίτλων» όπου ζητείται από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν με τίτλο την απεικόνιση μιας σκηνής. Το «ανολοκλήρωτο υλικό» (Unfinished Materials) είναι

μια τεχνική όπου οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να κάνουν υποθέσεις και να ανιχνεύσουν την ιστορία μέσα από το αποσπασματικό υλικό που τους διατίθεται (π.χ. μισοτελειωμένο γράμμα). Στο «κυκλικό δράμα» (Circular Drama) οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες υποδύονται αυτοσχεδιαστικά έναν ρόλο και καθισμένοι σε έναν νοητό κύκλο αλληλεπιδρούν με τον κεντρικό ρόλο που τον υποδύεται ο εκπαιδευτικός. Στις τεχνικές της «ομαδικής δημιουργίας χώρου» (Defining Space) ή της «ομαδικής κατασκευής χώρου σε μακέτα» οι μαθητές με διάφορα αντικείμενα χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους αναπαριστούν τον χώρο της δραματουργίας στο πραγματικό διαθέσιμο χωρικό πλαίσιο ή σε μια κατασκευή υπό κλίμακα αντίστοιχα. Η «ομαδική ζωγραφική» (Collective Drawing) είναι μια άλλη τεχνική όπου οι συμμετέχοντες απεικονίζουν τον χώρο ή τα πρόσωπα του δράματος, ενώ στην «παραγωγή ήχων» (Soundtracking) οι μαθητές καλούνται να καλύψουν με ήχους τη δράση της ιστορίας. Τα παιχνίδια (Games) αποτελούν τροποποιημένες παραλλαγές των παραδοσιακών παιχνιδιών που είναι γνώριμα στα παιδιά (κυνηγητό, παντομίμα) και χρησιμοποιούνται συχνά στη δημιουργία δραματικού πλαισίου. Γνωστές τεχνικές είναι το «χτίσιμο της στάσης του ρόλου» (Modeling), όπου ένας συμμετέχων υποδυόμενος έναν ρόλο του δράματος δέχεται τις τροποποιήσεις στη σωματική του στάση και έκφραση από την υπόλοιπη ομάδα και ο «ρόλος στον τοίχο» (Role – on-the wall), όπου οι συμμετέχοντες έχοντας αναρτημένο στον τοίχο ένα μεγάλων διαστάσεων χαρτί με ένα ανθρώπινο περίγραμμα, καλούνται να γράψουν εντός του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα του απεικονιζόμενου ατόμου και εκτός σκέψεις των υπόλοιπων ρόλων για τον απεικονιζόμενο. Επίσης, ο «συλλογικός ρόλος» (Collective Character) όπου όλοι οι συμμετέχοντες υποδύονται έναν μοναδικό ρόλο και ανάλογα τη στιγμή εκφράζονται αυτοσχεδιάζοντας αποτελεί μια αξιόλογη τεχνική. Μία ακόμα τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εμπνευστής είναι τα «αντικείμενα του χαρακτήρα» (Objects of Character) στην οποία παρουσιάζει κάποια αντικείμενα που αποκαλύπτουν στοιχεία για τον κάτοχό τους, ενώ οι συμμετέχοντες καλούνται να τα ερμηνεύσουν και σκιαγραφήσουν την ιδιοσυγκρασία του ρόλου.

Στην κατηγορία για την ανάπτυξη της πλοκής μπορούμε να συμπεριλάβουμε ποικίλες τεχνικές. Στην «ανακριτική / καυτή καρέκλα» (Hot-Seating) ένα άτομο με συγκεκριμένο ρόλο καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που δέχεται από την ομάδα. Στην τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (Teacher in Role) ο εκπαιδευτικός βρισκόμενος σε ρόλο εγείρει το ενδιαφέρον και την ολόπλευρη εμπλοκή των μαθητών και δημιουργεί τη δραματική ένταση και εξέλιξη με σκοπό την εξυπηρέτηση των μαθησιακών

στόχων που έχει θέσει. Μια ακόμα τεχνική είναι ο «διάδρομος συνείδησης» (Conscience Alley) όπου ένας μαθητής υποδυόμενος έναν ρόλο διέρχεται από έναν σχηματισμό που θυμίζει μονοπάτι, το οποίο δημιουργείται από την παράλληλη, μετωπική στοίχιση των υπόλοιπων συμμετεχόντων, και δέχεται συμβουλές σχετικά με την απόφαση που πρέπει να πάρει. Παρόμοια εφαρμογή έχει και «ο κύκλος της συνείδησης» όπου οι μαθητές δημιουργούν δύο ομόκεντρους κύκλους και όσοι είναι στον εξωτερικό κύκλο αποτελούν τη «φωνή της συνείδησης» και εκφράζουν διάφορες σκέψεις σε αυτούς που βρίσκονται σε δίλημμα στον εσωτερικό κύκλο. Αξιόλογη είναι η τεχνική των «συμβουλίων» (meetings) όπου μαθητές σε ρόλο συγκεντρώνονται για να αναλύσουν ένα θέμα, να το εξετάσουν από διαφορετικές πλευρές, να σχεδιάσουν τρόπους δράσης και να πάρουν αποφάσεις. Τέλος οι «τηλεφωνικές συνδιαλέξεις» (Telephone Conversations) είναι η τεχνική στην οποία παρουσιάζεται είτε η συνομιλία ανάμεσα σε δύο άτομα είτε η μια πλευρά της συνομιλίας με σκοπό να προχωρήσει η πλοκή, να εισαχθεί νέα πληροφορία ή να δημιουργηθεί ένταση.

Στις τεχνικές όπου χρησιμοποιούμε επιλεγμένα εργαλεία (γλώσσα, κίνηση, αντικείμενα) με σκοπό οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις μπορούμε να συμπεριλάβουμε το «Θέατρο Αγοράς» (Forum Theatre), τις «σκηνές ή στιγμιότυπα» (Small Group Play – Making) και τις «τελετουργίες» (Ceremonies and Ritual). Συγκεκριμένα, στο Θέατρο Αγοράς μια ομάδα παρουσιάζει ένα πρόβλημα καταπιεστικής συμπεριφοράς και οι θεατές έχουν δικαίωμα να σταματήσουν μια σκηνή και να παρέμβουν προτείνοντας αλλαγές ή ακόμα και αντικαθιστώντας οι ίδιοι κάποιον ήρωα. Στην τεχνική «σκηνές ή στιγμιότυπα» οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αυτοσχεδιάζουν και χρησιμοποιώντας σωματική και λεκτική έκφραση παρουσιάζουν εναλλακτικές οπτικές ή προτάσεις για την εξέλιξη ή διάσταση των γεγονότων. Τέλος στις «τελετουργίες» οι μαθητές σε ρόλο αναπαριστούν διάφορες τελετές όπως γάμο, μνημόσυνο κ.ά. με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλης δραματικής έντασης που εξυπηρετεί τη δραματική εξέλιξη.

Κλείνοντας, για τη διαδικασία του αναστοχασμού μπορούμε να εντάξουμε πολλές χρήσιμες τεχνικές. Στην «ανίχνευση / παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου» (Thought - Tracking) ο εκπαιδευτικός παγώνει τη δράση ζητά από τα άτομα που υποδύονται ρόλους να εκφράσουν τις σκέψεις τους τη στιγμή της δράσης. Στην τεχνική της «σύνταξης κειμένων» οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν κάποιο κείμενο (γράμμα, μήνυμα, ημερολόγιο, επιστολή, εφημερίδα) σχετικό με τις ανάγκες του δράματος ή να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα μετά την

ολοκλήρωσή του. Μια ακόμα τεχνική αποτελεί το «ομαδικό γλυπτό» (Group Sculpture) όπου οι συμμετέχοντες παίρνουν αυθόρμητες, συμβολικές θέσεις σε μια ομαδική σύνθεση για να αποδώσουν με αυτό τον τρόπο το νόημα μιας έννοιας ή ενός ζητήματος που τους απασχόλησε κατά τη διάρκεια του δράματος. Επίσης, στην τεχνική «παίρνοντας απόσταση» (Space Between) οι μαθητές που υποδύονται κάποιο ρόλο καλούνται να τοποθετήσουν στον χώρο κάποιους εθελοντές σε αποστάσεις που δηλώνουν πόσο κοντά ή μακριά συναισθηματικά είναι σύμφωνα με τη δραματολογία και ύστερα να αναλογιστούν και να αναλύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Τέλος στον αναστοχασμό πολύ σημαντική θέση κατέχουν οι «κινητικές δραστηριότητες» με τις οποίες οι συμμετέχοντες μπορούν μέσα από την κίνηση και τη σωματική δραστηριότητα να εκφράσουν ιδέες, συναισθήματα, συμπεριφορές και να διερευνήσουν ποικίλες καταστάσεις. Συνηθίζεται να συνοδεύονται με μουσική δημιουργώντας ένα δημιουργικό περιβάλλον δράσης και στοχασμού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

2.3 Δραματική Τέχνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το σχολείο χρειάζεται να αναμορφωθεί ώστε να παρέχει ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά και φυλετικά περιβάλλοντα (Banks, 2004). Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να απομακρυνθεί από δογματικές θέσεις και αξίες, να προσφέρει διαφορετικές οπτικές ενός γεγονότος (από την πλευρά της φυλής, της κοινωνικής τάξης, του φύλου κ.τ.λ.) και να αφήνει το περιθώριο στον μαθητή να διαμορφώσει τη δική του άποψη και θεώρηση (Banks, 2004).

Χρειάζεται ένας γενικός προβληματισμός του θεσμού του σχολείου και της σκοπιμότητάς του στην κοινωνία (Κοσσυβάκη, 2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να δώσει τα απαραίτητα εφόδια στον μαθητή να διαχειριστεί τη συνάντησή του με το διαφορετικό. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης βοηθά τον μαθητή να προσεγγίσει ένα ζήτημα από πολλές οπτικές γωνίες, να απομακρύνει από τον συλλογισμό του προκαταλήψεις και στερεότυπα και να καταλήξει ελεύθερα στη δική του άποψη (Gundara, 2000). Η δραματική τέχνη μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση καθώς προσφέρει ένα ασφαλές θεατρικό πλαίσιο για να νοηματοδοτήσουν οι μαθητές τις ιδέες, τις σκέψεις, τις εμπειρίες, τους φόβους και τις επιθυμίες τους (Kontoyianni et al., 2013). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να υποδυθούν ευαίσθητους κοινωνικούς ρόλους όπως τρόφιμοι φυλακών, πρόσφυγες,

μετανάστες, ηλικιωμένοι και να εκφράσουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τη γνώση που ήδη έχουν αλλά δεν έχουν την επίγνωση ότι την έχουν (Wagner, 1976). Για την εφαρμογή του δεν απαιτείται σκηνικός χώρος, κουστούμια, σκηνικά ή ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Έτσι το παιδί εκφράζεται ελεύθερα και αυθόρμητα χωρίς την πίεση της αποστήθισης του θεατρικού κειμένου κάνοντας διασυνδέσεις της πραγματικότητας με τον χώρο του φανταστικού.

Η μετασηματιστική παιδαγωγική του Cummins η οποία προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσα από τη σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με τις εμπειρίες τους, ενδυναμώνονται και στη συνέχεια επεξεργάζονται και ερμηνεύουν ζητήματα που αφορούν άμεσα τη ζωή τους. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η κοινωνική δράση τους και η δημοκρατική συμμετοχή τους στην αναμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Cummins, 2005).

Η δραματική τέχνη δεν προσανατολίζεται μόνο στο να κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό στον μαθητή αλλά να προκαλέσει την εμπλοκή του και τη δημιουργία επικοινωνιακών διαλόγων. Στηρίζεται σε εμπειρίες των μαθητών, προάγει την ενεργό μάθηση και προκαλεί τους μαθητές να εκφράσουν κριτικά ερωτήματα. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να διαπνέεται από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών και να περιλαμβάνει τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών χωρίς στερεότυπα και κοινωνικές ιεραρχίες. Η δραματική τέχνη προσφέρεται για την κατανόηση, αποδοχή και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή μέσα από δραστηριότητες που τον φέρνουν σε επαφή με αξίες, στάσεις, αντιλήψεις από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κοντογιάννη, 2008).

Το δράμα δίνει δυνατότητες επικοινωνίας και έκφρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος που ενδεχομένως μιλούν άλλη γλώσσα (Πετράκου, 2006). Οι δραστηριότητες κιναισθητικού χαρακτήρα που περιλαμβάνει αναπτύσσουν τη μη λεκτική επικοινωνία και την αίσθηση ασφάλειας όπου ακόμα και ανοίκεια λεκτικά ακούσματα δεν κατακρίνονται αλλά βρίσκουν χώρο για περαιτέρω διερεύνηση (Μεριέ, 2001). Οι λεκτικοί και οι μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας καλλιεργούν την αλληλεπιδραστική συμπεριφορά ημεδαπών και αλλοδαπών, τον τρόπο δηλαδή συμπεριφοράς σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Οι ημεδαποί μαθητές διευρύνουν τα γλωσσικά τους όρια καθώς ανακαλύπτουν αλληλοσυνδέσεις ανάμεσα στη γλώσσα τους και στις γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή και οι αλλοδαποί βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους καθώς η μητρική γλώσσα τους και κατ' επέκταση ο πολιτισμός τους βρίσκουν χώρο έκφρασης και αποδοχής ενώ μέσα από παιχνίδια ρόλων έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν την ομιλία και να επιλύσουν

γλωσσικά προβλήματα λόγου και έκφρασης που αντιμετωπίζουν με την κυρίαρχη γλώσσα (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Οι σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης πρέπει να αποκαλύπτονται και να προβληματίζουν τον μαθητή για τις κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται και διαιώνονται (Banks, 2004). Η Δραματική Τέχνη προάγει την αυτοβελτίωση, την προσωπική έκφραση μέσα από την κίνηση, τον ρυθμό, τον λόγο, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους άλλους (Erickson, 1988). Τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν, συνειδητοποιήσουν, οπτικοποιήσουν και αποδεχτούν τις διαφορές τους (Λενακάκης, & Κομπιάδου, 2014). Ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχει διαπιστωθεί ιδιαίτερα χρήσιμο αφού βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης των Dewey και Piaget εμπλέκοντας τον μαθητή ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και όχι σαν παθητικό δέκτη όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Το θέατρο και το δράμα, μπορούν να αποτελέσουν μέσα πολυπολιτισμικής διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ευεργετικά για τους εμπλεκόμενους αποτελέσματα (Willmer, 1998) με απαραίτητη προϋπόθεση τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την εφαρμογή τους.

Μέσα από το δράμα ο μαθητής δεν γίνεται θεατής της καθημερινότητάς του αλλά τη βιώνει κατευθείαν σαν αντανάκλαση από καθρέφτη. Μεγάλος αριθμός παιδιών δεν έχουν εμπειρίες επαφής με άλλους ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα ή δεν έχουν προβληματιστεί σε θέματα ετερότητας ή σε θέματα ρατσιστικής αντιμετώπισης, στερεοτύπων, κοινωνικής περιθωριοποίησης. Η φαντασία και η δραματική εμπειρία βοηθούν τα παιδιά να κατασκευάσουν ανοίξεις καταστάσεις γεφυρώνοντας έτσι τον κόσμο των ιδεών με αυτόν της πραγματικότητας (Heathcote, & Bolton, 1995). Η διερεύνηση της πολιτισμικής ετερότητας μέσω της δραματικής τέχνης βοηθά τον μαθητή να διερευνήσει διαφορετικές οπτικές αντίληψης της πραγματικότητας. Η προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού φέρνει τον μαθητή πιο κοντά στην κατανόηση του δικού του πολιτισμού και στις ομοιότητες που αυτός έχει με τους άλλους.

Η δραματική τέχνη αποτελεί έμπρακτο εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι θεωρητικό μοντέλο προσφέροντας άμεσα αποτελέσματα αναδεικνύοντας τον δημιουργικό και ενεργό εαυτό του μαθητή. Απομακρύνεται από τον στερεοτυπικό τρόπο μάθησης σε δυάδες χρησιμοποιώντας πιο δυναμικά σχήματα ομαδικής συνεργασίας τόσο σε πλήθος όσο και σε σύνθεση (Τσιάρας, 2004).

Το δράμα αποτελεί τέχνη κοινωνικής μορφής καθώς ενδιαφέρεται τόσο για τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα άτομα μεταξύ τους όσο και με το υπόλοιπο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα από την επαφή και την όσμωση με τον πολιτισμικά διαφορετικό επιδιώκει την αποδέσμευση από προκαταλήψεις και ξενοφοβικές αντιδράσεις, την προσέγγιση του ανοίκειου και την καλλιέργεια του σεβασμού. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελεί στόχο της κοινωνίας που επιθυμεί να έχει κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Στο χώρο της εκπαίδευσης προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες, τα εφοδιάζει με δεξιότητες, ενεργοποιεί τη διαίσθηση, τη δημιουργικότητα και τη συναίνεσή τους για κοινωνική αλλαγή (Κοντογιάννη, 2008).

Πολλά διαπολιτισμικά προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, καθώς και κάποιων εκπαιδευτικών ή σχολείων με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, καλλιέργεια και επικοινωνία. Κάποια από αυτά αναφέρονται στο βιβλίο της κ. Κοντογιάννη (2008) «Μαύρη Αγελάδα, άσπρη αγελάδα». Στο ζήτημα της προσφυγικής ευαισθητοποίησης το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει κάνει αξιολογές δράσεις στον εκπαιδευτικό χώρο και το κοινωνικό γίνεσθαι με θετικά αποτελέσματα όπως το πρόγραμμα «κι αν ήσουν εσύ;» Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με την έρευνα της Chang (2002) μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική φυλετική ανισότητα καθώς δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με προκατειλημμένες τους αντιλήψεις απέναντι σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες.

Η Δραματική Τέχνη, οι εφαρμογές της, οι επιδράσεις της και οι προεκτάσεις της φαίνεται να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα. Η σύνδεση της δραματικής τέχνης και της ετερότητας έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από αρκετούς επιστήμονες όπως ενδεικτικά αναφέρουμε παρακάτω.

Στην έρευνα της Νικολούδη (2012) παρουσιάζονται οι θεατρικές τεχνικές ως χρήσιμο εργαλείο για την προσέγγιση του διαφορετικού, την κατανόηση και την αποδοχή του. Οι θεατρικές δραστηριότητες επιδρούν στην ανάπτυξη σχέσεων αναγνώρισης ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές και στη βελτίωση του ομαδικού κλίματος της τάξης. Η συνεργασία, η ισότιμη αντιμετώπιση και συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσε την αρχή για την επικοινωνία και συνειδητοποίηση της συνεισφοράς όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η έρευνα του Μαρούδα (2012) διαπίστωσε ότι το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ενώ προάγει την ομαδικότητα και την αλληλεγγύη. Βελτίωση παρατηρήθηκε επίσης στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών οι οποίοι ενδυναμώνοντας την ταυτότητά τους άρχισαν να γίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αποδεκτοί και να διαμορφώνουν ισχυρότερους δεσμούς με τους συμμαθητές τους.

Οι Burton και O' Toole (2009) διεξήγαγαν μια πολυετή έρευνα που αφορούσε το σχολικό εκφοβισμό ο οποίος στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ήταν απόρροια της αναποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας. Εφαρμόζοντας το πρόγραμμα DRACON (προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων drama και conflict) διαπίστωσαν ότι το εκπαιδευτικό δράμα βοηθά στην εξομάλυνση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και στη δημιουργία θετικότερου κλίματος στα σχολεία καθώς βελτιώνει τη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό, την αποδοχή και τον σεβασμό του.

Η Sextou (2006) μέσα από την έρευνά της με τη χρήση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Αρωμα Κακάου» συμπέρανε ότι η δραματική τέχνη φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές με διαφορετικούς πολιτισμούς, επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μετανάστες και τους οδηγεί να αναθεωρήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Ο Marios Koukounaras-Liagis (2011) διαπίστωσε στην έρευνά του ότι οι αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα επηρεάστηκαν θετικά και άλλαξαν μέσα από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Στην έρευνα της Λιόλιου (2010) έγινε διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας ως προς την ετερότητα με τη χρήση της persona doll. Παρατηρήθηκε ότι οι αρχικές στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών που περιορίζονταν στην εξωτερική εμφάνιση της κάθε κούκλας μετατράπηκαν σε στοιχεία που αφορούσαν τη διερεύνηση της κουλτούρας των κούκλων και τα αίτια της διαφοροποίησής τους.

Οι Παπαγιάννη και Ρέππα (2008), διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού οδήγησε στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας και στην αύξηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές χωρίς να γίνονται διακρίσεις λόγω εθνοτικής προέλευσης.

Ο Μάρδας (2016) απέδειξε ότι το εκπαιδευτικό δράμα ωφέλησε τους εφήβους μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους και να προβληματιστούν πάνω σε ζητήματα σχέσεων και συμπεριφορών.

Ο Τσιάρας (2017) διαπίστωσε ότι η χρήση διαδικαστικού δράματος σε μαθητές δημοτικού είχε ευεργετικά αποτελέσματα στη διερεύνηση της φύσης της ετερότητας, στη διαχείρισή της στη σχολική τάξη και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στην αποδοχή του διαφορετικού άλλου μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή.

Η έρευνα της Ζαχαριά (2018) που αφορούσε την πολιτισμική ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση έδειξε ότι οι φοιτητές του Παιδαγωγικού τμήματος Ιωαννίνων παρουσιάζουν θετικές στάσεις ως προς την πολιτισμικά ετερογενή τάξη, αναγνωρίζουν την ανάγκη για εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γνωρίζουν τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά τμήματα.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει παρουσίαση του ερευνητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία. Θα αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, η επιλογή του θέματος και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν. Θα αναλυθεί η μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων, η περιγραφή του δείγματος και των παρεμβάσεων.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός

Η επιστημονική έρευνα αποτελεί τη συλλογή και μελέτη των απαιτούμενων δεδομένων που αφορούν στη διερεύνηση ενός θέματος ή προβλήματος και μπορούν να αξιοποιηθούν ερευνητικά ενώ επιτρέπουν την ανάπτυξη γενικευμένων θεωριών, αρχών, προγραμμάτων ή προάγουν τη γνώση καταγράφοντας γεγονότα άξια διερεύνησης από άλλους μελετητές (Αθανασίου, 2007).

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα δέχεται συνεχώς νέες προκλήσεις. Το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα που αναστάτωσε την ευρωπαϊκή επικράτεια έφερε στην επιφάνεια προβλήματα συνεργασίας, εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατών και φαινόμενα εκμετάλλευσης, ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού στο εσωτερικό τους. Η Ελλάδα λόγω της γεωπολιτικής της θέσης και κατάστασης αναγκάστηκε να δεχτεί έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων και να κινητοποιήσει τους μηχανισμούς υποδοχής και φιλοξενίας τους. Η εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων ως αδιαμφισβήτητο δικαίωμα οδήγησε σε σχεδιασμό και τροποποιήσεις που έφεραν αντιδράσεις τόσο από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς όσο και από τους γονείς των παιδιών που θα φοιτούσαν στον ίδιο σχολικό χώρο με τα προσφυγόπουλα.

Η Δραματική Τέχνη μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την προσέγγιση ακόμα και των πιο ευαίσθητων κοινωνικών προβλημάτων και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές πάνω σε πανανθρώπινα κοινωνικά θέματα όπως η μετανάστευση και η προσφυγιά (Δεδούλη, 2001).

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες και να εξετάσει αν και κατά πόσο η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης θα συμβάλει στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, και σεβασμού - αποδοχής του πολιτισμικά διαφορετικού στα πλαίσια της συνύπαρξης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Θέσαμε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

Η χρήση των Δραματικών Τεχνικών θα συμβάλει θετικά στην αποδοχή και προσέγγιση της ετερότητας;

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά διαμορφώθηκαν από το κύριο ερώτημα ήταν τα εξής:

- Η χρήση Δραματικών Τεχνικών μπορεί να συμβάλλει θετικά και σε ποιο βαθμό στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής;

-Θα υπάρξουν αλλαγές και κατά πόσο στις αντιλήψεις των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων και τη γλωσσική επικοινωνία με παιδιά πρόσφυγες;

-Η χρήση των τεχνικών του Δράματος θα βοηθήσει στη βελτίωση της συνεργασίας των μαθητών;

3.3 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης με χαρακτηριστικά έρευνας δράσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική στρατηγική που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πλαίσιο που αυτό εμφανίζεται και λειτουργεί. Ερμηνεύει την περίπτωση ενός ατόμου ή μιας ομάδας με τη χρήση πολλαπλών αποδεικτικών μέσων, κυρίως ποιοτικών, χωρίς τη δυνατότητα να μπορούν τα δεδομένα να γενικευθούν καθώς σχετίζονται με συγκεκριμένες, μη επαναλαμβανόμενες συνθήκες. Η μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων σε συσχέτιση με το περιβάλλον το οποίο αλληλεπιδρά με αυτές αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για τη χρήση ποσοτικής έρευνας η οποία συχνά εξετάζει τις μεμονωμένες περιπτώσεις χωρίς να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο τους (Robson, 2007).

Η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται στις παιδαγωγικές έρευνες για τη διερεύνηση προβλημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή (Cohen, & Manion 1994). Έναυσμα για την επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί ένα αρχικό πρόβλημα ή μία δυσλειτουργική κατάσταση (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008) με σκοπό τη βελτίωσή τους μέσω νέων μεθόδων και συγκεκριμένων τροποποιητικών δράσεων. Είναι μια ευέλικτη μέθοδος που προσαρμόζεται στις ανάγκες της έρευνας ενώ η ερευνητική διαδικασία συνεχώς αξιολογείται, ανατροφοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται. Ο αρχικός σχεδιασμός βασίζεται στην κύρια θεματική που απασχολεί τον ερευνητή. Στη συνέχεια

δημιουργείται μια σειρά από επάλληλους ερευνητικούς κύκλους σχεδιασμού, εφαρμογής- δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, και αξιολόγησης (Tsafos, 2010).

Σύμφωνα με την Koshy (2005) η έρευνα δράσης αποτελείται από εννιά στάδια: καθορισμός πλαισίου, βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθορισμός ερευνητικών υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, συλλογή δεδομένων, ανάλυση, απεικόνιση αποτελεσμάτων, παρουσίαση της έρευνας σε μορφή έκθεσης.

Είναι χαρακτηριστικός ο μαθησιακός χαρακτήρας της έρευνας δράσης καθώς στοχεύει στην απόκτηση νέων γνώσεων/δεξιοτήτων και στον εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Ασχολείται με αληθινά προβλήματα που αφορούν ένα άτομο ή μια ομάδα και χρειάζονται πρακτική επίλυση με την υλοποίηση κατάλληλων μεθόδων (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντάς τη βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους προς όφελος των μαθητών τους. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στο πραγματικό κόσμο με άμεση παρατήρηση των αλλαγών που αυτή μπορεί να φέρει (Cohen, & Manion, 1994) προωθεί την κοινωνική αλλαγή μέσα από μια προσανατολισμένη προς αυτήν τη κατεύθυνση δράση (Candace, 2013).

Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται πιο συχνά στην έρευνα δράσης είναι το ερευνητικό ημερολόγιο όπου εκεί καταγράφει ο ερευνητής ιδέες, σκέψεις καθώς και τα αποτελέσματα της συμμετοχικής του παρατήρησης, η συζήτηση που έχει σκοπό την κατανόηση, ανάλυση και εμπάθυνση σε ένα πρόβλημα και οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες που αποσκοπούν στην καταγραφή απόψεων και σημαντικών πληροφοριών. Η παρουσία κριτικού φίλου ο οποίος παρακολουθεί τα στάδια της έρευνας και ενημερώνει τον ερευνητή για τις παρατηρήσεις του είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό εργαλείο στη μεθοδολογία της (McNiff, Lomax, & Whitehead, 2003). Στην έρευνα δράσης ο ερευνητής λειτουργεί ταυτόχρονα και ως εμπνευστής καθώς συμμετέχει ενεργά σε ολόκληρη τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων και εμπλέκεται προσωπικά με τους συμμετέχοντες.

Στην παρούσα έρευνα το σύγχρονο πρόβλημα που μας απασχολεί είναι το προσφυγικό και η στάση των παιδιών μιας συγκεκριμένης ομάδας, κατοίκων συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ως προς τον πολιτισμικά διαφορετικό πρόσφυγα. Η έρευνα αποτελείται από 16 βιωματικά εργαστήρια σχεδιασμένα με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο,

ομαδική συνέντευξη, δραματουργική ανάλυση, παρατηρήσεις κριτικού φίλου) χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων.

Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων που συλλέχθηκαν τα οποία ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.4 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν οι μαθητές της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου του Κερατσινίου, ηλικίας 9-10 ετών. Η ομάδα αποτελείται από 20 μαθητές (10 αγόρια και 10 κορίτσια) εκ των οποίων οι 5 είναι ελληνικής καταγωγής και υπηκοότητας, οι 12 έχουν αποκτήσει ελληνική υπηκοότητα ενώ οι γονείς κατάγονται από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Βουλγαρία, οι 2 έχουν Πακιστανική υπηκοότητα και 1 Ιρακινή.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας αποτελεί δείγμα «ευκολίας» (convenience sampling) λόγω της εύκολης πρόσβασής μου σε αυτό μιας και αποτελεί τμήμα του σχολείου στο οποίο εργάστηκα ως δασκάλα για μια σχολική χρονιά. Ύστερα από αίτημά μου στη διευθύντρια και με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων ανέλαβα το μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης» κατά τη διάρκεια του οποίου έγιναν οι παρεμβάσεις, χωρίς να διαταράσσεται το ωρολόγιο πρόγραμμα ή να χρειάζεται οι μαθητές να παραχωρήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους για τις ανάγκες της έρευνας.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής του αναλυτικού προγράμματος τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι και ενδεχομένως με κάποιες τεχνικές δράματος. Είναι βέβαιο όμως ότι δεν είχαν δεχτεί καμία θεατρική επέμβαση για τη διαχείριση της ετερότητας, την ευαισθητοποίησή τους σε ευαίσθητα θέματα όπως το προσφυγικό με σκοπό τη βελτίωση των ρατσιστικών τους αντιλήψεων.

3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η χρήση περισσότερων από δύο μεθόδων συλλογής δεδομένων για το θέμα που μελετά ο ερευνητής χαρακτηρίζεται ως τριγωνοποίηση (Cohen, & Manion, 1994) και είναι απαραίτητη για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι τεχνικές /

τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή δεδομένων ήταν: η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη, η άμεση συμμετοχική παρατήρηση στις παρεμβάσεις, το ημερολόγιο του ερευνητή, η δραματουργική ανάλυση και τα σχόλια του κριτικού φίλου.

Στην αρχική φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης. Οι μαθητές σχημάτισαν με τυχαίο τρόπο ανά πέντε μια ομάδα και κλήθηκαν να απαντήσουν τόσο σε ερωτήσεις που είχα ήδη διαμορφώσει βασιζόμενη στους βασικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων μου καθώς και σε πρόσθετα ερωτήματα που προέκυπταν στην πορεία της συνέντευξης. Παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα ερωτήματα που τέθηκαν απαντήθηκαν με τυχαία σειρά καθώς κάποιοι ήταν πιο έτοιμοι να απαντήσουν από κάποιους άλλους που φαίνονταν σκεπτικοί ή διστακτικοί. Επίσης δεν επιτεύχθηκε ο ίδιος βαθμός εμπάθυνσης με περαιτέρω ερωτήματα στα ίδια σημεία για όλους τους συμμετέχοντες. Στην τελική συνέντευξη προστέθηκε άλλη μια ερώτηση που αφορούσε τη συμμετοχή των παιδιών με μια μικρού μήκους παράσταση σε ένα τοπικό σχολικό φεστιβάλ, χωρίς να χρησιμοποιηθεί σαν δεδομένο για την ανάλυση περιεχομένου της έρευνας. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση κινητού τηλεφώνου με τη βοήθεια προγράμματος ψηφιακής ηχογράφησης και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η άμεση παρατήρηση. Έτσι, ταυτόχρονα με τις δράσεις κρατήθηκαν σημειώσεις με τις φράσεις των παιδιών που συνδέονταν με αντιλήψεις για την πολιτισμική ετερότητα, πιθανούς μορφασμούς και αντιδράσεις, ηχογραφήθηκε κάποιο στάδιο της παρέμβασης όπου γίνονταν ομαδικές συζητήσεις όπως το στάδιο της ανατροφοδότησης και φωτογραφήθηκαν στιγμιότυπα από τις δραστηριότητές τους.

Σε πολλές παρεμβάσεις συμμετείχε ως εξωτερικός παρατηρητής η κ. Μαρία που ήταν δασκάλα του συγκεκριμένου τμήματος και κρατούσε σημειώσεις, φωτογράφιζε και σχολίαζε τις δράσεις με τα παιδιά. Μια πολύ σημαντική τεχνική συλλογής δεδομένων ήταν η ανάλυση της δραματουργίας. Στον δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην ιστορία των κατοίκων ενός χωριού οι οποίοι είχαν την ατυχία να βιώσουν τον πόλεμο. Ο καθένας έχτισε τον δικό του χαρακτήρα και έγινε μέλος μιας οικογένειας. Στην συνέχεια βίωσε μέσω δράματος τον βομβαρδισμό του χωριού του και το δίλημμα για το ποιο θα είναι το επόμενο βήμα και τέλος εγκαταλείπει το χωριό του με σκοπό την εύρεση μιας νέας πατρίδας. Τα παιδιά έχοντας δημιουργήσει μια ταυτότητα στις πρώτες παρεμβάσεις, βρέθηκαν στο

σημείο να αναγκαστούν να την απωλέσουν και να ετεροπροσδιοριστούν ως πρόσφυγες. Μέσα από αυτή την ιστορία, τα παιδιά νοηματοδότησαν τις πράξεις των ηρώων, μπήκαν στη θέση τους και ανίχνευσαν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες τους.

Ύστερα από την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης με τα παιδιά καταγράφηκαν στον υπολογιστή με την μορφή ημερολογίου τα όσα εκτυλίχθηκαν στη συνάντησή μας συμπεριλαμβάνοντας και το υλικό που είχε κάθε φορά συλλεχθεί (ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, σημειώσεις, παρατηρήσεις δασκάλας) καθώς και προσωπικά συναισθήματα ή συμπεράσματα.

3.6 Περιγραφή παρεμβάσεων

Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα πέντε μηνών (Δεκέμβριος 2017- Απρίλιος 2018) κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, στα πλαίσια της «Ευέλικτη Ζώνης». Διαμορφώθηκε κατάλληλα το πρόγραμμα ώστε η κάθε παρέμβαση να έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών.

Για την αποφυγή οποιονδήποτε προβλημάτων σχετικά με την υλοποίησή τους, οι παρεμβάσεις μέσω δραματικής τέχνης εντάχθηκαν σε ένα πολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ετερο-δημιουργούμε» το οποίο εγκρίθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων η εμπειρία και το υλικό που είχαμε συλλέξει από αυτές (γραπτά κείμενα, ιδέες, αντιλήψεις, διάλογοι) συντέθηκαν με σκοπό τη δημιουργία μιας μικρού μήκους παράστασης με ελάχιστα σκηνικά αντικείμενα και με πρωταγωνιστές τις κούκλες - μαριονέτες που είχαν φτιάξει τα παιδιά στην έκτη συνάντησή μας. Πραγματοποιήθηκαν 16 παρεμβάσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν προσεχτικά και με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Σε κάποιες από αυτές χρειάστηκε να γίνουν τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους λόγω απρόβλεπτων παραγόντων που δεν ήταν δυνατόν να υπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό τους.

Οι δυο τελευταίες συναντήσεις με την ομάδα δεν είχαν παρεμβατικό χαρακτήρα αλλά δημιουργικό και αισθητικό. Οι μαθητές συνεργάστηκαν, αξιολόγησαν, τροποποίησαν και επιχειρηματολόγησαν με σκοπό να παρουσιάσουν με περιεκτικό και ενδιαφέρον τρόπο την ιστορία του ήρωα τους (πρόσφυγα) που παρακολούθησαν με βιωματικό τρόπο στο δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων. Στην προσπάθεια για μια καλαίσθητη παρουσίαση η μουσική πλαισίωση της παράστασης έγινε από τα ίδια τα παιδιά τροποποιώντας τους στίχους ενός γνωστού τραγουδιού για το οποίο όλοι είχαν συμφωνήσει. Στο υπόλοιπο διάστημα μέχρι την τελική

παρουσίαση ακολούθησαν πρόβες όπου δόθηκαν οδηγίες στα παιδιά για τη σκηνική τους παρουσία, την εκφορά του λόγου, την παρεμβολή και ερμηνεία του τραγουδιού και την εμπύχωση της μαριονέτας τους. Το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά στα πλαίσια του φεστιβάλ με τίτλο «Η δυναμική του Ελληνικού Λόγου στο Θέατρο» και στη συνέχεια σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς του σχολείου.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων (1/12/2017) πραγματοποιήθηκε ομαδική συνέντευξη των 20 μαθητών της Δ' τάξης, που ήταν χωρισμένοι με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες των πέντε, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Μετά το πέρας το παρεμβάσεων και ύστερα από τη συμμετοχή των παιδιών με την παράστασή τους στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά ακολούθησε η τελική συνέντευξη (7/5/2018) για να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές υιοθέτησαν θετικότερες αντιλήψεις και βελτίωσαν τη στάση τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα ύστερα από τη συμμετοχή τους στις βιωματικές δραστηριότητες των εφαρμογών της δραματικής τέχνης.

Ο χώρος όπου έγιναν οι παρεμβάσεις ήταν η αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου η οποία διέθετε μια υπερυψωμένη, μικρή σκηνή και ένα μεγάλο χώρο με καρέκλες για το κοινό. Η σκηνή χρησιμοποιήθηκε λιγότερες φορές κυρίως σε δραστηριότητες που απαιτούσαν περιορισμένη κινητική έκφραση ενώ το κύριο μέρος των παρεμβάσεων υλοποιήθηκε στον υπόλοιπο χώρο κάτω από τη σκηνή μετά την απομάκρυνση των καρεκλών ώστε να προσφέρει ελευθερία κινήσεων και έκφρασης των μαθητών. Για τη χρήση μουσικής υπόκρουσης σε κάποιες δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε φορητό ηχείο εξωτερικού χώρου καθώς η ηχητική εγκατάσταση του σχολείου ήθελε αρκετή ώρα να συνδεθεί και να αποσυνδεθεί κάθε φορά.

Οι παρεμβάσεις χωρίστηκαν σε δύο κύκλους. Στον πρώτο κύκλο οι μαθητές διερεύνησαν την ταυτότητά τους και την ταυτότητα των άλλων, εντόπισαν στοιχεία που εντάσσουν τα άτομα σε ομάδες ενώ ταυτόχρονα τα αποκλείουν από άλλες, προβληματίστηκαν πάνω σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που περιθωριοποιούν άτομα και διερεύνησαν αν το γλωσσικό ιδίωμα αποτελεί απόλυτο χαρακτηριστικό ταυτοποίησης ενός ατόμου. Ακόμα συμμετείχαν σε δραστηριότητες εμπιστοσύνης, συνεργασίας με τα άλλα παιδιά της ομάδας, χαλάρωσης, συγκέντρωσης, αναπνοής, παρατηρητικότητας, εξοικείωσης με το χώρο, ρυθμού, φαντασίας, αυτοπεποίθησης, σωματικής και κινητικής έκφρασης προετοιμάζοντας τους για το επόμενο στάδιο των παρεμβάσεων.

Ο δεύτερος κύκλος περιελάμβανε το κυρίως δράμα το οποίο εξελίχθηκε σταδιακά στις έντεκα επόμενες συναντήσεις της ομάδας. Οι μαθητές κατασκεύασαν τον δικό τους χαρακτήρα (μαριονέτα) και τον ενέταξαν σε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν και να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από την οργάνωση δραστηριοτήτων, τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων. Στη συνέχεια και χωρίς καμιά προετοιμασία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τη δυσάρεστη εμπόλεμη κατάσταση, να εγκαταλείψουν το σπίτι τους παίρνοντας ελάχιστα πράγματα, να αποχωριστούν τους δικούς τους, να προβληματιστούν αν θα εγκαταλείψουν τη χώρα τους αναλογιζόμενοι τις συνέπειες κάθε απόφασής τους. Στις τελευταίες παρεμβάσεις οι μαθητές σε ρόλο «πρόσφυγα» ύστερα από πολλές δυσκολίες καταφέρνουν να βρουν έναν ασφαλέστερο τόπο διαμονής ο οποίος όμως είναι γεμάτος με νέες προκλήσεις.

Κάθε παρέμβαση ξεκινά με κάποια δραστηριότητα σωματικής, κινητικής ενεργοποίησης ή συγκέντρωσης ενώ ολοκληρώνεται με δραστηριότητες αναστοχασμού ή συναισθηματικής εκτόνωσης από το δραματικό φορτίο. Ο προβληματισμός των παιδιών και οι συζητήσεις που γίνονταν κατά τη διάρκεια αλλά κυρίως κατά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης αποτελούσε σημαντικό κριτήριο σχεδιασμού ή τροποποίησης των δραστηριοτήτων της επόμενης συνάντησης. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν παρουσιάζονται στο παράρτημα.

3.7 Περιορισμοί και δυσκολίες

Είναι γεγονός ότι κάθε έρευνα μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς τη συλλογή των δεδομένων που χρειάζεται ή να χρειαστεί να αναπροσαρμοστεί λόγω παραγόντων που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή και επηρεάζουν τα αποτελέσματά της.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς εφαρμόστηκε σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Ο βασικός περιορισμός που προκύπτει άμεσα είναι ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό καθώς δίνουν την οπτική μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Ένας άλλος περιορισμός που σχετίζεται με τον βιωματικό χαρακτήρα των δράσεων της παρούσας έρευνας ήταν ο αριθμός των μαθητών οι οποίοι έτυχε να λείπουν λόγω ασθένειας τις ώρες που είχε οριστεί η παρέμβαση. Έτσι δυο φορές έγινε η παρέμβαση χωρίς την παρουσία τριών μαθητών ενώ μια παρέμβαση έπρεπε

να ακυρωθεί και να πραγματοποιηθεί μια άλλη μέρα γιατί έλειπε πάνω από το 50% της τάξης.

Ένας ακόμα περιορισμός που δυσκόλεψε την καταγραφή των δεδομένων ήταν η άρνηση των γονέων των μαθητών να χρησιμοποιηθεί κάμερα ή βίντεο κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ακόμα και αν προοριζόταν για ιδιωτική χρήση του ερευνητή, γιατί καταπατούσε τα προσωπικά δεδομένα του παιδιού. Έτσι η συλλογή των δεδομένων έγινε από χειρόγραφες σημειώσεις και σχόλια του ερευνητή. Η ίδια αντίδραση δεν υπήρξε για τις συνεντεύξεις όπου και έγινε χρήση κινητού με πρόγραμμα ηχογράφησης.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ

4.1 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αποτελεί την τεχνική έρευνας που αναλύει την κοινωνική επικοινωνία και τις συνέπειές της με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Krippendorff, 2004). Επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράφει και να ερμηνεύει δεδομένα του προφορικού και γραπτού λόγου (Σακαλάκη, 2001). Ο Mayring υποστήριξε ότι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προέκυψε καθώς η ερμηνεία και η ανάλυση κειμένων ήταν ανεπαρκής μόνο με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου (Mayring, 2000).

Η ποιοτική μέθοδος ισορροπεί την εξουσία του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα. Διακρίνεται για τον δημοκρατικό της χαρακτήρα καθώς εστιάζει στις απόψεις των συμμετεχόντων, παράγει υποθέσεις παρά τις ελέγχει (ποικιλομορφία εμπειριών παρά καθολικοί κανόνες) και ενθαρρύνει κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας ανάμεσα σε ερευνητή και συμμετέχοντες καθιστώντας το αποτέλεσμα της έρευνας χρήσιμο για τη βελτίωση της ζωής τους και όχι για προσωπικό όφελος του ερευνητή. Η ποιοτική μέθοδος αναγνωρίζει την υποκειμενικότητά της σε αντίθεση με την ποσοτική γι' αυτό απαιτεί από τους ερευνητές τον αναστοχασμό πάνω στην υποκειμενική θεώρηση των ερευνητικών τους θεμάτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο ερευνητής καλείται να αναθεωρήσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του, να εξετάσει πώς η υποκειμενική του αντίληψη επηρεάζει την έρευνα και να παραχωρήσει τη θέση του ειδικού στους συμμετέχοντες (Auerbach, & Silverstein, 2003).

Ο ερευνητής συμπυκνώνει το ποιοτικό υλικό που έχει συλλέξει και το ταξινομεί σε κατηγορίες που διαμορφώνονται ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα

που έχει θέσει. Σκοπός της κατηγοριοποίησης είναι η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μέθοδο ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο προέρχεται συνήθως από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, κοινοβουλευτικοί λόγοι, κινηματογράφος κτλ.) καθώς και από διαφορετικού τύπου κείμενων και υλικό ποιοτικού περιεχομένου όπως συνεντεύξεις, προσωπικά έγγραφα, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα εικόνες, φιλμ κ.τ.λ. (Κυριαζή 1999).

Ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια για την υλοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου: Αρχικά γίνεται προσδιορισμός του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια καθορίζονται οι πηγές από όπου θα συλλεχθεί το υλικό (π.χ. συνεντεύξεις, εφημερίδες κτλ.) και ύστερα από την επεξεργασία τους ακολουθεί το τρίτο στάδιο όπου ο ερευνητής προσδιορίζει τη μονάδα καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή απομονώνει τα ερευνητικού ενδιαφέροντος τμήματα των κειμένων (λέξεις, φράσεις, παραγράφους, ολόκληρο κείμενο). Στο τέταρτο στάδιο συστηματοποιούνται οι εννοιολογικές κατηγορίες στις οποίες θα καταταχτούν τα ποιοτικά δεδομένα ενώ πολλές φορές ταυτόχρονα κωδικοποιείται το ερευνητικό υλικό εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών για να ακολουθήσει η εξαγωγή συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ανάλυση περιεχομένου βρίσκει εφαρμογή στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες καθώς επιδιώκει να ερμηνεύσει τα ευρήματα (γραπτά και προφορικά) της ανθρώπινης επικοινωνίας που προκύπτουν από άμεση και έμμεση παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων με αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο μέσω ποσοτικής ή ποιοτικής περιγραφής (Berelson, 1971).

4.2 Ευρήματα της έρευνας

Στη παρούσα έρευνα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά το βαθμό προσέγγισης του πολιτισμικά διαφορετικού στο χώρο του σχολείου και στο δημόσιο χώρο της γειτονιάς. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με παιδιά πρόσφυγες. Στην τέταρτη κατηγορία μελετήθηκε ο βαθμός ενσυναίσθησης των μαθητών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Αναφέρονται οι

προκαταλήψεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα που αναπαράγονται από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία. Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει τα στοιχεία που παρουσιάζουν τη βελτίωση της ομάδας σε επίπεδο συνεργασίας, συνεκτικότητας και επικοινωνίας.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των αντιλήψεων των μαθητών που βασίζονται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα καθώς βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν, να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τον πολιτισμικά διαφορετικό και να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα. Η ποσοτική παρουσίαση των ευρημάτων, τα οποία συλλέχτηκαν παρουσιάστηκαν μέσω ραβδογραμμάτων (bar chart).

4.2.1 Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

4.2.1.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Οι μαθητές 3, 6 και 12 και οι μαθήτριες 18 και 20 διατηρούν μια θετική στάση τόσο απέναντι στους πιθανούς γείτονες πρόσφυγες τους οποίους θα βοηθούσαν με όποιο τρόπο θα μπορούσαν (π.χ. δίνοντας τους χρήματα) όσο και απέναντι στους πιθανούς πρόσφυγες μαθητές με τους οποίους θα μοιράζονταν το ίδιο θρανίο. Εκφράζουν πολύ θετικές σκέψεις με έντονο το συναίσθημα αλληλεγγύης «*θα σκεφτόμουνα χαρά που θα έρθουν από άλλη χώρα και θα τους είχα φερθεί όμορφα και θα τους κάνω να νιώθουν σαν το σπίτι τους*». Στο χώρο του σχολείου φαίνονται ανοιχτοί στο να επικοινωνήσουν καταλαβαίνοντας τη γλώσσα τους, να προσφέρουν βοήθεια «*όταν θα ερχόταν, θα τον βοηθούσα και αν δεν καταλάβαινε κάτι θα του το έλεγα*» ανεκτικοί σε μια διαφορετική συμπεριφορά «*Δεν θα με πείραζε αν θα έχουν λιγάκι κακή συμπεριφορά αλλά θα τους έκανα παρέα, θα έπαιζα μαζί τους*» και πρόθυμοι στην ανάπτυξη μιας καλής φιλίας «*Μπορεί να γινόταν ο καλύτερος μου φίλος όπως έγινε και ο μαθητής 15 που είναι από ξένη χώρα κι αυτός*».

Οι μαθήτριες 1 και 11 και οι μαθητές 7 και 9 διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στη πιθανότητα κάποιος πρόσφυγας να μείνει στη γειτονιά τους η οποία υποστηρίχτηκε με τον φόβο της κλοπής «*θα είχα λίγο φόβο γιατί μπορεί να αφήσει κάποιος την πόρτα ανοιχτή και να μπει εκείνος και να κλέψει το σπίτι*», με τη φασαρία που μπορεί να κάνουν «*θέλω να έχω την ησυχία μου, να κάτσω να ξεκουραστώ όχι να κάθονται οι άλλοι να ουρλιάζουν από δίπλα, οι πρόσφυγες με τα μωρά τους*», με τον

φόβο για το άγνωστο και το κακό που μπορεί να τους συμβεί «*Θα φοβόμουν μήπως είναι κακοί, μήπως βρίζουνε*». Οι διστακτικές και αρνητικές στάσεις τους παρόλα ταύτα απέναντι στους συμμαθητές τους «*θα με ενοχλούσε την ώρα του μαθήματος*» προβάλλοντας στερεότυπα «*γιατί άμα είναι κλεφταριό;*» παρουσίασε βελτίωση και μετά τις παρεμβάσεις δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να κάτσουν στο ίδιο θρανίο «*Ναι, θα ήθελα και να το βοηθούσα*», «*γιατί μπορεί να είναι καλός*», «*Μπορεί μετά από χρόνο, να καθόμουν*».

Οι μαθητές 15 και 19 και οι μαθήτριες 16 και 17 είναι θετικοί απέναντι στους πρόσφυγες γείτονες και έτοιμοι να προσφέρουν με όποιο τρόπο μπορούν όπως δίνοντας τους ρούχα και ενισχύοντας τους οικονομικά. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων παρατηρείται ότι εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους για τις δυσκολίες που περνούν όσοι αναγκάζονται να αφήσουν τον τόπο τους. Στο σχολείο στην αρχή παρουσιάζονται διστακτικοί ή αρνητικοί να μοιραστούν το ίδιο θρανίο «*...ίσως όχι γιατί μπορεί να έβριζε στο μάθημα, να πεταγότανε και μετά να έλεγε ότι φταίει ο διπλανός μου*», «*Άμα ήταν συνεργάσιμος, θα έβλεπα πρώτα πώς θα πάει*», «*δεν θα ήθελα να κάτσω, αλλά θα έκανα παρέα*», «*Εγώ θα έλεγα όχι, γιατί αυτό το παιδί μπορεί να είναι επικίνδυνο*» ενώ παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην τελική συνέντευξη όπου φαίνονται πρόθυμοι τόσο να κάτσουν στο ίδιο θρανίο όσο και να βοηθήσουν.

Η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 5 ενώ στην αρχή θεωρούσαν ότι ήταν απειλητικό να μένουν πρόσφυγες κοντά στο σπίτι τους «*θα μας κάνουν κάτι κακό αν βγουν, θα φωνάζουν*», «*θα φοβόμουνα γιατί θα νόμιζα ότι θα μου κάνανε κάτι κακό και από την άλλη θα ένιωθα χαρά που θα έβρισκαν ένα σπίτι δίπλα μου*», μετά το πέρας των παρεμβάσεων βελτιώθηκε η στάση τους «*Μπορεί να μην είναι τόσο κακοί. Αν χρειάζονταν βοήθεια, θα προσπαθούσα να τους βοηθήσω*», «*Εγώ άμα ερχόντουσαν θα τους έδινα παιχνίδια να παίζουν και θα τους έφτιαχνα και ένα σπίτι*». Στο σχολείο παρόλα ταύτα δεν φάνηκε καμιά μεταβολή στη στάση τους απέναντι στην προσέγγιση των προσφύγων συμμαθητών τους που παρέμεινε αρνητική προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες για να μην κάτσουν μαζί τους «*θα ήταν καλύτερα να έχει ένα θρανίο δίπλα στην κυρία για να το βοηθάει*».

Η μαθήτρια 13 και ο μαθητής 14 ενώ στην αρχή ήταν διστακτικοί ως προς την πιθανότητα γειννίας με πρόσφυγες «*Θα αισθανόμουν πολύ τρομαγμένη γιατί θα μπορούσαν να μου κάνουνε πάρα πολλά πράγματα, από την άλλη χαρά γιατί θα είχαν κάπου να μείνουν*» στη συνέχεια φαίνεται να αποκτούν μια θετικότερη στάση και να θέλουν να τους βοηθήσουν «*θα τους έδινα ένα ζεστό φαγητό*». Όσον αφορά την

πιθανότητα να μοιραστούν το θρανίο τους με κάποιο παιδί πρόσφυγα είναι πολύ θετικοί και διατηρούν τη στάση τους και μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

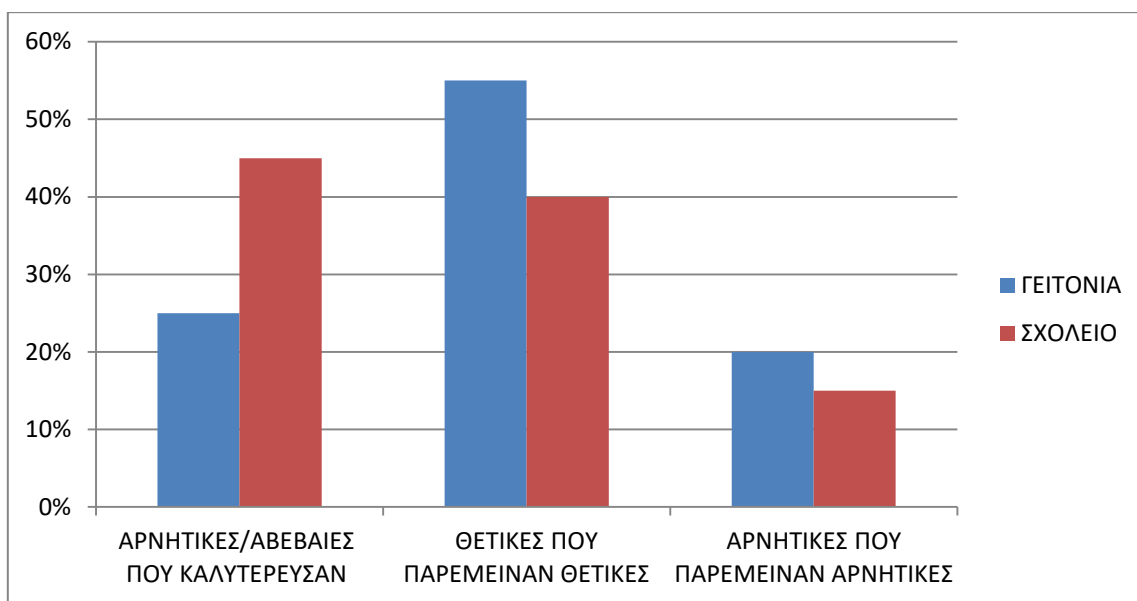
Η μαθήτρια 2 ήταν πολύ θετική στην πιθανότητα γειννίασης με πρόσφυγες και θα χαιρόταν που θα παρέχονταν βοήθεια σε ανθρώπους που προέρχονταν από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση. Όσον αφορά στο σχολείο παρουσιάστηκε μια θετικότερη στάση σε σχέση με την αρχική αναποφασιστικότητά της για το αν θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί πρόσφυγα *«αν δεν τον ήξερα θα γνωριζόμασταν και θα γινόμασταν φίλοι»*

Η μαθήτρια 10 στην αρχή φαίνεται διστακτική με την παρουσία προσφύγων στη γειτονιά της *«Θέλουμε την ησυχία μας, μπορεί κάποιος να είχε μωρό και να τον ξυπνούσε αλλά εντάξει»* ενώ στη συνέχεια παρουσιάζει μια θετική στάση *«Θα ήμουν χαρούμενη γιατί θα μπορούσα να έπαιζα και θα ήμασταν φίλοι όλοι»*. Το ίδιο παρατηρείται και στη στάση της απέναντι σε ένα πιθανό πρόσφυγα-συμμαθητή όπου στην αρχή φαίνεται αρνητική απέναντι στην ιδέα να κάθεται στο ίδιο θρανίο *«μπορεί να κάνει σα τρελός»*, ενώ μετά τις παρεμβάσεις άλλαξε η στάση της και έγινε πιο δεκτική *«Δεν θα με πείραζε. Δεν έχω πρόβλημα»*.

Ο μαθητής 8 ήταν πολύ θετικός στην πιθανότητα να υπάρξουν πρόσφυγες στη γειτονιά του στους οποίους θα μπορούσε να προσφέρει βοήθεια. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων ήταν σε θέση να εκφράσει περισσότερα συναισθήματα και σκέψεις που ενώ περιελάμβαναν και αρνητικές πλευρές *«νιώθω λίγο αηδιασμένος, γιατί ξέρω σε κάποιες χώρες τα έθιμα τους είναι λίγο creepy- αηδιαστικά»* αλλά στο σύνολό τους κυριαρχούσε η συμπαράσταση και η θετική του στάση *«αισθανόμουν λίγο λύπη για όλους αυτούς αλλά και χαρά που βρήκαν ένα σπίτι, ένα καταφύγιο, ένα άσυλο αλλά θα ήμουν λίγο παραξενεμένος, είναι εκείνο το συναίσθημα που τα χεις χάσει και δεν ξέρεις τι να κάνεις για κάποιον»*. Στην προσέγγιση ενός πρόσφυγα συμμαθητή δεν ήταν δεκτικός. Κράτησε μια αρνητική στάση και επικαλέστηκε ένα περιστατικό που του συνέβη στην πρώτη δημοτικού *«ο Ρομπέρτο μου είχε πάρει τα πράγματα»* ενώ στη δεύτερη φάση που ρωτήθηκε ανέφερε ότι δεν θα ήθελε να κάτσει στο ίδιο θρανίο από φόβο λόγω διαφοράς γλώσσας και της αηδίας που νιώθει για άτομα από άλλη χώρα.

Πίνακας 4.2.1.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τη σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.

	ΓΕΙΤΟΝΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ/ΑΒΕΒΑΙΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΤΕΡΕΥΣΑΝ	25%	45%
ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΘΕΤΙΚΕΣ	55%	40%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	20%	15%



Γράφημα 4.2.1.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τη σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.

ΣΧΕΣΗ ΕΓΓΥΤΗΤΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και μετά τις παρεμβάσεις βελτιώθηκαν έχουν παρατηρηθεί σε 5 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 25%) σε ότι αφορά στο πλαίσιο της γειτονιάς, ενώ για το πλαίσιο του σχολείου σε 9 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 45%)
- 2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν θετικές και μετά τις παρεμβάσεις παρέμειναν θετικές για το πλαίσιο της γειτονιάς παρατηρήθηκαν σε 11 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 55%), ενώ για το πλαίσιο του σχολείου σε 8 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 40%)
- 3) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και δεν βελτιώθηκαν και μετά τις παρεμβάσεις εντοπίστηκαν σε ότι αφορά στο πλαίσιο της γειτονιάς σε 4 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 20%), ενώ για το πλαίσιο του σχολείου σε 3 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 15%)

4.2.2 Κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις με παιδιά- πρόσφυγες

4.2.2.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Οι μαθήτριες 1,2,4 και 13 και ο μαθητής 15 στην αρχή φαίνονται διστακτικοί ή αρνητικοί στη δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους πρόσφυγες «*Όχι, δεν θα ήθελα να έχω (σχέσεις)*», «*Θα προτιμούσα πρώτα να γνωριστούν οι γονείς μας και μετά εμείς*», «*Δεν θα πήγαινα. Πρώτον δε θα ήξερα τη γλώσσα, δεύτερον μπορούσαν να με κακοποιήσουνε και τρίτον θα με πείραζαν*», «*Δεν θα πήγαινα γιατί οι γονείς του ή κάποιος από την οικογένεια του θα μπορούσε να μου κάνει κακό ή να με πειράξει*», «*Εγώ έχω κολλητή και δεν θέλω άλλη*». Στη συνέχεια βελτιώθηκε η στάση τους είτε από αρνητική σε αβέβαιη «*Δεν ξέρω. Ίσως να πήγαινα*» χωρίς να εγκαταλείπονται ολοκληρωτικά κάποιες προκαταλήψεις «*μπορεί οι συγγενείς του να με κοίταγαν επειδή μπορεί να έχουμε άλλο χρώμα*», είτε από αρνητική σε θετική όπου φάνηκε να ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα τους «*Θα ήθελα να πάω για να γνωρίσω τη γλώσσα τους, να γνωρίσω τι τρώνε, να δω πως ντύνονται, πως χορεύουν*» και να επιθυμούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων «*θα καλούσαμε ο ένας τον άλλο στα πάρτι του*» με ανοιχτό το ενδεχόμενο να γίνει κάποιος πρόσφυγας ο καλύτερος φίλος τους.

Οι μαθητές 3, 7 και η μαθήτρια 16 παρουσιάζουν θετική στάση στο να περάσουν χρόνο και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με κάποιο πρόσφυγα η οποία διατηρείται και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Παρατηρήθηκε όμως, ότι η στάση τους για κοινωνική συναναστροφή δεν άλλαξε και παρέμεινε είτε αβέβαιη και επιφυλακτική «*Θα πήγαινα αλλά θα ένιωθα λίγο άβολα γιατί θα ήταν όλοι ξένοι και θα μιλούσαν άλλη γλώσσα*» είτε αρνητική «*Δε θα πήγαινα γιατί δεν θα τους ήξερα και δεν θα ήξερα τι γλώσσα μιλάνε*».

Οι μαθητές 6 και 12 καθώς και η μαθήτρια 10 εκφράζουν θετικές απόψεις για τη σύναψη τόσο κοινωνικών όσο και διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες παραμένουν θετικές και ενισχύονται με στοχευμένα επιχειρήματα ή προσωπικές εμπειρίες όταν ολοκληρωθούν οι παρεμβάσεις.

Οι μαθητές 5 και 9 παρουσίασαν θετική αλλαγή στην αντίληψή τους για κοινωνική συναναστροφή με τους πρόσφυγες ενώ διατήρησαν την αρνητική τους στάση ως προς τη δημιουργία φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι μαθήτριες 11 και 17 ολοκληρώνοντας τη συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις βελτιώνουν τη στάση τους και δείχνουν πιο θετικές να εμπλακούν σε

κοινωνικές σχέσεις ενώ η θετική στάση τους στην πιθανότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων παρέμεινε σταθερή.

Η μαθήτριά 18 ενώ φαίνεται θετική στο να προσεγγίσει ένα διαφορετικό πολιτισμό και να συνάψει κοινωνικές επαφές δείχνει να είναι επιφυλακτική στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που αποκτά θετικό πρόσημο στη δεύτερη φάση της συνέντευξης.

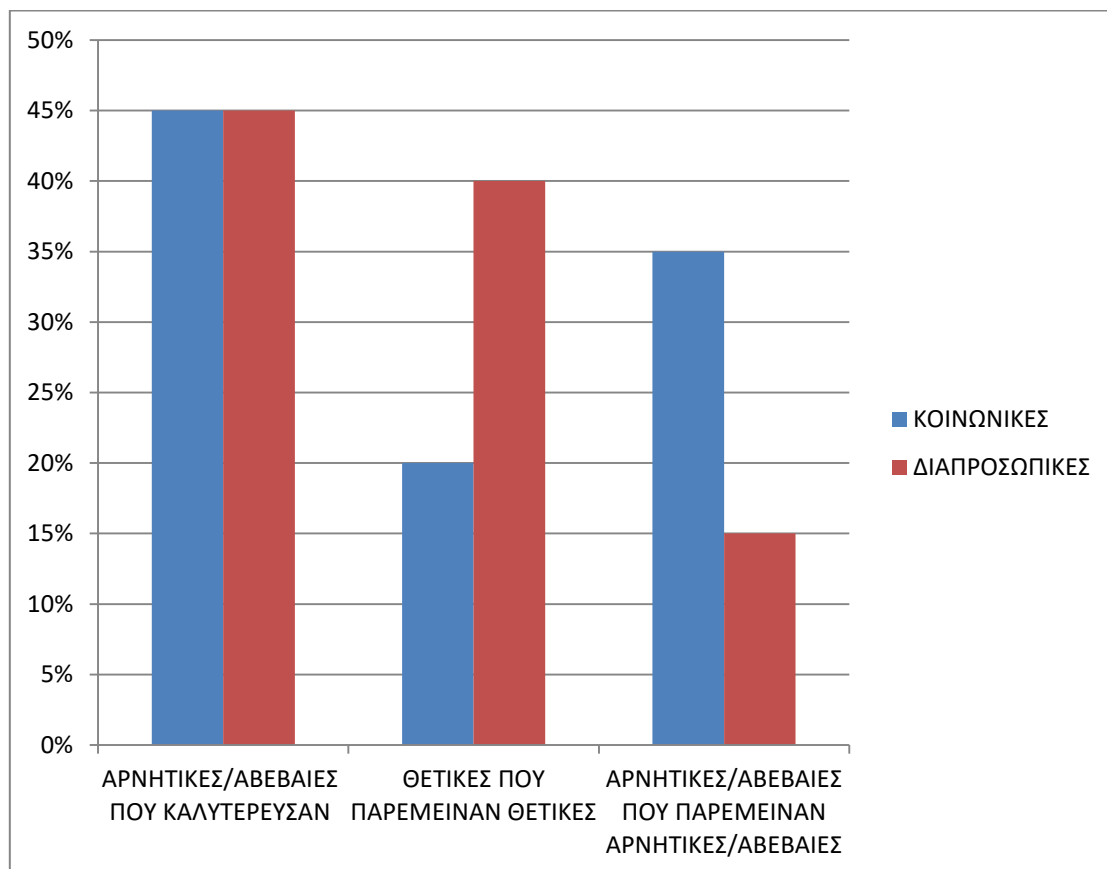
Διατήρησε την αρνητική του θέση ο μαθητής 8 απορρίπτοντας τη πιθανότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων «*Just no, γιατί πρώτον δεν ξέρω πώς θα συμπεριφέρεται και δεύτερον δεν ξέρει τα ενδιαφέροντα που έχουν οι Έλληνες*» και δείχνοντας αβεβαιότητα και επιφυλακτικότητα στη συμμετοχή ή δημιουργία κοινωνικών επαφών.

Ο μαθητής 19 και η μαθήτριά 20 διατηρούν μια αρνητική στάση και μια επιφυλακτική προσέγγιση που αφορά τις κοινωνικές επαφές ενώ παρουσιάζουν βελτίωση στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο μαθητής 14 φαινομενικά δείχνει να επιθυμεί την κοινωνική επαφή αλλά στην πραγματικότητα διατηρεί αρνητική στάση προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες «*αν είχα ελεύθερο χρόνο θα πήγαινα αλλά επειδή πηγαίνω και ποδόσφαιρο δεν έχω χρόνο*», «*μπορεί να με έβριζαν και εγώ να μην ήξερα τη γλώσσα τους*». Βελτίωση παρουσιάζει η στάση στην πιθανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων καθώς από αβέβαιη «*Φίλοι ναι αλλά όχι και πολύ φίλοι γιατί δεν τους συμπαθώ*» τροποποιήθηκε σε θετική «*Θα γινόμουν φίλος με ένα πρόσφυγα όχι μόνο γιατί θα του πρόσφερα φαγητό αλλά θα ήμασταν φίλοι*».

Πίνακας 4.2.2.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις

	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ	ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ/ΑΒΕΒΑΙΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΡΕΥΣΑΝ	45%	45%
ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΘΕΤΙΚΕΣ	20%	40%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	35%	15%



Γράφημα 4.2.2.1: Ποσοστά αντιλήψεων παιδιών που αφορά τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις.

ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

- 1) Οι αντιλήψεις, οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και μετά τις παρεμβάσεις βελτιώθηκαν, εντοπίζονται τόσο στον τομέα των κοινωνικών όσο και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων σε 9 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 45%)
- 2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν θετικές και μετά τις παρεμβάσεις παρέμειναν θετικές για το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων παρατηρούνται σε 4 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 20%) ενώ για το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων σε 8 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 40%)
- 3) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και δεν βελτιώθηκαν και μετά τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκαν για τον τομέα των κοινωνικών σχέσεων σε 7 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 35%) ενώ στις διαπροσωπικές σχέσεις σε 3 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 15%)

4.2.3 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων που αφορούν συνολικά την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας (παράγοντες 4.2.1 & 4.2.2)

4.2.3.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων υπήρξαν στιγμές όπου οι μαθητές με μορφασμούς, χειρονομίες ή σχόλια έδειχναν τη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό. Από την πρώτη κιόλας παρέμβαση στην οποία τα παιδιά σχημάτισαν εκτός των άλλων ομάδες σύμφωνα με την καταγωγή. Η πλειονότητα των μαθητών που ήταν ελληνικής καταγωγής δεν έχασαν την ευκαιρία να δηλώσουν την περηφάνια τους για την ελληνική τους ταυτότητα έναντι των υπόλοιπων μαθητών που αποτελούσαν τη μειοψηφία τόσο με σχόλια όπως *«Είμαστε πολύ χαρούμενοι που είμαστε Έλληνες»*, *«Χαίρομαι που η μαμά και ο μπαμπάς μου είναι από δω και μιλάμε Ελληνικά στο σπίτι»*, όσο και με υπεροπτικά βλέμματα. Τα παιδιά με αλλοδαπούς και τους δυο γονείς ή τον ένα από τους δυο στην προσπάθεια τους να δείξουν ότι έχουν αντίλογο στον κυρίαρχο λόγο της πλειοψηφίας είπαν ότι δεν τους πείραζε που άνηκαν σε μια μικρότερη ομάδα γιατί ανήκουν και άλλα παιδιά σε αυτή. Η στάση του σώματος τους όμως έδειχνε ότι ένιωθαν άσχημα (καμπούριασμα, χέρια διπλωμένα), ενώ μιλούσαν χαμηλόφωνα.

Στην τέταρτη παρέμβαση τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν με ποιους συνεπιβάτες θα ήθελαν να βρίσκονται στο ίδιο βαγόνι του τρένου και με ποιούς όχι. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κατηγοριών από τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν τους συνεπιβάτες τους πολλά παιδιά έκαναν επικριτικούς μορφασμούς και σχολίαζαν κρυφογελώντας όταν άκουσαν τους όρους αφρικανή, χίτης, τσιγγάνος.

4.2.3.2 Δραματουργική ανάλυση

Η αποδοχή του διαφορετικού ξεκινά από την αποδοχή του εαυτού μας. Οι περισσότεροι μαθητές που είχαν τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα φάνηκε να μην νιώθουν άνετα με την ταυτότητα που φέρουν και ήταν έτοιμοι να την αλλάξουν αν ήταν δυνατόν. Στην πρώτη παρέμβαση τέσσερα από τα έξι παιδιά με τους δυο γονείς τους από άλλη χώρα θα προτιμούσαν να είχαν Έλληνες γονείς και μετακινήθηκαν στην πολυπληθέστερη ομάδα. Ο λόγος που θα προτιμούσαν κάτι τέτοιο ήταν για να μπορέσουν να νιώσουν ισότιμοι *«Είναι αλλιώς να είσαι από Ελλάδα, κάνεις πιο εύκολα φίλους»*, να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο χωρίς να δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές *«Θα προτιμούσα οι γονείς μου να ήταν από την Ελλάδα για*

να μην με κοροϊδεύουν», «Αν ήμουν από Ελλάδα δεν θα με πείραζαν οι συμμαθητές μου» και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και την εικόνα της οικογένειάς τους «Ντρέπομαι που οι γονείς μου δεν ξέρουν καλά ελληνικά».

Στην τέταρτη παρέμβαση, η εθνικότητα παίζει ρόλο στην επιλογή των συνεπιβατών στο βαγόνι της καθώς οι μαθητές φαίνεται να έχουν συνδέσει τον κίνδυνο με συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες «Είχαμε ανασφάλεια και φόβους για κάποιους ανθρώπους», «Η χώρα κάποιου λέει πολλά για αυτόν». Η σύνδεση της εθνικότητας και των χαρακτηριστικών που αυτή υπονοεί φάνηκε και από την κατασκευή των μαριονετών οι οποίες ως επί το πλείστον ήταν ελληνικής καταγωγής. Παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά με καταγωγή εκτός Ελλάδας δημιούργησαν κούκλες ελληνικής καταγωγής ενώ μόνο δύο έδωσαν στην κούκλα τους καταγωγή ίδια με τη δική τους. Όσον αφορά τους ελληνικής καταγωγής μαθητές προτίμησαν είτε να μη δώσουν πληροφορίες για την καταγωγή της κούκλας τους θεωρώντας την δεδομένη, είτε να της δώσουν την εθνικότητα κάποιας άλλης Ευρωπαϊκής χώρας που θαύμαζαν (Νορβηγία, Ισπανία, Πορτογαλία, Γερμανία).

Στην δέκατη έκτη παρέμβαση οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναφέρουν διάφορες περιστάσεις άδικης μεταχείρισης προς κάποιον πρόσφυγα που είχαν ακούσει, διαβάσει ή βιώσει. Ήταν εντυπωσιακό ότι σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν μια ιστορία να αναφέρουν ενώ επιδοκίμαζαν με νεύματα του κεφαλιού ή φράσεις τις ιστορίες που άκουγαν από άλλους συμμαθητές τους όπως: «Ναι, το έχω ακούσει και εγώ αυτό», «Είναι αλήθεια», «Το 'χει πει ο μπαμπάς μου». Ένας μαθητής ανέφερε μια ιστορία στην οποία ήταν μάρτυρας τονίζοντας ότι ήταν αλλοδαπός ο παραβάτης αναπαράγοντας έτσι τον μύθο της εγγενούς παραβατικότητας των αλλοδαπών: «Ένας μαύρος στο μαγαζί της γειτονιάς πήρε αυτό που ήθελε, άφησε τα χρήματα και πριν του δώσει τα ρέστα η ταμίας πήρε και τα λεφτά και το πράγμα και έφυγε τρέχοντας. Έκλεψε και το είδα με τα μάτια μου. Ήταν μαύρος, όχι Έλληνας».

4.2.3.3 Κριτικός φίλος

Στην έκτη και έβδομη παρέμβαση τα παιδιά κατασκεύασαν και παρουσίασαν την κούκλα τους αντίστοιχα. Παρατηρήθηκε ότι όλα τα παιδιά κατασκεύασαν κούκλες που είχαν λευκό δέρμα χωρίς την προσθήκη στοιχείων που θα υποδήλωναν μια διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με την παρατήρηση του κριτικού φίλου «Κάποιες κούκλες ήταν ταυτισμένες με τα ίδια τα παιδιά ή με τον εαυτό που θα ήθελαν να έχουν. Πολλοί παρουσίαζαν τους εαυτούς τους όπως τους φαντάζονται στο μέλλον. Οι κούκλες έμοιαζαν με τα παιδιά. Όταν τους είπες ότι η

κούκλα τους μπορούσε να έχει άλλο χρώμα προσώπου, δεν ήθελε κανένα. Ακόμα και η μαθήτριά από το Πακιστάν προτίμησε η κούκλα της να είναι ανοιχτόχρωμη και Ελληνικής καταγωγής». Αντιθέτως παρατηρήθηκε η ταύτιση με μια άλλη ταυτότητα που μπορεί να θεωρηθεί καλύτερη ή ανώτερη «Ο μαθητής με την κούκλα Μαρτίνους από την Νορβηγία (τραγουδιστής) και ο μαθητής με την κούκλα Χουάνκο (τενίστας) από την Πορτογαλία αντιδρούσαν στην ομάδα τους γιατί δεν ήθελαν να αλλάξει ούτε το όνομα ούτε η εθνικότητα τους. Αυτό δεν συνέβη με τις υπόλοιπες κούκλες. Κανένας άλλος δεν διαμαρτυρήθηκε αν θα άλλαζε το όνομα ή χώρα». Η προσέγγιση του διαφορετικού επηρεάζεται τόσο από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον «ενώ είναι αρκετά μικρά για να καταλάβουν κάποιες έννοιες, είναι αρκετά επηρεασμένα για να επιλέγουν όπως θα επέλεγαν οι γονείς τους. Βγήκαν πολλά στερεότυπα της κοινωνίας μας στην επιφάνεια όπως ότι η Αφρικανή πουλάει διάφορα προϊόντα, ο χίπης δεν πλένεται και βρωμάει, ο τσιγγάνος είναι κλέφτης».

4.2.3.4 Ημερολόγιο ερευνητή

Κατά την κατασκευή των μαριονετών υπήρχε διστακτικότητα προσέγγισης μιας διαφορετικής ταυτότητας και η δημιουργία κούκλας με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα του ημερολογίου «Η μαθήτριά 4 ήταν η μόνη που αποφάσισε να κάνει μια Ινδή κούκλα που θα είχε κιτρινωπό δέρμα, μια απόφαση που δεν κράτησε για πολύ καθώς το δέρμα της κούκλας έγινε λευκό ενώ δεν άλλαξε η καταγωγή της».

Η δημιουργία φιλικών σχέσεων υπερπηδά τα εθνοπολιτισμικά εμπόδια όπως φαίνεται στην πρώτη παρέμβαση. «Ήταν απρόσμενη η αλλαγή που θέλησαν να κάνουν δυο παιδιά από την ομάδα με τους δύο Έλληνες γονείς στην ομάδα με τους δύο αλλοδαπούς γονείς. Ήταν αρκετά προβληματισμένα και άργησαν να πάρουν την απόφαση γι' αυτό και ήταν τα τελευταία παιδιά που άλλαξαν γρήγορα θέση, τρέχοντας, αφού είχαν ολοκληρωθεί όλες οι αλλαγές. Όταν ρώτησα γιατί αποφάσισαν να αλλάξουν ομάδα, η απάντησή τους ήταν ότι σε αυτή βρισκόταν ο καλύτερος τους φίλος και δεν τους ένοιαζε από πού είναι, ήθελαν απλά να είναι μαζί».

4.2.4 Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων και γλωσσική επικοινωνία

4.2.4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η μαθήτριά 1 και ο μαθητής 15 υποστήριξαν τη διδασκαλία της δικής τους γλώσσας στον πρόσφυγα συμμαθητή τους ως μέσο για επιτυχημένη επικοινωνία τόσο στην πριν όσο και μετά το πέρας των παρεμβάσεων *«θα του μάθαινα τη γλώσσα μου»*, *«θα προσπαθούσα να του μάθω τα γράμματα πώς είναι έτσι και μετά να τα μάθει να τα λέει, να τα γράφει»*.

Η μαθήτριά 2 ενώ στην αρχή υποστήριξε ότι θα μπορούσε να επικοινωνήσει με νοήματα και μαθαίνοντας τη γλώσσα της στον πρόσφυγα μετά το πέρας το παρεμβάσεων τα νοήματα θα συνοδεύονταν και από λέξεις που θα είχαν ανταλλάξει μεταξύ τους *«Εγώ με νοηματική αλλά όχι με τα γράμματα αλλά με κινήσεις π.χ. εσύ πήγαινε εκεί και με λέξεις που θα ξέραμε ο καθένας από την γλώσσα του άλλου»*. Ακόμη τονίζει ότι βρίσκει πιο δύσκολο για τον πρόσφυγα να μάθει τη δική της γλώσσα.

Οι μαθητές 3, 9 και 19 στην πρώτη φάση έδειξαν ότι ήταν πρόθυμοι να επικοινωνήσουν με τον πρόσφυγα συμμαθητή τους με διάφορους τρόπους όπως με τη βοήθεια λεξικού, με νοήματα ή με μια τρίτη γλώσσα όπως είναι η Αγγλική καθώς και με τη διδασκαλία της γλώσσας τους στον πρόσφυγα χωρίς όμως να θέλουν να μάθουν τη δική του γλώσσα, κάτι που αλλάζει μετά τις παρεμβάσεις καθώς δήλωσαν πρόθυμοι να μάθουν τη γλώσσα του πρόσφυγα συνομιλητή τους και να διδάξουν τη δική τους. Ιδιαίτερα ο μαθητής 19 ενώ δήλωνε ότι ο ίδιος δεν είναι καλός στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, μετά τη συμμετοχή του στις παρεμβάσεις αλλάζει η στάση του θετικά και υποστηρίζει ότι θα προσπαθούσε ή να μάθει αυτός τη γλώσσα του συνομιλητή του ή να του διδάξει τη δική του.

Ο μαθητής 14 στην αρχή δείχνει μια προτίμηση στη μη λεκτική επικοινωνία και τη χρήση νοημάτων ή τεχνολογικών εφαρμογών που κάνει απευθείας μετάφραση. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων ο μαθητής δείχνει πρόθυμος να ανταλλάξει γλωσσικά στοιχεία διδάσκοντας τη γλώσσα του στο πρόσφυγα συνομιλητή του. Στην περίπτωση που δεν θα τα καταφέρει θα επιστρέψει στη χρήση νοημάτων χωρίς να θελήσει να μάθει αυτός μια άλλη γλώσσα *«Εγώ θα μπορούσα να του μάθω τη γλώσσα μου, αν δεν την ήξερε και αν δεν μπορούσε να τη μάθει θα μπορούσαμε να μιλάμε με νοήματα. Εγώ δεν μπορώ να μάθω ξένες γλώσσες»*

Η μαθήτριά 18 επιλέγει ως τρόπο επικοινωνίας πριν τις παρεμβάσεις τη διδασκαλία της γλώσσας της στον συνομιλητή της ενώ μετά τις παρεμβάσεις υποστηρίζει την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με τον συνδυασμό νοημάτων και λέξεων *«Θα συνεννοούμασταν με νοήματα και θα δείχναμε τι θέλουμε και θα λέγαμε πως το λέμε στη χώρα μας»*.

Η μαθήτρια 4 και ο μαθητής 7 στην αρχή ως τρόπο επικοινωνίας υποστήριζαν τη χρήση μη γλωσσικών στοιχείων όπως νοήματα και ζωγραφική. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων η μαθήτρια 4 υποστηρίζει εκτός από νοήματα και την εκμάθηση της γλώσσας της στον πρόσφυγα . Ο μαθητής 7 φαίνεται πρόθυμος πρωτίστως να διδάξει στον συνομιλητή του την ελληνική γλώσσα, αλλά και δεκτικός να μάθει τη γλώσσα του πρόσφυγα αν αυτή ταίριαζε στις προτιμήσεις του *«Ανάλογα τη γλώσσα, αν ήταν γαλλικά, γερμανικά, τέτοια ... αν μ' αρέσει η γλώσσα»*.

Ο μαθητής 6 και η μαθήτρια 13 παρουσίασαν αλλαγή στην τρόπο επικοινωνίας μετά τις παρεμβάσεις. Ενώ πριν υποστήριζαν ότι θα προσπαθούσαν να διδάξουν ελληνικά στον πρόσφυγα συνομιλητή τους, ύστερα υποστηρίζαν ότι προκειμένου να επιτευχθεί επικοινωνία θα μάθαιναν αυτοί τη ξένη γλώσσα *«θα αναγκάζομαι να μάθω εγώ τη γλώσσα του»*, *«Θα προσπαθούσα να μάθω τη δική του γλώσσα. Για παράδειγμα αν αυτός μιλάει αγγλικά, εγώ ξέρω λίγα αγγλικά οπότε θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε λίγο. Θα του μάθαινα και καμιά λέξη από ελληνικά»*.

Οι μαθητές 5 και 8 και η μαθήτρια 10 δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων καθώς διατηρούν σταθερή την άποψή τους πριν και μετά τις παρεμβάσεις για την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας που δεν βασίζονται στην ανταλλαγή λεκτικών στοιχείων όπως με τη χρήση νοημάτων, το google translator, εφαρμογές στο κινητό που κάνουν μετάφραση *«Στο κινητό μου έχω μια εφαρμογή που μεταφράζει τις λέξεις του άλλου στη χώρα που διαλέγω και έχω βάλει την ελληνική οπότε ότι λέει μπορώ να το αντιστρέψω»*. Η μαθήτρια 10 επίσης υποστήριξε ότι δεν θα μπορούσε να μάθει τη γλώσσα του πρόσφυγα, γιατί έχει γενικά δυσκολία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Θα προτιμούσε να γίνει επικοινωνία είτε με νοήματα είτε μαθαίνοντας τη δική της γλώσσα ο πρόσφυγας συμμαθητής της.

Οι μαθήτριες 11 και 17 δείχνουν μετά το τέλος των παρεμβάσεων να είναι δεκτικές στην ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων *«Θα του μάθαινα τη δική μου γλώσσα και θα μάθαινα εγώ τη δική του»*, *«Και εγώ πιστεύω ότι θα συνεννοούμασταν με νοήματα αλλά και θα του έλεγα πώς λένε καλημέρα, γεια κτλ. και θα μου μάθαινε κι αυτός πως τα λένε στη χώρα του»* ενώ στην αρχή υποστήριζαν ότι ο τρόπος επικοινωνίας θα ήταν μόνο με τη διδασκαλία της γλώσσας της στον πρόσφυγα-συνομιλητή της ή με τη χρήση νοημάτων αντίστοιχα.

Ο μαθητής 12 είναι πολύ δεκτικός τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος των παρεμβάσεων να μάθει τη γλώσσα του πρόσφυγα συνομιλητή του, ώστε να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί του. Στη δεύτερη φάση πρόσθεσε ότι αν ήθελε ο συνομιλητής

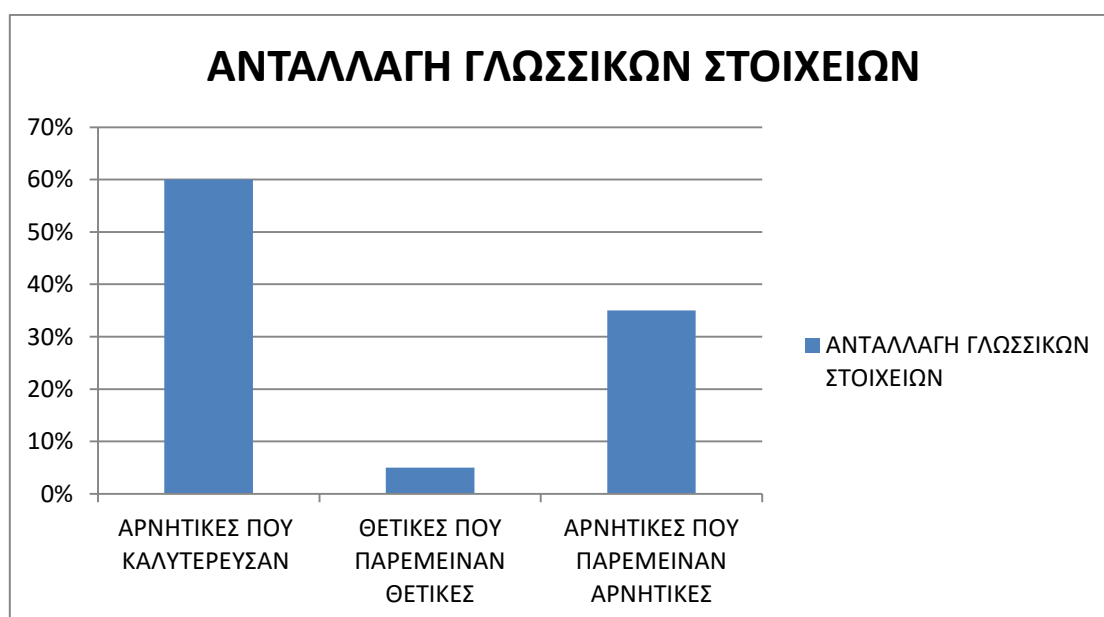
του θα μπορούσε να μάθει κι αυτός κάποιες λέξεις χωρίς να το θεωρεί απαραίτητο στοιχείο για την επικοινωνία τους «Θα προσπαθούσα να μάθω τη δική του γλώσσα και αν ήθελε ας μάθαινε κι αυτός κάτι από τη δική μου».

Η μαθήτρια 16 στην αρχή σαν μέσο επικοινωνίας προτιμά κάποιο φίλο που γνωρίζει τη γλώσσα του πρόσφυγα και θα λειτουργήσει ως ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ των δύο διαφορετικών γλωσσών αφού θα έχει τον ρόλο μεταφραστή. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων η βελτίωσή της είναι εμφανής με την άποψή της για προσωπική εμπλοκή μέσω νοημάτων και διάθεσής της να διδάξει τη γλώσσα της και να διδαχθεί την ξένη γλώσσα ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Η μαθήτρια 20 υποστηρίζει ότι η επικοινωνία θα ήταν εφικτή είτε με τη διδασκαλία της γλώσσας της είτε με τη χρήση μιας τρίτης γλώσσας όπως είναι τα αγγλικά που πιθανότατα γνωρίζουν και οι δύο πλευρές. Η άποψη για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας παραμένει και μετά το πέρας των παρεμβάσεων ενώ προτείνεται και η χρήση νοημάτων.

Πίνακας 4.2.4.1: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων

	ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ/ΑΒΕΒΑΙΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΤΕΡΕΥΣΑΝ	60%
ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΘΕΤΙΚΕΣ	5%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	35%



Γράφημα 4.2.4.1: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων

ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και μετά τις παρεμβάσεις βελτιώθηκαν σε ότι αφορά σε ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων, εντοπίστηκαν σε 12 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 60%)
- 2) Μόνο σε 1 παιδί από τα 20 παρατηρήθηκε να διαθέτει θετική αντίληψη η οποία και παρέμεινε θετική και μετά τις παρεμβάσεις (ποσοστό 5%)
- 3) Σε 7 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 35%) παρατηρήθηκαν αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές ή αβέβαιες και δεν μεταβλήθηκαν μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

4.2.4.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Στην πρώτη παρέμβαση όπου τα παιδιά σχημάτισαν ομάδες σύμφωνα με την καταγωγή τους η γλώσσα έπαιξε σημαντικό ρόλο. Η πολυπληθέστερη ομάδα με ελληνικής καταγωγής μαθητές περηφανευόταν που μιλούν ελληνικά και οι δυο γονείς στο σπίτι ενώ ο ίδιος λόγος αντεστραμμένος δηλαδή η μη καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς ήταν ο λόγος για να μειονεκτούν οι μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα παιδιά ελληνικής καταγωγής ήταν πιο άνετα να ρωτήσουν αν κάτι δεν το κατάλαβαν ή αν είχαν άγνωστες λέξεις από τα παιδιά διαφορετικής καταγωγής που αντιλαμβάνομαι ότι δεν καταλάβαιναν από τις αντιδράσεις τους (απορημένο ύφος, νευρικές κινήσεις).

4.2.4.3 Δραματουργική ανάλυση

Στην πέμπτη παρέμβαση τα παιδιά ενώ στην αρχή είχαν αντιδράσει στο άκουσμα των τραγουδιών *«Αυτά είναι αλαμπουρνέζικα, κυρία»* στο τέλος όταν ρώτησα αν οι γλώσσες ή οι διάλεκτοι παίζουν ρόλο για να ονομάζεται κάποιος Έλληνας απάντησαν *«Όχι γιατί ζουν στην Ελλάδα. Δεν παίζει ρόλο»*, *«Να μιλούν διαφορετικά δεν τους επηρεάζει να λέγονται Έλληνες . Όλοι ίδιοι είμαστε»*, *«Δεν χρειάζεται να μιλάμε όλοι το ίδιο, η Ελλάδα είναι μεγάλη χώρα και δεν μπορούμε να μιλάμε το ίδιο»*, *«Δεν πειράζει να μιλούν λίγο διαφορετικά αρκεί να καταλαβαίνονται»*. Στον απολογισμό της τέταρτης παρέμβασης στην ερώτηση αν θα τους άρεσε να μην τους δέχονταν στο βαγόνι οι συνεπιβάτες τους επειδή θα ήταν άλλης καταγωγής και θα μιλούσαν άλλη γλώσσα υπήρξε αντίδραση ότι αυτό θα ήταν άδικη μεταχείριση

«Δεν είναι ωραίο γιατί όλοι είμαστε ίδιοι», «Η γλώσσα δεν είναι πρόβλημα, μιλάς και με σήματα. Απλά θα φοβόντουσαν», «Θα ήταν δυσάρεστο και δεν θα μου άρεσε γιατί όλοι έχουμε δικαίωμα και δεν πρέπει να μας φέρονται έτσι». Στη δέκατη τέταρτη παρέμβαση που έπρεπε να αποφασίσουν τα παιδιά αν πρέπει να μείνουν ή να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους ανέφεραν ότι είναι σημαντικό να μάθουν τη γλώσσα της νέας πατρίδας «Εμείς είμαστε νέοι και θα τα καταφέρουμε. Θα μάθουμε τη γλώσσα και θα βρούμε δουλειά». Ενώ στη δέκατη πέμπτη η ομάδα των προσφύγων αντιδρά στον κανόνα των εργαζομένων που δεν τους επέτρεπε να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. «Τι; Δεν θα μιλάμε τη γλώσσα μας; Δεν πάνε καλά!».

4.2.4.4 Κριτικός φίλος

Στην παρέμβαση δεκαέξι τα παιδιά σε ρόλο πρόσφυγα αναφέρουν άδικες συμπεριφορές απέναντι σε αλλογενείς που γνώριζαν. Η διαφορετική γλώσσα φαίνεται να παίζει ρόλο για το πώς αντιμετωπίζονται κάποιοι άνθρωποι *« Η μαθήτριά 20 είπε ότι τη λένε χαζή γιατί δεν καταλαβαίνει αυτά που της λένε κάτι που πιστεύω ότι είναι προσωπική της εμπειρία και ο μαθητής 14 είπε ότι κατηγορούν τους πρόσφυγες ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να βρίζουν ή να κοροϊδεύουν χωρίς να γίνονται αντιληπτοί».*

4.2.5 Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά-πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής.

4.2.5.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η μαθήτριά 1 στην αρχή αναφέρει ότι η γλώσσα θα ήταν το μεγαλύτερο εμπόδιο στο νέο ξεκίνημα της σε μια άλλη χώρα ως πρόσφυγας *«Δεν θα ξέραμε τη γλώσσα τους και δεν θα μπορούσαμε να ζητήσουμε βοήθεια»,* ενώ μετά τις παρεμβάσεις αναφέρεται στο πρόβλημα της εύρεσης στέγης *«Δεν θα είχα σπίτι και θα έμενα σε παγκάκια. Θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο».*

Η μαθήτριά 2 στην αρχική συνέντευξη ανέφερε μονολεκτικά ότι τα κύρια προβλήματα της ως πρόσφυγας θα ήταν το φαγητό και η στέγαση. Μετά τη συμμετοχή της στις παρεμβάσεις φαίνεται να εστιάζει πέρα από τα βασικά προβλήματα διαβίωσης και στα προβλήματα αποδοχής από τους πολίτες της χώρας υποδοχής *«δεν θα ξέραμε τη γλώσσα τους για να επικοινωνήσουμε μαζί τους και μπορεί να μην μας πίστευαν».*

Οι μαθητές 3, 7 και 15 στην αρχική συνέντευξη εκτός ότι θα αισθάνονταν άσχημα που θα αναγκάζονταν να φύγουν από την πατρίδα τους αναφέρουν ως κύριο πρόβλημα τη διαμονή *«Θα κοιμόμουν στους δρόμους»*, *«Δεν θα είχαμε σπίτι να μείνουμε, θα 'μασταν μες την βροχή και το χιόνι»*, *«θα μέναμε στους δρόμους»*. Μετά τις παρεμβάσεις εντοπίζουν περισσότερες δυσκολίες διαβίωσης, κοινωνικής ζωής, εκπαίδευσης και ρατσιστικής αντιμετώπισης *«Δεν θα ήξερα τη γλώσσα, δεν θα είχα σπίτι που να μείνω, δεν θα είχα φαΐ, «Σπίτι, φίλοι, σχολεία, καταστάσεις»*, *«Σπίτι, φαγητό, νερό και θα μας κορόιδευαν όπως και εμείς κάνουμε το ίδιο»*.

Οι μαθήτριες 4 και 10 πριν τις παρεμβάσεις ανέφεραν ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που θα αντιμετώπιζαν αν ήταν πρόσφυγες σε άλλη χώρα θα ήταν η στέγη και είδη πρώτης ανάγκης, *«Το σπίτι αλλά και μπορεί να μην ξέραμε τη γλώσσα τους, να μην είχαμε φαγητό, νερό»* ενώ μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται να θεωρούν μεγαλύτερα προβλήματα τον τρόπο επικοινωνίας, τη δυσκολία στη γλώσσα και την εικόνα που θα έχουν οι άλλοι γι' αυτούς *«δεν θα μπορούσα να επικοινωνήσω γιατί δεν θα 'ξερα τη γλώσσα και ότι μπορεί να με περνάγανε για κακό κορίτσι»*.

Ο μαθητής 5 πριν τις παρεμβάσεις είπε ότι θα στενοχωριόταν που θα καταστρεφόταν το σπίτι του και θα αποχωριζόταν τους φίλους του αλλά στη χώρα υποδοχής δεν θα είχε κάποιο πρόβλημα να αντιμετωπίσει *«Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα γιατί θα ήθελα να κάνω καινούριους φίλους εκεί, παρέα κτλ.»*. Μετά τη συμμετοχή του στις παρεμβάσεις έχει αλλάξει άποψη και φαίνεται να εντοπίζει τα βασικά προβλήματα επιβίωσης που αφορούν τους πρόσφυγες δηλώνοντας *«Θα κοιμόμουν έξω στο δρόμο, δεν θα είχα πράγματα, ψυγείο»*.

Ο μαθητής 6 πριν από τις παρεμβάσεις υποστηρίζει ότι θα προτιμούσε να πεθάνει παρά να εγκαταλείψει την πατρίδα του ενώ τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζε στη χώρα υποδοχής θα ήταν η προσαρμογή του σε ένα ξένο περιβάλλον με αγνώστους *«Εμένα θα με πείραζε αν θα άλλαζα χώρα που δεν θα ξέρω σε ποιο δρόμο να πάω, θα με ενοχλούσε γιατί όλοι θα ήταν ξένοι και δεν θα τους ήξερα»*. Μετά τις παρεμβάσεις εντοπίζει τη γλώσσα και τη δυσκολία δημιουργίας κοινωνικών επαφών ως δυσκολίες που θα είχε να αντιμετωπίσει στη νέα πατρίδα *«Το μεγαλύτερο μου πρόβλημα θα ήταν ότι δεν θα ήξερα καθόλου τη γλώσσα τους. Η χώρα τους δεν ξέρω πως μπορεί να είναι αν έχει πολυκατοικίες ή μονοκατοικίες. Δεν θα ήξερα με ποιον να παίζω, με ποιον να μιλήσω. Δεν θα είχα καθόλου φίλους»*.

Ο μαθητής 8 ενώ πριν τις παρεμβάσεις με μια λακωνική απάντηση αναφέρει ότι το πρόβλημα που θα είχε αν βρισκόταν ως πρόσφυγας σε ξένη χώρα θα ήταν ότι δεν θα είχε χρήματα και κινητό τηλέφωνο. Μετά τις παρεμβάσεις η άποψη του

συμπεριλαμβάνει προβλήματα όπως ο φόβος για το μέλλον, η μοναξιά, η αποδοχή «θα φοβόμουν για τις φυσικές καταστροφές και μήπως γίνει κάτι κακό εκεί και πρέπει να αναγκαστώ να ξαναφύγω. Θα φοβόμουν επειδή οι άνθρωποι θα μου φερόντουσαν άσχημα και επίσης κάτι τελευταίο μπορεί να μην με ήθελε κανείς για φίλο και να ένιωθα μόνος».

Η μαθήτρια 11 πριν τις παρεμβάσεις αναφέρει προβλήματα όπως η στέγη και η εκπαίδευση ενώ εκφράζει τον φόβο για την ίδια εμπειρία πολέμου που μπορεί να έχει στη χώρα υποδοχής «Το πρώτο που θα σκεφτόμουν μήπως γίνει και εκεί πάλι πόλεμος και το δεύτερο που θα μείνω και που θα πάω σχολείο». Μετά τη συμμετοχή της στις παρεμβάσεις από τις οποίες φαίνεται να έχει επηρεαστεί αναφέρεται στη ρατσιστική αντιμετώπιση των ξένων στη νέα πατρίδα «Το μεγαλύτερο πρόβλημα θα ήταν ότι θα με βάζανε να δουλεύω όπου αυτοί ήθελαν, να τρώω ότι θα μου δίνανε όπως είχαμε κάνει εδώ πέρα σε ένα παιχνίδι».

Σταθερή άποψη για τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να αντιμετώπιζαν ως πρόσφυγες σε μια ξένη χώρα τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις παρουσιάζουν ο μαθητής 9 που αναφέρεται στην κάλυψη πρωταρχικών αναγκών χωρίς να κάνει αναφορά σε ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των προσφύγων, ο μαθητής 12 που υποστηρίζει τη διαμονή και τη δυσκολία στην επικοινωνία ως κύρια προβλήματα, η μαθήτρια 13 που υποστηρίζει την επικοινωνία και την κοινωνική συναναστροφή και οι μαθήτριες 16 και 17 που υποστηρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως τη μεγαλύτερη δυσκολία.

Ο μαθητής 14 ενώ πριν τις παρεμβάσεις αναφέρει ότι αν θα αναγκαζόταν να εγκαταλείψει την πατρίδα του θα πήγαινε στην Αμερική όπου δεν θα είχε κανένα πρόβλημα, μετά τη συμμετοχή του σε αυτές φαίνεται πιο ευαισθητοποιημένος καθώς αναφέρει προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής αποδοχής «Δεν θα ήξερα τη γλώσσα, τα παιδιά μπορεί να μου κάνανε μπούλινγκ, να με βαράγανε και μπορεί να μου λέγανε στη δικιά τους γλώσσα “εσύ κανονικά δεν πρέπει να ζεις εδώ πέρα αλλά σε άλλη χώρα”».

Η μαθήτρια 18 ενώ πριν τις παρεμβάσεις δεν εντοπίζει κάποιο πρόβλημα αν βρισκόταν πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα «Δεν θα είχα πρόβλημα γιατί θα είχα γνωρίσει καινούριους φίλους που μπορεί να ήταν καλύτεροι», μετά τη συμμετοχή της φαίνεται να μπορεί να εντοπίσει κάποιες από τις δυσκολίες «Δεν θα ήξερα πού να μείνω και πώς θα ζήσω το υπόλοιπο της ζωής μου».

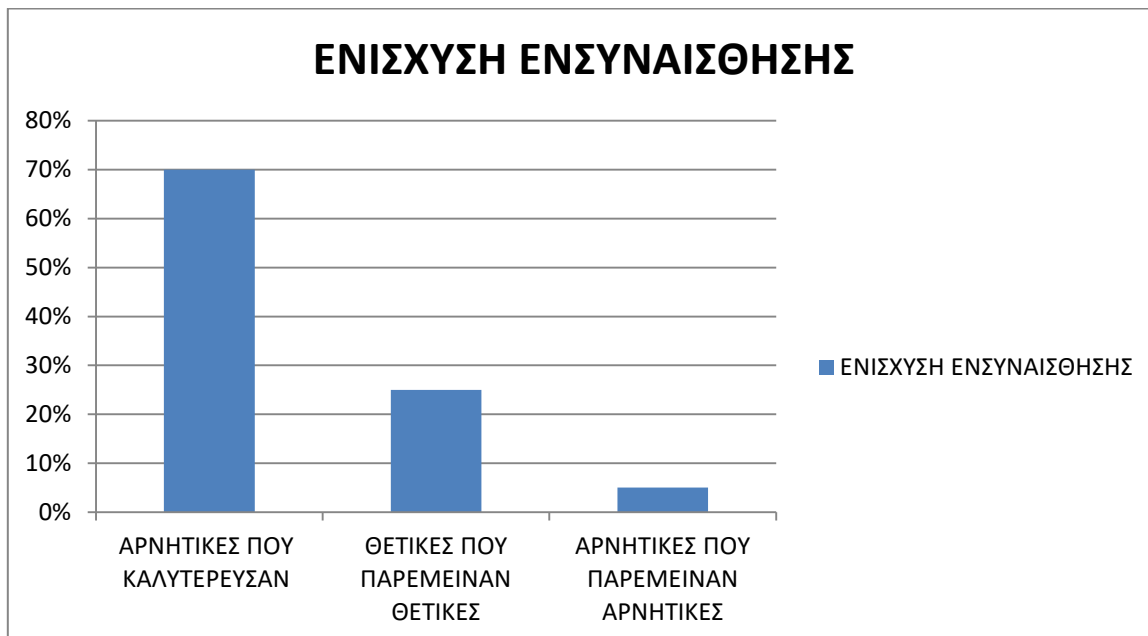
Ο μαθητής 19 πριν τις παρεμβάσεις αναφέρει ότι το βασικό πρόβλημα του ως πρόσφυγας θα ήταν η επαφή με τους πολίτες της χώρας υποδοχής «Αν έφτανε σε ξένη

χώρα το πρώτο μου άγχος θα ήταν το ποιους θα γνωρίσω και πως θα το αντιμετωπίσω, αν κάποιον συναντήσω που δεν θα ξέρω τη γλώσσα;» ενώ θα ένιωθε καλύτερα αν η μετακίνηση και η νέα εγκατάσταση είχε συλλογικό χαρακτήρα «Αν συναντιόμασταν όλοι στην άλλη χώρα, καλά θα ήμασταν. Θα μπορούσαμε να τακτοποιηθούμε πιο καλά». Μετά τις παρεμβάσεις εκτός από το πρόβλημα της γλώσσας αναφέρει τα προβλήματα της σίτισης και της διαμονής ενώ επαναλαμβάνει ότι δεν θα ήθελε να είναι μόνος σε αυτή την αλλαγή «Δεν θα είχα σπίτι, φαγητό, δεν θα ήξερα τη γλώσσα. Ειδικά αν ήμουν μόνη μου θα αισθανόμουν χάλια».

Η μαθήτρια 20 φαίνεται να έχει μια αποκρυσταλλωμένη άποψη την οποία διατηρεί και μετά το πέρας των παρεμβάσεων σύμφωνα με την οποία δεν θα αντιμετώπιζε δυσκολίες αν θα ήταν πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα «Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα, θα χαιρόμουν, δεν θα είχα τους παλιούς μου φίλους να με ενοχλούν, θα έκανα καινούριους φίλους που δεν θα με κορόιδευαν και τέτοια... θα περνούσα ωραία».

Πίνακας 4.2.5.1: Ενίσχυση ενσυναίσθησης

	Ενίσχυση ενσυναίσθησης
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ/ΑΒΕΒΑΙΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΤΕΡΕΥΣΑΝ	70%
ΘΕΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΘΕΤΙΚΕΣ	25%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	5%



Γράφημα 4.2.5.1 Ενίσχυση ενσυναίσθησης

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ-ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

- 1) Στα 14 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 70%) παρατηρήθηκε ενίσχυση της ενσυναίσθησης μετά τις παρεμβάσεις που έγιναν
- 2) Η ενσυναίσθηση ήταν ήδη εμφανής και διατηρήθηκε και μετά τις παρεμβάσεις στα 5 από τα 20 παιδιά (ποσοστό 25%)
- 3) Μόνο 1 από τα 20 παιδιά παρατηρήθηκε να μην έχει αναπτύξει ενσυναίσθηση στα προβλήματα των παιδιών-προσφύγων ακόμα και μετά τις παρεμβάσεις που έγιναν (ποσοστό 5%)

4.2.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Στη δέκατη πέμπτη παρέμβαση οι μαθητές διασχίζουν τα σύνορα ως πρόσφυγες. Για πρώτη φορά από το σύνολο των παρεμβάσεων τα παιδιά φαίνονται τόσο σοβαρά και προβληματισμένα. Δεν τους αρέσει που υποδύονταν αυτόν τον ρόλο. Φαινόταν από τις αντιδράσεις τους (αποδοκιμαστικές γκριμάτσες, αργό περπάτημα) και τα σχόλια τους «έχω περάσει κι άλλες φορές τα σύνορα αλλά αυτή η εικόνα δεν μου αρέσει, δεν ξέρω πώς θα μου φερθούν σε αυτή τη χώρα», «Μου έσπασε τα νεύρα αυτός ο φύλακας και πιστεύω ότι όλοι έτσι θα είναι».

4.2.5.3 Δραματουργική ανάλυση

Στη δωδέκατη παρέμβαση τα παιδιά περιέγραψαν πού βρίσκονταν όταν ακούστηκαν σειρήνες πολέμου. Οι περιγραφές τους περιελάμβαναν και το συναισθηματικό φορτίο μιας τέτοια κατάστασης που δείχνει πόσο βαθιά τους άγγιξε *«άκουσα τις σειρήνες και έτρεξα γρήγορα στο σπίτι, στη μαμά και στον μπαμπά μου», «φοβήθηκα και αμέσως σκέφτηκα ότι έχει γίνει κάτι στη χώρα», «όταν άκουσα τους ήχους του πολέμου νόμιζα ότι ήμουν στην κόλαση».* Η αυθόρμητη φράση μιας μαθήτριας που ακολούθησε αμέσως μετά *«Είναι άσχημο αυτό να γίνεται στην πραγματικότητα, δεν είναι σωστό να το κάνουν αυτό»* βρήκε σύμφωνη την ομάδα και περιέγραψε εύστοχα τη διάθεσή της.

Στην δέκατη τρίτη παρέμβαση τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν ενσυναίσθηση από το γράμμα που αφήνουν σε όποιον θέλουν περιγράφοντας τις καταστάσεις που βιώνουν και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται όπως αγωνία: *«Φοβάμαι για το μέλλον! Τι θα μας κάνουν;», «Φοβάμαι τι θα απογίνουμε, τι θα κάνουμε στο μέλλον, θα πεθάνουμε άραγε; Άκουσα ότι όλα τα σπίτια γκρεμίστηκαν όπως και το δικό μας, πώς θα ζήσουμε;»* και λύπη: *«Είμαι πολύ στενοχωρημένη γιατί κάηκε το σπίτι μου. Ευτυχώς πρόλαβα και βγήκα.»*, διατηρώντας ταυτόχρονα την ελπίδα τους: *«μου λείπεις... ελπίζω αύριο να σε βρω», «Που είσαι; Στο χωριό; Καημένε παππού! Έλα, σε παρακαλώ. Θα σε κρατήσω εγώ, θα βρω ένα σπιτάκι»,* τις δυσκολίες επιβίωσης, *«Περνάω δύσκολα, δεν έχω καθόλου φαί. Δεν έχω ούτε παρέα. Ακούω βόμβες, πυροβολισμούς».*

Στο στάδιο ανατροφοδότηση της δέκατης τρίτης παρέμβασης οι μαθητές φαίνεται πως συναισθάνονται όσους αναγκάζονται να φύγουν από την πατρίδα τους *«είδα πόσο δύσκολο είναι να αποφασίσεις αν θα φύγεις», «Είναι δύσκολο, γιατί πού ξέρω πώς είναι αλλού οι άνθρωποι;», «Δεν είναι ωραίο να είσαι σε αυτή την κατάσταση. Δεν θα 'θελα ποτέ, μα ποτέ να το ζήσω στα αλήθεια, μόνο στα ψέματα όπως εδώ».*

4.2.5.4 Κριτικός φίλος

Στη δέκατη πέμπτη συνάντηση οι μαθητές σε ρόλο προσφύγων περνούν τα σύνορα η ενσυναίσθηση φαίνεται παρακάτω από τη μαρτυρία του κριτικού φίλου *«Άλλαξε η στάση τους και σοβάρεψαν απότομα όταν περνούσαν τα σύνορα. Έδειχναν θυμωμένα και προβληματισμένα. Ένας μαθητής κουνώντας το κεφάλι του πάνω –κάτω*

είπε: “Δεν πάει καλά αυτός, τι μας πέρασε; ζώα;” Ο τρόπος που κάθισαν αφού πέρασαν τα σύνορα, ο ένας κοντά στον άλλο χωρίς να ανταλλάσουν κουβέντα, δεν είχε παρατηρηθεί ξανά στις μέχρι τώρα συναντήσεις σας».

4.2.5.5 Ημερολόγιο ερευνητή

Στη δωδέκατη παρέμβαση όπου οι μαθητές αναγκάζονται να αποχαιρετήσουν το σπίτι τους σε ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο μου γράφω «Μια μαθήτριά μου είπε φεύγοντας: “Γι αυτό όλοι οι πρόσφυγες κυρία, και τα παιδιά είναι στενοχωρημένα στις φωτογραφίες. Έχουν πάθει άδικα πράγματα”».

Στη δέκατη έκτη παρέμβαση τα παιδιά μπαίνουν στη θέση πρόσφυγα και αναφέρουν κάποια άνιση μεταχείριση που γνωρίζουν. Ο βαθμός ενσυναίσθησης φαίνεται από το ημερολόγιο μου: «Ρώτησα αν θα ήθελε κάποιο παιδί να πει πώς ένιωσε καθώς μπήκε στη θέση του πρόσφυγα. Πολλοί δεν ήθελαν να εκφράσουν τη γνώμη τους. Όσοι το έκαναν δήλωσαν ότι δεν τους ήταν τόσο ευχάριστο. Τα παιδιά φάνηκε ότι ευαισθητοποιήθηκαν πάνω στο ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής του διαφορετικού από σχόλια όπως: “Είναι άδικο να σε κατηγορούν χωρίς να φταις”, “Δε φταίνε μόνο οι ξένοι και οι Έλληνες κάνουν άσχημα πράγματα». Ένας μαθητής είπε ότι η ιστορία που διηγήθηκε ήταν αληθινή και ότι τον κατηγορούν συνέχεια ότι βρίζει, βαράει, κοροϊδεύει επειδή είναι από Αλβανία και ότι έτσι γίνεται με τους ξένους.

4.2.6 Βελτίωση σχέσεων ομάδας

4.2.6.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Τα παιδιά προσαρμόστηκαν γρήγορα από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μας. Κάποια ήταν αρκετά άνετα και εξέφραζαν τις απόψεις τους με ευκολία ενώ κάποια άλλα περιορίζονταν σε μονολεκτικές απαντήσεις. Παιδιά τα οποία ήταν διστακτικά και πιο συγκρατημένα στην πορεία των συναντήσεων μας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση. Η λειτουργικότητα και η συνεργασία σε επίπεδο ομάδας φάνηκε στην αρχή δύσκολο εγχείρημα. Στην πορεία των συναντήσεων μειώθηκε η ανάγκη για τη δική μου εξωτερική παρέμβαση και αυξήθηκε η επίλυση των

διαφορών εντός της ομάδας μέσω του διαλόγου. Κατά την εξέλιξη του δράματος οι ομάδες- οικογένειες παρατηρήθηκε ότι κατάφεραν να παίρνουν γρηγορότερα αποφάσεις από ό, τι στην αρχή και όλα τα μέλη να έχουν ενεργό ρόλο.

4.2.6.2 Δραματουργική ανάλυση

Στις πρώτες παρεμβάσεις οι ομάδες παρουσίασαν δυσκολίες στη συνεργασία κάτι που γινόταν αντιληπτό και από τα ίδια τα παιδιά. Στο στάδιο της ανατροφοδότησης της τρίτης παρέμβασης είπαν: *«Δεν ήμασταν ομαδικοί, κάποιιοι κοιτούσαν μόνο τον εαυτό τους», «Νευριάζαμε που σηκώνονταν όλοι μαζί, δεν μου άρεσε».* Στην ένατη παρέμβαση μέσα από τη δραστηριότητα «γλύπτης- γλυπτό» εξέφρασαν τη δυσκολία επικοινωνητικού διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της ομάδας τους και την ευκολία επιβολής μιας γνώμης *«Αν του έλεγα τι να κάνει μπορεί να μην του αρέσει και να μην το έκανε. Είναι πιο εύκολο να φτιάξεις τις στάσεις όπως θες χωρίς να το συζητήσεις», «Μπορούσα να φτιάξω την ομάδα όπως ήθελα χωρίς να χρειαστεί να συμφωνήσουμε σε κάτι».* Σταδιακά τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν καλύτερα και να αντλήσουν χαρά μέσα από την ομαδική εργασία *«Ένωσα ωραία που βοήθησα την ομάδα μου», «Μου άρεσε που συνεργάστηκα με παιδιά που δεν είχα συνεργαστεί».* Τελειώνοντας τα ομαδικά παιχνίδια της ενδέκατης παρέμβασης τα παιδιά ήταν χαρούμενα από τη συνεργασία *«Ένωσα χαρά που τα παιχνίδια ήταν ομαδικά»* και ικανοποιημένα για το ομαδικό αποτέλεσμα παρά την επιθυμία τους για προσωπικά οφέλη *«Ήθελα και εγώ να πετύχω κάτι αλλά το κάναμε όλοι μαζί πιο καλά».* Στην τελευταία παρέμβαση κάποια παιδιά σχολίασαν αξιολογώντας τη συνολική τους εμπειρία *«νιώθω ότι γνωρίζω καλύτερα τους συμμαθητές μου», «Μοιραστήκαμε πολλές ιδέες και μάθαμε ο ένας από τον άλλο».*

4.2.6.3 Κριτικός φίλος

Σύμφωνα με τον κριτικό φίλο στην αρχή τα παιδιά ήταν πιο συγκρατημένα *«δίσταζαν να μιλήσουν οπότε περιορίζονταν σε νεύματα»* στη συνέχεια απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όπως φαίνεται στο σχόλιο για μια μαθήτρια *«ενώ είναι ντροπαλή και αποφεύγει να εκφράσει την άποψη της είπε ότι ήταν στο εργαστήριο χαλβά όταν ξέσπασε πόλεμος».* Επίσης διαπίστωσε μεγάλη αλλαγή σε ένα μαθητή που είχε προβλήματα συμπεριφοράς τα προηγούμενα χρόνια *«Με έπιασαν μαμάδες και μου έλεγαν ότι πειράζει τα παιδιά τους. Φέτος είναι λιγότερες οι φορές και κυρίως στην αρχή της χρονιάς. Όλα αυτά που κάνατε τον βοήθησαν πολύ. Φαίνεται πως*

σταδιακά μπορεί καλύτερα να συνεργάζεται και να ελέγχει τον θυμό του». Ακόμη έδωσε μια εξήγηση για τις δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετώπιζαν κάποιες ομάδες «Νομίζω ότι τα παιδιά δεν είχαν δουλέψει ομαδοσυνεργατικά μέχρι τώρα στα προηγούμενα χρόνια. Ούτε εγώ φυσικά κατάφερα φέτος να δουλέψω. Αν είχαμε δουλέψει, σίγουρα σε κάποιες δραστηριότητες θα δυσκολεύονταν λιγότερο και δεν θα δυσκόλευαν και εμένα». Τέλος υποστήριξε ότι σταδιακά παρατήρησε αλλαγές των μαθητών στην τάξη «...άρχιζαν να ξεπερνιούνται πιο γρήγορα τα προβλήματα στην τάξη. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν περισσότερο διάλογο...» και ότι εντυπωσιάστηκε από την καθολική συμμετοχή των παιδιών στην τελική παράσταση «Ήταν απίστευτο που όλα τα παιδιά όχι μόνο ήθελαν να πάρουν μέρος στη θεατρική παράσταση και να έχουν λόγια, αλλά εμφανίστηκαν την ημέρα της παράστασης, κάτι που δεν έχει γίνει μέχρι τώρα. Συνήθως οι αλλοδαποί γονείς δεν τα φέρνουν στις γιορτές και τρέχουμε τελευταία στιγμή να βρούμε ποιος θα πει τα λόγια».

4.2.6.4 Ημερολόγιο ερευνητή

Υπήρξαν κάποιες στιγμές όπου χρειάστηκε να συζητήσουμε με τα παιδιά κάποιες αντιδράσεις τους όπως στην ένατη παρέμβαση όπως φαίνεται στο ημερολόγιο. «Όταν άνοιξαν τα μάτια τους και είδαν με ποιους είχαν πιαστεί, κάποια παιδιά άφησαν αμέσως τα χέρια τους αποφεύγοντας την επαφή μαζί τους, παίρνοντας παράλληλα μια έκφραση δυσαρέσκειας. Η αντίδρασή τους αφορούσε κυρίως παιδιά αντίθετου φύλου. Ιδιαίτερη ήταν η αντίδραση μιας μαθήτριας που ήταν πιασμένη με τη μαθήτριά από το Πακιστάν, η οποία αντικρίζοντάς την αναφώνησε αυθόρμητα “Μπλιαχ!”». Στο τέλος της ίδιας παρέμβασης τα παιδιά δεν παρουσίασαν τις ίδιες αντιδράσεις «Ενώ ήταν καθισμένα με τυχαίο τρόπο, δεν άλλαξαν θέση για να κάτσουν με φίλους τους ούτε αντέδρασαν με αρνητικά σχόλια για το αν θα έκαναν ή θα δέχονταν μασάζ από διαφορετικού φύλου συμμαθητή τους. Φαίνονταν άνετα ακόμα και τα πολύ ντροπαλά παιδιά, που συνήθως διστάζουν να εμπλακούν σε σωματικές δραστηριότητες».

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση ότι η Δραματική Τέχνη μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αποδοχή και προσέγγιση του διαφορετικού. Οι μαθητές της ερευνητικής ομάδας διαπιστώθηκε ότι επηρεάστηκαν από τις παρεμβάσεις στις οποίες συμμετείχαν μεταβάλλοντας τις αντιλήψεις τους σχετικά με

τους πρόσφυγες και καλλιεργώντας τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες. Θετικότερες αντιλήψεις παρατηρήθηκαν στην προσέγγιση των προσφύγων στον κοινωνικό χώρο (σχολείο, γειτονιά), στη δημιουργία κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων, στην ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων και στην ενσυναίσθηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής. Έτσι επιβεβαιώνονται οι έρευνες που ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα (Chang, 2002 ·Κοντογιάννη, 2008· Λιόλιου, 2010 · Koukounaras-Liagis, 2011).

Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των δέκα ετών έχουν διαμορφώσει άποψη για τη διαφορετικότητα (Wham, Barnhart, & Cook, 1996) που επηρεάζεται ισχυρά από την οικογένεια (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009) και τείνουν να διατηρήσουν μέχρι να επαληθευτεί ή απορριφθεί από προσωπικά τους βιώματα. Οι περισσότεροι μαθητές παρουσιάζονται περισσότερο θετικοί στην προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού πρόσφυγα στο χώρο του σχολείου σε σύγκριση με τη γειτονιά, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της Unicef (2001) ότι οι μαθητές είναι θετικά προσκείμενοι στη συμβίωση σε μια ανομοιογενή τάξη σε σύγκριση με τις ομάδες των ενηλίκων (γονείς, εκπαιδευτικοί), με τους μαθητές του δημοτικού να συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό. Η σχολική τάξη αποτελεί τον πρωταρχικό και πολλές φορές τον μοναδικό χώρο αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον πολιτισμικά διαφορετικό «άλλο». Οι μαθητές παρουσιάζονται θετικοί να αλληλεπιδράσουν μαζί του, να του προσφέρουν βοήθεια και να τον γνωρίσουν καλύτερα όπως θα έκαναν και με οποιονδήποτε καινούριο συμμαθητή τους επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της έρευνας της Sakka (2009) με μαθητές αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Οι ελάχιστες αρνητικές αντιλήψεις κινούνται γύρω από στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν την αύξηση της εγκληματικότητας, τη μη τήρηση των κανόνων υγιεινής από τους πρόσφυγες, την κατώτερη φύση του πολιτισμού τους παρουσιάζοντας ομοιότητες με αντιλήψεις παιδιών αντίστοιχης ηλικίας (Σακκάτου, 2011), εφήβων (Dimakos & Tasiopoulou, 2003) και ενηλίκων (Skleparis, 2018).

Οι μαθητές παρουσιάζονται λιγότερο διστακτικοί να γνωρίσουν από κοντά τον πολιτισμό του «άλλου» και να πάρουν μέρος σε κοινωνικές εκδηλώσεις με σκοπό την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Περισσότερο όμως πρόθυμοι φαίνονται να αφιερώσουν ελεύθερο χρόνο στον διαφορετικό συμμαθητή και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις επιβεβαιώνοντας ότι αυτές είναι ενδείξεις καλλιέργειας του αισθήματος σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό (Burns, Lyons, & Niens, 2017). Οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις των μαθητών με διάχυτες τις επιδράσεις

από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους τέθηκαν υπό διερεύνηση και διαπραγμάτευση. Οι μαθητές κατάφεραν να υπερβούν τον ατομοκεντρικό μικρόκοσμο τους και να αντιληφθούν ότι η εθνοτική προέλευση δεν αποτελεί αποκλειστική ταυτότητα του ατόμου αλλά μια υπαγωγή αυτής που μπορεί να το εντάσσει σε μια ομάδα χωρίς όμως να το αποκλείει από άλλες. Η αναγνώριση της διαφοράς ως κοινωνικής ποικιλομορφίας με ίσες κοινωνικοπολιτικές ευκαιρίες αποτελεί τρόπο σκέψης ενός ατόμου με διαπολιτισμική παιδεία. Η επιθυμία για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος δείχνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι πολιτισμοί δεν είναι απροσπέλαστοι αλλά γεφυρώνονται και συσχετίζονται κάτω από πανανθρώπινες αξίες και ιδέες.

Η αντίληψη για ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων φαίνεται να ενισχύεται καθώς οι μαθητές παρουσιάζονται δεκτικοί όχι μόνο να διδάξουν τη γλώσσα τους αλλά να διδαχθούν και γλωσσικά στοιχεία των προσφύγων-συμμαθητών τους. Φαίνεται να αλλάζει η αρχική αντίληψη αρκετών μαθητών αφομοιωτικής πολιτικής ότι η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μόνο στην ελληνική γλώσσα την οποία πρέπει άμεσα να μάθουν οι αλλοδαποί, χαρακτηριστικό της μονοπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και της εθνοκεντρικής αντίληψης των εκπαιδευτικών όπως αυτή περιγράφεται στη έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997). Αναθεωρώντας την αντίληψη ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ο μόνος τρόπος κοινωνικής ένταξης των προσφύγων στη σχολική κοινότητα και τον μύθο ότι η ελληνική γλώσσα καθορίζει την ελληνική πολιτειότητα δείχνουν έτοιμοι για την απόκτηση διαλεκτικής σχέσης με το πολιτισμικά διαφορετικό.

Οι μαθητές φαίνεται να μη συμφωνούν με τις ξενοφοβικές αντιλήψεις ότι οι καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των προσφύγων αλλοιώνει την ελληνική γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) η ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων λειτουργεί ευεργετικά τόσο για τους ημεδαπούς όσο και για τους πρόσφυγες καθώς εμπλουτίζουν τα γλωσσικά τους όρια και ανακαλύπτουν συνδέσεις ανάμεσα σε πολιτισμούς. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η αποκλειστική εκμάθηση και χρήση της κυρίαρχης γλώσσας επιβεβαιώνει την ανωτερότητα του πολιτισμού τους ταξινομώντας τους υπόλοιπους πολιτισμούς σε κατώτερες θέσεις, αποκαλύπτοντας σύμφωνα με τον Banks (2004) στους μαθητές τις κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται και διαιώνονται.

Αξιοσημείωτες θετικές μεταβολές παρουσιάστηκαν στο βαθμό ενσυναίσθησης. Κατά τη διάρκεια του δράματος τα παιδιά μπήκαν στη θέση του πρόσφυγα, βίωσαν τις δυσκολίες του ταξιδιού, προβληματίστηκαν, βρέθηκαν

μπροστά σε διλήμματα, βίωσαν πρωτόγνωρα συναισθήματα έχοντας την ευκαιρία μέσα από το δράμα να προσεγγίσουν και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο ευαίσθητο, οικουμενικό πρόβλημα της προσφυγιάς (Δεδούλη, 2001). Από τις αντιδράσεις τους, τις σκέψεις τους και τον τρόπο δράσης τους διαπιστώθηκε ότι ήρθαν πιο κοντά στις ανάγκες που έχει κάποιος άνθρωπος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στις πρωταρχικές βιολογικές αλλά περιλαμβάνουν ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές. Έτσι αποδεικνύεται ότι η δραματική τέχνη ενισχύει την ενσυναίσθηση των μαθητών συγκλίνοντας με τα αποτελέσματα των ερευνών των Μάρδα (2016) και Τσιάρα (2017) και βοηθά τους μαθητές να αναθεωρήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Sextou, 2006). Η συμβολή του δράματος λειτούργησε καταλυτικά στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, στον τρόπο επίλυσης των διαφορών τους και στο κλίμα της τάξης. Οι αρχικές αντιδράσεις για συνεργασία με κάποιους συμμαθητές τους και ο δισταγμός για να εκφράσουν την άποψή τους ή να εκτεθούν άρχισε να βελτιώνεται σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο. Τα παιδιά απέκτησαν περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση και γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές τους μέσα από τα δυναμικά σχήματα συνεργασίας που προσφέρουν οι τεχνικές δραματικής τέχνης (Τσιάρας, 2004). Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς ενός μαθητή με δυσκολία διαχείρισης των αντιδράσεών του ο οποίος σταδιακά άρχισε να χρησιμοποιεί περισσότερο τον διάλογο ως τρόπο επίλυσης των διαφορών από τις νευρικές κινήσεις και τις φωνές. Η αλλαγή του κλίματος της ομάδας με τα παιδιά να είναι ενθουσιασμένα και ενδυναμωμένα δεν περιοριζόταν μόνο στις ώρες των παρεμβάσεων αλλά και γενικότερα στο σχολικό πρόγραμμα της τάξης επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για τη χρήση δραματικής τέχνης στον σχολικό χώρο.

Η δραματική τέχνη προάγει την ομαδικότητα και την αλληλεγγύη (Μαρούδα, 2012) βελτιώνει τη στάση απέναντι στο διαφορετικό (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008· Burton & O' Toole, 2009· Νικολούδη, 2012) και προσφέρει μοναδικές εμπειρίες με μακροπρόθεσμες επιδράσεις στη ζωή των παιδιών. Η συμμετοχή τους σε παράσταση μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων χρησιμοποιώντας τις κούκλες που είχαν οι ίδιοι δημιουργήσει και με κείμενα που προέρχονταν από υλικό (προφορικό και γραπτό) που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αποτέλεσε μια ολοκληρωμένη αισθητοκινητική εμπειρία (Patterson, 2010). Παρατηρήθηκε αύξηση της υπευθυνότητας και της συνέπειάς τους καθώς και του ενδιαφέροντός τους για ομαδική δημιουργία, αφού το όλο εγχείρημα αποτελούσε δικό τους πόνημα.

Προσεγγίζοντας ένα θέμα το οποίο φαινομενικά δεν άπτεται άμεσα των ενδιαφερόντων τους με την εμβάθυνση και πολύπλευρη προσέγγιση που προσφέρει η δραματική τέχνη, οι μαθητές ένιωσαν ικανοί ότι μπορούν να προβληματιστούν και να διαμορφώσουν άποψη για δυσερμήνευτα θέματα του κόσμου των ενηλίκων. Η συνειδητοποίησή τους ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις χωρούν κριτική θεώρηση και αναθεώρηση αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για να τους καταστήσει μελλοντικούς, ενεργούς πολίτες που επιθυμούν ισονομία και ισοπολιτεία.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία για να λειτουργεί χωρίς να δημιουργεί ανισότητες και συμπεριφορές αποκλεισμού οφείλει να καλλιεργεί στους πολίτες της τον σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού χωρίς αυτό να περιορίζεται αποκλειστικά στον χώρο του σχολείου. Στην έρευνα διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις κάποιων παιδιών προέρχονται από στερεότυπα που αναπαράγει η κοινωνία και οι μαθητές δυσκολεύονται να αποβάλλουν. Η χρήση της Δραματικής Τέχνης, όπως διαπιστώθηκε, μπορεί να λειτουργήσει θετικά ώστε οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας 9-10 ετών να απομάθουν κάποιες λανθασμένες συμπεριφορές και να προβληματιστούν πάνω σε κάποιες άλλες. Η διεξαγωγή αντίστοιχου παρεμβατικού προγράμματος σε μαθητές ίδιας ηλικιακής ομάδας για διάστημα μεγαλύτερο των πέντε μηνών και με συχνότητα συναντήσεων μεγαλύτερη της μιας ημέρας την εβδομάδα, θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρώτη πρόταση για περαιτέρω έρευνα. Η εφαρμογή αντίστοιχου προγράμματος σε μεγαλύτερο πληθυσμό και σε διαφορετικές περιοχές θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο έγκυρα αποτελέσματα και σε πιθανή ποικιλομορφία αποτελεσμάτων που θα συνδεόταν με το κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών. Ακόμα θα μπορούσε να επαναληφθεί η ομαδική συνέντευξη μετά από ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα (ενός ή δυο ετών) για να διαπιστωθεί αν οι βελτιωμένες αντιλήψεις των παιδιών διατηρήθηκαν ή τροποποιήθηκαν.

Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας σε μεικτή ομάδα παιδιών η οποία θα αποτελείται από μαθητές ελληνικής καταγωγής και μαθητές πρόσφυγες που βρίσκονται σε διαδικασία ένταξης στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική πραγματικότητα. Μέσα από την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, και την πολιτισμική επαφή που προσφέρουν οι βιωματικού χαρακτήρα παρεμβάσεις θα αναδεικνύονταν αξιόλογα συμπεράσματα που δεν θα περιορίζονταν μόνο στις αντιλήψεις αλλά στην άμεση συναναστροφή.

Ακόμα μια πρόταση για διερεύνηση αποτελεί η διεξαγωγή παρόμοιων παρεμβάσεων με τεχνικές δραματικής τέχνης σε ομάδα γονέων για να εξεταστούν κατά πόσο οι αντιλήψεις τους που θεωρούνται παγιωμένες μπορούν να μεταβληθούν και σε ποιο βαθμό μπορεί να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση τους σε κοινωνικού χαρακτήρα θέματα. Ο συνδυασμός της διαλεκτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή μπορούν να παρουσιάσουν αξιόλογα αποτελέσματα στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του.

Η επίδραση παρόμοιων παρεμβάσεων στις αντιλήψεις των μαθητών ενταγμένες σε ένα διαθεματικό πλαίσιο προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από τα διαθέσιμα διδακτικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος θα μπορούσε να αποτελέσει μια τελευταία ερευνητική πρόταση. Η πολιτισμική ετερότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένη, πρόσκαιρη προβληματική κατάσταση που χρειάζεται επίλυση αλλά ως πτυχή του γενικού όρου της ετερότητας που εμπεριέχει και άλλες μορφές όπως: η αναπηρία, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η εξωτερική εμφάνιση κ.τ.λ. Οι ποικιλότροπες προσεγγίσεις της ετερότητας μπορούν να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό τρόπο θέασης του κόσμου όπου κάθε διαφορά μπορεί να βρει χώρο έκφρασης, σεβασμού και αποδοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997) Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 27-45) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Ανδρούσου, Α. (1996). *Εγώ κι εσύ εδώ κι εκεί*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αρντίτι Μ. (B. Arditi) (1997), Η αθέατη πλευρά της διαφοράς, μτφρ. Σ. Παπαματθαίου, (επιμ. Γ. Ανανιάδης). *Σύγχρονα Θέματα*, 62, 41-54.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση – 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα: ΕΜΝΕ.
- Βεντούρα, Λ. (2004). «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο Μ. Παύλου και Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σσ. 174-204). Αθήνα: ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). *Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή*. Στα Πρακτικά 11ου διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα: Κέντρο
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία: πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (2003). Ελληνική κοινωνία και μετανάστευση. Απόψεις ελλήνων για αλβανούς μετανάστες. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ), *Πολιτικές μετανάστευσης και πολιτικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών Μετα-ναστών* (σσ. 223-268). Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* (Τόμος 1^{ος}). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου* (σσ.99-113). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, (τομ. 5^{ος}). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκέφου- Μαδιανού, Δ. (1998). Ανθρωπολογία και εκπαίδευση: Η ετερότητα «εκ των έσω». Σεμινάριο 24 με θέμα: *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, σσ. 9-20.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (σσ 31-35). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, (επιμ. Μ. Λεοντσίνη, μτφρ. Φ. Σιατίστας). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Erikson, E. (1975). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fischer, L. (2006). *Η κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαβαλόνη, Μ., & Λούις-Γκουερίν, Χ. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Εισαγωγή στην εγώ-οικολογία* (επιμ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Οι απόψεις αποφοίτων του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 21-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goffman, E. (2007). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή/ The presentation of self in everyday life* (μτφρ. Μ. Γκοφρά, εισαγ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ηλίου, Κ., Κακεπάκη, Μ. & Κουντούρη, Η., (2010). Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, Ο. Τσακίριδη (επιμ.), *Ένταξη μεταναστών αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 97-126). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*, (μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννης, Θ. Ν. (2012). *Ιστορία της δραματουργίας για παιδιά στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949). Με στοιχεία θεατρικής αγωγής και παραστασιογραφίας του σχολικού θεάτρου*. Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης.
- Kemper, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.

- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη και άσπρη αγελάδα – δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου- Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., & Οικονόμου, Θ., (επιμ.), (2002). *«Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chaertier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης Α., & Κομπιάδου Ε. (2014). Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 280-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιόλιου Ε. (2010). *Διεύρυνση αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου persona doll*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Μαγιόρ, Φ. (1998). Πρόλογος. Στο Κ. Στενού (Εκδ.), *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη* (μτφ. Σ. Μπενβενίστε, - Μ. Παπαδήμα). Αθήνα: Εξάντας - Unesco.
- Μάγος, Κ. (2006). *«Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον;»*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2019 από: http://6dim-diapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με

- τίτλο: «Εκπαίδευση και επαγγελματοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων» (CD – ROM).
- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδραση του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μεριέ, Μ. (2001). *Αυτογνωσία μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Ντουντούμη
- Μπαλιμπάρ, Ε. (1991), Υπάρχει «νεορατσισμός»; Στο Ε. Μπαλιμπάρ & Ι. Βαλλερστάιν (Επιμ.), *Φυλή, έθνος, τάξη, οι διαφορούμενες ταυτότητες* (σσ. 37-38). Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Μπάνκς Τ. Α. (Banks, J. A) (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση/., An introduction to multicultural education*, (επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, μτφρ. Ν. Σταματάκης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπίκος, Κ. (2007). Σχολική τάξη. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, (σσ. 671-678). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Τ. (2012). *Η συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγιάννη, Α. & Ρέππα, Γ, (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2019 από: <http://6dim-diap->

- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, βίωμα και παιδεία. Διδασκαλίας τέχνη: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδημητρίου Ζ. (1995). «Από το μύθο της «φυλής» στη βαρβαρότητα του ρατσισμού». *Τετράδια πολιτικού διαλόγου, έρευνας και κριτικής*, τ. 36-37, σσ. 33-39.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πετράκου, Η. & Ξανθάκου, Γ. (2004). Διαστάσεις της εκπαίδευσης και μετανάστευσης: η ελληνική περίπτωση, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 30-37.
- Πετράκου, Φ. (2006). Το δράμα στην καρδιά των δημιουργικών σχολείων. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 6, 74-77.
- Πιπερίδης, Π. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Δείκτες Εκπαίδευσης*, 11, 24-28.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σακκάτου, Α. (2011). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Μια ερευνητική προσέγγιση στερεοτυπικών και προκαλυπτικών συμπεριφορών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σέξτου, Π., (2007). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του θεατρο –παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στη Κοινωνική ψυχολογία* (Τόμος Α΄, σσ. 477-494). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκά, Β. (2004). Η Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 38, 16-23. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Σαμπατάκου, Ε. Α. (2010). *Ερμηνεύοντας την εξέλιξη της κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της ευρωπαϊκής ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Taguieff, P. A. (1998). *Ο ρατσισμός* (μτφ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Π. Τραυλός.
- Τζιάβας, Β., & Μπαλαδήμα Μ. Ε. (2018). *Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (μεταπτυχιακή

εργασία). Ανώτατος και Τεχνολογικός Τομέας του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αθήνα.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός: Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τριλίβα Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

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

Τσιάρας Α. (2017) Το διαδικαστικό δράμα ως μέσο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη: Μια έρευνα δράσης στο 3/θ δημοτικό σχολείο Νέας Τίρυνθας. Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελλήνιου θεατρολογικού συνέδριου «*Θέατρο και ετερότητα: θεωρία, δραματολογία & θεατρική πρακτική*». Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Unicef (2001). Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των Διακρίσεων. *Unicef και Κόσμος*, 45, 32-38.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βουλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενογλωσση

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York & London: New York University Press.

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and

- teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5 (4), 9-18.
- Arieli, B. (2008). *The integration of creative drama into science teaching*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama- a creative, whole class, whole school approach*. Network Continuum Education.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. M. (1991). *Race, nation, class: ambiguous identities*. London: Verso.
- Barth, F. (1969). «Introduction». In F. Barth (επιμ.), *Ethnic groups and boundaries: the social organisation of cultural difference*. Oslo: Universitet for laget.
- Batelaan, P., & Gundare I. (2000). Intercultural education, co-operative learning and the changing society, *Intercultural Education*, 11, 5-16.
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers- strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teachers Education*, 23(3), 229-250.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bonilla-Silva, E. (2009). *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in contemporary America* (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.
- Bullivant, B. (1981). *The pluralist dilemma in education: six case studies*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Burns, S., Lyons, E., & Niens, U. (2017). The world would just fall apart if there's no respect at all: children's understandings of respect for diversity in a post conflict society, *Journal of Peace Education*, 14(1), 15-31.
- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher*, 10, 1-15.
- Cahill, H. (2002). Teaching for community: empowerment through drama. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 12-25.
- Camilleri, C. (1999). Les strategies identitaires des immerges. In J.,-Cl. Ruano-Borbalan (eds.), *L'identite: l' individu, le grupe, la societe* (pp. 52-75). Paris: Science Humaines.

- Candace, L (2013). What builds student capacity in an alternative high school setting? *Educational Action Research*, 21(4), 448-467.
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental psychology*, 45, 586-591.
- Chang, M. J. (2002). The impact of an undergraduate diversity course requirement on students' racial views and attitudes. *The Journal of General Education*, 51(1), 21-42.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (1987). Language development, academic achievement and empowering minority students. In S. Fradd and W. Tikunoff (eds), *Bilingual education and bilingual special education: a guide for administrators* (pp. 75–97). Boston: College Hill Press.
- Curtis, A., & O' Hagan, M. (2005). *Care and education in early childhood. A student's guide to theory and practice*. Taylor and Francis e-Library.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Erickson, K. (1988). Building castles in the classroom. *Language Art*, 65(1), 14-19.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism* (2nd Ed.). London: Pluto Press.
- Essinger, H. & Kula, O. B. (1987) *Padagogik als interkultureller prozess. Beitrage zu einer theorie interkultureller padagogik*. Felsberg: Migro-Verlag.
- Foster, P. (1993). Case not proven. An evaluation of a study of teacher racism. In Woods, P., & Hammersley, M. (Eds), *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts* (pp. 216-223). London: The Open University and Routledge.
- Friedel, T. (1999). The role of aboriginal parents in public education: barriers to change in an urban setting. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 139-158.
- Fuller, B. (2003). Education policy under cultural pluralism. *Educational Researcher*, 32(9), 15–24.

- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an intercultural view of assimilation. *Race, Ethnicity and Education, 14* (3), 399-419.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism. Education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Hamilton, R. J., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. New York: Routledge Falmer.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology, 47*, 237-271.
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: new policy responses to diversity*. Paris: UNESCO.
- Kontoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based in education drama. *Scenario, 2*, 27-47.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically theatre in education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education, 33*(1), 75-89.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuper, A. (1999). *Culture: the anthropologists' account*. Cambridge: Harvard University Press.
- Markowitz, L., & Puchner, L. (2014). Racial diversity in the schools: a necessary evil?, *Multicultural Perspectives, 16*(2), 72-78.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum. Qualitative Social Research, 1*(2), Art. 20. Ανακτήθηκε στις 4/5/2019 από:

- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead J. (2003). *You and your action research project*. London: RoutledgeFalmer.
- Mullard, C. (1984). *Anti-racist education: The three o's*. Cardiff, Wales: National anti-racist movement in education.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18 (2), 99-110.
- Patterson, B., (2010). Drama in the curriculum: teaching history through drama in primary schools. *Scene*, 3-4, 41-42.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Eds), *Handbook of child's psychology* (3rd ed.). New York: Wiley, 1970.
- Roberts, S., Williams, A., & Gelman, S. (2016). Children's and adults' predictions of black, white, and multiracial friendship patterns, *Journal of Cognition and Development*, 18 (2), 189-208.
- Sakka, D. (2009). The views of migrant and non migrant students on cultural diversity in the Greek classroom. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12 (1): 21-41.
- Sennett, R. (2003). *Respect: The formation of character in an age of inequality*. London: Penguin Books.
- Sextou, P. (2006). A theatre-in-education study of multicultural understanding in hellas. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 77-93.
- Shuker, M. J & Cherrington, S. (2016). Diversity in New Zealand early childhood education: challenges and opportunities, *International Journal of Early Years Education*, 24 (2), 172-187.
- Skleparis, D. (2018). *Refugee integration in mainland Greece: prospects and challenges*. Policy Brief,02, Yasar University UNESCO Chair on International Migration.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-105.

- Tsafos, V. (2010). Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. The implications of action-research: a case study. *Action Research*, 8 (2), 153-170.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Wham, M., Barnhart, J., & Cook, G. (1996). Enhancing multicultural awareness through the storybook reading experience. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 1-7.
- Willmer, A. (1998). *Drama, theatre and multiculturalism: as educational tools do they fit the criteria for multiculturalism, and can they promote classroom diversity?* (Master of Arts Thesis). Concordia University, Quebec.
- Winkler, E. N. (2009). Children are not colorblind: how young children learn race. *Pace*, 3(3), 1-8.
- Zuzeviciute, V. (2009). Globalisation, mobility and implications for educators. *Tiltai Bridges*, 47 (4), 45-55.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Περιγραφή Δραστηριοτήτων

A' Κύκλος Παρεμβάσεων

Παρέμβαση 1^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο και με το χτύπημα του ταμπουρίνου ακολουθούν τις οδηγίες του εμψυχωτή (ανεβαίνουμε ένα βουνό, περπατάμε σε χιονισμένη κοιλάδα, κ.τ.λ.)

Γνωριμία- Διερεύνηση Ετερότητας

Αρχικά, δίνεται στους μαθητές ένα ανθρώπινο περίγραμμα το οποίο ζωγραφίζουν σύμφωνα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (χρώμα μαλλιών, ματιών, δέρματος) καθώς και με τα ρούχα που φορούν. Στη συνέχεια συμπληρώνουν τα στοιχεία που τους ζητούνται (αγαπημένο φαγητό, χόμπι, μήνας γέννησης κ.τ.λ.) και χρωματίζουν τρεις σημαίες, μία για την χώρα καταγωγής του πατέρα, μία την χώρα καταγωγής της μητέρας και μία για την δική τους. Ακολουθεί η δημιουργία ομάδων με όποιον /όποιους ταιριάζουν ανάλογα με το χαρακτηριστικό που θα ζητήσει ο εμψυχωτής.

Αναστοχασμός

Καθισμένοι σε κύκλο οι μαθητές λένε μια φράση ή λέξη για την εμπειρία τους που θα ήθελαν να μοιραστούν με την ομάδα.

Παρέμβαση 2^η (2 διδακτικές ώρες)

Συγκέντρωση

Σε έναν κύκλο πιασμένοι όλοι μαζί χέρι- χέρι δεχόμαστε τον σφυγμό από τον εμψυχωτή (ελαφρύ σφίξιμο στο χέρι) και το μεταφέρουμε στον διπλανό μας.

Ενεργοποίηση

Ο κάθε μαθητής αφού σκεφτεί μια χαρακτηριστική του κίνηση και φράση την παρουσιάζει στην ομάδα η οποία στην συνέχεια την μιμείται.

Παρουσίαση (του εαυτού μου και του άλλου)

- 1) Κάθε μαθητής με τα αρχικά του ονόματος του φτιάχνει φράσεις ή λέξεις που τον χαρακτηρίζουν.
- 2) Στη συνέχεια δημιουργούνται δυάδες όπου ο καθένας παρατηρεί προσεκτικά το πρόσωπο του ζευγαριού του και μοιράζεται την ιστορία του ονόματος του μαζί του.

3) Όλοι στον κύκλο οι μαθητές καθισμένοι παρουσιάζουν την ιστορία του ονόματος του ζευγαριού τους καθώς και όποια άλλη πληροφορία θέλουν από τα αρχικά του ονόματος του.

Αναστοχασμός- Συζήτηση

Συζητάμε με τους μαθητές αν βρήκαν ωφέλιμες τις δραστηριότητες και αν έμαθαν κάτι καινούριο για τον εαυτό τους και τους άλλους.

Παρέμβαση 3^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Ένα φανταστικό ποντίκι περνά από τον ένα μαθητή στον άλλο, στον πρώτο γύρο από χέρι σε χέρι και στον δεύτερο γύρο σαν να περπατάει πάνω στο σώμα τους.

Ο εαυτός μου στο μέλλον

Κάθε μαθητής φαντάζεται τον εαυτό του στο μέλλον. Ύστερα αποτυπώνει την σκέψη του σε ένα χαρτί με όποιο τρόπο θέλει (ζωγραφική, ποίηση, περιγραφή κτλ.) και το αφήνει σε όποιο σημείο θέλει στην αίθουσα από όπου θα το βρει κάποιος άλλος και θα το διαβάσει ή θα το δείξει στην ομάδα.

Αναστοχασμός

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο και ζητάμε σε όσους άρεσε η δραστηριότητα να κάνουν ένα βήμα μπροστά και σε όσους δεν άρεσε να κάνουν ένα βήμα πίσω. Στη συνέχεια τους ρωτάμε αν παρατήρησαν ομοιότητες ανάμεσα στις φανταστικές εικόνες τους στο μέλλον και αν εντόπισαν δυσκολίες στην πορεία της δραστηριότητας και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να τις είχαν αποφύγει.

Παρέμβαση 4^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

1) Οι μαθητές σχηματίζουν ένα κύκλο και ο καθένας με την σειρά λέει πώς είναι η διάθεση του σήμερα.

2) Στο κέντρο του κύκλου βρίσκεται ένας μαθητής κάθε φορά και ξεκινώντας με τη φράση «να αλλάξουν θέση όσοι...» συμπληρώνει κάτι που θεωρεί ότι μόνο εκείνος έχει κάνει και τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους. Όσοι από τον κύκλο ταυτίζονται με την φράση, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή που την είπε, αλλάζουν θέση. Όποιος μένει στο κέντρο συνεχίζει με μια επόμενη φράση.

Συνεργασία & Επιχειρηματολογία

Αφού χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες , συζητούν και αποφασίζουν με επιχειρήματα ποιους τρεις συνεπιβάτες θα επιλέξουν για ένα φανταστικό ταξίδι που μόλις ξεκινά και ποιους θα απορρίψουν από μια λίστα πιθανών επιβατών που τους δίνετε.

Συζήτηση- Αναστοχασμός

Συζητάμε με τους μαθητές τα παρακάτω ερωτήματα:

- α) με ποιο κριτήριο παρατηρήσατε ότι επιλέξατε την ομάδα σας;
- β) πώς θα νιώθατε αν ήσαστε στη θέση εκείνων που τους απέρριπταν;

Παρέμβαση 5^η (2 διδακτικές ώρες)

Συγκέντρωση

Οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα με το σώμα χαλαρό. Παρατηρούν τους ήχους που παράγει το σώμα τους, τους ήχους από το κοντινό και πιο μακρινό περιβάλλον καθώς και ήχους που παράγει με διάφορα μέσα ο εμψυχωτής.

Διαφορές & Ομοιότητες

Οι μαθητές αφού χωριστούν σε ομάδες ακούν τέσσερα τραγούδια (ποντιακό, κάτω Ιταλίας, κυπριακό, κρητικό) και προσπαθούν να εντοπίσουν και να καταγράψουν όσες περισσότερες λέξεις αναγνωρίζουν.

Αναστοχασμός

Οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο εκφράζουν με μια φράση τι τους έκανε εντύπωση ή τι βρήκαν θετικό σε αυτή τη δραστηριότητα.

Β΄ Κύκλος Παρεμβάσεων

Παρέμβαση 6^η (2 διδακτικές ώρες)

Κατασκευή Μαριονέτας

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας υλικά που έχουν φέρει από το σπίτι και κάποια άλλα που είναι διαθέσιμα σε όλους φτιάχνουν την δική τους μαριονέττα σύμφωνα με τις οδηγίες του εμψυχωτή.

Παρέμβαση 7^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο προσπαθώντας να μην αφήνουν κανένα σημείο του χώρου άδειο. Στην συνέχεια κινούνται ανάλογα με τις οδηγίες του εμψυχωτή με διαβάθμιση της έντασης του βαδίσματος ανάλογα με την περίσταση (κλίμακα 1-5).

Παρουσίαση κούκλας

Οι μαθητές καθισμένοι στον κύκλο παρουσιάζουν με την σειρά την κούκλα τους (όνομα, καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση κτλ)

Χαλάρωση –Εκτόνωση

Οι μαθητές μαζί με την κούκλα τους τραγουδούν ένα αγαπημένο τους τραγούδι.

Παρέμβαση 8^η (2 διδακτικές ώρες)

Αφήγηση

Σε ένα όμορφο χωριό ζούσαν ευτυχισμένες πολλές οικογένειες, μικρές και μεγάλες. Κάθε οικογένεια ασχολούνταν με ένα μόνο επάγγελμα και όλα τα μέλη εργάζονταν για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μελών της. Εμείς σήμερα θα γνωρίσουμε πέντε οικογένειες που η κάθε μια δραστηριοποιείται σε διαφορετικό τομέα.

Καταιγισμός ιδεών

Οι μαθητές γράφουν σε ένα χαρτί κάποιο επάγγελμα που γνωρίζουν και δραστηριοποιείται στην γύρω περιοχή.

Δημιουργία Ομάδων-Οικογενειών

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες όπου κάθε ομάδα αποτελεί μια οικογένεια που δραστηριοποιείται σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Σύμφωνα με την χαρακτήρα της μαριονέττας που έχουν δημιουργήσει συζητούν και προσαρμόζουν τον ρόλο τους στην οικογένεια (πατέρας, μητέρα, γιος, αδερφός κτλ).

Παγωμένες Εικόνες

Με τη βοήθεια παγωμένων εικόνων παρουσιάζει η κάθε ομάδα μια εικόνα από την επαγγελματική ζωή της οικογένειάς της.

Αναστοχασμός- Συζήτηση

Ο εμπνευστής σε ρόλο δημοσιογράφου ρωτά τους μαθητές πώς νιώθουν ως μέλη της φανταστικής «οικογένειάς τους» και πως τους φάνηκε η διαδικασία της φωτογράφισής τους εν ώρα εργασίας (παγωμένες εικόνες).

Παρέμβαση 9^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση- Συνεργασία

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο και καθώς κινούνται προς το κέντρο με τα μάτια τους κλειστά και τα χέρια τους τεντωμένα πιάνουν με κάθε τους χέρι, το χέρι κάποιου από την ομάδα. Στην συνέχεια λύνουν χωρίς να συζητούν τον κόμπο που δημιουργήθηκε.

Γλύπτης- Γλυπτό

Οι μαθητές χωρισμένοι στις «οικογένειες τους» επιλέγουν ένα μέλος της ομάδας, τον «γλύπτη» ο οποίος διαμορφώνει μια εικόνα οικογενειακής στιγμής με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ρόλο «γλυπτών» χωρίς να τους μιλάει, μόνο να τους τοποθετεί όπως θέλει και με όποιο τρόπο θέλει στο χώρο.

Συζήτηση

«Γλύπτες» και «γλυπτά» εκφράζουν την γνώμη τους για την εμπειρία τους καθώς κουβεντιάζονται και ποιες άλλες οικογενειακές στιγμές βιώνει μια οικογένεια.

Χαλάρωση - Εκτόνωση

Οι μαθητές καθισμένοι σε κύκλο αρχίζουν ένα ελαφρύ μασάζ στους ώμους του μπροστινού τους.

Παρέμβαση 10^η (2 διδακτικές ώρες)

Αφήγηση

Στο όμορφο και μικρό χωριό μας η ζωή κυλούσε ήρεμα και όμορφα. Οι κάτοικοι καθημερινά πήγαιναν στις δουλειές τους και περνούσαν όμορφα στα σπίτια τους. Ένα πρωινό έπεσε η στέγη από ένα εγκαταλελειμμένο σπιτάκι οπού είχε μείνει ακατοίκητο πολλά χρόνια και στο οποίο ζούσε μια ηλικιωμένη κυρία. Καθώς παίζατε ανάμεσα στα συντρίμια, είδατε ένα κουτί.

Εξερεύνηση κουτιού

Στην αρχή οι μαθητές κάνουν υποθέσεις για το τι περιέχει το κουτί. Στη συνέχεια το ανοίγουν και βρίσκουν διάφορα αντικείμενα (καρυδότσουφλα, πέτρα, μαντήλι, μπαλόνι, ένα σχοινάκι με κουδουνάκια), παλιές φωτογραφίες και ένα γράμμα.

Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμπυχωτής σε ρόλο ηλικιωμένης γιαγιάς δίνει πληροφορίες για την εποχή, τα έθιμα και τις παραδόσεις λύνει τις απορίες των παιδιών ως προς το περιεχόμενο του κουτιού.

Συζήτηση –Ανάθεση ομαδικής δημιουργίας

Οι μαθητές συζητούν τις διαφορές της παλαιάς με την σύγχρονη εποχή (πώς παίζουν τα παιδιά σήμερα, πώς έπαιζαν τις παλαιότερες εποχές). Ο εμπυχωτής προτείνει κάθε ομάδα «οικογένεια» να οργανώσει ένα ομαδικό παιχνίδι με την χρήση ενός αντικειμένου για την επόμενη συνάντηση της ομάδας. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να υπάρχει ήδη, να είναι παραλλαγή κάποιου γνωστού παιχνιδιού ή να αποτελεί δική τους επινόηση.

Χαλάρωση- Εκτόνωση

Ο εμψυχωτής μετράει ένα, δύο και στο τρία όλοι μαζί οι μαθητές λένε μια φράση χαμηλόφωνα για το πώς νιώθουν τελειώνοντας τη σημερινή συνάντηση. Ύστερα ο εμψυχωτής μετράει ξανά και οι μαθητές επαναλαμβάνουν την φράση πολύ δυνατά.

Παρέμβαση 11^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

Οι μαθητές κινούνται στον χώρο και παίζουν με μια φανταστική μπάλα με όποιον τρόπο θέλουν. Όταν συναντήσουν κάποιον αντιγράφουν τον τρόπο που αυτός παίζει με την μπάλα του. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να χτυπήσει το ταμπουρίνο ο εμψυχωτής και να επιστρέψουν στον δικό τους τρόπο παιξίματος.

Δραστηριότητες μαθητών

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες- οικογένειες οργάνωσαν πέντε δραστηριότητες όσες και τα υλικά που βρήκαν στο κουτί της προηγούμενης παρέμβασης (καρυδότσουφλα, πέτρα, μαντήλι, μπαλόνι, ένα σχοινάκι με κουδουνάκια). Κάθε οικογένεια ήταν υπεύθυνη για την υλοποίηση ενός παιχνιδιού στο οποίο τα μέλη της δεν μπορούσαν να παίξουν.

Εκτόνωση

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο, πλησιάζουν πολύ κοντά ο ένας στο άλλο κοιτώντας την πλάτη του μπροστινού τους, λυγίζουν τα γόνατα τους και κάθονται στα λυγισμένα γόνατα του διπλανού τους ενώ κάποιος άλλος κάθεται στα δικά τους. Μετράμε μέχρι το πέντε και μετά σηκωνόμαστε με μία κίνηση φωνάζοντας «Γιούπι».

Αναστοχασμός

Οι μαθητές γράφουν ένα συναίσθημα ή μια σκέψη για την σημερινή εμπειρία τους και το κολλάνε φεύγοντας στην πόρτα της τάξης.

Παρέμβαση 12^η (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές ξαπλώνουν αναπαυτικά στο πάτωμα και φέρνουν στο μυαλό τους εικόνες από τις προηγούμενες συναντήσεις της ομάδας που αφορούν την πόλη και την ζωή σε αυτή. Με ένα άγγιγμα του εμψυχωτή στον ώμο, οι μαθητές λένε την εικόνα που έχουν στο μυαλό τους.

Σήμανση κινδύνου

Ο εμψυχωτής αφηγείται: «Είναι μια όμορφη μέρα. Βρίσκεστε στην πόλη σας, ο καθένας σε διαφορετικό μέρος και κάνετε κάτι συγκεκριμένο όταν ξαφνικά ακούγονται...»

(ακούγεται σειρήνα πολέμου και ήχοι από πολεμικά αεροπλάνα που βομβαρδίζουν)

Με ένα άγγιγμα στον ώμο τα παιδιά λένε που βρίσκονται την ώρα που ακούγεται η σειρήνα και τι κάνουν.

Έτοιμοι για φυγή

Οι μαθητές σε ένα περίγραμμα βαλίτσας γράφουν τρία πράγματα που παίρνουν πριν εγκαταλείψουν το σπίτι τους και τα διαβάζουν στην ομάδα. Στην συνέχεια το κουβεντιάζουν το γεγονός αυτό και εκφράζουν τα συναισθήματα τους.

Αναστοχασμός

Οι μαθητές αποχωρούν από τον κύκλο και την τάξη και ταυτόχρονα λένε μια φράση ή λέξη για να αποχαιρετήσουν το σπίτι τους.

Παρέμβαση 13^η (2 διδακτικές ώρες)

Χάνοντας την οικογένεια

Στάδιο 1

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι βρίσκει ένα ήχο που θέλει και μπορεί εύκολα να αναπαράγει. Ύστερα όλοι μαζί απομακρυσμένοι από το ζευγάρι τους σχηματίζουν ένα κύκλο με τις πλάτες τους να κοιτούν το κέντρο του. Με το τυχαίο άγγιγμα του εμψυχωτή ο μαθητής αναπαράγει τον ήχο του ζευγαριού του μέχρι να ανταποκριθεί το ζευγάρι του με τον ίδιο ήχο.

Στάδιο 2

Όλοι οι μαθητές κινούνται με τα μάτια κλειστά αναπαράγοντας τον ήχο του ζευγαριού τους. Σταματούν μόλις τα δύο μέλη του ζευγαριού συναντηθούν.

Στάδιο 3

Ο εμψυχωτής αφηγείται: «Στο χωριό επικρατεί αναστάτωση. Όλοι είναι στους δρόμους και προσπαθούν να προστατευτούν. Ακούγονται φωνές, κραυγές αγωνίας και σε μια στιγμή συνειδητοποιείς ότι έχασες τους δικούς σου. Τότε αρχίζεις να φωνάζεις....» Με ένα άγγιγμα του εμψυχωτή οι μαθητές αναφέρουν ποιόν θα φώναζαν για να μπορέσουν να τον βρουν.

Γράμμα σε αγαπημένο πρόσωπο

Οι μαθητές γράφουν ένα γράμμα σε συγγενή ή φίλο για να μοιραστούν συναισθήματα και σκέψεις, να περιγράψουν τα γεγονότα ή ότι άλλο θέλουν. Όταν το ολοκληρώσουν σχηματίζουν κύκλο και διαβάζοντας ένας - ένας το γράμμα του το αφήνουν στο κέντρο του κύκλου λέγοντας σε ποιον απευθύνεται «Στον/στην....»

Χαλάρωση- Αποφόρτιση

Κλείνοντας τα μάτια οι μαθητές προσπαθούν να δουν όλες τις δραστηριότητες να περνούν μπροστά από τα μάτια τους και ύστερα αφού κλείσει η αυλαία της φανταστικής παράστασης ανοίγουν τα μάτια τους.

Παρέμβαση 14^η (2 διδακτικές ώρες)

Ενεργοποίηση

Ένας μαθητής κυνηγάει τους υπόλοιπους. Αν ακουμπήσει κάποιον γίνεται και αυτός κυνηγός και κυνηγά μαζί του. Ο μόνος τρόπος να γλιτώσει κάποιος από τον κυνηγό είναι να αγκαλιαστεί με κάποιον συμμαθητή του. Εκεί μπορεί να παραμείνει μέχρι να φτάσει μετρώντας ως το πέντε και ύστερα αποχωρίζεται την αγκαλιά του.

Διάδρομος συνείδησης

Αφήγηση Εμψυχωτή: «Η κατάσταση στη χώρα είναι πολύ κρίσιμη και όλα δείχνουν ότι η βελτίωση θα αργήσει. Είστε μπερδεμένοι και προβληματισμένοι. Δεν ξέρετε τι να κάνετε να φύγετε ή να μείνετε;»

Οι μαθητές σχηματίζουν ένα διάδρομο από όπου ο κάτοικος του χωριού αμφιταλαντεύεται αν πρέπει να μείνει ή να φύγει. Η δεξιά πλευρά του διαδρόμου ισχυρίζεται ότι πρέπει να φύγει και η αριστερή πλευρά ότι πρέπει να μείνει. Όσοι μαθητές θέλουν μπορούν εναλλάξ να περάσουν από τον διάδρομο ενώ ακούγονται ταυτόχρονα τα επιχειρήματα από τους υπόλοιπους μαθητές.

Η φυγή από την πατρίδα

Οι μαθητές βρίσκονται στις ομάδες – «οικογένειες» και κουβεντιάζουν για το αν θα παραμείνουν ή όχι στην πατρίδα και ποια μέλη θα φύγουν. Ύστερα παρουσιάζει κάθε ομάδα με έναν μικρό αυτοσχεδιαστικό διάλογο την απόφασή της.

Αναστοχασμός- Συζήτηση

Οι μαθητές μοιράζονται με τους υπόλοιπους την σκέψη τους για την απόφασή τους και κατά πόσο είναι εύκολο ή δύσκολο να παίρνουμε τόσο σοβαρές αποφάσεις στη ζωή μας.

Παρέμβαση 15^η (2 διδακτικές ώρες)

Το ταξίδι προς τη νέα πατρίδα

Οι μαθητές σε ρόλο-πρόσφυγα κινούνται στον χώρο αυτοσχεδιάζοντας σύμφωνα με όσα αφηγείται οδηγίες ο εμψυχωτής.

Περνώντας τα σύνορα

Ο δάσκαλος σε ρόλο υποδέχεται κακότεροπα και απότομα τους πρόσφυγες καθώς επίσης τους βάζει μια σφραγίδα στο δεξί χέρι για να τους ξεχωρίζουν στη νέα χώρα.

Αφού περάσουν όλοι από αυτή τη διαδικασία με ένα άγγιγμα του εμψυχωτή εκφράζουν την σκέψη τους.

Στο κέντρο υποδοχής

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, τους πρόσφυγες (όσοι έφυγαν από την πατρίδα τους σύμφωνα με την 14^η παρέμβαση) και τους υπεύθυνους στο κέντρο υποδοχής (όσοι παρέμειναν στη πατρίδα σύμφωνα με την 14^η παρέμβαση). Η πρώτη ομάδα γράφει σε ένα χαρτί τους φόβους της για το τι μπορεί να τους συμβεί στην νέα χώρα και η δεύτερη ομάδα γράφει τους κανόνες που πρέπει να τηρούν οι πρόσφυγες και τις συνέπειες που θα έχει η μη τήρησή τους. Στη συνέχεια διαβάσει η μια ομάδα στην άλλη όσα έχει καταγράψει και ακούγονται οι απόψεις των μελών τους.

Χαλάρωση- Εκτόνωση

Οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα με το κεφάλι τους να ακουμπά στην κοιλιά του διπλανού τους δημιουργώντας ένα μεγάλο φίδι που τραντάζεται από τα γέλια.

Παρέμβαση 16^η (3 διδακτικές ώρες)

Αφήγηση Εμψυχωτή: «Έχει περάσει αρκετός καιρός και βρίσκεστε στην νέα πατρίδα. Οι δυσκολίες δεν έχουν ξεπεραστεί αλλά δεν χάνετε την ελπίδα σας. Συχνά όμως δέχετε άσχημη συμπεριφορά επειδή είστε ξένος και σας φέρονται άδικα κάτι που δεν θα συνέβαινε αν ήσαστε στη χώρα σας».

Ρατσιστικές Αντιλήψεις

Οι μαθητές κάθονται σε ένα κυκλικό σχηματισμό όπου στο κέντρο του βρίσκεται μια άδεια καρέκλα. Όποιος μαθητής θέλει κάθεται στην καρέκλα και σε ρόλο πρόσφυγα περιγράφει μια άδικη συμπεριφορά απέναντι του σύμφωνα με πραγματικά γεγονότα που γνωρίζει ο ίδιος ή έχει ακούσει.

Η ταυτότητά μου

Σχηματίζουμε το περίγραμμα ενός παιδιού και το τοποθετούμε στο πάτωμα. Οι μαθητές γράφουν μέσα στο περίγραμμα ποιος είναι ο πραγματικός εαυτός του παιδιού-πρόσφυγα (συναισθήματα, σκέψεις, όνειρα) και έξω από το περίγραμμα την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτόν.

Το τέλος της περιπέτειας

Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες και τυχαία παίρνουν ένα χαρτάκι για να δημιουργήσουν το δικό τους τέλος σύμφωνα με ότι τους έτυχε (ευχάριστο, δυσάρεστο, με ευχάριστα και δυσάρεστα στοιχεία, επιστροφής, φαντασίας/ουτοπικό) με όποιο τρόπο θέλουν (αυτοσχεδιασμό, τηλεοπτική εκπομπή, παγωμένη εικόνα κ.τ.λ.)

Χαλάρωση- Εκτόνωση

Ο εμπυχωτής μαζί με τους μαθητές τραγουδούν ένα τραγούδι που θα επιλέξουν όλοι μαζί.

Παρέμβαση 17^η (2 διδακτικές ώρες)

Ο εμπυχωτής συγκεντρώνει και επεξεργάζεται με τους μαθητές το υλικό που έχει συλλεχτεί κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων (διαλόγους, φράσεις, κείμενα μαθητών). Τα κείμενα επιλέγονται κατάλληλα ώστε να εξιστορούν την ιστορία ενός πρόσφυγα που αναγκάστηκε να ξεριζωθεί από την πατρίδα του. Ύστερα μοιράστηκαν τα κείμενα ανάλογα με την προτίμηση κάθε μαθητή και στη συνέχεια όποιοι ήθελαν έκαναν περαιτέρω βελτιώσεις ή προσθήκες.

Παρέμβαση 18^η (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές μαζί με τον εμπυχωτή προτείνουν τραγούδια τα οποία θα μπορούσαν με κάποιες τροποποιήσεις στον στίχο τους να τα χρησιμοποιήσουν στην παράσταση. Όταν γίνει η επιλογή του τραγουδιού, διαμορφώνονται κατάλληλα οι στίχοι ανάλογα με τις προτάσεις που κάνουν οι μαθητές. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, τραγουδούν όλοι μαζί το τραγούδι που συνέθεσαν.

II. Αρχικές συνεντεύξεις μαθητών

Μαθήτρια 1

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος, εγώ να έχω άσπρο και εκείνος να έχει μαύρο.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Μπορεί επειδή δεν με ξέρουν να με απειλήσουν.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Η συχωρεμένη διπλανή κυρία της γιαγιάς μου, μπήκαν μέσα από το μπαλκόνι και της πήραν τα πράγματα, το πορτοφόλι και είχε μέσα τα πάντα και φοβάμαι λιγάκι γι' αυτό δεν θα έκανα παρέα.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Θα ήταν ωραία για παρέα αλλά δεν ξέρω τι θα έκανα.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Ίσως θα πήγαινα για να μάθω καινούρια πράγματα και ίσως μάθαινα και καινούρια γλώσσα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Εγώ θα προσπαθούσα να του μάθω τα γράμματα πώς είναι έτσι και μετά να τα μάθει να τα λέει, να τα γράφει.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Δύσκολα.

-Ποιος λόγος θα ήταν ο λόγος μην γίνει φίλος;

-Οπωσδήποτε θα με ένοιαζε το τι τρώει και πώς ντύνεται αν π.χ. έρχεται με μαντίλα στο σχολείο θα με προβληματίσει.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Άσχημα. Θα άφηνα το δωμάτιο μου, το σπίτι, δεν θα είχα που να μείνω.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ξέραμε την γλώσσα τους και δεν θα μπορούσαμε να ζητήσουμε βοήθεια.

Μαθήτρια 2

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Έχει άλλη γλώσσα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα σκεφτόμουν ότι θέλουν βοήθεια και θα έκανα προσευχή

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

Εγώ θα προτιμούσα πρώτα να γνωριστούν οι γονείς μας και μετά εμείς γιατί θα φοβόμουν μήπως με απειλήσει.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Από την μια θα ήθελα γιατί θα ήμασταν μαζί, σα παρέα από την άλλη δε ξέρω.

Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Αν ήταν και άλλοι φίλοι μου θα πήγαινα γιατί αν ήταν μόνο φίλοι δικοί του δεν θα ήμουν τόσο σίγουρη να πάω.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

- Με νοήματα ή θα του μάθαινα την γλώσσα μου.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος/ η καλύτερη φίλη σου;

- Εγώ έχω κολλητή και δεν θέλω άλλη.

-Ποιος λόγος θα ήταν ο λόγος να μην γίνει φίλος σου;

-Αν ήταν καλό παιδί και δεν έβριζε δεν θα είχα πρόβλημα να γινόταν φίλος.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Λυπημένη θα ήμουν.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Φαγητό και σπίτι

Μαθητής 3

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι δεν έχει τα ίδια πράγματα που έχουμε και εμείς δηλαδή έχει άλλη μούρη.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα χαιρόμουν γιατί θα τους φιλοξενούσαμε επειδή θα γινόταν πόλεμος, θα είχανε προβλήματα οικονομικά.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι γιατί θα μου μάθαινε καινούρια πράγματα και θα του μάθαινα και εγώ.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι, δεν έχω πρόβλημα. Αν δεν ήξερε κάτι θα το βοηθούσα.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Και ναι, και όχι γιατί θα μάθαινα καινούρια πράγματα και όχι επειδή γιατί θα ήταν οι πιο πολλοί από την χώρα του και εγώ θα ήμουν μόνο εγώ.

- **Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;**
- Εγώ θα έπαιρνα λεξικό και θα του έδειχνα τις λέξεις που λέω στη γλώσσα του αλλά δεν θα τις μάθαινα.
- **Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)**
- Ναι, γιατί πολλές φορές μένω μόνος μου και θα ήθελα να γίνει κολλητός μου.
- Ποιος θα ήταν ο λόγος να μην γίνει φίλος σου;**
- Να βρίζει, να λέει ψέματα.
- **Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Θα αισθανόμουν άσχημα επειδή θα γινόταν πόλεμος και αν χρειαζόταν θα πολεμούσα και εγώ.
- **Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;**
- Ότι θα μέναμε στους δρόμους.

Μαθήτρια 4

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;**
- Κάποιος που έχει μια αναπηρία.
- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;**
- Ότι θα μας κάνουν κάτι κακό αν βγουν, θα φωνάζουν.
- **Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;**
- Θα έκανα παρέα, δεν θα είχα πρόβλημα.
- **Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;**
- Όχι γιατί πιστεύω ότι θα ήταν καλύτερα να έχει ένα θρανίο δίπλα στην κυρία για να το βοηθάει. Επειδή είναι από άλλη χώρα δεν θα ήξερε πολλά ελληνικά.
- **Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;**
- Δεν θα πήγαινα. Πρώτον δε θα ήξερα τη γλώσσα, δεύτερον μπορούσαν να με κακοποιήσουνε και τρίτον θα με πείραζαν.
- **Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;**
- Θα του έκανα νοήματα γιατί κάτι παρόμοιο μου έχει ξανασυμβεί.
- **Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;**
- Όχι, δεν θα ήθελα να τον έχω καλύτερο φίλο.
- **Ποιοι λόγοι θα μπορούσαν να κάνουν κάποιον καλύτερο σου φίλο;**
- Η συμπεριφορά, να μην κάνει κακές χειρονομίες, η γλώσσα.
- **Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Θα είχα μεγάλη θλίψη. Είμαστε καλή χώρα όμως και δεν θα υπάρξει πρόβλημα.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα είχαμε προμήθειες και σπίτι.

Μαθητής 5

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να είναι κίτρινος, να έχει σχιστά μάτια.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ θα φοβόμουν γιατί θα νόμιζα ότι θα μου κάνανε κάτι κακό και από την άλλη θα ένιωθα χαρά που θα έβρισκαν ένα σπίτι δίπλα μου.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ όχι, θα φοβόμουν μην με κοπανάνε, μη με κάνουνε, μη με ράνουνε.

Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Όχι (με βεβαιότητα)

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Όχι, γιατί μπορεί να μην ήξερα την γλώσσα που μιλάνε και επειδή τρώνε αηδιαστικά πράγματα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Θα έμπαίνα στο Google και θα έβλεπα τις λέξεις στη γλώσσα του και θα τις έγραφα σε ένα χαρτί.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

- Όχι, γιατί θα έκανε άσχημα πράγματα και μπορεί αυτό το παιδί να ήταν χαζό ή να με πλάκωνε.

-Ποιος θα ήταν ο λόγος μην γίνει φίλος σου;

- Μπορεί να μιλάει μια άλλη γλώσσα που να μην την ξέρω εγώ.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Εγώ θα είχα στενοχωρηθεί γιατί οι φίλοι μου θα έλλειπαν και το σπίτι μου θα καταστρεφόταν.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα γιατί θα ήθελα να κάνω καινούριους φίλους εκεί, παρέα κτλ.

Μαθητής 6

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Δηλαδή κάνει κάτι διαφορετικό και εμείς τον ζηλεύουμε ή έχει διαφορετικό χρώμα όπως ο μαθητής 19 και η μαθήτρια 20.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας πρόσφυγων;

-Οι άνθρωποι που θα έφτιαχναν τέτοιες πολυκατοικίες θα ήθελαν να βοηθήσουν τους πρόσφυγες και άμα χρειαζόντουσαν κάτι θα τους βοηθούσα.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι, αμέ.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Άμα δεν είχε κάποιους φίλους θα γινόμουν φίλος του και δεν θα με πείραζε να κάτσω στο ίδιο θρανίο.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Άμα τον ήξερα πολύ καιρό, θα πήγαινα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα του μάθαινα ελληνικά, αν ήταν Άγγλοι ή αν ήξεραν λίγα Αγγλικά θα τους έλεγα ότι θα σας μάθω Ελληνικά. Θα τους έλεγα λέξεις από Ελληνικά.

-Θα ήθελες να μάθεις εσύ τη γλώσσα του;

-Εεεε... Θα θελα, για να μπορώ να επικοινωνώ κιόλας (διστακτικά).

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Ναι, θα θελα να γίνει κολλητός μου. Ανάλογα αν με έπαιζε κι εκείνος πάρα πολύ, αν δεν είχε κανένα φίλο και ήταν στεναχωρημένος θα γινόμουν φίλος του.

-Ποιος θα ήταν ο λόγος να μην γίνει φίλος σου;

-Αν ήταν κορίτσι θα με πείραζε γιατί δεν κάνω παρέα με κορίτσια.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Εγώ άμα γινόταν πόλεμος και έφευγα από την πατρίδα μου, μαχαίρι! (κάνει χαρακτηριστική κίνηση αυτοκτονίας)

-Δηλαδή θα προτιμούσες να πεθάνεις;

-Ναι.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Εμένα θα με πείραζε αν θα άλλαζα χώρα που δεν θα ξέρω σε ποιό δρόμο να πάω, θα με ενοχλούσε γιατί όλοι μου θα ήταν ξένοι και δεν θα τους ήξερα.

Μαθητής 7

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να μην είναι σαν και μένα. Να έχει άλλο χρώμα, άλλα μαλλιά, να είναι χοντρός, να φοράει γυαλιά, τέτοια.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Δεν θα 'χα πρόβλημα απλά αν μπαινοβγαίνανε έξω από το σπίτι και φώναζαν θα με ενοχλούσαν, δεν μπορώ να θέλω να κοιμηθώ και να κάνουν φασαρία οι άλλοι (το είπε με ύφος και γέλασαν όλα τα παιδιά) όπως είναι ο από πάνω που όλη την ώρα είναι μπάπα-μπούπα.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Δεν θα πήγαινα (με αυστηρό ύφος).

-Γιατί;

-Γιατί φοβάμαι.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ανάλογα. (διστακτικά) γιατί άμα είναι κλεφταριό;

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Μμμ.. Όχι.

Γιατί;

-Δεν ξέρω πώς είναι ο άλλος. Δεν πάω στον άγνωστο.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Με ζωγραφιές.

-Θα 'θελες να του μάθεις την γλώσσα σου και εκείνος να σου μάθει τη δική του?

-Τίποτα από τα δυο.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Ναι αμέ, γιατί μπορεί να είναι το καλύτερο παιδί απ' όλα.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου; :

-Ίιιι! Θα σκότωνα όποιον μου το έλεγε! Βέβαια, από τη μία θα χαιρόμουν που θα 'φευγα από δω και θα χαιρόμουν λίγο-λίγο που θα πήγαινα ένα ταξιδάκι στο εξωτερικό.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Δεν θα είχαμε σπίτι να μείνουμε, θα 'μασταν μες την βροχή και το χιόνι.

Μαθητής 8

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Εγώ πιστεύω διαφορετικός είναι στο ότι έτσι, έχει άλλα προσόντα, τους αρέσουν διαφορετικά πράγματα έτσι, δηλαδή άλλες γνώμες. Θα μπορούσε να διαφέρει για παράδειγμα στην εμφάνιση γιατί παλιά στα σχολεία ήταν ασυνήθιστο κάποιος να φοράει

γυαλιά. Και την μάνα την έλεγαν έτσι, την έλεγαν «φυτό» γιατί φορούσε γυαλιά, ενώ κανονικά δεν ήταν φυτό κανονικό, έκανε κι άλλα πράγματα, έπαιζε, διασκεδάζε, έβλεπε τηλεόραση.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας πρόσφυγων;

-Το πρώτο πράγμα που θα σκεφτόμουν είναι ότι το έκαναν για να βοηθήσουν τους πρόσφυγες και θα προσπαθούσα να βοηθήσω κι εγώ.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εντάξει, θα έκανα παρέα μαζί τους αλλά εντάξει επειδή είναι από άλλη χώρα θα έπρεπε να μιλήσω αγγλικά και θα ήταν λίγο δύσκολο.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Όχι, γιατί στην πρώτη Δημοτικού ένα παιδί ο Ρομπέρτο μου είχε πάρει τα πράγματα.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Θα έλεγα επίσης όχι, γιατί κάποιες παραδόσεις που γίνονται σε άλλες χώρες είναι λίγο αηδιαστικές. Για παράδειγμα στην Κίνα έχουν μια παράξενη παράδοση, να βράζουν αυγά όμως αντί για νερό να βάζουν ούρα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Εγώ έχω δύο τρόπους για να επικοινωνήσω ή με τη νοηματική γλώσσα ή θα του έδειχνα με το χέρι μου.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

-Εγώ πάντως θα έλεγα όχι σε αυτό, απλώς γιατί θα ήταν πολύ δύσκολο.

-Ποιος θα ήταν ο λόγος για να μην γίνει φίλος σου;

-Τώρα είναι τρία τα εμπόδια που σκέφτομαι. Το πρώτο είναι λίγο η εμφάνιση (να φοράει σιδεράκια, να είναι καλοσηματισμένο το πρόσωπό του) και το ενδιαφέρον του, ένα ωραίο ή ένα βαρετό άτομο ή είναι ένα ενδιαφέρον άτομο που μπορεί να έχει εξυπνάδα και δύναμη και τα χρησιμοποιεί σωστά. Μια φορά τα αφήνω στην άκρη αυτά τα εμπόδια για να δω αν μπορώ να τον συμπαθήσω.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα αισθανόμουν πολύ λύπη γιατί θα άφηνα πίσω τους φίλους μου και γενικά μόνο θλίψη, μόνο αυτό.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Δεν θα είχα χρήματα, κινητό.

Μαθητής 9

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι μιλάει άλλη γλώσσα, τρώει κατσαρίδες και τέτοια και βρομάει.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας πρόσφυγων;

-Δεν ξέρω, θα φοβόμουν.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Όχι γιατί μπορεί να βρίζουνε, να είναι κακοί, να κοροϊδεύουν τους άλλους.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Όχι, γιατί μπορεί να βρίζει και τέτοια.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Ναι για να δω πως είναι και για να κάνω και άλλους φίλους.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Αν μιλούσε αγγλικά, θα μπορούσαμε να μιλούσαμε αγγλικά αλλιώς με νοήματα.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Εγώ δεν έχω καλύτερο φίλο ή φίλο αλλά δεν θα ήθελα να γίνει.

-Ποιος θα ήταν ο λόγος για να μην γίνει κάποιος φίλος σου;

-Τι τρώει, τι χρώμα είναι και αν βρίζει ή όχι και αν είναι φιλικός.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Λύπη, θυμό, εξοργισμό.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Φαί, νερό, χρήματα, σπίτι, playstation 4, δουλειά, τηλεόραση και όλες τις ανέσεις.

Μαθήτρια 10

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι μπορεί να είναι από άλλη χώρα

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Θέλουμε την ησυχία μας, μπορεί κάποιος να είχε μωρό και να τον ξυπνούσε αλλά εντάξει .

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Πήγα σε ένα βουνό το Πάσχα και είδα μερικούς πρόσφυγες που έμεναν εκεί και είπαμε να τους δώσουμε φαγητό γιατί είχαν και ένα μωρό και παίζαμε μαζί τους Survivor (τα παιδιά γέλασαν). Και η ξαδέλφη μου είχε μια εφαρμογή στο κινητό της που μίλαγε στη γλώσσα τους και τους καταλαβαίναμε.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Εγώ δεν ξέρω αλλά νομίζω θα είχα ένα προβληματάκι γιατί δεν ξέρω μπορεί να κάνει σα τρελός.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Δε νομίζω να ήθελα γιατί μπορεί να είναι από άλλη χώρα και να τρώνε κάτι άλλο εκεί κάτι που δεν θέλουμε εμείς, ή να φορούν άλλα κουστούμια και να χορεύουν άλλους χορούς τα παιδιά.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

- Εγώ δεν θα θελα να μάθω τη γλώσσα του επειδή δεν μπορώ να μάθω εύκολα ξένες γλώσσες, με δυσκολεύει. Ο μπαμπάς μου ήθελε να πάει στη Σουηδία και μου 'λεγε ότι θα τα μάθω γρήγορα εγώ τα λόγια αλλά εγώ του είπα ότι δεν μπορώ γιατί τα ελληνικά μου φάνηκαν λίγο πιο εύκολα. Αν μάθει εκείνος τα ελληνικά εντάξει.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Εγώ θα ήθελα να την είχα κολλητή, κολλητή, κολλητή και θα έπαιζα μαζί της.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Θα ένιωθα λύπη γιατί θα ήταν η πατρίδα μου και θα έπρεπε να την εγκαταλείψω.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Η γλώσσα κι ότι δεν ξέρω καλά τους δρόμους στη χώρα.

Μαθήτρια 11

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να είναι μαύρος και οι άλλοι να τον κοροϊδεύουν, όπως στο νηπιαγωγείο έλεγαν «σοκολάτα» την μαθήτρια 20.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Ότι θα ερχόντουσαν κάποιοι καινούργιοι άνθρωποι δίπλα μας από άλλη χώρα και δεν θα τους ξέραμε και θα φοβόμουν.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εμένα θα με ενοχλούσε να κάνω πολύ παρέα μαζί τους.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Εγώ όχι γιατί θα με ενοχλούσε την ώρα του μαθήματος.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Όχι γιατί θα είναι ξένοι και θα νιώθω άβολα.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα του μάθαινα τις λέξεις στα ελληνικά, τα χρώματα, τους αριθμούς, τις μέρες.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Ναι, αν θα τον είχα συμπαθήσει πολύ. Αν ήταν κακό παιδί εγώ θα μπορούσα να γίνω φιλική, να του μάθω καλούς τρόπους για να γίνουμε φίλοι.

- Θα υπήρχε κάποιος λόγος για να μην τον κάνεις παρέα;

-Θα με πείραζε η γλώσσα και αν ήταν αγόρι.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα στενοχωριόμουν πολύ γιατί θα άφηνα τους φίλους μου, το σχολείο μου, τους φίλους μου και θα φοβόμουν.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Το πρώτο που θα σκεφτόμουν μήπως γίνει και εκεί πάλι πόλεμος και το δεύτερο που θα μείνω και που θα πάω σχολείο.

Μαθητής 12

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να έχει μεγάλη μύτη , μπορεί να έχει σχιστά μάτια.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ θα τους έδινα λεφτά.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι. (διστακτικά)

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι, ναι.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Νομίζω ναι.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Θα μάθαινα εγώ τη γλώσσα του.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Ναι.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Λύπη γιατί θα έχανα τους φίλους μου.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα είχα πού να μείνω, δεν θα ήξερα τη γλώσσα.

Μαθήτρια 13

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να είναι πιο έξυπνος από μένα ή να έχει κατ παραπάνω από μένα και να μου βγαίνει ζήλια.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ θα ένιωθα και φόβο αλλά και καλά. Θα αισθανόμουν πολύ τρομαγμένη γιατί θα μπορούσαν να μου κάνουνε πάρα πολλά πράγματα, από την άλλη χαρά γιατί θα είχαν κάπου να μείνουν.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Φυσικά δεν είναι κανείς διαφορετικός απλώς θα προσπαθούσα κιόλας να του μαθαίναμε και λίγα ελληνικά αν μπορεί.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι θα ήθελα γιατί δεν έχει σχέση από πού είναι, έχει σχέση να είναι καλός χαρακτήρας.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Δεν θα πήγαινα γιατί οι γονείς του ή κάποιος από την οικογένεια του θα μπορούσε να μου κάνει κακό ή να με πειράξει.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Μπορεί αυτό το παιδάκι να ξέρει αγγλικά, θα μπορούσα να πάρω μολύβι και χαρτί και θα του έλεγα το «Α» και θα λέει και μετά κι αυτός «Α» και θα του μαθαίνω την αλφαβήτα και τη γλώσσα. Πιστεύω ότι είναι καλύτερα να είναι με ελληνικά παιδιά από ότι με παιδιά από άλλες χώρες.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Δύσκολο να γίνει ο καλύτερος φίλος μου. Μπορεί χωρίς να του κάνω τίποτα, για κανένα λόγο να με βαραει, να με βρίζει στη δική του γλώσσα κι εγώ να μην καταλαβαίνω τίποτα.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Λύπη γιατί θα χάσω το σχολείο μου, τους φίλους μου, το σπίτι, τους συγγενείς μου (αν κάτσουν εδώ) και χαρά δεν θα αισθανθώ καθόλου γιατί μπορεί να πάω σε μια χώρα που να μην ξέρω τη γλώσσα τους και να προσπαθώ να τη μάθω και να μην μπορώ και γενικώς λύπη γιατί θα ήμουν πολύ στεναχωρημένη.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Ότι δεν θα ξέρω τη γλώσσα τους για να γίνω φίλη, θα πρέπει να πάω σχολείο για να μάθω τη γλώσσα αλλά θα είναι λίγο δύσκολο. Μπορεί κάποια παιδιά γενικώς να με κοιτάνε, να μου κάνουν κάτι κακό, τέλος πάντων.

Μαθητής 14

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Όταν ακούω ότι κάποιος είναι διαφορετικός, σκέφτομαι ο άνθρωπος, τι να έχει και είναι διαφορετικός;

-Τι μπορεί να τον κάνει λοιπόν, να διαφέρει;

-Το να μπορεί να τρέχει πολύ γρήγορα και εγώ να μην το κάνω.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα σκεφτόμουν τι συμπεριφορά θα είχαν, αν ήταν φιλικοί, αν είναι λίγο διαφορετικοί από εμάς.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ με πάρα πολλά παιδάκια θα περνούσα χρόνο και θα τους έδινα και λεφτά από το χαρτζιλίκι και θα παίζαμε μαζί μπάλα.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι, δεν θα με πείραζε.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Μμμ... αν είχα ελεύθερο χρόνο θα πήγαινα αλλά επειδή πηγαίνω και ποδόσφαιρο δεν έχω χρόνο.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Με τα χέρια... υπάρχει μία εφαρμογή που καταλαβαίνει αυτόν που μιλάει μια άλλη γλώσσα και σου λέει ελληνικά.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

-Εγώ πιστεύω ότι καλύτερα να κάνεις παρέα με ένα πρόσφυγα παρά με ένα άλλο παιδί αυτές τις μέρες γιατί αυτοί δεν μπορούν να σε βρίσουν ούτε να σε χτυπήσουν... Φίλοι ναι, αλλά όχι και πολύ φίλοι γιατί δεν τους συμπαθώ.

-Υπάρχει κάτι που θα σε εμπόδιζε για να μη γίνετε φίλοι;

-Εμένα θα με πείραζε πιο πολύ η γλώσσα του και ότι μπορεί να με βρίσκει κι εγώ να μην το καταλάβω.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Δεν ξέρω.... Ακριβώς, τίποτα. Αυτό που θέλω να σπουδάσω είναι πολύ δύσκολο και δεν θα τα παρατούσα δηλαδή εγώ θέλω να σπουδάσω κάτι στο στρατό και δεν θα τα παρατούσα. Αν αναγκαζόμουν θα έφευγα, αναγκαστικά θα έπρεπε να μάθω τη γλώσσα.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Θα πήγαινα στην Αμερική και εκεί θα μπορούσα να ζήσω, δεν θα είχα κανένα εμπόδιο.

Μαθητής 15

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να μην είναι καλός στη ζωγραφική (διστακτικά).

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα τους έδινα λεφτά.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ όχι γιατί μπορεί να βρίζουνε, μπορεί να χτυπάνε ή άλλα διάφορα και δεν θα ήθελα παρέα μαζί τους.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι, μπορεί να ήθελε καμιά βοήθεια αλλά ίσως όχι γιατί μπορεί να έβριζε στο μάθημα, να πεταγότανε και μετά να έλεγε: «ο διπλανός μου φταίει».

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Δεν θα πήγαινα γιατί όλοι μπορεί να κοιτάζανε εμένα.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Θα προσπαθούσα να του μάθω τη γλώσσα για να επικοινωνήσει.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- ... (Κούνησε το κεφάλι αρνητικά)

-Ποίο θα ήταν το εμπόδιο;

-Η γλώσσα του πιο πολύ.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα ένιωθα στεναχώρια, θα εγκατέλειπα την πατρίδα μου και τους φίλους μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Θα κοιμόμουν στους δρόμους.

Μαθήτρια 16

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να έχει άλλο χρώμα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Εγώ θα σκεφτόμουν να κάνω παρέα με αυτούς επειδή δεν θα έχουν παρέα και δεν θα ξέρουνε κάποιον άλλο αφού θα έχουν έρθει από άλλη χώρα. Έχουμε κάποιους που μένουν από πάνω μας στην πολυκατοικία.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

Δεν θα ήθελα να μείνω μαζί τους αλλά θα έκανα παρέα.

- Περνάς χρόνο με τα παιδιά που μένουν στον πάνω όροφο του σπιτιού σου?

-Όχι.

-Γιατί;

- (έμεινε αμίλητη).

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Δεν θα χα πρόβλημα.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Αν τον είχα κολλητό θα πήγαινα.
- **Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;**
- Μπορείς να επικοινωνήσεις με φίλους σου μήπως ξέρουν τη γλώσσα τους και σε βοηθήσουν,
- **Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;**
- (κούνησε το κεφάλι αρνητικά)
- **Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Λύπη και φόβο.
- **Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;**
- Θα 'πρεπε να πάω σε ξένο σχολείο για τη γλώσσα.

Μαθήτρια 17

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;**
- Στεναχώρια γιατί οι άλλοι μπορεί να μην τον αγαπούν.
- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;**
- Θα τους πήγαινα φαγητό και ρούχα και κάτι να παίξουν.
- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;**
- Ναι, θα τους μάθαινα την ελληνική γλώσσα, να διαβάζουν βιβλία.
- **Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;**
- Εγώ θα έλεγα όχι, γιατί αυτό το παιδί μπορεί να είναι επικίνδυνο. Αν ήταν ένα πολύ καλό παιδί και το είχα δει πως είναι τότε ναι, εντάξει.
- **Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;**
- Όχι, γιατί δεν θα ήξερα κανέναν. Θα ήταν όλοι από ξένα μέρη και θα φοβόμουν.
- **Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;**
- Με νοήματα.
- **Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;**
- Ναι, θα τον έπαιρνα κοντά μου, θα του μάθαινα ελληνικά, θα του μάθαινα να μην πειράζει κανέναν, τι πρέπει να κάνει.
- Θα υπήρχε κάποιο εμπόδιο στη φιλία σας;**
- Ναι, θα είχα νευριάσει γιατί δεν θα ήξερα τη γλώσσα. Δεν θα καταλαβαίνει κι αυτός και θα έχω αγριέψει.
- **Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Μεγάλη θλίψη και στενοχώρια.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Εγώ ξέρω που θα με παγαίναμε, στην Αλβανία, και δεν θα είχα πρόβλημα.

-Αν δεν μπορούσες για κάποιο λόγο να πας εκεί;

-Τότε θα είχα πρόβλημα γιατί θα έβλεπα άλλους ανθρώπους που δεν θα μας ξέρανε και θα μιλούσαν άλλη γλώσσα που δεν θα καταλαβαίναμε.

Μαθήτρια 18

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Είναι για παράδειγμα το χρώμα σοκολατί.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ θα σκεφτόμουνα χαρά που θα έρθουν από άλλη χώρα και θα τους είχα φερθεί όμορφα και θα τους κάνω να νιώθουν σαν το σπίτι τους.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να κάνω παρέα με αυτά τα παιδιά και θα έπαιρνα τα παιχνίδια μου και θα παίζαμε.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι, και θα του μάθαινα την γλώσσα γιατί θα ήταν από άλλη χώρα και δεν θα ήξερε πολλά ελληνικά.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Ναι, γιατί θα μπορούσα να μάθω μια ξένη παράδοση και άμα ήταν και γενέθλια θα του έπαιρνα και δώρο. Αν είχε αδέρφια θα έπαιρνα και στα αδέρφια του.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

- Θα έπαιρνα μια κόλλα χαρτί και θα του μάθαινα ελληνικά.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Εγώ θα έλεγα όχι γιατί αυτός μπορεί να κάνει άσχημα πράγματα σε μένα ενώ στη χώρα του θα ήταν όμορφα πράγματα και θα φοβόμουν λίγο.

-Τι άσχημα θα μπορούσε να σου κάνει;

-Να με δείρει. Έχω δει ένα βίντεο στον Η/Υ όπου στην Τσεχία ένα παιδί είπε όχι σε ένα άλλο για να γίνουν φίλοι και πλακωθήκανε.

- Ποίος είναι ο κύριος λόγος για να μην κάνεις παρέα;

- Να είναι άγριος μαζί μου, η γλώσσα του γιατί μπορεί να με βρίζει και να μην καταλαβαίνω.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Εγώ αν θα γινόταν κάτι θα έλεγα στη μαμά μου να με πήγαινε στη Ρωσία οπότε εκεί θα ήξερα τους φίλους μου από όπου είχα αλλά θα είχα μια στενοχώρια γιατί θα είχα αφήσει τους φίλους μου, την πατρίδα μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα είχα πρόβλημα γιατί θα είχα γνωρίσει καινούριους φίλους που μπορεί να ήταν καλύτεροι.

Μαθητής 19

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Ότι είναι χόντρος και μαύρος ή έχει άλλο πρόσωπο. Ή αυτοί που είναι σε αναπηρικό καροτσάκι.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Αυτό ακριβώς γίνεται δίπλα στο σπίτι μου! Φτιάχνουν κάτι γραφεία, δεν ξέρω. Για τους πρόσφυγες φτιάχνουν κάτι.

-Και τι σκέφτεσαι εσύ γι' αυτό;

-Ότι θα τους δίνουν συμβουλές.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Ε, δεν ξέρω, μπορεί να είναι κανένας κλέφτης που να κάνει τον πρόσφυγα.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Άμα ήταν συνεργάσιμος, θα έβλεπα πρώτα πώς θα πάει.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Εγώ θα πήγαινα μόνο στο πάρτι γιατί στους παραδοσιακούς θα με πιάσει νύστα. Προτιμώ την δικιά μου χώρα δηλαδή την δική μου κουλτούρα, δηλαδή αν έχουν σούσι εγώ γιατί να το φάω;

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Θα του έφερνα ένα δάσκαλο ελληνικών να του μάθει πώς να μιλάει ελληνικά.

- Δεν θα ήθελες να μάθεις εσύ την γλώσσα του?

-Όχι, δεν είμαι καλός στις ξένες γλώσσες.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Όχι, δε νομίζω.

-Τι θα σε εμπόδιζε;

-Θα πείραζε αν είναι άσπρος ή μαύρος – εκτός από την μαθήτριά 20. Και περισσότερο με τα αγόρια κάνω παρέα επειδή είμαι άντρας, λογικό.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Θα είχα νοσταλγία για την πατρίδα μου και δεν θα 'ξερα πως θα είναι να πάω σε άλλη χώρα, που θα μένω.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Αν έφτανα σε ξένη χώρα το πρώτο μου άγχος είναι το ποιους θα γνωρίσω και πως θα το αντιμετωπίσω, αν κάποιον συναντήσω που δεν θα ξέρω τη γλώσσα. Αν συναντιόμασταν όλοι στην άλλη χώρα, καλά θα ήμασταν. Θα μπορούσαμε να τακτοποιηθούμε πιο καλά.

Μαθήτρια 20

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Δηλαδή διαφέρει από μένα, δηλαδή αυτός είναι χοντρός ενώ εγώ είμαι λεπτή. Όπως εγώ και η αδελφή μου, εγώ είμαι λεπτή και αυτή είναι χοντρή.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Αν ήταν πολλοί πρόσφυγες δίπλα μου θα τους έδινα φαγητό και ρούχα.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι, μια φορά πήγαμε σε μια πλατεία και έπαιζαν παιδιά της Συρίας κι εκεί πήγα με την ξαδέρφη μου την μεγάλη και δεν ήξεραν Ελληνικά, ήξεραν Αγγλικά και παίζαμε μαζί τους.

-Εσύ ξέρεις Αγγλικά;

-Ναι.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Εγώ δεν θα είχα πρόβλημα να καθόμουνα αρκεί να έχει καλή συμπεριφορά.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Δεν θα ήθελα και τόσο αλλά θα πήγαινα γιατί μου αρέσουν τα πάρτι.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Με τη γλώσσα μου ή με αγγλικά.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Δεν θα ήθελα να κάνω παρέα με κάποιον που δε γνωρίζω πολύ καλά αλλά αν ήταν αλβανάκι. Έχω πολλούς φίλους από την Αλβανία και έγιναν και αυτοί φίλοι.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα ένιωθα λύπη γιατί εδώ θα είχα γεννηθεί και θα ήταν η αγαπημένη μου χώρα.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα, θα χαιρόμουνα, δεν θα είχα τους παλιούς μου φίλους να με ενοχλούν, θα έκανα καινούριους φίλους που δεν θα με κορόιδευαν και τέτοια... θα περνούσα ωραία και θα προτιμούσα τη Νορβηγία για χώρα που είναι ο παππούς και η γιαγιά μου.

III. Τελικές συνεντεύξεις μαθητών

Μαθήτρια 1

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;**
- Να φοράει άλλα ρούχα, να έχει άλλη γλώσσα
- **Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;**
- Εγώ θα είχα λίγο φόβο γιατί μπορεί να αφήσει κάποιος την πόρτα ανοιχτή και να μπει εκείνος και να κλέψει το σπίτι. Θα φοβόμουν.
- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;**
- Ναι, αν πηγαίναμε μαζί με τους γονείς μου. Να ήταν φίλοι πρώτα οι γονείς μας και μετά να γινόμασταν και εμείς .
- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;**
- Ναι, θα ήθελα και να το βοηθούσα.
- **Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε; E**
- Θα ήθελα να πάω για να γνωρίσω τη γλώσσα τους, να γνωρίσω τι τρώνε, να δω πως ντύνονται, πως χορεύουν.
- **Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;**
- Με νοήματα και κινήσεις και θα του μάθαινα την γλώσσα μου.
- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;**
- Θα μπορούσε, θα μπορούσε.
- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Λύπη που δεν περιγράφεται και αν έβρισκα ένα μέρος θα ένιωθα απομόνωση.
- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;**
- Δεν θα είχα σπίτι και θα έμενα σε παγκάκια. Θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο.
- Πώς θα σχολίαζες την συμμετοχή σου στην θεατρική παράσταση;**
- Ήταν μοναδική εμπειρία.

Μαθήτρια 2

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;**
- Όταν έχει άλλο χρώμα, να μην φοράει ρούχα από την δικιά μας χώρα ας πούμε μπορεί να είναι από την Κίνα και να φοράει κινέζικα ρούχα. Να έχει άλλη θρησκεία, να είναι διαφορετική η εξωτερική του και η εσωτερική του εμφάνιση.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Θα χαιρόμουν γιατί θα τους φιλοξενούσαμε αφού στην χώρα τους γίνεται πόλεμος.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Θα έπαιζα για να μάθω και από αυτούς κι άλλα παιχνίδια, την γλώσσα τους.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι, γιατί πρώτον αν δεν τον ήξερα θα γνωριζόμασταν και θα γινόμασταν φίλοι και αν τον ήξερα θα ερχόμασταν πιο κοντά σα φίλοι .

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Ναι για να δω τι έθιμα έχουν και πως γιορτάζουν.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Εγώ με νοηματική αλλά όχι με τα γράμματα αλλά με κινήσεις π.χ. εσύ πήγαινε εκεί και με λέξεις που θα ξέραμε ο καθένας από την γλώσσα του άλλου. Στην αρχή θα ήταν δύσκολο αλλά νομίζω ότι θα ήταν πιο εύκολο να μάθω εγώ την δικιά του.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Θα μπορούσα. Θα είχαμε μάθει ο ένας την γλώσσα του άλλου και θα επικοινωνούσαμε, θα καλούσαμε ο ένας τον άλλο στα πάρτι του

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Απερίγραπτη λύπη γιατί θα άφηνα το σπίτι και την οικογένειά μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Σπίτι, φαγητό, νερό, δεν θα ξέραμε την γλώσσα τους για να επικοινωνήσουμε μαζί τους και μπορεί να μην μας πίστευαν.

-Πώς θα σχολίαζες την συμμετοχή σου στην θεατρική παράσταση;

Μου άρεσε που μετά την παράσταση μας ρωτούσανε πώς εμπνευστήκαμε το θέμα, για τις κούκλες κτλ. και εγώ τους είπα: Όταν τα βρίσκεις σκούρα να έχεις αγάπη μέσα σου και να προχωράς.

Μαθητής 3

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να είναι από άλλη χώρα.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Δεν θα είχα πρόβλημα.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ θα έπαιζα γιατί θα μπορούσα να πάω στην χώρα τους και να παίξω και εκεί και μετά να έρθουν και αυτοί στη χώρα μας και να παίξουν.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Θα ήθελα να κάτσω μαζί.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Εγώ θα πήγαινα αλλά θα ένιωθα λίγο άβολα γιατί θα ήταν όλοι ξένοι και θα μιλούσαν άλλη γλώσσα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Εγώ θα του μάθαινα τη γλώσσα μου και θα μου μάθαινε και εκείνος τη δικιά του.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Ναι, γιατί θα είχαμε γνωριστεί και θα κάναμε παρέα.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Λυπημένος γιατί θα γινόμουν πρόσφυγας.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Σπίτι, φαγητό, νερό και θα μας κορόιδευαν όπως και εμείς κάνουμε το ίδιο.

- Πώς θα σχολίαζες την συμμετοχή σου στην θεατρική παράσταση;

-Δε ξέρω. Τώρα νιώθω ένα κενό.

Μαθήτρια 4

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να έχει άλλα μάτια, είναι σκούρος ή ανοιχτός, ότι έχει κακή συμπεριφορά.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Μπορεί να μην είναι τόσο κακοί. Αν χρειάζονταν βοήθεια, θα προσπαθούσα να τους βοηθήσω.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι αν είχαν καλή συμπεριφορά. Αν δεν είχαν όχι.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Όχι γιατί εγώ δεν θα μπορούσα να βοηθήσω.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Δεν ξέρω. Ίσως να πήγαινα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Με νοήματα ή θα τους μάθαινα την γλώσσα μου.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Ναι, ίσως.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Δεν θα ένιωθα καλά. Θα ήμουν στενοχωρημένη. Θα έχανα όλους τους φίλους μου και τους συγγενείς μου.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Ότι δεν θα μπορούσα να επικοινωνήσω γιατί δεν θα 'ξερα τη γλώσσα και ότι μπορεί να με περνάγανε για κακό κορίτσι.

-Πώς θα σχολίαζες την συμμετοχή σου στην θεατρική παράσταση;

-Μου άρεσε αυτό που κάναμε και κατάλαβα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.

Μαθητής 5

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Να είναι ψηλός, κοντός, από άλλη χώρα, άλλα μαλλιά.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ άμα ερχόντουσαν θα τους έδινα παιχνίδια να παίζουν και θα τους έφτιαχνα και ένα σπίτι.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Ναι, θα διαβάζαμε βιβλία, θα παίζαμε.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Όχι μπορεί να μην ήξερε τίποτα, να με ρώταγε, να με ενοχλούσε.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Θα πήγαινα για να δω πως μιλάνε και από ποια χώρα είναι.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Θα χρησιμοποιούσε ένα application στο κινητό που κάνει μετάφραση.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Δεν θα ήθελα γιατί μπορεί να περνούσα άσχημα.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Εγώ θα λυπόμουνα γιατί έχω εδώ το σπίτι μου, τους φίλους μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Θα κοιμόμουν έξω στο δρόμο, δεν θα είχα πράγματα, ψυγείο.

- Πώς σου φάνηκε η εμπειρία για την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Είμαι χαρούμενος που έκανα όλα αυτά.

Μαθητής 6

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να έχει άλλο χρώμα, έχει σίγουρα άλλη γλώσσα, μπορεί να του αρέσει κάτι που αρέσει και σε μένα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα ήθελα να τους βοηθήσω πάρα πολύ να βρουν ότι χρειάζονται.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Ναι, θα θελα. Θα παίζαμε μαζί. Αμα μίλαγε λίγα Ελληνικά θα μπορούσα να του μάθω λίγα περισσότερα.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι, θα καθόμουνα. Μπορεί να γινόταν ο καλύτερος μου φίλος όπως έγινε και ο Μ. που είναι από ξένη χώρα κι αυτός. Θα μπορούσε και αυτός να γίνει καλύτερος μου φίλος.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Αμα είχα χρόνο, θα πήγαινα. Θα ήθελα δηλαδή να πήγαινα και άμα ήμασταν φίλοι θα ήθελα και εγώ να γνωρίσω τους γονείς του, να δω με ποιον άλλο τρόπο διασκεδάζουν αυτοί.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

- Θα προσπαθούσα να μάθω την δική του γλώσσα. Για παράδειγμα αν αυτός μιλάει αγγλικά, εγώ ξέρω λίγα αγγλικά οπότε θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε λίγο. Θα του μάθαινα και καμιά λέξη από ελληνικά.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Θα μπορούσε να γίνει, σαν τον μαθητή 15 που είμαστε κολλητάρια. Θα μπορούσε να γίνει αν μάθαινε εκείνος καλά την γλώσσα μας και συνεννοούμασταν.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Δεν θα ένιωθα καθόλου ωραία γιατί υπάρχουν πολλοί τρόποι να φύγεις από την πατρίδα σου αλλά εμένα δεν με νοιάζουν οι τρόποι αλλά με νοιάζει ότι θα φύγω από την πατρίδα μου και δεν θέλω. Έχω εδώ φίλους, οικογένεια, έχω πάρα πολλά πράγματα. Δεν θα ένιωθα καθόλου ωραία.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Το μεγαλύτερο μου πρόβλημα θα ήταν ότι δεν θα ήξερα καθόλου την γλώσσα τους. Η χώρα τους δεν ξέρω πως μπορεί να είναι αν έχει πολυκατοικίες ή μονοκατοικίες. Δεν θα ήξερε με ποιόν να παίξω, με ποιόν να μιλήσω. Δεν θα είχα καθόλου φίλους.

-Θα ήθελες να σχολιάσεις την συμμετοχή σου στο φεστιβάλ;

- Ένωσα πολύ ωραία ειδικά όταν παίξαμε στο θέατρο που είναι δύσκολο να παίζεις ειδικά άμα είσαι παιδί και είναι ένα από τα τρία ωραιότερα θέατρα στην Ελλάδα. Ένωσα τέλεια και θέλω να σας έχω κάθε χρόνο για να παίζουμε εκεί πέρα.

Μαθητής 7

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Όταν δεν είναι για παράδειγμα άσπρος αλλά είναι μαύρος.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Δεν θα μου άρεσε γιατί είναι το σπίτι μου, θέλω να έχω την ησυχία μου, να κάτσω να ξεκουραστώ όχι να κάθονται οι άλλοι να ουρλιάζουν από δίπλα οι πρόσφυγες με τα μωρά του.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Όχι, γιατί είναι μερικοί εκεί που μπορεί να έχουν κάτι σχέδια να κλέψουν.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο; Στο ίδιο θρανίο όχι, στην ίδια τάξη ναι. Δεν τον ξέρω κυρία, δεν θα κάτσω στο ίδιο θρανίο. Μπορεί μετά από χρόνο όμως, να καθόμουν.

- Και άλλα παιδιά δεν ήξερες αλλά έκατσε μαζί τους;

-Άλλο πράγμα να έρχεται στην πρώτη και να κάνει τον κύκλο που γνωρίζονται όλα τα παιδιά και άλλο να έρχεται κάποιος πρόσφυγας στην πέμπτη τάξη και να τον βάζει η κυρία να κάτσει δίπλα σου χωρίς να ξέρεις τίποτα γι αυτόν.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Αν ήταν φίλος μου θα πήγαινα με την μια, αν ήταν φίλος με τον κολλητό μου και με καλούσε δεν θα πήγαινα

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Με νοήματα, με άλλη γλώσσα αν ήξερε κάποια, θα του μιλούσα λίγα αγγλικά για να του πω ότι θα του μάθω ελληνικά.

-Τι εννοείς όταν λες κάποια άλλη γλώσσα;

- Δηλαδή, ανάλογα τη γλώσσα, αν ήταν γαλλικά, γερμανικά, τέτοια ... αν μ' αρέσει η γλώσσα.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Ναι θα μπορούσε επειδή μπορεί να ήταν καλό παιδί.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Δεν θα ένιωθα και ωραία. Θα με διώχνανε και θα έλεγα δε πειράζει;

Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Σπίτι, φίλοι, σχολεία, καταστάσεις.

-Ήταν κάτι που θες να μοιραστείς για την συμμετοχή σου στην παράσταση;

Το τραγούδι με τους στίχους για τους πρόσφυγες ήταν πολύ συγκινητικό που έλεγε «Ήμουν από ένα χωριουδάκι, είχα οικογένεια και χρήμα...», τώρα δεν έχω τίποτα.

Μαθητής 8

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Όταν ακούω αυτή τη φράση σκέφτομαι άλλο χρώμα, άλλα μαλλιά, άλλη προσωπικότητα ή άλλο σώμα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Κατ' αρχάς θα αισθανόμουν λίγο λύπη για όλους αυτούς άλλα και χαρά που βρήκαν ένα σπίτι, ένα καταφύγιο, ένα άσυλο αλλά θα ήμουν λίγο παραξενεμένος είναι εκείνο το συναίσθημα που τα χεις χάσει και δεν ξέρεις τι να κάνεις για κάποιον, λίγο αηδιασμένος γιατί ξέρω σε κάποιες χώρες τα έθιμα τους είναι λίγο creepy- αηδιαστικά.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ πάντως έτσι και έτσι, δηλαδή και ναι και όχι και δεν ξέρω τι να πιστέψω το ναι ή το όχι.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Όχι, πρώτον γιατί δεν θα ξέρει να μιλάει την γλώσσα, δεύτερον φοβάμαι και τρίτο είναι από άλλη χώρα και με αηδιάζει λίγο.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Εξαρτάται από το όνομα της γιορτής και από το τι κάνουν εκεί πέρα. Θα το ρίσκαρα.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Έχω έναν τρόπο. Στο κινητό μου έχω μια εφαρμογή που μεταφράζει τις λέξεις του άλλου στη χώρα που διαλέγω και έχω βάλει την ελληνική οπότε ότι λέει μπορώ να το αντιστρέψω.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

Just no, γιατί πρώτον δεν ξέρω πώς θα συμπεριφέρεται και δεύτερον αυτός δεν ξέρει τα ενδιαφέροντα που έχουν οι Έλληνες.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Απλά χάλια.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Το πρόβλημα θα ήταν ότι θα φοβόμουν για τις φυσικές καταστροφές και μήπως γίνει κάτι κακό εκεί και πρέπει να αναγκαστώ να ξαναφύγω . Θα φοβόμουν επειδή οι άνθρωποι θα μου φερόντουσαν άσχημα και επίσης κάτι τελευταίο, μπορεί να μην με ήθελε κανείς για φίλο και να ένιωθα μόνος.

-Θα ήθελες να σχολιάσεις την εμπειρία σου από την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Ένιωσα τρόπο και περιέργεια με αυτά που άκουγα γιατί τα φαντάστηκα.

Μαθητής 9

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Να είναι πάρα πολύ ψηλός, να είναι από άλλη χώρα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Θα φοβόμουν μήπως είναι κακοί μήπως βρίζουνε.
- **Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;**
- Δεν ξέρω, ίσως ναι.
- **Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;**
- Ναι γιατί μπορεί να είναι καλός.
- **Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;**
- Θα πήγαινα για να μάθω τι γλώσσα μιλάνε και να μάθω και άλλα πράγματα γι αυτούς.
- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;**
- Θα μάθαινα την γλώσσα του ή αν ήταν δύσκολη θα του μάθαινα ελληνικά.
- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;**
- Όχι.
- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;**
- Λύπη και θυμό.
- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;**
- Δεν θα είχα χρήμα, σπίτι, δεν θα είχα ψυγείο, τουαλέτα, δεν θα είχα τίποτα και θα ήμουν στον δρόμο άστεγος.
- Θα ήθελες να σχολιάσεις την συμμετοχή σου στην τελική παράσταση;**
- Ήταν πολύ ωραία.

Μαθήτρια 10

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;**
- Όταν έχει διαφορετικό χρώμα, σχιστά μάτια.
- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;**
- Θα ήμουν χαρούμενη γιατί θα μπορούσα να έπαιζα και θα ήμασταν φίλοι όλοι.
- **Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;**
- Εγώ έχω παίξει με πρόσφυγες survivors στο Σχιστό... Εντάξει, νομίζω θα έπαιζα, δεν έχω πρόβλημα.
- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;**
- Δεν θα με πείραζε. Δεν έχω πρόβλημα.
- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;**
- Εγώ δεν θα πήγαινα αν ήταν καινούριος γιατί δεν θα τον ήξερα και μπορεί έτσι να με είδε και να μου έδωσε την πρόσκληση. Αν ήταν φίλος μου μπορεί και να πήγαινα αλλά δεν θα έτρωγα ότι θα είχε εκεί.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα κάναμε τη νοηματική γλώσσα.

-Είναι πιο εύκολο να μάθουμε εμείς τη γλώσσα του ή αυτός τη δική μας;

- Είναι δύσκολο να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα, σε δυσκολεύει, όπως και εμένα με δυσκόλεψε.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

- Θα μπορούσε γιατί μπορεί να έχει καλή συμπεριφορά, μπορεί να τα βρίσκουμε μετά από λίγο καιρό.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα ένιωθα πολλή λύπη και χειρότερα αλλά θα προσπαθούσα κιόλας. Να φεύγεις από την πατρίδα σου και να πηγαίνεις σε μια χώρα που δεν ξέρεις καν ποια είναι; θα πήγαινα στο πρώτο νησί που θα έβρισκα.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Το σπίτι αλλά και μπορεί να μην ξέραμε την γλώσσα τους, να μην είχαμε φαγητό, νερό.

-Θα ήθελες να σχολιάσεις την συμμετοχή σου στην παράσταση;

- Όλα ήταν ωραία. Περάσαμε πολύ καλά.

Μαθήτρια 11

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Όταν ακούω ότι κάποιος είναι διαφορετικός φαντάζομαι ότι μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα υγείας, ότι έχει διαφορετικό τρόπο ζωής.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Εγώ θα φοβόμουν γιατί μπορεί κάποιιοι να μας έκαναν κάποιο κακό.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Ναι, δεν θα είχα πρόβλημα.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Εγώ δεν θα είχα πρόβλημα γιατί θα του μάθαινα πράγματα όπως ο Μ. δεν ξέρει καλά Αγγλικά τώρα και καθόμαστε και του μαθαίνουμε.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Εγώ θα πήγαινα αλλά επειδή θα ήμουν η μόνη από αυτή τη χώρα μπορεί και να φοβόμουν λίγο.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Και εγώ πιστεύω ότι θα συνεννοούμασταν με νοήματα αλλά και θα του έλεγα πώς λένε καλημέρα, γεια κτλ. και θα μου μάθαινε κι αυτός πως τα λένε στη χώρα του.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Θα μπορούσε να γίνει. Θα είχαμε έρθει πιο κοντά και θα είχε κερδίσει ο ένας την εμπιστοσύνη του άλλου.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Δεν θα μου άρεσε γιατί ήδη κάποια βράδια σκέφτομαι ότι άμα γινόταν πόλεμος και εγκατέλειπα το σπίτι μου δεν θα μου άρεσε γιατί σε αυτό έχω ζήσει όλα μου τα παιδικά μου χρόνια και γιατί αυτό το σπίτι μου έδινε στέγη, εκεί είχα τους φίλους μου.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Το μεγαλύτερο πρόβλημα θα ήταν ότι θα με βάζανε να δουλεύω όπου αυτοί ήθελαν, να τρώω ότι θα μου δίνανε όπως είχαμε κάνει εδώ πέρα σε ένα παιχνίδι,

-Πώς σου φάνηκε η συμμετοχή σου στην παράσταση;

Μου άρεσε και ξέρω ότι κάποιες χώρες το έχουν βιώσει πραγματικά αυτό το πράγμα.

Μαθητής 12

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να έχει άλλο χρώμα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα ήθελα να τους βοηθήσω και θα τους έδινα χρήματα.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Θα έκανα παρέα. Θέλω να κάνω παρέα με ένα παιδί πρόσφυγα. Θα παίζαμε, μια χαρά.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Θα καθόμουνα μαζί του και θα προσπαθούσα να καταλάβω την γλώσσα του.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Θα ήθελα γιατί θα ήθελα να γνωρίσω τους δικούς του, την οικογένεια του.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

- Θα προσπαθούσα να μάθω την δική του γλώσσα και αν ήθελε ας μάθαινε κι αυτός κάτι από την δική μου.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος; (Γιατί;)

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος μου φίλος γιατί ο ένας θα βοηθάει τον άλλο.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Θα αισθανόμουν λύπη γιατί θα άφηνα την πατρίδα μου, το σπίτι και τους φίλους μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Δεν θα ήξερα να μιλήσω την γλώσσα τους και μπορεί να μη βρίσκαμε σπίτι να μείνουμε.

Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι από την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Πολύ ωραίο!

Μαθήτρια 13

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Μπορεί να είναι αγόρι, να είναι κορίτσι, να έχει άλλο χρώμα.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Θα τους πήγαινα φαί να τους βοηθήσω.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Θα ήθελα, ναι!

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Και προς το ναι και προς το όχι. Αλλά όχι γιατί μπορεί οι συγγενείς του να με κοίταγαν επειδή μπορεί να έχουμε άλλο χρώμα ή κάνουμε κάτι διαφορετικό αλλά και ναι γιατί είναι φίλος μου και πρέπει να εκτιμήσω που με καλεί

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

- Εγώ ή θα προσπαθούσα να του μάθω την γλώσσα μας ή θα αναγκαζόμουν να μάθω εγώ την γλώσσα του.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Δε ξέρω. Όχι κολλητή, κολλητή αλλά φίλη

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα ένιωθα χάλια, δεν θα 'μωνα πάρα πολύ καλά, θα νευρίαζα εύκολα και θα 'χανα τους φίλους μου

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ένιωθα πολύ ωραία γιατί μπορεί να με έβριζαν στη γλώσσα τους. Δεν θα είχα φίλους.

- Θα ήθελες να σχολιάσεις κάτι από την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Νόμιζα ότι δεν θα ήμασταν πολύ καλοί όπως να κάναμε φασαρία και μην σας ακούγαμε, το κάναμε κι αυτό, αλλά μπορεί να ήταν πολύ χειρότερο.

Μαθητής 14

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Είναι διαφορετικός από την προσωπικότητα του, πως συμπεριφέρεται.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Εγώ θα τους έδινα ένα ζεστό φαγητό.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Και εγώ θα ήθελα αν είχαν καλή συμπεριφορά.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι και θα του μάθαινα Ελληνικά.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Δεν θα πήγαινα γιατί δεν θα τους γνώριζα και πολύ καλά για παράδειγμα μπορεί να με έβριζαν και εγώ να μην ήξερα τη γλώσσα τους.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα μπορούσα να του μάθω την γλώσσα μου, αν δεν την ήξερε και αν δεν μπορούσε να την μάθει θα μπορούσαμε να μιλάμε με νοήματα. Εγώ δεν μπορώ να μάθω ξένες γλώσσες.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Θα γινόμουν φίλος με ένα πρόσφυγα όχι μόνο γιατί θα του πρόσφερα φαγητό αλλά θα ήμασταν φίλοι. Οι πρόσφυγες δεν έχουν κανένα φίλο, αυτόν που δεν τον κάνουν παρέα μπορεί ένας άλλος να τον κάνει παρέα.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Αν έφευγα από τη χώρα θα έχανα τους φίλους μου τους συγγενείς μου και εκεί που θα πήγαινα δεν θα ήξερα τη γλώσσα.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ήξερα την γλώσσα, τα παιδιά μπορεί να μου κάνανε μπούλινγκ, να με βεράγανε και μπορεί να μου λέγανε στη δικιά τους γλώσσα «εσύ κανονικά δεν πρέπει να ζεις εδώ πέρα αλλά σε άλλη χώρα.

- Θα ήθελες να σχολιάσεις την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Πολύ ωραία ήταν.

Μαθητής 15

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι πρέπει να είναι πιο ψηλός, με πιο σχιστά μάτια, να είναι άρρωστος. Αυτό.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Θα ήταν κρίμα που δεν είναι σαν τους άλλους έξω, μπορεί να μην έχουν πια το χωριό τους και εδώ να μην έχουν καταφύγιο.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

Ναι, ναι αμέ.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι, ναι, φυσικά.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Ναι, θα μου άρεσε να πήγαινα.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

- Με σήματα και θα του μάθαινα την γλώσσα μου.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Μπορεί να μην έβριζε, να μην χτύπαγε, να μην κορόιδευε και να γινόταν.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Άσχημα, φόβο, λύπη, στενοχώρια.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ήξερα τη γλώσσα, δεν θα είχα σπίτι που να μείνω, δεν θα είχα φαί.

-Θα ήθελες να σχολιάσεις την εμπειρία σου από την παράσταση;

-Ναι. Πέρασα ωραία και έμαθα πράγματα.

Μαθήτρια 16

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Να μην έχει φίλους γιατί έχει διαφορετική συμπεριφορά.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Έχουν μετακομίσει πάνω από το σπίτι κάποιοι από την Συρία και τους δίνουμε ρούχα.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Θα ήθελα, όχι όμως να ήμουν όλη την ώρα μαζί τους.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Όχι. Δεν θα με πείραζε να μοιραστώ το θρανίο μου.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Δεν θα πήγαινα γιατί δεν θα τους ήξερα και δεν θα ήξερα τι γλώσσα μιλάνε.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

-Με νοηματική ή θα μάθαινα εγώ την γλώσσα τους και θα τους μάθαινα την δική μου.

-Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Όχι κολλητή απλά θα είχαμε μια σχέση και είμαστε φίλοι.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Θα το είχα και δεν θα το είχα πρόβλημα. Θα ήταν πρόβλημα να κάνω φίλους εκεί και θα ήταν βαρετό αλλά εκεί μπορεί να ήταν καλύτερη χώρα από κει που ζούσα.

Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ήξερα τη γλώσσα.

-Πώς σου φάνηκε η συμμετοχή σου στην παράσταση;

- Μου άρεσε πάρα πολύ που παίξαμε στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά.

Μαθήτρια 17

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι έχει άλλο χρώμα.

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα ένιωθα κάπως ωραία. Θα τους έδινα και ότι χρειαζόταν.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Θα ήθελα. Θα τον βοήθαγα να μάθει την γλώσσα μου και θα γινόμουν φίλη και θα του έλεγα πράγματα για την χώρα μου.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι, δεν θα με πείραζε.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Θα πήγαινα και θα μάθαινα πώς διασκεδάζουν σε αυτή τη χώρα.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρνατε να επικοινωνήσετε;

- Θα του μάθαινα την δική μου γλώσσα και θα μάθαινα εγώ την δική του.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Θα μπορούσε και θα βοήθαγε ο ένας τον άλλο.

-Με ποίο τρόπο;

-Με τα μαθήματα, με τα προβλήματα του, με τους τσακωμούς, τέτοια.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

-Θα αισθανόμουν άσχημα γιατί στην πατρίδα μου έχω ζήσει πολλά πράγματα με την οικογένεια μου και τους φίλους μου.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Δεν θα ήξερα να μιλήσω την γλώσσα τους.

Θα ήθελες να κάνεις κάποιο σχόλιο από την συμμετοχή σου στην θεατρική παράσταση;

-Ήταν όλα πολύ ωραία.

Μαθήτρια 18

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Έχει διαφορετική ζωή από τους άλλους, διαφορετικό χρώμα, διαφορετική γλώσσα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Εμένα θα μου άρεσε γιατί θα μπορούσε η πόλη εκεί να γίνει πιο μεγάλη και θα πρόσφερα πολλά πράγματα παιχνίδια, τρόφιμα κ.α.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

- Ε, Λίγο. Θα μου άρεσε και θα του μάθαινα γράμματα, να μιλάει.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

- Ναι, Θα μου άρεσε. Θα μάθαινα την γλώσσα του. Θα παίζαμε. Μια χαρά.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

- Εγώ θα πήγαινα και θα ήθελα να γνωρίσω την οικογένεια του και τους άλλους φίλους του.

- Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

- Θα συνεννοούμασταν με νοήματα και θα δείχναμε τι θέλουμε και θα λέγαμε πως το λέμε στην χώρα μας.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Θα μπορούσε γιατί θα παίζαμε πιο πολύ, θα λέγαμε τα μυστικά μας.

- Τι χαρακτηριστικό θα έπρεπε να έχει για να γίνει φίλος σου;

- Να βοηθάει τον φίλο του, να του φέρεται ευγενικά, να μην τον βαραίει δηλαδή και τέτοια.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Δεν θα μου άρεσε. Θα αισθανόμουν λύπη γιατί θα έχανα το σπίτι μου που θα είχα ζήσει όλη μου την ζωή εκεί.

- Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Δεν θα ήξερα πού να μείνω και πώς θα ζήσω το υπόλοιπο της ζωής μου.

- Πώς σου φάνηκε η εμπειρία από την συμμετοχή σου στην παράσταση;

- Ήταν τέλειο! Ήταν τέλειο! Καταπληκτικό!

Μαθητής 19

- Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

- Να είναι πιο ψηλός, με άλλο σωματότυπο όπως είπε και ο Διονύσης από άλλη χώρα, με άλλη γλώσσα.

- Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

-Θα αισθανόμουν χαρά γιατί θα έβρισκαν σπίτι να μείνουν.

-Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Εγώ ναι αλλά άμα βλέπω ότι μπορεί να μου κάνουν κακό ή κάτι άλλο θα τους απέφυγα.

- Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

-Ναι θα ήθελα με μεγάλη χαρά γιατί δεν έχει σχέση από πού είναι, μόνο να είναι καλός χαρακτήρας.

-Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Δεν θα πήγαινα γιατί μπορεί οι γονείς του, οι συγγενείς του ή κάποιοι από αυτούς, από την οικογένεια του να μου κάνουν κακό.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα προσπαθούσα να μάθω εγώ την γλώσσα τους, ή θα προσπαθούσα να του μάθω την δικιά μας.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

-Καλά εντάξει, θα τον ήθελα να είναι φίλος μου αν ήθελε κι εκείνος να είναι. Μόνο για να παίζουμε και τέτοια.

- Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκάζοσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Λύπη, στενοχώρια γιατί θα εγκαταλείπω την χώρα μου και για δεν θα έχω τους δικούς μου ανθρώπους.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

- Δεν θα είχα σπίτι, φαγητό, δεν θα ήξερα τη γλώσσα. Ειδικά αν ήμουν μόνος μου θα αισθανόμουν χάλια.

-Πώς θα σχολίαζες την συμμετοχή σου στην παράσταση;

- Ήταν πάρα πολύ ωραίο. Επίσης μου φάνηκε ωραίο γιατί παίξαμε στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά.

Μαθήτρια 20

-Ποια είναι η σκέψη σου όταν ακούς την φράση «αυτός είναι διαφορετικός»;

-Ότι έχει σχιστά μάτια, ότι είναι πιο ψηλός, κοντός, είναι πιο ανοιχτός πιο σκούρος

-Τι θα σκεφτόσουν αν δίπλα από το σπίτι σου δημιουργούνταν ένας χώρος φιλοξενίας προσφύγων;

- Δεν θα με πείραζε αν θα έχουν λιγάκι κακή συμπεριφορά αλλά θα τους έκανα παρέα, θα έπαιζα μαζί τους.

- Θα ήθελες να περάσεις χρόνο με τα παιδιά-πρόσφυγες;

-Θα ήθελα λιγάκι όχι πάρα πολύ.

-Θα καθόσουν μαζί στο σχολείο;

Όταν θα ερχόταν, θα τον βοηθούσα και αν δεν καταλάβαινε κάτι θα του το έλεγα.

- Θα πήγαινες στο πάρτι γενεθλίων ή σε μια παραδοσιακή γιορτή αν θα σε καλούσε;

-Εγώ εντάξει... αν ήταν καλό παιδί.

-Αν μιλούσατε διαφορετική γλώσσα πώς θα καταφέρατε να επικοινωνήσετε;

-Θα μιλούσαμε αγγλικά αν ήξεραν αλλιώς με νοήματα.

- Θα μπορούσε να γίνει ο καλύτερος σου φίλος;

- Εγώ δεν θα είχα πρόβλημα αρκεί να είναι καλό παιδί και να μην με ενοχλούσε. Δεν με πειράζει κυρία, όταν ήμουν στο νηπιαγωγείο κανείς δεν με έπαιζε, τώρα όμως έχω φίλους.

-Πώς θα αισθανόσουν αν αναγκαζόσουν να εγκαταλείψεις τον τόπο σου;

- Δεν θα ήθελα γιατί εκεί θα είχα ζήσει τα παιδικά μου χρόνια.

-Ποιο θα ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα σου όταν θα έφτανες ως πρόσφυγας σε μια ξένη χώρα;

-Εγώ δεν θα είχα κανένα πρόβλημα. Θα ήμουν μια χαρά στη νέα χώρα.

-Θα ήθελες να σχολιάσεις την συμμετοχή σου στην παράσταση;

-Εμένα μου άρεσε αυτό που κάναμε, κατάλαβα ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι και πρέπει να τους σεβόμαστε.

IV. Ημερολόγιο Ερευνητή

Παρασκευή 1/12/2017

Σήμερα κατά τη διάρκεια της τρίτης και τέταρτης διδακτικής ώρας που οι μαθητές της Δ' τάξης είχαν γυμναστική και εικαστικά αντίστοιχα και αφού είχα πάρει άδεια από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, πήρα ομαδική συνέντευξη από τους 20 μαθητές του τμήματος (10 αγόρια και 10 κορίτσια) τους οποίους χώρισα σε ομάδες των πέντε παιδιών με τυχαίο τρόπο. Οι μαθητές ήταν ενήμεροι ότι οι απαντήσεις τους καταγράφονταν, αλλά για να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση φρόντισα το μέσο ηχογράφησης να μην είναι σε εμφανές σημείο. Στην αρχή έμπαιναν διστακτικά στην αίθουσα όπου τους περίμενα και αναρωτιόντουσαν για το τι ακριβώς επρόκειτο να συμβεί. Όταν τους εξηγούσα ότι ήθελα να τους κάνω κάποιες ερωτήσεις που δεν αφορούν τη διδακτέα ύλη με σκοπό να μάθω την άποψή τους, έδειχναν καθησυχασμένοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν.

Παρέμβαση 1^η: Δευτέρα 4/12/2017 (2 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά ήρθαν χαρούμενα στην αίθουσα σχολικών εκδηλώσεων όπου θα γίνονταν οι συναντήσεις μας λόγω έλλειψης χώρου της σχολικής τάξης. Ξεκινήσαμε περπατώντας στον χώρο παρατηρώντας τον προσεκτικά και εστιάζοντας σε λεπτομέρειες που ίσως να μην είχαμε προσέξει μέχρι τώρα. Ύστερα με τη φαντασία μας μεταφερθήκαμε σε ένα δάσος, όπου ήμαστε μόνοι μας και παρατηρούσαμε τριγύρω μας τα ψηλά δέντρα. Ανεβήκαμε με δυσκολία ένα βουνό, ώσπου βρεθήκαμε σε μια χιονισμένη κοιλάδα. Στην άκρη της κοιλάδας φανταστήκαμε ότι είδαμε μια παγωμένη λίμνη που γλιστρούσε, αλλά τελικά καταφέραμε να τη διασχίσουμε και καθίσαμε δίπλα σε μια πηγή να ξεκουραστούμε. Οι αλλαγές που γίνονταν στον βηματισμό σηματοδοτούνταν από ένα χτύπημα ταμπουρίνου. Τα παιδιά φάνηκαν να διασκεδάζουν και ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά στις οδηγίες.

Καθώς τα παιδιά ήταν καθισμένα, τους ζήτησα να σκεφτούν τι κοινό έχουν μεταξύ τους και με ένα άγγιγμα μου στην πλάτη να εκφράσουν τη σκέψη τους. Ακούστηκαν τα παρακάτω: «Είμαστε μαθητές», «Είμαστε όλοι όμορφοι», «Είμαστε όλοι παιδιά», «Τρέχουμε γρήγορα», «Είμαστε όλοι φίλοι». Αυτή η φράση πυροδότησε αντιδράσεις και ακούστηκε έντονα από κάποια παιδιά η φράση: «Όχι δεν είμαστε!», ενώ ένα αγόρι φώναξε: «Μόνο τα αγόρια! Δεν κάνουμε παρέα με κορίτσια!»

Ύστερα έδωσα στον καθένα μια φωτοτυπία, η οποία είχε σχεδιασμένο ένα ανθρώπινο περίγραμμα το οποίο τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν σύμφωνα με το

χρώμα των μαλλιών τους, των ματιών τους και τα χρώματα της μπλούζας και του παντελονιού τους. Τους ζητήθηκε επίσης να συμπληρώσουν το αγαπημένο τους φαγητό, το χόμπι τους, τον μήνα γέννησής τους, τον αριθμό των αδερφών τους και τέλος να χρωματίσουν τρεις σημαίες, μια για τη χώρα καταγωγής του μπαμπά τους, μια για τη χώρα καταγωγής της μαμάς και μια για τη χώρα καταγωγής τους.

Ενώ άρχισαν να συμπληρώνουν τις προσωπικές τους πληροφορίες και να χρωματίζουν το ανθρωπάκι γρήγορα δυσκολεύτηκαν στην σχεδίαση της σημαίας. *«Είναι πολύ δύσκολο να κάνω την αλβανική σημαία»*, είπε ένας μαθητής. Καθησυχάστηκαν όταν τους είπα να την κάνουν όπως μπορούν. Μια μαθήτρια που η μαμά της ήταν από Ρωσία χρειάστηκε να της δείξω στο ιντερνέτ τη σημαία της Ρωσίας για να θυμηθεί τη σειρά των χρωμάτων. Χρειάστηκαν περίπου επτά λεπτά για να ολοκληρώσουν αυτό που τους είχα αναθέσει.

Στη συνέχεια τα παιδιά σχημάτιζαν ομάδες ανάλογα με το τι κοινό είχαν με τους άλλους. Πρώτα ανάλογα με το κοινό χρώμα μαλλιών (καφέ, ξανθά, μαύρα) και ύστερα με τις ομοιότητες του χρώματος ματιών (γαλανά, πράσινα, καφέ). Οι μικρότεροι σχηματισμοί ήταν ένα αγόρι που είχε πράσινα μάτια και μια ομάδα δύο παιδιών με γαλανά μάτια. Σε εκείνο το σημείο ρώτησα όσα παιδιά ήθελαν να πουν πώς νιώθουν που βρίσκονται στη συγκεκριμένη ομάδα. Το παιδί με τα πράσινα μάτια είπε: *«Μια χαρά γιατί είμαι ξεχωριστός»* και τα άλλα δύο στην ομάδα με τα γαλανά μάτια είπαν: *«Μια χαρά γιατί είμαστε μοναδικοί»*. Τα παιδιά στην ομάδα με τα καφέ μάτια είπαν: *«Τέλεια γιατί είμαστε πολλοί», «Είμαστε περισσότεροι, τους νικάμε»*.

Ακολούθησε ο σχηματισμός ομάδων ανάλογα με το κοινό χρώμα της μπλούζας. Παρατηρήσαμε σε σύγκριση με τον προηγούμενο σχηματισμό ότι έχουμε περισσότερες ομάδες επειδή οι επιλογές των χρωμάτων είναι εξίσου πολλές. Ανάλογα με τον αριθμό των αδερφών που έχει το κάθε παιδί σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες (4 αδέρφια, 2 αδέρφια, 1 αδερφάκι και χωρίς άλλο αδερφάκι). Σε αυτό το σημείο ρώτησα τα παιδιά αν θα ήθελαν να ανήκουν σε άλλη ομάδα. Οι περισσότεροι είπαν ότι ήταν χαρούμενοι που βρίσκονταν στην ομάδα τους. Τρία παιδιά θα ήθελαν να είχαν περισσότερα αδέρφια, ενώ ένα κορίτσι θα ήθελε να ήταν στην ομάδα «χωρίς αδέρφια», γιατί θα ήθελε να είναι μοναχοπαίδι και να παίρνει όλα τα δώρα.

Στη συνέχεια σχηματίστηκαν ομάδες σύμφωνα με την προτίμηση στο φαγητό (παστίτσιο, μακαρόνια, γιουβαρλάκια, σουβλάκι, ρύζι με κοτόπουλο, γεμιστά, πίτσα, πατάτες με κρέας). Οι μαθητές παρατήρησαν ότι ήταν πολλές οι ομάδες. *«Είναι περισσότερες οι ομάδες», «Δεν έχουμε όλοι τις ίδιες προτιμήσεις»*. Το παιδί που

αποτελούσε μόνος του την ομάδα με αγαπημένο φαγητό το σουβλάκι είπε: *«Δεν το πιστεύω ότι μόνο εγώ είμαι εδώ»*. Ένα παιδί από την ομάδα με αγαπημένο φαγητό το παστίτσιο πρότεινε να ενωθούν με την ομάδα των μακαρονιών, αλλά αυτοί δεν συμφώνησαν, γιατί ισχυρίστηκαν ότι σε όσους αρέσουν τα μακαρόνια δεν είναι απαραίτητο να αρέσει και το παστίτσιο. Στην ερώτησή μου αν τους ενοχλεί που έχουν διαφορετικές προτιμήσεις απάντησαν όλοι αρνητικά.

Ακολούθησε η αγαπημένη δραστηριότητα όπου χωρίστηκαν σε 10 ομάδες (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, gaming, βόλεϊ, κουνγκ φου, πολεμική τέχνη, τένις, στίβος, τραγούδι/μουσική, χορός). Σχολίασαν τον σχηματισμό και παρατήρησαν ότι ήταν πολλές και μικρές ομάδες: *«Έχουμε πολλές διαφορετικές ομάδες και πολλοί είναι μόνοι τους»*. Ρώτησα στη συνέχεια αν θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε άλλες μεγαλύτερες ομάδες αλλάζοντας το όνομα της ομάδας με κάποιο πιο γενικό χαρακτηρισμό. Καταλήξαμε να δημιουργήσουμε τρεις κατηγορίες: ατομικά αθλήματα, ομαδικά αθλήματα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Συγκρίνοντας την αλλαγή από τον προηγούμενο στον νέο σχηματισμό σχολίασαν: *«Είναι καλύτερα τώρα που αλλάζουμε τίτλο και είμαστε πιο πολλοί»*, *«Οι ομάδες άρχισαν να μεγαλώνουν»*, *«Δεν υπάρχουν κάποιοι που είναι μόνοι τους»*, *«Η ομάδα μου μπήκε μαζί με άλλες ομάδες»*.

Τέλος ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία ομάδων σύμφωνα με την καταγωγή των παιδιών και των γονιών τους. Τα παιδιά σχηματίζοντας ομάδες ανάλογα με τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, τη σύνθεση της οικογένειάς τους και τις συνήθειές τους είχαν χαλαρή στάση και φαίνονταν να απολαμβάνουν την διαφορετικότητα τους. Όμως τη στιγμή που σχημάτισαν ομάδες με βάση την καταγωγή τους η στάση και η συμπεριφορά τους άλλαξε. Οι μαθητές που είχαν γαλανά μάτια περηφανεύονταν και δήλωναν μοναδικοί όταν σχημάτισαν μια ομάδα μόνο οι δυο τους. Δεν συνέβη το ίδιο όταν ο ένας από αυτούς βρέθηκε στην ομάδα με γονείς μη ελληνικής καταγωγής. Εκεί φαινόταν μαζεμένος και δήλωσε ότι θα ήθελε οι γονείς του να είναι Έλληνες. Έπαψε πια να θεωρεί τον εαυτό του μοναδικό, αντιθέτως ένιωθε να μειονεκτεί.

Πρώτα δημιουργήσαμε την ομάδα όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και εκεί ήταν όλοι οι μαθητές. Στη συνέχεια τα παιδιά δημιούργησαν δύο ομάδες, η πρώτη με παιδιά των οποίων οι δύο γονείς είναι από την Ελλάδα και η δεύτερη με τουλάχιστον έναν γονιό από ξένη χώρα. Οι δεκατρείς από τους είκοσι μαθητές σχημάτισαν την πρώτη ομάδα και οι υπόλοιποι την δεύτερη. Στην ερώτηση πώς αισθάνεστε που βρίσκεστε σε αυτή την ομάδα οι μαθητές της πρώτης ομάδας δήλωσαν χαρούμενοι:

«Είμαστε πολύ χαρούμενοι που είμαστε Έλληνες», «Είναι καλύτερα που είμαστε στη μεγαλύτερη ομάδα», «Χαίρομαι που η μαμά και ο μπαμπάς μου είναι από δω και μιλάμε Ελληνικά στο σπίτι». Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας με τους λιγότερους μαθητές ήταν πιο διστακτικοί και αρκέστηκαν σε δηλώσεις όπως: «Καλά είμαι που είμαι σε αυτή την ομάδα», «Δεν έχω πρόβλημα που είμαι σε αυτή την ομάδα, γιατί είναι και άλλα παιδιά». Αμέσως μετά ζήτησα από την δεύτερη ομάδα να σχηματίσει μια μικρότερη ομάδα στην οποία θα βρίσκονται τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς είναι από ξένη χώρα. Έτσι δημιουργήθηκε μια τρίτη ομάδα με έξι μαθητές (πέντε από Αλβανία και ένα από Πακιστάν) ενώ στη δεύτερη ομάδα παρέμεινε ένα παιδί με πατέρα από Ελλάδα και μητέρα από Ρωσία. Στην ερώτηση αν είστε ευχαριστημένοι με τις ομάδες σας οι απαντήσεις ήταν ανάλογες με το προηγούμενο στάδιο. Κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να αλλάξουν θέση αν θα επιθυμούσαν να πάνε σε άλλη ομάδα. Ήταν αναμενόμενο κάποια παιδιά από τη μειονοτική ομάδα να μετακινηθούν στην μεγαλύτερη ομάδα με παιδιά ελληνικής καταγωγής. Όμως ήταν απρόσμενη η αλλαγή που θέλησαν να κάνουν δυο παιδιά από την ομάδα με τους δύο Έλληνες γονείς στην ομάδα με τους δύο αλλοδαπούς γονείς. Ήταν αρκετά προβληματισμένα και άργησαν να πάρουν την απόφαση γι' αυτό και ήταν τα τελευταία παιδιά που άλλαξαν γρήγορα θέση, τρέχοντας, αφού είχαν ολοκληρωθεί όλες οι αλλαγές. Όταν ρώτησα γιατί αποφάσισαν να αλλάξουν ομάδα, η απάντησή τους ήταν ότι σε αυτή βρισκόταν ο καλύτερος τους φίλος και δεν τους ένοιαζε από πού είναι, ήθελαν απλά να είναι μαζί. Όταν ρώτησα αν αυτοί θα είχαν πρόβλημα να έχουν γονείς με καταγωγή από άλλη χώρα μόνο ο ένας ήταν άνετος και είπε: «Δε με νοιάζει», ενώ ο άλλος απάντησε διστακτικά «Ναι, αν ήταν από Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία». Τέσσερα από τα παιδιά με δύο αλλοδαπούς γονείς πήγαν στην πρώτη ομάδα και όταν ρωτήθηκαν γιατί το έκαναν αυτό απάντησαν: «Θα προτιμούσα οι γονείς μου να ήταν από την Ελλάδα για να μην με κοροϊδεύουν», «Είναι αλλιώς να είσαι από Ελλάδα, κάνεις πιο εύκολα φίλους», «Ντρέπομαι που οι γονείς μου δεν ξέρουν καλά Ελληνικά», «Αν ήμουν από Ελλάδα, δεν θα με πείραζαν οι συμμαθητές μου».

Στη συνέχεια κάναμε έναν κύκλο και ο καθένας μας είπε μια φράση ή πρόταση για τις δραστηριότητες της σημερινής ημέρας και αν υπάρχει κάτι που θα ήθελε να μοιραστεί με την υπόλοιπη ομάδα. Πέντε μαθητές ήταν πολύ διστακτικοί και περιορίστηκαν σε μικρές φράσεις: *«καλά ήταν, μου άρεσε, ήταν ωραία»*. Εννέα μαθητές ανέφεραν τι τους άρεσε *«Μου άρεσε που ήμουν σε πολλές ομάδες», «Γελούσαμε και περπατούσαμε με πολλούς τρόπους», «Έμαθα καλύτερα τους φίλους μου», «Κάναμε ωραίες ζωγραφιές», «Μου άρεσε που περπατούσαμε και κάναμε*

ομάδες», «Μου άρεσε γιατί κάναμε πολλές διαφορετικές ομάδες». Τρεις μαθητές ανέφεραν τι τους προβλημάτισε: «Δεν μου άρεσε που με κοιτούσαν περίεργα όταν ήμουν μόνη μου σε μια ομάδα», «Μου φάνηκε περίεργο που δεν αρέσει σε πολλούς το σουβλάκι», «Ήταν ωραία, αλλά νομίζω έπρεπε να αλλάζω και εγώ θέση και να πάω στην ομάδα με τους δυο αλλοδαπούς γονείς, αλλά οι γονείς μου να είναι από Γαλλία ή Γερμανία». Τρεις μαθητές δεν ήθελαν να μοιραστούν κάτι και απάντησαν μονολεκτικά «ναι» ότι τους άρεσε η δραστηριότητα.

Παρέμβαση 2^η: Δευτέρα 11/12/2017 (2 διδακτικές ώρες)

Πήγαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων. Τα παιδιά είχαν μόλις γυρίσει από σχολική εκδρομή. Ήταν πολύ ζωηρά και παραπονούνταν ότι ήταν πολύ κουρασμένα. Τους υποσχέθηκα ότι θα είναι χαλαρό το σημερινό μάθημα και μαζευτήκαμε σε κύκλο για να ξεκινήσουμε. Πιαστήκαμε χέρι – χέρι και άρχισα σφίγγοντας ελαφρά το χέρι του παιδιού στα δεξιά μου, το οποίο έσφιξε με τον ίδιο ρυθμό το χέρι του διπλανού του μέχρι να περάσει από όλα τα παιδιά και να καταλήξει σε μένα στο αριστερό μου χέρι, μεταφέροντας έτσι τον σφυγμό της ομάδας. Τους άρεσε πολύ. Στην αρχή κοιτούσαν στα χέρια τους συμμαθητές τους για να δουν που βρισκόταν ο σφυγμός. Έτσι στον επόμενο γύρο τους έδωσα την οδηγία να κλείσουν τα μάτια τους και να συνεχίσουμε το παιχνίδι. Τις πρώτες δύο φορές δεν το καταφέραμε. Σταδιακά η ομάδα βελτιωνόταν.

Αφού είχαμε χαλαρώσει ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν για δύο λεπτά μια χαρακτηριστική τους κίνηση και μια φράση. Μετά το κάθε παιδί θα τα παρουσίαζε στην ομάδα και οι υπόλοιποι θα τα μιμούνταν. Κάποιοι δυσκολεύτηκαν να βρουν και κίνηση και φράση οπότε η οδηγία άλλαξε και ζήτησα για να μην τους φέρω σε δύσκολη θέση να παρουσιάσουν όσοι θέλουν την φράση συνοδευόμενη με την κίνηση ή αλλιώς μεμονωμένα την κίνηση ή την φράση. Ακούστηκαν ωραίες φράσεις συνοδευόμενες με κίνηση: «Έλα μου ντε!», «Βαριέμαι», «Ακούνα ματάτα», «Καλημέρα» (με βαριεστημένο ύφος), «Η μεγάλη δύναμη συνεπάγεται και μεγάλη ευθύνη» (προβάλλοντας το δεξί μπράτσο στη δύναμη και δείχνοντας με τον αντίχειρα του αριστερού χεριού στο κεφάλι), «Τέλεια!» (με πήδημα στον αέρα), «Παίζω playstation κάθε μέρα», «Τάμπ», «Τα Χριστούγεννα σου φέρνουν καλά και γκαντεμιά», «Καλααα», «Την αγαπώ», «Γεια», «Μαμά, η Γκρέτα δεν με αφήνει να κάνω τα μαθήματα μου», «Ναι καλά», «Καληνύχτα», «Λοιπόν», «Ουάου».

Ύστερα πήραν ένα κομμάτι χαρτί στο οποίο τους ζήτησα να γράψουν κάθετα το όνομα τους και με τα αρχικά τους να γράψουν λέξεις που σχετίζονται με την

προσωπικότητα τους, τον χαρακτήρα τους και τα ενδιαφέροντά τους. Οι λέξεις αυτές μπορούν να αρχίζουν ή να περιέχουν καθένα από τα γράμματα του ονόματος τους. Αρκετά παιδιά δυσκολεύτηκαν να βρουν λέξεις για τον εαυτό τους και παραπονιόντουσαν για το πόσο δύσκολη ήταν η άσκηση. Τελικά για όσους δυσκολεύονταν πολύ τους είπα να βρουν όσες λέξεις μπορούσαν χωρίς να νοιάζονται για τα κενά. Μετά από δεκατρία λεπτά ολοκλήρωσαν την άσκηση και τους προέτρεψα να δημιουργήσουν ζευγάρι με το άτομο που νομίζουν ότι γνωρίζουν λιγότερο. Έτσι δημιουργήθηκαν δυάδες, οι οποίες κάθισαν οπουδήποτε ήθελαν στο χώρο της αίθουσας χωρίς να εμποδίζουν κάποιο άλλο ζευγάρι. Για τρία λεπτά έπρεπε να κοιτάξει προσεχτικά ο ένας τον άλλο και να εκφράσει τις παρατηρήσεις του. *«Δεν είχα παρατηρήσει τα σωληνάκια που είχε στο χέρι της», «Το χαμόγελο της και τα γλυκά μάτια της» «Το πώς κοιτάει, σοβαρά», «Την ελιά κάτω από το σαγόνι του», «Έχει μια ελιά στο φρύδι», «Κάτω από το μάτι της είναι λίγο πιο μαύρο», «Έχει περίεργο βλέμμα», «Έχει γλυκό πρόσωπο», «Δεν έχω παρατηρήσει τίποτα», «Το δεξί φρύδι είναι πιο μεγάλο από το αριστερό», «Έχει κάτι σπυράκια στο μέτωπο και μια ελιά στο αυτί», «Βλέπω μια ελιά στα ρουθούνια και έχει μια κοκκινίλα στο μάγουλο», «έχει ράμματα στο φρύδι», «Έχει ελιά πάνω από το βλέφαρο», «Έχει κάτι σα σπυριά στη μύτη», «Το ένα δόντι είναι πιο μπροστά από το άλλο».* Τα παιδιά σχολίασαν ότι τους άρεσε η δραστηριότητα γιατί ένιωσαν ότι έμαθαν λίγο καλύτερα τώρα τον συμμαθητή τους.

Στη συνέχεια για πέντε λεπτά έπρεπε να μοιραστούν την ιστορία του ονόματος τους με το ζευγάρι τους και να του δώσουν το χαρτάκι που είχαν γράψει για τον εαυτό τους νωρίτερα. Επιστρέψαμε στον κύκλο με το κάθε ζευγάρι να κάθεται ο ένας πλάι στον άλλο. Πήρε λίγο χρόνο αυτή η διαδικασία γιατί κάποια παιδιά άρχισαν να σχολιάζουν αρνητικά και να γελούν με όσα είχαν γράψει οι συμμαθητές τους. Ευτυχώς σταμάτησαν γρήγορα, αφού σήκωσα ψηλά το χέρι μου και σταμάτησαν την φασαρία σηκώνοντας και αυτά το χέρι τους. Με την σειρά παρουσίαζε το ένα παιδί το άλλο χρησιμοποιώντας αν ήθελε το χαρτάκι με τα στοιχεία της προσωπικότητας του συμμαθητή τους από την ακροστιχίδα του ονόματός του, κάτι που είχε παρατηρήσει πάνω του όταν τον κοιτούσε προσεκτικά και περιέγραψε την ιστορία του ονόματος του. Τα περισσότερα παιδιά περιορίστηκαν στην ιστορία του ονόματος: *«Όταν γεννήθηκε ο παππούς του είπε να τον ονομάσουν έτσι», «Ο παππούς του είχε πει στον πατέρα του να τον ονομάσει έτσι», «Οι γονείς το αποφάσισαν γιατί τους φάνηκε πολύ γλυκό το όνομα», «Το πήρε από την γιαγιά της», «Άρεσε στους γονείς της», «Το πήρε από την γιαγιά της», «Το πήρε από τον παππού του γιατί όταν γεννήθηκε είχε το βλέμμα του παππού του», «Το πήρε από τον παππού*

του, γιατί όταν φταρνίστηκε πρώτη φορά ο παππούς του» « Από αδερφό ή αδερφή του παππού από την πλευρά του πατέρα του γιατί είναι πολλά αδέρφια» ,«Από την γιαγιά της», «Από την προγιαγιά της από τον μπαμπά της», «Ήθελαν να την βγάλουν Μαρία γιατί την είχαν τάξει στην Παναγία», «Το πήρε από μια θεία του που είναι στην Ιταλία που τον άντρας της τον έλεγαν έτσι και ήταν ηθοποιός», «Από την γιαγιά της, την μαμά της μαμάς», «Από τον παππού του», «Από ένα φίλο των γονιών του», «όταν ήταν μικρή ήθελαν να την βγάλουν Ευστρατία, η αδερφή της ήθελε άλλο όνομα και επειδή γκρίνιαζε όλη την ώρα την βγάλανε με το όνομα που ήθελε η αδερφή της», «Πήρε το όνομά του από τη γιαγιά του (απ' την πλευρά της μητέρας του) τη Βασιλεία».

Στην ερώτησή μου αν η παραπάνω δραστηριότητα πρόσφερε κάτι στα παιδιά και τι ήταν αυτό, τα περισσότερα απάντησαν ότι έμαθαν καλύτερα τους άλλους: «Παρατήρησα στο πρόσωπο του Γ. κάτι που δεν είχα παρατηρήσει μέχρι τώρα ενώ τον ξέρω πολλά χρόνια», «Ήρθα πιο κοντά με την Δ. που ήμασταν ζευγάρι», «Γνώρισα περισσότερα πράγματα για τους άλλους», «Ένωσα ωραία γιατί έμαθα καινούργια πράγματα από τους άλλους και κατάλαβα ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, έχουμε διαφορετική ομάδα, ζώδιο – μας αρέσουν διαφορετικά πράγματα και επίσης θέλω να κάνω παρατήρηση στον Α. που ξέχασε να πει ότι το όνομα μου το πήρα από τον παππού μου επειδή είχε πεθάνει, για να τον θυμόμαστε», «Μου άρεσε γιατί νιώθω ότι γνωρίστηκα καλύτερα με τους συμμαθητές μου», «Χάρηκα που μοιράστηκα προσωπικές ιστορίες με την Μ.». Κάποια άλλα παιδιά για να αποφύγουν να μιλήσουν πολύ ή να σκεφτούν απάντησαν αρνητικά «Δεν κατάλαβα κάτι κυρία!», «Όχι, δεν έμαθα τίποτα», «Τίποτα» ή σχολίασαν για το πώς είπαν οι άλλοι την ιστορία τους: «Η Μ. έκανε λάθη όταν έλεγε την ιστορία μου», «Είχε γράψει ο συμμαθητής μου ότι είναι ιππότης και εγώ πιστεύω ότι δεν είναι ιππότης», «Ο Μ. έκανε λαθάκια στην δική μου ιστορία» και συμφώνησαν όλοι ότι είναι δύσκολο να λέμε την ιστορία του άλλου: «Είναι πολύ δύσκολο, δεν μπορούμε να τα θυμόμαστε όλα», «Όταν είπαν την ιστορία μου, το όνομά μου έκαναν λάθος».

Παρέμβαση 3^η: Δευτέρα 18/12/2017 (2 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην αίθουσα και με χαρά μου περιέγραφαν πόσο ωραία πέρασαν την προηγούμενη διδακτική ώρα που είχε έρθει ένας κλόουν στο σχολείο και έκανε διάφορα κόλπα που τους άρεσαν.

Σχηματίσαμε ένα κύκλο και αφού ηρεμήσαμε και ησυχάσαμε εμφανίστηκε ένα φανταστικό ποντίκι. Στον πρώτο γύρο το ποντίκι πέρασε από το χέρι μας στο χέρι του διπλανού μας ενώ στον δεύτερο γύρο μας διαπερνούσε από το πάνω μέρος

του σώματος μέχρι κάτω. Οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών ήταν γρήγορες και ενθουσιώδεις και το ποντίκι πεταγόταν από παιδί σε παιδί. Στον δεύτερο γύρο τα παιδιά είχαν πολύ ιδιαίτερες αντιδράσεις και χρησιμοποίησαν δημιουργικά την φαντασία τους. Άλλοι το άφηναν να τους διαπεράσει χωρίς να ενοχλούνται, άλλοι με έντονες εκφράσεις έδειχναν τη δυσαρέσκειά τους και απέδιδαν με έντονη σωματική έκφραση την φανταστική πορεία του ποντικιού πάνω τους. Υπήρχε μια ευχάριστη διάθεση, γελούσαν χωρίς όμως να σχολιάζουν τους συμμαθητές τους και ύστερα από ακόμα έναν γύρο παιχνιδιού αφήσαμε το ποντίκι να φύγει από τη πόρτα.

Ακολούθησε στη συνέχεια η επόμενη δραστηριότητα. Κάθε παιδί σε ένα φύλλο χαρτί για δέκα λεπτά έπρεπε να παρουσιάσει πώς φαντάζεται τον εαυτό του σε είκοσι χρόνια από τώρα με όποιο τρόπο ήθελε (να ζωγραφίσει κάτι, να γράψει ένα μικρό κείμενο ή ένα ποίημα). Ο καθένας πήρε το μολύβι ή το στυλό που ήθελε και βρήκε ένα χώρο στην αίθουσα όπου μπορούσε να συγκεντρωθεί. Όποιος τελείωνε δίπλωνε το χαρτί του και το άφηνε σε όποιο σημείο ήθελε στο χώρο της σκηνης και γύρω απ' αυτή και ύστερα καθόταν στην καρέκλα του. Αυτή η διαδικασία μας πήρε τελικά δεκαπέντε λεπτά.

Τα χαρτάκια τοποθετήθηκαν και οι μαθητές κάθισαν στις καρέκλες τους. Στη συνέχεια τους ζήτησα να σηκώνονται ένας - ένας κάθε φορά, να παίρνει ένα οποιοδήποτε χαρτάκι εκτός από αυτό που είχε ο ίδιος ετοιμάσει, να διαβάσει ή να δείχνει το περιεχόμενό του ή αν δεν θέλει τίποτα από τα δύο να το ξαναδιπλώνει και να το αφήνει στη θέση που το βρήκε. Θα έπρεπε να προσέχουν κάθε φορά να βρίσκεται ένας όρθιος για να διαβάσει το χαρτάκι οπότε έπρεπε να κοιτούν δεξιά και αριστερά ελέγχοντας αν είναι σηκωμένοι και άλλοι συμμαθητές τους και αν συνέβαινε κάτι τέτοιο ίσως έπρεπε να παραχωρήσουν την θέση τους. Μπορούσε το κάθε παιδί να σηκωθεί μόνο μια φορά.

Από τα πρώτα λεπτά φάνηκαν οι δυσκολίες στην άσκηση. Τα παιδιά σηκώνονταν πολλά μαζί, τρέχοντας και δεν παραχωρούσαν την θέση τους σε κάποιον άλλο, ενώ κάποιοι από όσους παρακολουθούσαν καθισμένοι φώναζαν τα ονόματα κάποιων παιδιών να επιστρέψουν στις θέσεις τους. Εντύπωση μου έκανε ότι τα περισσότερα είχαν εστιάσει το βλέμμα τους σε ένα χαρτάκι και σκόπιμα δεν κοιτούσαν γύρω τους μήπως βρίσκονται άλλοι συμμαθητές τους. Αναγκάστηκα να σταματήσω την διαδικασία, να εξηγήσω ξανά τους κανόνες και να υπενθυμίσω ότι όποιος έχει ήδη κάνει μια φορά δεν θα ξανακάνει, ενώ όσοι δεν θέλουν να σηκωθούν δεν χρειάζεται να πιεστούν. Από την βιασύνη τους να προλάβουν να διαβάσουν πρώτοι, οι περισσότεροι μαθητές διάβαζαν τα ίδια χαρτάκια. Τα χαρτάκια: «Θα

ήθελα να γίνω νοσοκόμα», «29/1/2018 μια ζωγραφιά από το μέλλον» διαβάστηκαν τρεις φορές. Στο τέλος τα ανοίξαμε και τα είδαμε όλα: «Θέλω να γίνω το 2039 πιλότος», «Στο μέλλον θα γίνω πιλότος», «2225: Ζωγραφιά μιας δασκάλα», «Θα έχω περάσει στο καλύτερο πανεπιστήμιο» «Θέλω στο μέλλον να γίνω μηχανικός», «Στο μέλλον θέλω να γίνω τραγουδίστρια», «Θα ήθελα να γίνω δικηγόρος, νοσοκόμα, γιατρός», «Σε 8 χρόνια θέλω να σπουδάσω για να γίνω οδοντίατρος που είναι το όνειρό μου», «Θα ήθελα να είμαι μαγείρισσα», «29/01/2018 θα παίζω βιντεοπαιχνίδια», «3055: ζωγραφιά του εαυτού του στο μέλλον».

Στα τελευταία δέκα λεπτά που μας απέμειναν σχηματίσαμε έναν κύκλο και ζήτησα από όσα παιδιά άρεσε η σημερινή μας συνάντηση να κάνουν ένα βήμα μπροστά, ενώ όσα δεν ήταν τόσο ικανοποιημένα να παραμείνουν στη θέση τους. Τα περισσότερα παιδιά έκαναν αμέσως ένα βήμα μπροστά. Πέντε ήταν πολύ διστακτικά, αλλά τελικά κινήθηκαν μπροστά και ένα έμεινε ακίνητο. Στην συνέχεια το κάθε παιδί μπορούσε να σχολιάσει ή να επισημάνει ότι ήθελε σχετικά με την δραστηριότητα πριν κλείσουμε την συνάντηση μας. Ακούστηκαν διάφορες απόψεις: «Δεν μου άρεσε που κανένας δεν υποχωρούσε όταν ήταν κάποιος άλλος όρθιος και πιο μπροστά», «Μου έκανε εντύπωση που δεν κατάλαβαν την ζωγραφιά μου», «Κανείς δεν διάβασε το δικό μου χαρτάκι αλλά δεν πειράζει», «Μου άρεσε που μάθαμε ο ένας για τον άλλον, τα όνειρά μας για το τι θέλουμε να γίνουμε», «Νευριάζαμε που σηκώνονταν όλοι μαζί, δεν μου άρεσε», «Ήταν δύσκολο που σηκωνόμασταν όλοι μαζί και κάποιιοι έπρεπε να υποχωρήσουν», «Υπήρχε δυσκολία, ήταν ότι έβλεπες από τη μια τον αντίπαλο και από την άλλη τον άλλο αντίπαλο», «Δεν μ' άρεσε γιατί κάποιιοι έτρεχαν λες και ήμασταν στους Ολυμπιακούς αγώνες και ο καθένας ήταν για τον εαυτό του, δεν κοιτάω αν κάποιος δεν έχει κάνει καμία φορά», «Δεν ήμασταν ομαδικοί, κάποιιοι κοιτούσαν μόνο τον εαυτό τους», «Εμένα μου άρεσε αυτή η άσκηση, αλλά παρατήρησα ότι όταν σηκωνόμασταν μπορεί να παίρναμε το ίδιο χαρτάκι τέσσερις φορές στη σειρά. Δεν παρατηρούσαμε ποιο χαρτάκι είχε πιάσει ο προηγούμενος». «Κάποια παιδιά νευριάζαν και έφευγαν πολύ απότομα ενώ μπορεί να είχαν σηκωθεί πιο πολλές φορές από τους υπόλοιπους», «Μου άρεσε που διαβάζαμε ο ένας στον άλλον τις ιδέες μας», «Μου άρεσε που μοιραστήκαμε τα όνειρά μας και που κάποιιοι δεν το έγραψαν απλά αλλά το ζωγράρισαν κιόλας».

Παρέμβαση 4^η: Δευτέρα 8/01/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Ήρθαν με εύθυμη διάθεση σήμερα γιατί έπαιζαν χωρίς να τσακωθούν στη γυμναστική. Αρχικά κάναμε ένα κύκλο και μοιραστήκαμε ποια ήταν η διάθεσή μας.

Όλοι δήλωσαν ότι ήρθαν με χαρούμενη διάθεση και το επιβεβαίωσαν με το χαμόγελό τους. Ύστερα ξεκινήσαμε την πρώτη δραστηριότητα. Στο κέντρο βρισκόταν κάποιος και ξεκινώντας με τη φράση «να αλλάξουν θέση όσοι...» συμπλήρωνε ότι ήθελε που πίστευε ότι τον κάνει μοναδικό. Όσοι από τον κύκλο τύχαινε να τους εκφράζει η φράση που ακούγονταν ή είχαν παρόμοια εμπειρία έπρεπε να αλλάξουν θέση αφήνοντας μόνο ένα άτομο στο κέντρο το οποίο θα συνέχιζε με μια επόμενη φράση. Ακούστηκαν φράσεις που αφορούσαν ταξίδια: «όσοι έχουν πάει στην Πάρο», «όσοι έχουν πάει στην Γαλλία», «όσοι έχουν πάει στην Ρωσία (δε βρέθηκε κάποιο παιδί να έχει παρόμοια εμπειρία)», που αφορούσαν φαγητά: «όσοι θα φάνε παστίτσιο», «όσοι δεν τρώνε τα μακαρόνια», ή αθλήματα: «όσοι έχουν πάρει 10 κύπελλα τένις».

Επειδή ήθελαν πολλοί να πουν τη δική τους πρωτότυπη εμπειρία άρχισαν να μην πηγαίνουν στη θέση τους αλλά να στριμώνονται στο κέντρο για το ποιος θα παραμείνει για να πει τη δική του φράση παραπάνω από μια φορές. Σταμάτησα το παιχνίδι, τους υπενθύμισα τους κανόνες και επισήμανα πως είναι πολύ σημαντικό να ακουστούν όλοι οι μαθητές και ότι κάποιος που έχουν ήδη πει μια φορά θα μπορούσαν να παραχωρήσουν την θέση τους. Ακολούθησαν λίγες φράσεις ακόμα: «όσοι έχουν τέσσερα αδέρφια», «όσοι έχουν φιλήσει κορίτσι» και στη συνέχεια κάτσαμε οκλαδόν στον κύκλο.

Αμέσως μετά μοίρασα στα παιδιά ένα φύλλο χαρτί το οποίο περιελάμβανε διάφορα παραδείγματα ετερότητας. Έπρεπε αφού το διαβάσουν προσεκτικά να επιλέξουν τρία άτομα που θα επιθυμούσαν και τρία που δεν θα επιθυμούσαν να είναι συνεπιβάτες τους στο ίδιο βαγόνι σε ένα φανταστικό ταξίδι με τραίνο. Είχαν πέντε λεπτά διαθέσιμο χρόνο να σκεφτούν ατομικά τις επιλογές τους. Πριν ξεκινήσουν διάβασα τις επιλογές για να διευκρινίσω ό,τι δεν καταλάβαιναν και να λύσω τις απορίες τους. Δεν γνώριζαν τη σημασία της λέξης «εύσωμος» και έδειξαν έκπληξη όταν τους είπα ότι είναι ο άνθρωπος με περιττά κιλά. Η λέξη «τραπεζίτης» επίσης τους δυσκόλεψε ενώ οι περισσότεροι νόμιζαν ότι αναφερόμουν στον παρουσιαστή γνωστού τηλεπαιχνιδιού. Τέλος εξήγησα τι σημαίνουν οι φράσεις «πολιτικός πρόσφυγας» και «ακτιβίστρια» γιατί κάποια παιδιά δεν φαινόταν σίγουρα ότι γνώριζαν. Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης των κατηγοριών από τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν τους συνεπιβάτες τους πολλά παιδιά έκαναν επικριτικούς μορφασμούς και ψιθύριζαν χαιρέκακα σχόλια.

Επιστρέψαμε στον κύκλο. Σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων με τυχαίο τρόπο, ονομάζοντας τα παιδιά με το όνομα ενός φρούτου με την ακόλουθη

σειρά: μήλο, πορτοκάλι, κεράσι, μπανάνα ακολουθώντας την φορά των δεικτών του ρολογιού. Τους έδωσα μια φωτοτυπία με το παρακάτω κείμενο:

Ταξιδεύετε με τον υπερσιβηρικό. Το ταξίδι σας θα διαρκέσει επτά μέρες. Πρέπει να μοιραστείτε το κουπέ του βαγονιού σας με άλλους τρεις ανθρώπους. Με ποιους θα θέλατε να είστε;

- Έναν Ιρανό οπλισμένο στρατιώτη
- Έναν υπέρβαρο Ελβετό τραπεζίτη
- Μία Αφρικανή που πουλά εξωτικά προϊόντα
- Έναν τσιγγάνο που μόλις βγήκε από την φυλακή
- Έναν Γερμανό ράπερ με ξυρισμένο κεφάλι και χοντρές αλυσίδες στο λαιμό
- Έναν τυφλό που παίζει ακορντεόν από την Αυστρία
- Ένα μουσουλμάνο από την Αλγερία με μαύρη γενειάδα και έντονο βλέμμα
- Μία νεαρή Ρουμάνα με ένα μωρό ενός έτους και χωρίς νόμιμα έγγραφα
- Μία Ολλανδή ριζοσπαστική ακτιβίστρια
- Έναν αλκοολικό μεσήλικα από τη Σουηδία
- Έναν χούλιγκαν από την Ισπανία που πάει σε ποδοσφαιρικό αγώνα
- Ένα Γάλλο κτηνοτρόφο που κουβαλάει ένα καλάθι με τυριά
- Ένα Κούρδο πολιτικό πρόσφυγα που είναι γιατρός στο Βέλγιο
- Έναν ηλικιωμένο Αμερικανό χίπη με κακή φροντίδα υγιεινής

Είχαν 10 λεπτά στη διάθεση τους να κουβεντιάσουν με την ομάδα, να ορίσουν εκπρόσωπο και να αποφασίσουν ποιους τελικά τρεις θα επέλεγαν να ήταν στο βαγόνι τους και ποιους όχι.

Η πρώτη ομάδα προσπάθησε με δημοκρατικό τρόπο να βρει ποιοι θα συμφωνήσουν και σχημάτισαν πινακάκι με τις προτιμήσεις τους και ανάλογα με τις περισσότερες ψήφους θα κατέληγαν στο τελικό συμπέρασμα. Τελικά δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν στην επιλογή αρχηγού, αλλά κατάφεραν να πάρουν συλλογικές αποφάσεις. Έτσι, οι τρεις επιβάτες που θα ήθελαν στο βαγόνι τους ήταν: ο Ιρανός γιατί θα μπορούσε να τους προστατεύσει, ο Κούρδος γιατρός γιατί θα μπορούσε να τους βοηθήσει και μια Αφρικανή που πουλούσε εξωτικά προϊόντα γιατί θα είχε παιχνίδια να παίξουν και να ξεφαντώσουν. Δεν θα ήθελαν όμως τον Αμερικανό χίπη γιατί θα πήγαινε κοντά τους και θα τους αρρώσταινε, τον τσιγγάνο γιατί μπορεί να τους χτυπούσε και να τους έκανε κακό και την Ρουμάνα με το μωρό γιατί αυτή θα ζητιάνευε, το μωρό θα έκλαιγε και δεν θα μπορούσαν να κοιμηθούν.

Η δεύτερη ομάδα κατάφερε αποτελεσματικά να βρει αρχηγό και να επιλέξει με επιχειρήματα τους εξής τρεις που θα ήθελε να μοιραστεί το βαγόνι «τον Κούρδο πολιτικό πρόσφυγα γιατί θα μπορούσε να τους κάνει καλά, τον Γερμανό ράπερ γιατί θα τους έπαιζε μουσική, τον χούλιγκαν από την Ισπανία γιατί μπορεί να βαριόντουσαν και θα ήθελαν να τον βλέπουν. Δεν θα ήθελαν όμως τον Αμερικανό χίπη γιατί θα ήταν βρωμιάρης, τον αλκοολικό Σουηδό επειδή θα μέθαγε, τον τσιγγάνο γιατί μπορεί να έκλεβε ξανά κάποιον.

Η τρίτη ομάδα εξέλεξε αρχηγό και επέλεξε να έχει στο βαγόνι: τον Γάλλο κτηνοτρόφο γιατί θα μπορούσε να τους δώσει τρόφιμα αν πεινούσαν, τον Κούρδο γιατρό γιατί αν πάθαιναν κάτι θα τους βοηθούσε, τον τυφλό Αυστριακό γιατί θα τους έπαιζε μουσική. Απέρριψαν ομόφωνα τον Ιρανό στρατιώτη επειδή μπορεί να ήταν λίγο «κούκου» και να τους «καθαρίσει», τον τσιγγάνο γιατί μπορεί να τους κλέψει, τον Σουηδό αλκοολικό γιατί μάλλον ήταν τρελός και θα δημιουργούσε πρόβλημα.

Η τελευταία ομάδα επίσης δεν εξέλεξε αρχηγό λόγω ασυμφωνίας και δεν κατάφερε, παρά τις όποιες προσπάθειες τους, να συμφωνήσει σε τρία μόνο άτομα. Έτσι στο ίδιο βαγόνι δεν θα ήθελαν τον τσιγγάνο γιατί μπορεί να τους βλάψει, τον Ελβετό τραπεζίτη γιατί μπορεί να έχει πλαστά χρήματα, τον Αμερικάνο χίπη γιατί θα μπορούσε να τους παρασύρει να φάνε βρώμικα φαγητά, την Ολλανδή ακτιβίστρια γιατί θα τους πείραζε και ενοχλούσε, τον Γερμανό ράπερ γιατί μπορεί για κάποιο λόγο να τους κάνει κακό ή να τους έφτυνε όταν τραγουδούσε ή να τραγουδάγε δυνατά. Στο ίδιο βαγόνι θα έβαζαν τον Γάλλο κτηνοτρόφο γιατί θα μπορούσε να τους δώσει τρόφιμα αν πεινούσαν, τον Ιρανό στρατιώτη επειδή θα μπορούσε να σκοτώσει ένα εγκληματία που θα ερχόταν στο βαγόνι, τον Κούρδο γιατρό γιατί θα είχε τα ειδικά υλικά να τους κάνει καλά αν ζαλίζονταν στο ταξίδι, τον τυφλό Αυστριακό γιατί θα τους έπαιζε λίγο μουσική, την Αφρικανή γιατί μπορεί να είχε κάτι χρήσιμο.

Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις ρώτησα τα παιδιά αν βρήκαν κάποιο κοινό σε αυτά που είχε επιλέξει η ομάδα τους σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Λίγοι απάντησαν αλλά ήταν εύστοχα τα σχόλια τους και πολλά από τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν μαζί τους: *«συνειδητοποίησα ότι οι επιλογές μας είναι διαφορετικές και εγώ επέλεξα ανάλογα με τον χαρακτήρα», «παρατήρησα ότι έχουμε πολλές διαφορές στις ομάδες και π.χ. τον στρατιώτη άλλοι να το ήθελαν για κάποιους λόγους και άλλοι να τον ήθελαν για διαφορετικούς λόγους», «παρατήρησα ότι πολλές από τις επιλογές της ομάδας μου ήταν ίδιες με των άλλων ομάδων για τους ίδιους λόγους», «παρατήρησα ότι καμία ομάδα δεν ήθελε τον χίπη γιατί θα ήταν επικίνδυνος για την υγεία τους».*

Ύστερα ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν και να σχολιάσουν τα κριτήρια των επιλογών που ακούστηκαν. Σε αυτή την ερώτηση υπήρξε μεγαλύτερη ανταπόκριση. Παρατηρήθηκε ότι ο κυρίαρχος παράγοντας επιλογής τους ήταν το επάγγελμα του πιθανού συνεπιβάτη τους από το οποίο θα εξασφάλιζαν κάποια υπηρεσία ή βοήθεια. «*Επιλέξαμε από την δουλειά που έκανε για να έχουμε οφέλη*», «*Η ασφάλεια*», «*Είχαμε ανασφάλεια και φόβους για κάποιους ανθρώπους*», «*Η χώρα κάποιου λέει πολλά για αυτόν*». Εξίσου σημαντικό ήταν το γεγονός ότι ενώ προβλήθηκαν κάποια στερεότυπα για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων (π.χ. τσιγγάνοι) σε δεύτερη ανάλυση το κριτήριο επιλογής ήταν σύμφωνο με τα ανθρωπιστικά ιδεώδη: «*Προσπαθούσαμε να καταλάβουμε πώς μπορεί να είναι ο χαρακτήρας του*». Αρκετά, όμως παιδιά έμειναν διστακτικά και όταν ρώτησα δεν ήξεραν τον λόγο που έκαναν αυτές τις επιλογές. Στην τελευταία ερώτηση που ρωτούσα πώς θα ένιωθαν αν αυτοί ήταν υποψήφιοι συνεπιβάτες και δεν τους ήθελαν στο βαγόνι τους οι άλλοι εξαιτίας της εθνικότητας και της διαφορετικής τους γλώσσας, υπήρξε η μεγαλύτερη ανταπόκριση και αντίδραση για μια τέτοια άδικη αντιμετώπιση. «*Αν δεν με ήθελαν, θα προσπαθούσα να πάω σε άλλο βαγόνι*», «*Δεν είναι ωραίο γιατί όλοι είμαστε ίδιοι*», «*Η γλώσσα δεν είναι πρόβλημα, μιλάς και με σήματα. Απλά θα φοβόντουσαν*», «*Θα είχα αγωνία και αν είχαν βγάλει φήμες για μένα θα έκανα παρέα με τους δικούς μου*», «*Θα ήταν δυσάρεστο και δεν θα μου άρεσε γιατί όλοι έχουμε δικαίωμα και δεν πρέπει να μας φέρονται έτσι*», «*Δεν θα μου άρεσε*», «*Θα ένιωθα πολύ άσχημα*».

Παρέμβαση 5^η: Δευτέρα 15/01/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά ξάπλωσαν στο πάτωμα και για δύο λεπτά τους ζήτησα να ηρεμήσουν και να συγκεντρωθούν στον εαυτό τους ώστε να ακούσουν τους ήχους που παράγει το σώμα τους και ύστερα να πουν ελεύθερα ό,τι ακούν συμπληρώνοντας την φράση: «*Ακούω...*». Τα παιδιά είπαν: «*ακούω την καρδιά μου, την αναπνοή μου, το στομάχι μου, το έντερο μου*». Ύστερα τους ζήτησα να κλείσουν τα μάτια, να βάλουν τα χέρια στην κοιλιά τους, να την χτυπήσουν ελαφρά και να παρατηρήσουν τον ήχο που παράγεται. Αμέσως μετά να βάλουν το ένα χέρι τους στην κοιλιά και το άλλο στο λαιμό τους, στις φωνητικές χορδές και να παράξουν ένα σταθερό «*Αααα...*». Το ίδιο κάναμε στη συνέχεια με τα μάτια ανοιχτά.

Μετά από λίγο τους ζήτησα να προσπαθήσουν να ακούσουν ήχους που βρίσκονται έξω από τον χώρο που βρισκόμαστε. Είπαν ότι άκουσαν τα παιδιά που έπαιζαν, ένα μηχανάκι που περνούσε εκείνη τη στιγμή, την μπάλα, θρανία από τον πάνω όροφο που κινούνταν, κάποιες γειτόνισσες που μιλούσαν, τα περιστέρια, κλειδιά να ανοίγουν μια πόρτα, μια μύγα που πέρασε πάνω από τα κεφάλια μας.

Ακολούθησε η παραγωγή ήχων από διαφορετικές πηγές και κατευθύνσεις τις οποίες έπρεπε να εντοπίσουν. Με το χέρι σηκωμένο έδειχναν κάθε φορά από ποια κατεύθυνση ερχόταν ο ήχος καθώς και τι ήχος ήταν αυτός. Οι ήχοι που ακούστηκαν και κατάφεραν με επιτυχία οι μαθητές να διακρίνουν ήταν χτυπήματα στο ξύλο, βαριά βήματα, σύρσιμο ξύλου στον τοίχο και κάποιους ήχους που είχα σε μαγνητόφωνο (ξυπνητήρι, χτύπημα πόρτας, γέλια, τιτίβισμα πουλιών). Όταν ακούστηκαν τα γέλια άρχισαν να γελάνε όλα τα παιδιά.

Παρατηρήθηκε ότι στην αρχή πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να κρατήσουν τα μάτια τους κλειστά και να χαλαρώσουν ακούγοντας τους ήχους γι αυτό το λόγο στην πρώτη φάση πριν ξεκινήσω με τους εξωτερικούς ήχους έκανα τις δύο επιπλέον ασκήσεις όπου ζητούσα να παράξουν ήχο με το σώμα τους χτυπώντας την κοιλιά τους και ύστερα παράγοντας ένα παρατεταμένο «Αααα..». Έτσι κατάφερα να κλείσουν τα μάτια τους και να προετοιμαστούν για την επόμενη φάση της άσκησης. Ολοκληρώνοντας την άσκηση οι μαθητές θέλησαν να εκφράσουν πώς ένιωσαν με αυτή την άσκηση χωρίς να τους το ζητήσω: «*Η άσκηση αυτή μου άρεσε γιατί ακούγαμε ήχους*», «*Με έκανε να κοιμηθώ αυτή η άσκηση*». Έτσι βρήκα ευκαιρία και ρώτησα πώς ένιωσαν όταν άκουγαν τους ήχους που παράγει το σώμα τους. «*Λίγο περίεργα γιατί δεν το είχα ξανακάνει*», «*Ένιωσα ωραία γιατί κατάλαβα πως λειτουργεί το σώμα μου*», «*Ένιωσα σα να είμαι μέσα στο σώμα και έβλεπα πως λειτουργεί*», «*Μου άρεσε και ένιωσα πολύ χαλαρός*», «*Τρόμαξα, γιατί δεν το είχα ξανακούσει*». Ύστερα τους ρώτησα πότε εντόπιζαν καλύτερα τους ήχους με κλειστά ή με ανοιχτά μάτια. Εκτός από δύο παιδιά που δεν βρήκαν καμία διαφορά τα υπόλοιπα ισχυρίστηκαν ότι με κλειστά μάτια άκουγαν καλύτερα. Όταν ρώτησα αν ξέρουν γιατί συμβαίνει αυτό απάντησαν: «*Είμαστε πιο προσεχτικοί σε ότι ακούμε*», «*Ανοίγουμε τα αυτιά μας να καταλάβουμε τι ακούμε*», «*Αφοσιωνόμαστε γιατί δεν έχουμε κάτι άλλο να μας τραβάει την προσοχή*», «*Με έναν ήχο που ακούμε, φανταζόμαστε τι μπορεί να συμβαίνει*». Σε εκείνο το σημείο ρώτησα αν κάποιος θα ήθελε να μας πει την εικόνα που δημιούργησε όταν άκουσε κάποιο ήχο: «*Εγώ με τα πουλάκια φαντάστηκα ότι ήμουν σε ένα μαγαζί και έτρωγα δίπλα στη θάλασσα και εκεί υπήρχαν πουλάκια*», «*Και εγώ με τον ήχο με τα πουλάκια έφτιαξα εικόνα ότι είχα πνιγεί και βγήκα από την θάλασσα σε ένα δάσος που κελαηδούσαν τα πουλάκια και έλεγαν ότι υπάρχει κίνδυνος*», «*Εκεί που γελούσαν οι άνθρωποι εγώ σκέφτηκα ότι ήμουν σε μια παράσταση και γελούσαμε*». Τρία παιδιά είχαν παρόμοια εικόνα ότι έπαιζαν σε παράσταση και γελούσαν οι θεατές: «*Με το χτύπημα της πόρτας έκανα την εικόνα ότι ήμουν στη τάξη και ήρθαν παιδιά που μοιράζονταν επειδή έλειπε η δασκάλα τους*».

Ακολούθησε ο χωρισμός σε ομάδες με τυχαίο τρόπο. Καθένας πήρε από ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι διαφορετικού χρώματος (πράσινο, κόκκινο, μπλε, μαύρο) και χωρίστηκαν τυχαία σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Ζήτησα από τους μαθητές να πάρουν από ένα χαρτί και ένα μολύβι και να κάτσουν κοντά με τα μέλη της ομάδας τους. Ύστερα τους έβαλα να ακούσουν τέσσερα τραγούδια: ένα ποντιακό, ένα κάτω Ιταλίας, ένα κυπριακό, ένα κρητικό και τους ζήτησα να γράψουν πρώτα ατομικά και ύστερα ως ομάδα όσες περισσότερες λέξεις καταλαβαίνουν. Όταν ξεκίνησε το πρώτο τραγούδι ένας μαθητής φώναξε: «Αυτά είναι αλαμπουνέζικα κυρία!» Δυσκολεύτηκαν να βρουν αρκετές λέξεις. Στο πρώτο τραγούδι καμιά ομάδα δεν κατάφερε να εντοπίσει περισσότερες από δώδεκα λέξεις, στο δεύτερο τραγούδι πάνω από εννέα, στο τρίτο και στο τέταρτο πάνω από οχτώ.

Ήταν από την μια ενθουσιασμένοι και από την άλλη θυμωμένοι που δεν κατάφεραν να τις βρουν όλες για να νικήσουν. Καθίσαμε σε ένα κύκλο για να συζητήσουμε την τελευταία δραστηριότητα. Τους ρώτησαν αν υπήρχε κάτι που διαπίστωσαν με αυτή την άσκηση και θα ήθελαν να το μοιραστούν με τους άλλους. «Δεν μπορούσα να καταλάβω, τα τρία ήταν βλάχικα το τελευταίο εντάξει ήταν», «Όλοι μπορούμε να μιλήσουμε κάπως ελληνικά», «Μιλάμε τελικά διαφορετικά την ελληνική γλώσσα», «Άκουσα μια νέα διάλεκτο στα ελληνικά», «Δεν τα είχα ξανακούσει έτσι τα ελληνικά», «Ικανοποιήθηκα με την συνεργασία με την ομάδα», «Μπερδεύτηκα λίγο στις λέξεις και δεν βρήκα πολλές αλλά όταν ενώθηκαν με τις λέξεις της ομάδας γίνανε περισσότερες», «Ήταν ωραίο που μάθαμε και άλλες γλώσσες που μιλιούνται στην Ελλάδα». Σε εκείνο το σημείο ρώτησα τα παιδιά αν παίζει ρόλο ο τρόπος που μιλάει κάποιος την ελληνική γλώσσα για να λέγεται Έλληνας. Τα παιδιά αμέσως απάντησαν ότι δεν παίζει ρόλο: «Όχι γιατί ζουν στην Ελλάδα. Δεν παίζει ρόλο», «Να μιλούν διαφορετικά δεν τους επηρεάζει να λέγονται Έλληνες . Όλοι ίδιοι είμαστε», «Δεν χρειάζεται να μιλάμε όλοι το ίδιο, η Ελλάδα είναι μεγάλη χώρα και δεν μπορούμε να μιλάμε το ίδιο», «Δεν πειράζει να μιλούν λίγο διαφορετικά αρκεί να καταλαβαίνονται».

Παρέμβαση 6^η: Δευτέρα 22/01/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Κατασκευή Μαριονέτας

Είχα ζητήσει από τα παιδιά να φέρουν υλικά που μπορούν να βρουν εύκολα στο σπίτι όπως: κουμπιά, κορδέλες, εφημερίδες και ότι άλλο θα ήθελαν για να φτιάξουν την κούκλα τους. Έφεραν αρκετά υλικά οι περισσότεροι μαθητές αλλά δεν έδειξαν μεγάλη προθυμία να τα μοιραστούν μέχρι να ολοκληρώσουν την δική τους κατασκευή το καθένα. Η κατασκευή της κούκλας ήταν μια ευχάριστη διαδικασία. Τα παιδιά κατενθουσιασμένα διερευνούσαν τα διάφορα υλικά και ρωτούσαν πώς

μπορούσαν να τα τοποθετήσουν στην κούκλα τους ώστε να την φτιάξουν όπως ήθελαν. Η οικειοθελής βοήθεια της δασκάλας του τμήματος ήταν πολύτιμη ώστε να ολοκληρωθούν οι κατασκευές στον περιορισμένο χρόνο που είχαμε.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία παρότρυνα τα παιδιά να δοκιμάσουν να δημιουργήσουν πρωτότυπες κούκλες οι οποίες να προέρχονται από ξένες χώρες, άλλους πολιτισμούς, να έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που έχουν συνηθίσει. Στην προσπάθεια μου αυτή, έφερα την δική μου κούκλα που είχε σκούρο καφέ δέρμα και ήταν από την Αφρική. Επίσης τους είπα ότι μπορούμε να ψάξουμε ότι πληροφορίες χρειάζονται για να φτιάξουμε την κούκλα που ήθελαν, όποια καταγωγή κι αν είχε. Μια μαθήτρια μόνο αποφάσισε να κάνει μια Ινδή κούκλα που θα είχε κιτρινωπό δέρμα, μια απόφαση που δεν κράτησε για πολύ καθώς το δέρμα της κούκλας έγινε λευκό ενώ δεν άλλαξε η καταγωγή της. Παρατηρώντας μια μαθήτρια με καταγωγή από το Πακιστάν να κατασκευάζει μια λευκή κούκλα την ρώτησα αν θα της άρεσε να φτιάξει μια κούκλα στα δικά της χρώματα που θα καταγόταν κι αυτή από το Πακιστάν όπως η ίδια. Η απάντηση της ήταν αρνητική δηλώνοντας ότι της αρέσουν μόνο οι ξανθές κούκλες και ότι δεν παίζει με μαύρες. Ο μαθητής 8 και η μαθήτρια 1 έφτιαξαν τις μόνες κούκλες που δεν ανταποκρίνονταν σε ρεαλιστικούς χαρακτήρες αφού έφτιαξαν φάντασμα και βαμπίρ αντίστοιχα.

Αφού ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος της κατασκευής έδειξα στα παιδιά πώς θα περαστούν τα νήματα της μαριονέτας και πώς θα κρεμαστεί από τα ξυλάκια. Τους βοήθησα να την κρεμάσουν και μετά το πέρας του μαθήματος έκανα τις απαραίτητες διορθώσεις.

Παρέμβαση 7^η: Δευτέρα 29/01/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα γιατί σήμερα θα έβλεπαν ολοκληρωμένες τις μαριονέτες που είχαν φτιάξει. Ξεκινώντας, ζήτησα από τα παιδιά να περπατήσουν με χαλαρό ρυθμό προσπαθώντας να μην αφήνουν μεγάλα κενά στο χώρο. Ήταν λίγο δύσκολο να το πετύχουν από την πρώτη φορά ενώ μερικά παιδιά προσπαθούσαν να καλύψουν τα κενά συνεχίζοντας να περπατούν μετά το άκουσμα του στοπ. Ύστερα τους ζήτησα να επιταχύνουν το βήμα τους όπως θα έκαναν αν ξεκινούσε βροχή και έπρεπε να προστατευτούν. Κάποιοι άρχισαν να τρέχουν πολύ γρήγορα και να πέφτουν πάνω σε άλλους. Σταμάτησα αμέσως την άσκηση για να τους υπενθυμίσω ότι η ασφάλεια μας είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για οποιοδήποτε παιχνίδι και πρόσθεσα την οδηγία ότι θα κινούνται χωρίς να ακουμπούν τους υπόλοιπους. Εισήγαγα την κλίμακα ταχύτητας από το 1-5 για το πώς θα προσαρμόσουν το βάδισμα τους. Ξεκίνησαν πάλι το χαλαρό περπάτημα τους το οποίο ανήκε στο νούμερο 1 της κλίμακας, στην συνέχεια για να προστατευτούν από την βροχή, ανέβασαν την ταχύτητα στο νούμερο 2, ύστερα στο νούμερο 3 γιατί έπρεπε να βιαστούν να πάνε στο σχολείο επειδή είχαν καθυστερήσει, έπειτα στο

νούμερο 4 για να προλάβουν το λεωφορείο που ετοιμάζεται να ξεκινήσει από την στάση ενώ βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτή και τέλος ταχύτητα 5 για να γλιτώσουν από έναν άγριο σκύλο που τους κυνηγά. Αφού κατανόησαν την κλίμακα, τους ζήτησα να περπατούν με διαφορετική ταχύτητα ανάλογα με τον αριθμό που ακούν, με τυχαίο αυτή τη φορά τρόπο. Τους άρεσε πολύ αυτή η άσκηση και ζώηρεψαν αρκετά. Ένας μαθητής μάλιστα όταν τελειώσαμε είπε δυνατά: «Ναι! Δεν τα παρατάμε ποτέ!»

Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης κάθε μαθητής πήρε την κούκλα του. Στα επόμενα δέκα λεπτά έπρεπε ο καθένας να σκεφτεί το όνομα της κούκλας και μια μικρή ιστορία που την αφορούσε (καταγωγή, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση και ότι άλλο ήθελε ο κάθε μαθητής να αναφέρει). Ύστερα καθισμένοι στον κύκλο ένας – ένας κρατώντας την μαριονέτα στο χέρι του, την παρουσίαζε στους υπόλοιπους.

«Αυτή είναι η Ειρήνη. Είναι 10 χρονών και έχει μια μικρή αδερφή που είναι 6 χρονών. Οι γονείς της είναι από την Αλβανία αλλά εκείνη έχει γεννηθεί στην Αθήνα. Το χόμπι που έχει είναι το τραγούδι και ο χορός. Στο σχολείο είναι πολύ καλή και όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει τραγουδίστρια».

«Η Ανίσινα ζει σε ένα πολυτελές κάστρο. Σπέρνει τον τρόμο και τον φόβο. Είναι 10 χρονών και φοβίζει όλα τα φυσιολογικά παιδιά. Το κάστρο που ζει είναι πολύ τρομαχτικό. Η Ανίσινα είναι ένα ιδιαίτερο βαμπίρ».

Δυο μαθήτριες παρουσίασαν μαζί τις κούκλες που είχαν φτιάξει γιατί όπως είπαν ήταν δίδυμες. «Γεια σας! Αυτή είναι η Λίζα και εγώ είμαι η Λένα. Είμαστε δίδυμες αλλά υπάρχει κάτι διαφορετικό μεταξύ μας. Η Λένα είναι δυο λεπτά μεγαλύτερη. Είμαστε υιοθετημένες με δυο πολύ καλούς γονείς. Η Λίζα σπουδάζει νοσοκόμα και εγώ δασκάλα. Στην πρώτη δημοτικού δεν είχαμε φίλους αλλά σήμερα έχουμε πολύ καλούς φίλους. Είμαστε δίδυμες από την Γερμανία και αυτή είναι η ιστορία μας».

«Τον λένε Μάριο και είναι 21 χρονών. Έχει έναν αδερφό 12 χρονών. Του αρέσει το βόλεϊ. Είναι κουκλί. Οι γονείς του είναι Έλληνες. Η μαμά του είναι Ολυμπιακός ενώ οι υπόλοιποι είναι ΑΕΚ».

«Γεια σας παιδιά. Εδώ μαζί μου έχω μια 28χρονη κοπέλα που είναι έγκυος. Είναι από την Ινδία αλλά στην δουλειά που δουλεύει δεν την θέλουν (δουλεύει νοσοκόμα στο νοσοκομείο). Δεν θέλει να σας πω πιο πολλά πράγματα. Ναι, ζέχασα να σας πω πως την λένε Εύα».

«Η Ελισάβετ όταν ήρθε στη ζωή ήταν ένα πολύ διαφορετικό παιδί. Στον πρώτο μήνα της ζωής της φάνηκε ότι όντως ήταν διαφορετικό παιδί. Στα τρία της, όταν άρχιζε να μιλάει, η πρώτη λέξη της ήταν «βλάκας» και τώρα που είναι 17 χρονών, έχει ένα

πρόβλημα στο σχολείο οτι βρίζει πολύ εύκολα και δεν έχει πολλούς φίλους. Οι γονείς της κάνουν ό,τι μπορούν, όμως της Ελισάβετ το καλό δεν παίρνει μπρος. Αργότερα κατά τα 16 της η Ελισάβετ, κάνει πολλούς φίλους στο σχολείο και οι φίλες της την βοηθούν. Έτσι κατά τα 17 της, μέσα σε δύο μέρες δεν είχε βρίσει ούτε μια φορά».

«Αυτή είναι η Ηλιάνα, μια νεαρή κοπέλα που είχε ένα αγόρι και με αυτό το αγόρι έκανε ένα παιδί (κοριτσάκι). Το αγόρι της πέθανε ξαφνικά στον ύπνο του. Επίσης ήταν μοναχοπαιδί. Το επάγγελμα της είναι νοσοκόμα και της αρέσει πολύ η δουλειά της. Το χόμπι της είναι να χορεύει διάφορους χορούς και να τραγουδάει».

«Αυτή είναι η Ευγενία. Γεννήθηκε 3 Αυγούστου του 2002. Είναι 15 χρονών. Πηγαίνει τρίτη γυμνασίου. Η μαμά της ήταν από την Ρωσία και ο μπαμπάς της ήταν Έλληνας. Έχει άλλα δυο αδέρφια μικρότερα τον Παύλο και την Σάρα. Στο σχολείο είναι η καλύτερη μαθήτρια. Έχει πολλούς φίλους. Μιλάει νορβηγικά, γαλλικά, αγγλικά, ρώσικα. Κάνει τέσσερα αθλήματα, ρυθμική, βόλεϊ, χορό».

«Ο Γιώργος γεννήθηκε πλούσιος και όταν μεγάλωσε έγινε επιστήμονας και ποδοσφαιριστής. Είναι 30 χρονών».

«Ο Γρηγόρης είναι από την Αθήνα. Είναι τερματοφύλακας στο ποδόσφαιρο και είναι 22 χρονών. Ο αδελφός του ο Γιάννης είναι 19 χρονών και πάει στο στρατό. Οι γονείς τους δεν δουλεύουν πια».

«Ο Ives είναι ένα φάντασμα που ζει σε ένα τρομακτικό σπίτι με κρανία, νυχτερίδες, σκελετούς και όργανα σώματος. Είναι 122 ετών. Του αρέσει να πίνει αίμα, να πνίγει παιδιά και να ξερνάει κόκαλα. Αυτό που τον κάνει ξεχωριστό είναι ότι έχει μια μεγάλη τρύπα από κανονιά και τρέχει αίμα από την τρύπα».

«Η Μαίρη είναι 10 χρονών και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει έναν αδελφό. Η οικογένεια της δουλεύει σε μια εταιρεία δική τους. Η Μαίρη έχει ένα πρόβλημα στα μάτια δηλαδή μυωπία. Είναι μαθήτρια και έχει πολλές φίλες. Της αρέσει να χορεύει και της αρέσουν και τα αστέρια».

«Γεια σας! Με λένε Σοφία. Είμαι 18 χρονών. Έχω μια αδερφή που την λένε Σάρα και είναι 16 χρονών. Έχω πολλές φίλες όπως την Λίζα, την Μαίρη, την Ειρήνη. Η Σοφία σπουδάζει γυναικολόγος».

«Τον λένε Μπρέτον. Είναι 9 χρονών και ζει στην Ελλάδα με την οικογένεια του. Είναι πολύ χαρούμενος. Ζει με την μαμά του και με τον μπαμπά του και όταν χαίρεται τραγουδάει αυτό το τραγούδι: λα, λα, λα, λα, λα, λα, λουουου, λαλα. Όταν μεγαλώσει θέλει να σπουδάσει αστυνομικός».

«Αυτός είναι ο Μαρτίνους. Είναι 15 χρονών από τη Νορβηγία. Η οικογένεια του είναι τέλεια! Έχει αδερφό τον Μάρκουσ. Είναι διάσημοι. Του αρέσει το τάκος και είναι τραγουδιστής όπως και ο αδερφός του».

«Ο Σπύρος είναι μικρός, είναι 9 χρονών και έχει έναν αδερφό. Παίζει μπάσκετ και πιο πολύ του αρέσει να παίζει lego. Με τον αδερφό του παίζει πάντα. Τον αδερφό του τον λένε Αντώνη. Ο Σπύρος είναι Έλληνας».

«Αυτός είναι ο Σαμ Μπλάκ. Είναι ντετέκτιβ. Γεννήθηκε στις 15 Αυγούστου στην Πορτογαλία και έχει μια αδερφή. Είναι 30 χρονών. Μιλάει ελληνικά και πορτογαλικά. Το αγαπημένο του φαγητό είναι αυγά με πατάτες».

«Ο Χουάνκο ντε Χοντρένο γεννήθηκε στην Ισπανία. Μόλις στα 16 του τον πήρε η καλύτερη σχολή τένις στην Ισπανία. Τώρα είναι 22χρονών και είναι ο καλύτερος τενίστας».

«Αυτός είναι ο Βασίλης, είναι από την Ελλάδα και είναι 9 χρονών. Του αρέσει το μπάσκετ και να παίζει με τους φίλους του».

Κατά την παρουσίαση κάθε κούκλας και της ιστορίας της διαπιστώθηκε ότι η εθνικότητα που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η ελληνική. Κούκλες που αντιπροσώπευαν διάσημους αγαπημένους των παιδιών παρουσιάζονταν με τις αντίστοιχες εθνικότητες (ισπανική, πορτογαλική, νορβηγική) ενώ παρουσιάστηκαν δυο κούκλες που ήταν δίδυμες με καταγωγή από Γερμανία.

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της κάθε κούκλας ζήτησα από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια μαζί με την κούκλα τους και να τραγουδήσουν ένα αγαπημένο τους τραγούδι. Αποφάσισαν να πουν το «Ήταν ένα μικρό καράβι».

Παρέμβαση 8^η: Τετάρτη 7/02/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Η σημερινή παρέμβαση κανονίστηκε εκτάκτως καθώς την Δευτέρα έλειπαν πολλά παιδιά που ήταν άρρωστα. Μπήκαμε στην αίθουσα και σχηματίσαμε κύκλο. Τα παιδιά ήταν λίγο ανήσυχα για το πώς θα εξελισσόταν το μάθημά μας σήμερα. Είχε προηγηθεί ένα συμβάν στην ώρα της θεατρικής αγωγής όπου χωρίς να τους το επιτρέψει ο δάσκαλός τους προσπάθησαν όλοι μαζί να πάρει ο καθένας την κούκλα του από το κουτί που φυλάσσονταν με αποτέλεσμα να μπερδέψουν τα νήματα μεταξύ τους και να μην μπορούν να τις ξεμπερδέψουν. Έτσι, απομάκρυνα τις κούκλες ώστε να τις επιδιορθώσω αφού πρώτα μιλήσαμε για το πόσο σημαντικό είναι να σεβόμαστε τον κόπο των συμμαθητών μας και να είμαστε πιο προσεκτικοί. Αυτό το τυχαίο συμβάν εξυπηρέτησε πολύ την επόμενη φάση παρεμβάσεων, όπου θα

προχωρούσαμε στο κυρίως δράμα πάνω στο θέμα που μας αφορούσε χωρίς την παρουσία των μαριονετών.

Μετά το πέρας της συζήτησης τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο και εγώ αφηγήθηκα τα παρακάτω: *«Σε ένα όμορφο χωριό ζούσαν ευτυχισμένες πολλές οικογένειες, μικρές και μεγάλες. Κάθε οικογένεια ασχολούνταν με ένα μόνο επάγγελμα και όλα τα μέλη εργαζόνταν για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μελών της. Εμείς σήμερα θα γνωρίσουμε πέντε οικογένειες που η καθεμία δραστηριοποιείται σε διαφορετικό τομέα».*

Στην συνέχεια είπα στα παιδιά ότι πρόκειται να δημιουργήσουν ένα φανταστικό χωριό όπου κάθε οικογένεια ασχολείται μόνο με ένα επάγγελμα. Έπρεπε λοιπόν να σκεφτούν και να προτείνουν πιθανά επαγγέλματα. Τους παρότρυνα να επιλέξουν επαγγέλματα που βρίσκονται κοντά στην περιοχή που μένουν και ύστερα να τα σημειώσουν σε ένα λευκό χαρτί που είχα στερεώσει στον τοίχο. Διαβάστηκαν πολλά διαφορετικά επαγγέλματα και τελικά αποφάσισαν ότι οι οικογένειες του χωριού που επρόκειτο να δημιουργήσουν θα εργάζονται σε ψαράδικο, σε μίνι μάρκετ, σε χαλβαδοποιείο, σε ταβέρνα και σε φάρμα. Ύστερα έφτιαξα χαρτάκια με τα πιθανά πέντε επαγγέλματα και τα μοίρασα στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες-οικογένειες. Στις ομάδες τους οι μαθητές έπρεπε να συζητήσουν για τους ρόλους τους στην οικογένεια. Μπορούσαν να κρατήσουν τα ονόματα ή ό,τι άλλο ήθελαν από τον χαρακτήρα της μαριονέτας που είχαν δημιουργήσει στην προηγούμενη συνάντηση ή να προσαρμόσουν την ιστορία της κούκλας τους στην ιστορία της οικογένειας.

Δημιουργήθηκαν πολύ ιδιαίτερες ιστορίες από αυτή τη διαδικασία. Κάποιοι μαθητές αντέδρασαν για το επάγγελμα της οικογένειας που τους έτυχε. Ένας μάλιστα είπε θυμωμένα: *«Εγώ που είμαι διάσημος τενίστας, θα γίνω ψαράς; Δεν υπάρχει περίπτωση!»* αλλά στο τέλος συνεργάστηκαν. Τους εξήγησα ότι είναι ένα παιχνίδι και ότι δεν χρειάζεται να αντιδρούν με τέτοιο τρόπο. Έπειτα τα μέλη κάθε «οικογένειας» κάθισαν και συζήτησαν για το πώς θα προετοιμαστούν για την επόμενη δραστηριότητα που ήταν να παρουσιάσουν μια εικόνα από τον χώρο εργασίας της οικογένειας. Είχαν στη διάθεσή τους μαρκαδόρους και πανιά.

Κάθε ομάδα προσπάθησε να πάρει όσα περισσότερα πανιά μπορούσε αφήνοντας τους άλλους χωρίς πανί. Έτσι χρειάστηκε να προσθέσω άλλον έναν κανόνα ότι κάθε ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει μέχρι δύο πανιά και επισήμανα ότι δεν είναι απαραίτητη η χρήση τους στην δυναμική εικόνα.

Ύστερα από δέκα λεπτά προετοιμασίας οι ομάδες ήταν έτοιμες να παρουσιάσουν τις δυναμικές εικόνες τους. Με ένα άγγιγμά μου στην πλάτη ο καθένας μπορούσε είτε να περιγράψει αυτό που έκανε ή να εκφράσει μια σκέψη ή ένα συναίσθημα.

Η πρώτη εικόνα αφορούσε στην οικογένεια που απασχολείται στον τομέα της χαλβαδοποιίας. Με ένα άγγιγμα στην πλάτη οι μαθητές είπαν: *«Είμαστε μια εταιρεία που φτιάχνει χαλβάδες και είμαι χαρούμενη που είμαι σε αυτή την οικογένεια»*, *«Εγώ φτιάχνω χαλβά και είμαι χαρούμενη που έχω αυτόν τον μπαμπά και τη μαμά και έχουμε μεγάλο σπίτι»*, *«Εγώ κουβαλάω κιβώτια»*, *«Εγώ φέρνω τα υλικά. Είμαι και λίγο κουρασμένος, αλλά και χαρούμενος. Κουρασμένος, γιατί πρέπει συνέχεια να τα μεταφέρω από το ένα δωμάτιο στο άλλο και πηγαίνω πάνω- κάτω. Χαρούμενος, γιατί μου αρέσει αυτό και προσφέρω στην οικογένειά μου και βγάζουμε περισσότερα χρήματα»*.

Στη δεύτερη εικόνα τα παιδιά παρουσίασαν την οικογένειά τους που είχε ψαράδικο. Ζήτησα από τα παιδιά να ξεπαγώσουν την εικόνα και να μιλήσουν σαν να τους τραβάει κάποιος βίντεο. Έτσι και έκαναν. Ο διάλογος που δημιουργήθηκε ήταν ο ακόλουθος:

- *Πήγαινε να καθαρίσεις αυτά τα ψάρια, γιατί έχουν λέπια. Πώς θα τα δώσουμε στον πελάτη, βρώμικα;*
- *Εδώ ψάρια, εδώ ψάρια, εδώ ψάρια φρέσκα!*
- *Ο κύριος θέλει δύο γόπες, δυο μπακαλιάρους και κάνε του το λογαριασμό. Βάλ' του μια τσιπούρα δώρο από το κατάστημα.*
- *Πολλή πελατεία έχουμε σήμερα!*

Η τρίτη εικόνα αφορούσε στην οικογένεια στο μίνι μάρκετ. Πριν μας πουν τα μέλη της ομάδας ποια οικογένεια θα παρουσίαζαν, ρώτησα τους υπόλοιπους μαθητές αν μπορούσαν να μαντέψουν από τη στάση των σωμάτων για ποια οικογένεια επρόκειτο. Τα παιδιά δεν ήταν βέβαια για το ποια οικογένεια απεικονιζόταν. Οι περισσότεροι έλεγαν ότι πρόκειται για την οικογένεια στην ταβέρνα. Ακούστηκαν βέβαια και πιο ακραίες εκδοχές όπως το ότι ήταν νεκροθάφτες και μάγισσες. Ζήτησα από τα μέλη της παγωμένης εικόνας να βάλουν κίνηση στην εικόνα τους, την οποία θα επαναλάμβαναν χωρίς όμως να μιλούν μεταξύ τους. Με τις αλλαγές που έγιναν στην εικόνα τα παιδιά κατάλαβαν τελικά ότι πρόκειται για την οικογένεια με το μίνι μάρκετ και είπαν τι νόμιζαν ότι έκανε το κάθε μέλος: *«Αυτός δίνει ένα προϊόν σε πελάτη»*, *«Εκείνη είναι στο ταμείο»*, *«Αυτή η κοπέλα βάζει τις τιμές και ο άλλος εκεί κουβαλά»*. Ύστερα ρώτησα τα άτομα της παγωμένης εικόνας αν όντως οι συμμαθητές τους είχαν μαντέψει σωστά τι ήθελαν να παρουσιάσουν. Είπαν ότι

κατάλαβαν μόνο αυτόν που κουβαλά προϊόντα και την ταμιά. Η κοπέλα που νόμιζαν ότι έβαζε τιμές στην πραγματικότητα ήταν στο τμήμα των καλλυντικών και έβαφε τον κόσμο και αυτός που έδινε κάποιο τυχαίο προϊόν ήταν στο τμήμα των τυροκομικών και έδινε τυριά.

Η τέταρτη ομάδα παρουσίασε την οικογένεια που δούλευε στην ταβέρνα. Ακουμπώντας τον ώμο των παιδιών που σχημάτιζαν την εικόνα, ζήτησα να εκφράσουν ένα συναίσθημα ή μια σκέψη τους ή απλώς να περιοριστούν στον ρόλο που έχουν στην εικόνα. Έτσι ειπώθηκαν: *«Παίρνω παραγγελίες. Νιώθω πολύ ωραία που δουλεύω στο καλύτερο μαγαζί σε όλο το χωριό», «Νιώθω ωραία που είμαι με την οικογένειά μου και σερβίρω πελάτες», «Μου αρέσει που μαγειρεύω», «Είμαι στο ταμείο και κόβω αποδείξεις. Χαίρομαι που βλέπω τα παιδιά μου να δουλεύουν στην ταβέρνα που εγώ έφτιαξα».*

Η τελευταία εικόνα αφορούσε τη ζωή στη φάρμα. Ζήτησα από τα παιδιά να μαντέψουν τι έκανε κάθε μέλος της παγωμένης εικόνας και ύστερα με ένα άγγιγμα στον ώμο τους, ζωντάνεψαν και περιέγραψαν τι ήθελαν να δείξουν. Ο μαθητής που στην εικόνα ήταν ξαπλωμένος με τα χέρια του ψηλά σα να πιάνει κάτι περιγράφηκε από τους συμμαθητές του σαν κάποιον που *«βγάζει το γάλα της αγελάδας», «ταΐζει την αγελάδα»* ή *«φτιάχνει το τρακτέρ»*. Όταν ζητήθηκε από το άτομο της εικόνας να μιλήσει, είπε ότι μάζευε φρούτα και ήταν ξαπλωμένος γιατί βαριόταν. Για τον μαθητή που ήταν σκυμμένος στην εικόνα είπαν τα παιδιά ότι μπορεί να ξεκουράζεται, να μαζεύει σπόρους ή κοπριές αλόγων, να του έχει πέσει κάτι και να προσπαθεί να το πιάσει, ενώ το άτομο στην εικόνα είπε ότι μάζευε λαχανικά από το χωράφι. Για το τρίτο άτομο στην εικόνα τα παιδιά μάντεψαν σωστά ότι τοποθετεί στη σειρά το άχυρο. Τέλος, για το τελευταίο άτομο είπαν: *«βάζει κουβερτούλα στα ζώα», «ταΐζει τα άλογα»* ή *«βάζει πετσέτες σε ένα άλογο που γεννάει»*, ενώ αυτός ταΐζε τα ζώα.

Κατόπιν σχηματίσαμε με τα παιδιά έναν κύκλο. Εκεί τους παρουσιάστηκα ως δημοσιογράφος που μόλις φωτογράφισα αυτούς και την οικογένειά τους στον χώρο της εργασίας τους. Ζήτησα τη γνώμη τους για τη ζωή τους στο χωριό και για το πώς βρήκαν τη διαδικασία της φωτογράφισης (παγωμένες εικόνες), καθώς σκόπευα να γράψω ένα σχετικό άρθρο στο περιοδικό όπου εργαζόμουν. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι και έκαναν θετικά σχόλια: *«Είναι πολύ ωραία εδώ», «Η οικογένειά μου κάνει πολύ ωραία δουλειά», «Μου άρεσε που δείξαμε στους άλλους το τι κάνει η οικογένειά μας και που είχαμε τα πανιά», «Ένιωσα ωραία γιατί ξέρω καλύτερα πώς είναι οι συμμαθητές μου», «Εμένα μου άρεσε πολύ η άσκηση», «Ένιωσα*

ωραία που βοήθησα την ομάδα μου», «Μου άρεσε που συνεργάστηκα με παιδιά που δεν είχα συνεργαστεί». Υπήρξαν και κάποια παιδιά που δήλωσαν πώς κουράστηκαν «Ήταν κουραστικό που ήμασταν ακίνητοι», «Πιάστηκε μέχρι να βρουν οι άλλοι τι έκανα» και κάποιοι άλλοι που δεν ήθελαν να πουν τη γνώμη τους αλλά χαμογελούσαν και είπαν απλά «ωραία» ή «καλά».

Παρέμβαση 9^η: Δευτέρα 12/02/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές μπήκαν χαρούμενοι στην αίθουσα και ρωτούσαν ανήσυχα αν θα σχηματίσουν κύκλο ή αν θα κάτσουν με τις ομάδες-οικογένειες της προηγούμενης συνάντησης. Τους απάντησα ότι θα συνεχίζαμε στις ομάδες-οικογένειες, αφού πρώτα παίζαμε ένα παιχνίδι. Έτσι τους ζήτησα να σχηματίσουν έναν κύκλο, ύστερα να περπατήσουν προς το κέντρο με τα χέρια σηκωμένα στον αέρα και τα μάτια κλειστά και να πιάσουν το ελεύθερο χέρι κάποιου συμμαθητή τους. Στη συνέχεια αφού άνοιξαν τα μάτια τους έπρεπε να λυθούν από τον σχηματισμό που δημιούργησαν χωρίς να μιλούν μεταξύ τους.

Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ να παραμείνουν σιωπηλά παρ' όλες τις επισημάνσεις. Όταν άνοιξαν τα μάτια τους και είδαν με ποιους είχαν πιαστεί, κάποια παιδιά άφησαν αμέσως τα χέρια τους αποφεύγοντας την επαφή μαζί τους, παίρνοντας παράλληλα μια έκφραση δυσαρέσκειας. Η αντίδρασή τους αφορούσε κυρίως παιδιά αντίθετου φύλου. Ιδιαίτερη ήταν η αντίδραση μιας μαθήτριας που ήταν πιασμένη με τη μαθήτριά από το Πακιστάν, η οποία αντικρίζοντάς την αναφώνησε αυθόρμητα «Μπλιαχ!». Σε αυτό το σημείο σταμάτησα το παιχνίδι, ξαναθύμισα τους κανόνες και πρότεινα σε όσους έδειξαν δυσαρέσκεια αν θέλουν να βγουν για λίγο από την ομάδα. Κανείς δεν θέλησε και κάποιοι ζήτησαν συγγνώμη για τη συμπεριφορά τους. Η δεύτερη φορά ήταν σαφώς καλύτερη και τα παιδιά φάνηκαν να το διασκεδάζουν.

Έπειτα χωρίστηκαν στις «οικογένειες» και τους εξήγησα ότι σήμερα θα μας απασχολούσε η καθημερινή ζωή της οικογένειάς τους, την οποία θα παρουσιάζαν με τη μορφή γλυπτού. Κάθε ομάδα έπρεπε να επιλέξει κάποιο μέλος της, το οποίο θα έκανε τον γλύπτη και θα έφτιαχνε ένα γλυπτό με τους υπόλοιπους, αποτυπώνοντας μια στιγμή της καθημερινής ζωής της οικογένειας στο σπίτι. Ο γλύπτης μπορούσε να μετακινεί τα γλυπτά όπου ήθελε, να τοποθετεί τα σώματά τους σε όποια στάση ήθελε, να τους δίνει την έκφραση προσώπου που ήθελε χωρίς να τους μιλά. Στην συνέχεια ο γλύπτης στέκεται στην άκρη και παρουσιάζει το γλυπτό του. Δεν παρουσιάστηκε δυσκολία για το ποιος θα αναλάμβανε τον ρόλο του γλύπτη. Πολλά

παιδιά δίστασαν γιατί δεν είχαν κάνει παρόμοια δραστηριότητα στο παρελθόν, οπότε ο πρώτος που ζήτησε να δοκιμάσει έγινε αμέσως αποδεκτός.

Το πρώτο γλυπτό αφορούσε στην οικογένεια στη φάρμα. Ο γλύπτης είπε για το έργο του: *«Είναι μεσημέρι και η μια αδερφή κοιμάται. Ο αδερφός της που είναι δίπλα της ετοιμάζεται να τη βαρέσει για να ξυπνήσει και η άλλη αδερφή πίνει χυμό».*

Το δεύτερο γλυπτό αφορούσε στην οικογένεια με το ψαράδικο. Ο γλύπτης είπε: *«Είναι μεσημέρι στο σπίτι, τα δύο παιδιά τρώνε και η μητέρα βάζει στα μακαρόνια τους λίγο άνηθο».* Σε αυτό το σημείο ρώτησα αν τα γλυπτά κατάλαβαν τι ακριβώς έκαναν στην εικόνα με τον τρόπο που τους είχε τοποθετήσει ο γλύπτης. Όλα τα παιδιά είχαν καταλάβει τον ρόλο τους, ενώ η μαθήτριά στον ρόλο της μητέρας δεν κατάλαβε ότι έριχνε κάτι στα πιάτα των υπολοίπων και αυτό γιατί ο γλύπτης μιλούσε στα γλυπτά κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του.

Στο τρίτο γλυπτό παρουσιαζόταν η οικογένεια που έχει το εργαστήριο χαλβαδοποιίας. Ο γλύπτης περιέγραψε ως εξής το γλυπτό του: *«Η κοπέλα έχει γυρίσει από τη δουλειά και είναι κουρασμένη. Ο ξάδερφός της κοιμάται και ο αδερφός της διαβάζει ένα βιβλίο».* Ρώτησα τους θεατές αν κατάλαβαν αυτό που περιέγραψε ο γλύπτης μόλις είδαν το γλυπτό του. Όλοι οι μαθητές που παρακολουθούσαν είπαν ότι ήταν ξεκάθαρο αυτό που ήθελε να παρουσιάσει ο γλύπτης.

Στο τέταρτο γλυπτό παρουσιαζόταν η οικογένεια που είχε το μίνι μάρκετ. Ο γλύπτης είπε: *«Είναι απόγευμα και κάνουν τα μέλη της οικογένειας αγώνα τρεξίματος».* Τα γλυπτά, όταν τα ρώτησα αν κατάλαβαν τι ακριβώς έκαναν στο γλυπτό από την στάση του σώματός τους, δεν μπορούσαν να καταλάβουν. Μια μαθήτριά νόμιζε ότι παρίστανε μια μπαλαρίνα, ένας άλλος μαθητής ότι κρατούσε κάτι, αλλά δεν καταλάβαινε τι ήταν ακριβώς και η τρίτη μαθήτριά δεν μπορούσε καν να μαντέψει. Και τα τρία γλυπτά έδειξαν ξαφνιασμένα όταν άκουσαν από τον γλύπτη τους ότι έκαναν αγώνα.

Το τελευταίο γλυπτό αφορούσε στην οικογένεια που εργαζόταν στην ταβέρνα. Ο γλύπτης περιέγραψε το δημιούργημά του ως εξής: *«Η κυρία του σπιτιού λύνει ένα σταυρόλεξο που είναι πανάκριβο γιατί έχει πάνω από 22 λέξεις. Η ώρα είναι 6.30 και είναι η ώρα που τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι τους. Είναι ένα ολογραφικό παιχνίδι με κινητό και ολογράμματα. Το εμπνεύστηκα από την Pokemon Red. Κρατούν κινητό, έχουν τα Pokemon και δίπλα έχουν τις ζωές τους. Αυτή είναι θυμωμένη γιατί χάνει και αυτός είναι χαλαρός γιατί κερδίζει. Θα μπορούσα να βάλω και τα Pokemon για να γίνει πιο ρεαλιστικό, αλλά δεν είχα χρόνο».* Σε αυτό το γλυπτό ούτε όσοι το παρακολουθούσαν ούτε όσοι συμμετείχαν σε αυτό μπόρεσαν να καταλάβουν αυτό

που είχε ο γλύπτης στο μυαλό του και ήθελε να δείξει. Το μόνο που κατάλαβαν ήταν ότι τα γλυπτά κρατούσαν κάποιο κινητό και κάτι έπαιζαν με αυτό.

Ολοκληρώνοντας τα γλυπτά σχηματίσαμε έναν κύκλο και καθίσαμε στο πάτωμα για να συζητήσουμε την εμπειρία του γλύπτη και των γλυπτών. Οι γλύπτες δήλωσαν πολύ ευχαριστημένοι από τα δημιουργήματά τους και τους άρεσε πολύ που είχαν αυτόν τον ρόλο στη δραστηριότητα. *«Είχα έναν έλεγχο στο τι θα κάνει ο άλλος και ήξερα τι ρόλο θα παίζει ο καθένας. Αν του έλεγα τι να κάνει μπορεί να μην του άρεσε και να μην το έκανε. Είναι πιο εύκολο να φτιάξεις τις στάσεις όπως θες χωρίς να το συζητήσεις», «Μπορούσα να φτιάξω την ομάδα όπως ήθελα χωρίς να χρειαστεί να συμφωνήσουμε σε κάτι», « Μπορούσα να τους βάλω σε κινήσεις που ήθελα χωρίς να ξέρω αν τους αρέσει ή όχι», «Νιώθω χαρά όταν εγώ διαμορφώνω κάτι γιατί νιώθω σα να είμαι αρχηγός και αυτοί είναι οι είλωτες».*

Τα γλυπτά είχαν ανάμεικτα συναισθήματα και σκέψεις. Κάποια παιδιά είπαν ότι τελικά θα έπρεπε να γίνονταν γλύπτες αντί γλυπτά αλλά παρόλα αυτά το διασκέδασαν στο σύνολό τους. *«Μου αρέσει η κίνηση που έκανα», «Εμένα δεν με πείραξε που με έβαλε να κοιμάμαι ο γλύπτης, αλλά πιάστηκα τόση ώρα στην ίδια θέση», «Δεν μπορούσα να καταλάβω σε τι στάση με είχε βάλει ο γλύπτης και τι έκανα», «Όπως με έβαλε δεν καταλάβαινα τι έδειχνα, αλλά μου άρεσε όταν μου εξήγησε τι έκανα», «Δεν μου άρεσε γιατί νόμιζα ότι έβλεπα τηλεόραση ως γλυπτό και τελικά μου είπε ότι έλυνα σταυρόλεξα που εμένα δεν μου αρέσουν», «Εμένα μου άρεσε γιατί νικάγα ως γλυπτό», «Μου άρεσε που με έβαλε να χτυπάω την αδερφή μου», «Εμένα μου άρεσε που με έβαλε να είμαι ξαπλωμένη», «Εγώ νόμιζα ότι ήμουν άρρωστη επειδή είμαι έγκυος, αλλά ο γλύπτης είπε ότι απλά κοιμόμουν», «Εγώ παράξενα ένιωσα γιατί τα γλυπτά δεν καταλαβαίνουν τι τους βάζει ο γλύπτης να κάνουν», «Εγώ θα προτιμούσα να μην είμαι καθιστή αλλά όρθια».*

Για να ολοκληρώσουμε τη σημερινή μας συνάντηση όπως ήμασταν καθισμένοι στο κύκλο τοποθετήσαμε τα χέρια μας στον διπλανό μας από δεξιά και του κάναμε ελαφρύ μασάζ, ενώ ταυτόχρονα δεχόμασταν μασάζ από αυτόν που καθόταν στα αριστερά μας. Τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα και γελούσαν. Ενώ ήταν καθισμένα με τυχαίο τρόπο, δεν άλλαξαν θέση για να κάτσουν με φίλους τους ούτε αντέδρασαν με αρνητικά σχόλια για το αν θα έκαναν ή θα δέχονταν μασάζ από διαφορετικού φύλου συμμαθητή τους. Φαίνονταν άνετα ακόμα και τα πολύ ντροπαλά παιδιά, που συνήθως διστάζουν να εμπλακούν σε σωματικές δραστηριότητες.

Παρέμβαση 10^η: Δευτέρα 26/02/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Μαζευτήκαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων και καθίσαμε σε έναν κύκλο. Στη μέση του κύκλου τοποθέτησα ένα μικρό, κλειστό μπαούλο. Μόλις το είδαν τα παιδιά αμέσως ησύχασαν και περίμεναν να τους πω τι επρόκειτο να κάνουν με αυτό. Τότε, άρχισα να αφηγούμαι την παρακάτω ιστορία: *«Στο όμορφο και μικρό χωριό μας η ζωή κυλούσε ήρεμα και όμορφα. Οι κάτοικοι καθημερινά πήγαιναν στις δουλείες τους και περνούσαν όμορφα στα σπίτια τους. Ένα πρωινό έπεσε η στέγη από ένα εγκαταλελειμμένο σπιτάκι που είχε μείνει ακατοίκητο πολλά χρόνια και στο οποίο ζούσε μια ηλικιωμένη κυρία. Καθώς παίζατε ανάμεσα στα συντρίμια, είδατε ένα κουτί...»*.

Σε αυτό το σημείο σταμάτησα την αφήγηση για να ρωτήσω τα παιδιά τι πιστεύουν ότι είχε μέσα το κουτί. Είπαν: *«λεφτά, μουσική, μαρκαδόρους, ρούχα, χάρτη για θησαυρό, μια βόμβα που θα ανατιναχτεί αν το ανοίξουμε, λόγια για μια επίκληση πνεύματος, κοσμήματα»*. Ύστερα από τις υποθέσεις των παιδιών ανοίξαμε το κουτί. Τα παιδιά βρήκαν έξι καρυδότσουφλα, μια πέτρα, ένα μαντίλι, ένα μπαλόνι, ένα σχοινάκι με κουδουνάκια, παλιές ασπρόμαυρες φωτογραφίες που έδειχναν παιδιά να παίζουν και ένα γράμμα.

Πήρα το γράμμα στο χέρι μου και φόρεσα ένα μαντίλι στο κεφάλι μου. Από δω και στο εξής το μαντίλι στο κεφάλι θα υποδήλωνε ότι ήμουν η γιαγιά που έγραψε το γράμμα ενώ η απουσία του θα με επανέφερε στον ρόλο μου ως δασκάλα. Τα παιδιά στην αρχή γέλασαν λίγο. Τους φάνηκε πολύ παράξενο, αλλά γρήγορα ανταποκρίθηκαν στην εναλλαγή των ρόλων. Αφού πρώτα διάβασα το γράμμα ως κυρία Ευφροσύνη, τους άφησα περιθώριο να σκεφτούν τι ερώτηση θα ήθελαν να κάνουν στην ηρωίδα. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στον τόπο διαμονής της κυρίας Ευφροσύνης, η οποία απάντησε: *«Έμενα σε αυτό το χωριό πολλά χρόνια πριν γεννηθείτε εσείς»*. Ύστερα ένας μαθητής ρώτησε: *«Τι είναι όλα αυτά τα πράγματα;»* και η κυρία Ευφροσύνη απάντησε: *«Όταν είχαμε τη μεγάλη γιορτή της άνοιξης, μου άρεσε να μαζεύω από κάθε παιχνίδι ένα ενθύμιο. Τα έβαζα σε ένα κουτί και τα έκρυβα. Ήταν ο θησαυρός μου!»*. Ύστερα τη ρώτησαν: *«Μόνο τόσα λίγα είχες;»* και εκείνη απάντησε: *«Είχα πάρα πολλά γιατί κάθε χρόνο μάζευα όσα περισσότερα μπορούσα, αλλά μια μέρα τα βρήκε η μητέρα μου και τα πέταξε στο τζάκι. Με δυσκολία έσωσα αυτά που βλέπετε»*. Κάποια παιδιά θύμωσαν: *«Τι κακιά!», «Κακιά μητέρα! Να πάει φυλακή!»*, *«Γιατί σας κατάστρεψε τα παιχνίδια; Τόσο κακιά ήταν;»*. Η κυρία Ευφροσύνη τα καθησύχασε: *«Όχι, παιδιά μου. Δεν ήταν κακιά. Απλά το σπίτι μας ήταν πολύ μικρό. Μια μικρή κάμαρη είχαμε που μέναμε όλοι μαζί. Δεν υπήρχε χώρος για πολλά πράγματα»*. Μια άλλη μαθήτρια ρώτησε: *«Δεν είχατε κήπο; Να τα θάβατε*

εκεί;» και η κυρία Ευφροσύνη αποκρίθηκε: *«Μα ο κήπος ήταν γεμάτος ζαρζαβατικά. Κάποιος θα τα έβρισκε και θα τα κατέστρεφε».*

Σε εκείνο το σημείο έβγαλα το μαντίλι για να παροτρύνω τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις σχετικές με τα συγκεκριμένα αντικείμενα που βρέθηκαν μέσα στο κουτί. Ένας μαθητής φώναξε δυνατά γελώντας: *«Κυρία, έχετε πολλή πλάκα σήμερα».* Επέστρεψα στον ρόλο της κυρίας Ευφροσύνης φορώντας το μαντίλι και ένας μαθητής με ρώτησε: *«Από τι παιχνίδια είναι αυτά τα πράγματα;».* Τότε απάντησα: *«Ήταν από ομαδικά. Κάθε οικογένεια οργάνωνε και ετοίμαζε ένα παιχνίδι και μπορούσε να πάρει μέρος όποια από τις άλλες οικογένειες ήθελε».* Το ίδιο παιδί ξαναρώτησε: *«Τι γινόταν με τους νικητές;».* Η απάντηση της κυρίας Ευφροσύνης ήταν ότι οι κάτοικοι του χωριού δεν έδιναν τόσο μεγάλη σημασία στους νικητές. Γι' αυτούς είχε σημασία που συναγωνίζονταν, χαίρονταν και γλεντούσαν όλοι μαζί. Μετά ένα κορίτσι ρώτησε: *«Οι φωτογραφίες τι σχέση έχουν;»* και η κυρία Ευφροσύνη απάντησε: *«Δείχνουν στιγμές από τα παιχνίδια μας και το γλέντι μας. Είναι λίγο παλιές αλλά μπορείτε να πάρετε μια ιδέα».* Μια άλλη μαθήτρια ρώτησε: *«Γιατί γράψατε εκείνη την ημέρα αυτό το γράμμα;»* Η απάντηση που πήρε ήταν: *«Μου άρεσε να κρατώ ημερολόγιο για τις όμορφες μέρες της ζωής μου και αυτή, πιστέψτε με, ήταν από τις πιο όμορφες. Ανυπομονούσα πότε θα έρθει η επόμενη γιορτή της άνοιξης».* Η τελευταία ερώτηση προς μεγάλη μου έκπληξη έγινε από μια μαθήτρια που σχεδόν ποτέ δεν συμμετέχει ενεργά να εκφράσει τη γνώμη της γιατί είναι πολύ ντροπαλή: *«Γιατί κάθε οικογένεια έφτιαχνε παιχνίδια;».* Η κυρία Ευφροσύνη είπε: *«Εκείνες τις εποχές δεν είχαμε όλους αυτούς τους τρόπους διασκέδασης που έχετε εσείς σήμερα. Μαζερόμασταν στις αυλές των σπιτιών, οι άντρες στα καφενεία και γλεντούσαμε σε κανένα πανηγύρι. Η γιορτή της άνοιξης ήταν η μεγαλύτερη γιορτή και τις ξεπερνούσε όλες, γιατί όλοι συμμετείχαμε με παιχνίδια για να περάσουμε καλά. Οι μεγάλοι γίνονταν παιδιά».*

Βγαίνοντας από τον ρόλο ρώτησα τα παιδιά αν παρατηρούν διαφορές ανάμεσα στην εποχή που περιγράφει η κυρία Ευφροσύνη και τη σύγχρονη. Αμέσως πολλοί σήκωσαν χέρι να πουν τη γνώμη τους εκφράζοντας ποικίλες απόψεις: *«Σήμερα παίζουμε στο ιντερνέτ, είναι πιο ωραία»*, *«Τότε ήταν πιο ωραία»*, *«Θα ήθελα να μένω σε αυτή την εποχή, ήταν καλά τα παιδιά»*, *«Εμένα δε μου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια, μου αρέσει το τάμπλετ»*, *«Θα ήθελα και τα δύο να είχαμε μαζί»*, *«Πιο καλά ήταν τότε, αλλά δεν είχαν λεφτά»*, *«Και τώρα παίζουμε ομαδικά, αλλά δεν έχουμε τέτοιες γιορτές».*

Ύστερα ζήτησα από κάθε οικογένεια να στείλει έναν εκπρόσωπό της για να πάρει ένα αντικείμενο (καρυδότσουφλα, πέτρα, μαντίλι, μπαλόκι, σχοινάκι με κουδουνάκια) με κλειστά μάτια μέσα από το κουτί. Κάθε οικογένεια με το αντικείμενο που της έτυχε έπρεπε να οργανώσει ένα ομαδικό παιχνίδι μέχρι την επόμενη συνάντησή μας. Εξήγησα στα παιδιά ότι μπορούν να κάνουν μια παραλλαγή κάποιου ήδη γνωστού παιχνιδιού ή να επινοήσουν κάποιο με δικούς τους κανόνες.

Τελειώνοντας σχηματίσαμε έναν κύκλο και ζήτησα από τα παιδιά όταν θα ακούσουν τον αριθμό τρία, καθώς θα μετρώ, να πουν χαμηλόφωνα, σχεδόν ψιθυριστά ένα συναίσθημά τους για αυτά που έγιναν στη σημερινή συνάντηση. Δεν τα κατάφεραν με την πρώτη φορά, αλλά τη δεύτερη ήταν καλύτερα. Την τρίτη φορά ζήτησα να επαναλάβουν δυνατά την ίδια φράση. Ακούστηκαν: «*Τέλεια!*», «*Σούπερ!*», «*Είχε πλάκα!*», «*Άρχοντας!*», «*Χαρά!*», «*Ευτυχία!*»

Παρέμβαση 11^η: Δευτέρα 5/03/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Η αίθουσα εκδηλώσεων στην οποία γίνονταν οι παρεμβάσεις δεν ήταν διαθέσιμη, γιατί γίνονταν πρόβες για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Έτσι, μεταφερθήκαμε στον χώρο του κλειστού γυμναστηρίου. Η αίθουσα ήταν αρκετά ευρύχωρη ώστε να παρουσιαστούν τα παιχνίδια που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές, αλλά δημιουργούσε αντίλαλο. Έτσι, χρειάστηκε να υπενθυμίσω τον κανόνα όπου όταν κάποιος θέλει να σταματήσει την διαδικασία για κάτι πολύ σημαντικό σηκώνει το χέρι του και τότε οι υπόλοιποι που τον βλέπουν σταματούν να μιλούν και σηκώνουν και αυτοί το χέρι τους.

Ξεκινώντας, ζήτησα από τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και να φανταστούν ότι παίζουν με μια φανταστική μπάλα με όποιον τρόπο θέλουν. Στη συνέχεια τους ζήτησα να αντιγράψουν τον τρόπο παιχνιδιού όποιου συναντούσαν καθώς κινούνταν. Με το χτύπημα του ταμπουρίνου έπρεπε να σταματήσουν και να επιστρέψουν στον αρχικό τους τρόπο παιχνιδιού. Φάνηκε να τους αρέσει αυτή η άσκηση. Πολλά παιδιά αντέγραφαν πολύ προσεκτικά την κίνηση του συμμαθητή τους.

Αφού τελειώσαμε με την ενεργοποίηση, ήρθε η ώρα για τα παιχνίδια που είχε προετοιμάσει η κάθε ομάδα. Η πρώτη ομάδα, η οικογένεια που είχε την φάρμα («Black»), συντόνιζε το παιχνίδι και το αντικείμενο που αξιοποίησε στο παιχνίδι της ήταν το μπαλόκι. Τοποθέτησαν τα μέλη δύο οικογενειών σε μια σειρά, τον έναν πίσω από τον άλλο και τα μέλη των άλλων δύο οικογενειών σε άλλη μια σειρά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο κοντά στην πρώτη. Ανάμεσα σε κάθε άτομο της κάθε σειράς

τοποθέτησαν από ένα φουσκωμένο μπαλόνι στο ύψος του στομαχιού. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να καταφέρει η κάθε σειρά να φτάσει μέχρι το σημείο που είχαν ορίσει οι σχεδιαστές του παιχνιδιού χωρίς να τους πέσει το μπαλόνι. Αν έφευγε έστω και ένα μπαλόνι, η ομάδα έχανε. Απαράβατος κανόνας ήταν να μη χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους για να στηρίξουν το μπαλόνι αν γλιστρούσε. Ήθελα να παρέμβω όσο το δυνατό λιγότερο στην οργάνωση και υλοποίηση του παιχνιδιού και να δώσω την ευκαιρία στα παιδιά να αναλάβουν δράση. Τους παρότρυνα όμως όπου θεωρούσα ότι ήταν απαραίτητο με έμμεσο τρόπο (π. χ. μήπως θα θέλατε να τους τοποθετήσετε στη θέση που έχετε σκεφτεί; μήπως να απομακρύνετε τις ομάδες;). Η πρώτη ομάδα βιάστηκε πολύ να φτάσει στο τέρμα με αποτέλεσμα να χάσει γρήγορα κάποια μπαλόνια. Νικήτριες οικογένειες βγήκαν οι εργαζόμενοι στην ταβέρνα και στο μίνι μάρκετ.

Το δεύτερο παιχνίδι που είχε ως κύριο αντικείμενο το μαντίλι συντονιζόταν από την οικογένεια που δούλευε στην ταβέρνα. Οι συντονιστές όρισαν τον χώρο που μπορούσαν να κινούνται οι παίχτες, ενώ όσοι θα παραβίαζαν τα όρια θα αποκλείονταν από το παιχνίδι. Το παιχνίδι ήταν ως εξής: Ο πρώτος εκπρόσωπος της πρώτης οικογένειας κινείται με κλειστά μάτια και τεντωμένα τα χέρια στον καθορισμένο χώρο. Οι υπόλοιποι παίχτες περπατούν χωρίς να μιλούν στον ίδιο χώρο. Όποιον πιάσει τυχαία ο παίχτης με τα κλειστά μάτια πρέπει να μαντέψει ποιος είναι και να πει το όνομά του. Αν μαντέψει σωστά, κερδίζει η ομάδα-οικογένεια. Αν όχι, χάνει. Ύστερα ακολουθούν με τη σειρά οι υπόλοιποι εκπρόσωποι των υπόλοιπων οικογενειών. Ο πρώτος γύρος φάνηκε πολύ εύκολος. Όλοι οι εκπρόσωποι κατάφεραν να βρουν αυτούς που έπιασαν ενώ πέντε παίχτες αποκλείστηκαν επειδή βγήκαν έξω από τα όρια. Οι διοργανωτές σε αυτό το παιχνίδι ήταν πιο συντονισμένοι. Υπενθύμιζαν συνεχώς ότι πρέπει να περπατάνε και να μην τρέχουν ή να μην παραμένουν ακίνητοι μπροστά από το άτομο με τα καλυμμένα μάτια ώστε να πιάσει αυτούς. Επίσης, απέκλειαν αμέσως τα άτομα που φέρονταν με ανάρμοστο τρόπο (πείραζαν τους άλλους, έσπρωχναν), βγάζοντάς τα για λίγο έξω από το παιχνίδι. Κάποιοι διαμαρτύρονταν για το ότι δεν είχαν βγει έξω από τα όρια ή δυσανασχετούσαν που απομακρύνονταν και ζητούσαν την στήριξή μου. Προσπάθησα να μην παρέμβω εκτός αν παρατηρούσα κάποια υπερβολική αντίδραση ή αδικία. Υπενθύμιζα τακτικά στα παιδιά ότι πρέπει να ακούν προσεχτικά τους κανόνες κάθε παιχνιδιού και να έχουν εμπιστοσύνη στους οργανωτές του. Στον δεύτερο γύρο οι διοργανωτές δυσκόλεψαν το παιχνίδι. Αυτή τη φορά ο παίχτης με τα καλυμμένα μάτια έπρεπε να καταλάβει ποιον είχε πιάσει μόνο από το σημείο που τον

είχε αρχικά ακουμπήσει χωρίς να ακουμπήσει άλλα σημεία του υπόλοιπου σώματός του. Νικήτριες οικογένειες αυτού του γύρου ήταν η οικογένεια της φάρμας και του μίνι μάρκετ.

Όταν ήρθε η σειρά της τρίτης οικογένειας που δούλευαν στο ψαράδικο να εξηγήσει τη δραστηριότητά της προέκυψε ένα μικρό πρόβλημα. Ενώ φαινόταν έτοιμη να παρουσιάσει το παιχνίδι, ξαφνικά άρχισαν να φωνάζουν θυμωμένα δυο μέλη της ομάδας: *«Δεν θέλουμε να παίζουμε»*, *«Εμείς βγαίνουμε»*. Το πρόβλημα ήταν ότι δεν άκουγε κανείς από την ομάδα τους τη γνώμη τους.

Έτσι, άφησα τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα, ώστε να μπορέσουμε να κουβεντιάσουμε και να λύσουμε το πρόβλημα με την ομάδα. Τα δύο από τα τέσσερα παιδιά της ομάδας παραπονέθηκαν ότι δεν υπολογιζόταν η άποψή τους και ότι οι άλλοι δύο επέβαλλαν συνεχώς τη γνώμη τους χωρίς καν να τους ακούν.

Ύστερα από συζήτηση καταλήξαμε ότι δεν είναι ωραίο να νιώθουμε παραγκωνισμένοι σε μία ομάδα. Μια μαθήτρια είπε: *«Ο καθένας θα λέει τη γνώμη του και μετά θα ψηφίζουμε»*. Η άποψη που επικράτησε ως σωστότερη τακτική ήταν: *«Όλοι θα λέμε τη γνώμη μας, αλλά κάθε φορά θα αποφασίζει (ο καθένας) με τη σειρά τι θα γίνει»*. Συμφώνησαν δηλαδή ότι αφού καταθέσουμε όλοι τις απόψεις μας, μοιραζόμαστε τις αρμοδιότητες και δεχόμαστε να υπερισχύουν όλες οι απόψεις εκ περιτροπής. Έτσι, ζήτησαν τη βοήθειά μου στην οργάνωση του νέου παιχνιδιού στο οποίο είχαν όλοι συμφωνήσει. Χρειάζονταν κιμωλία για να σχεδιάσουν ένα σχήμα στο ξύλινο πάτωμα, αλλά αυτό ήταν αδύνατον, οπότε τους έδωσα χαρτοταινία και τους βοήθησα να το κάνουν όσο πιο γρήγορα μπορούσαν. Με αντικείμενο την πέτρα οργάνωσαν το γνωστό «κουτσό», όπου ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα έπρεπε να διασχίσει προχωρώντας με το ένα πόδι, χωρίς να πατήσει τις γραμμές του τον σχηματισμένο στο πάτωμα διάδρομο, να πιάσει στο τέλος του την πέτρα και να βγει από τον διάδρομο χωρίς να πέσει ή να ακουμπήσει το κουτσό πόδι στο έδαφος. Οι διοργανωτές έπρεπε να είναι πολύ προσεκτικοί για να ελέγχουν αν κάποιος πάτησε τα όρια. Κάθε οικογένεια είχε ορίσει έναν εκπρόσωπο διαφορετικό από το προηγούμενο παιχνίδι. Δυο οικογένειες κατάφεραν να κερδίσουν, η οικογένεια της χαλβαδοποιίας και η οικογένεια της φάρμας.

Η οικογένεια που απασχολούνταν στη χαλβαδοποιία οργάνωσε το επόμενο παιχνίδι με αντικείμενο το σχοινάκι με τα κουδουνάκια. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας με τα μάτια κλειστά και κρατώντας ένα ξύλο, προσπαθούσε να αποτρέψει να του πάρουν το σχοινάκι με τα κουδουνάκια, που βρισκόταν κάτω από την καρέκλα που

καθόταν. Αν κάποιος κατάφερνε και έπαιρνε το σχοινάκι με τα κουδουνάκια, η ομάδα του νικούσε. Στόχος αυτού που βρισκόταν στην καρέκλα ήταν να ακουμπήσει με το ξύλο όποιον προσπαθούσε να του πάρει το σχοινάκι. Όποιος παραβίαζε τους κανόνες, όπως για παράδειγμα να πάει από την πίσω πλευρά της καρέκλας για να πάρει το σχοινάκι, αποκλειόταν από το παιχνίδι. Έγιναν τρεις απόπειρες να ξεκινήσει το παιχνίδι, αλλά έγιναν πολλές παραβιάσεις, οπότε οι διοργανωτές χρειάστηκε να επαναλάβουν τους κανόνες του παιχνιδιού, να ορίσουν με χαρτοταινία το σημείο πίσω από το οποίο έπρεπε να βρίσκονται οι υπόλοιποι παίχτες, από τους οποίους τέλος ζήτησαν να μην πηγαίνουν όλοι μαζί γιατί θα υπάρξουν ατυχήματα. Νικήτρια ομάδα ήταν η οικογένεια που εργαζόταν στο μίνι μάρκετ, η οποία κατάφερε να μην χάσει το σχοινάκι με τα κουδουνάκια.

Το τελευταίο παιχνίδι με τη χρήση των καρυδότσουφλων οργανώθηκε από την οικογένεια που εργαζόταν στο μίνι μάρκετ. Οι διοργανωτές αφού σχημάτισαν ένα τετράγωνο στο πάτωμα με χαρτοταινία, έδωσαν από τρία καρυδότσουφλα στον εκπρόσωπο κάθε οικογένειας. Από ένα συγκεκριμένο σημείο που είχαν ορίσει έπρεπε ο κάθε εκπρόσωπος να καταφέρει να βάλει και τα 3 καρυδότσουφλα μέσα στο τετράγωνο για να νικήσει η ομάδα του. Μια μόνο ομάδα κατάφερε να βάλει και τα τρία καρυδότσουφλα μέσα στο τετράγωνο και να νικήσει. Μία οικογένεια έβαλε δύο καρυδότσουφλα και δύο οικογένειες έβαλαν μόνο ένα. Τα περισσότερα παιδιά σχολίασαν ότι ήταν το πιο γρήγορο παιχνίδι από όλα.

Στην συνέχεια κάναμε έναν κύκλο, πλησιάσαμε πολύ κοντά ο ένας στο άλλο, λυγίσαμε τα γόνατά μας και κάτσαμε στα γόνατα αυτού που βρίσκονταν πίσω μας, μετρήσαμε μέχρι το πέντε και μετά σηκωθήκαμε απότομα φωνάζοντας: «Γιούπι!» Εντυπωσιάστηκα που το καταφέραμε με την πρώτη φορά. Άρεσε πολύ στα παιδιά και το επαναλάβαμε. Στη συνέχεια τους ζήτησα να γράψουν με έναν μαρκαδόρο σε ένα χαρτί μια σκέψη τους ή ένα συναίσθημα για τη σημερινή τους εμπειρία και να το κολλήσουν φεύγοντας στην πόρτα της τάξης. Έγραψαν τα παρακάτω: «*Τρόμαξα από το φούσκωμα των μπαλονιών*», «*Ήταν τέλεια μέρα*», «*Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια που δημιούργησαν οι συμμαθητές μου και αυτό με έκανε χαρούμενη*», «*Χαρά!!!*», «*Δεν μου άρεσαν κάποια παιχνίδια*», «*Ήθελα και εγώ να πετύχω κάτι, αλλά το κάναμε όλοι μαζί πιο καλά*», «*Το δεύτερο παιχνίδι δεν μου άρεσε πολύ*», «*Παίζαμε πολύ ωραία. Μου άρεσε που φτιάξαμε διάφορα παιχνίδια*», «*Μου άρεσαν τα παιχνίδια και το αγαπημένο μου ήταν με τα μπαλόνια*», «*Όλο παιχνίδια σήμερα με χαρά χάρη στην κ. Ευφροσύνη*», «*Καταπληκτικά! Το τελευταίο παιχνίδι για μένα ήταν το πιο ωραίο*», «*Μου άρεσε πολύ το παιχνίδι με το κοντάρι*», «*Ενιωσα χαρά που τα παιχνίδια ήταν*

ομαδικά», «Χαρά...», «Πέρασα ωραία και ένιωσα καλά», «Μου άρεσε που φτιάξαμε το δικό μας παιχνίδι», «Πέρασα υπέροχα», «Σήμερα παίζαμε πολλά παιχνίδια γιατί βρήκαμε εκείνο το κουτί. Ήταν πολύ ωραία και πέρασα υπέροχα», «Ήταν πάρα πολύ ωραία».

Τα παιδιά τις περισσότερες φορές στην προσπάθειά τους να συντονίσουν τις δραστηριότητες ύψωναν τον τόνο της φωνής τους ώστε να το πετύχουν. Πολλοί εξέφρασαν τη δυσκολία να οργανώσουν τις δραστηριότητες όταν κανείς δεν φαινόταν να τους δίνει σημασία. Ακόμα ισχυρίστηκαν ότι τους φάνηκε πιο εύκολο να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι παρά να το συντονίζουν.

Παρέμβαση 12^η: Δευτέρα 12/03/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Σήμερα εκμεταλλεύτηκα τον χώρο της σκηνης που έχει ξύλινο δάπεδο για να μπορέσουν να ξαπλώσουν οι μαθητές χωρίς να κρυώνουν. Τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα, ανέβηκαν στη σκηνή και ξάπλωσαν αναπαυτικά στο πάτωμα. Αφού ησύχασαν, τους ζήτησα να φέρουν στο μυαλό τους εικόνες από τις προηγούμενες συναντήσεις μας: το χωριό τους, τις καθημερινές τους δραστηριότητες σε αυτό, τις οικογενειακές τους στιγμές, τα γλέντια, τις χαρές τους. Στη συνέχεια ακουμπώντας τον ώμο κάποιων παιδιών ζητούσα να μοιραστούν με την ομάδα την εικόνα που είχαν στο μυαλό τους. Τα παιδιά είπαν: «Τα παιχνίδια που παίζαμε στη γιορτή της άνοιξης», «Η συνεργασία με την ομάδα μου», «Η οικογένειά μου γιατί είναι πλούσια», «Τα παιχνίδια που παίζαμε», «Η οικογενειακή στιγμή που ήμουν γλύπτης», «Οι στιγμές από τη δουλειά που κάναμε».

Ενώ τα παιδιά εξακολουθούσαν να είναι ξαπλωμένα και να σκέφτονται τους εαυτούς του στο χωριό, έβαλα από ένα φορητό ηχείο να ακουστούν σειρήνες πολέμου και ήχοι από βομβαρδιστικά αεροπλάνα. Κάποια παιδιά έδειχναν τρομαγμένα. Τα περισσότερα σοβάρεψαν και μόνο δύο γέλασαν, ίσως από αμηχανία. Μόλις σταμάτησαν οι ήχοι, ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν πού βρίσκονταν και τι έκαναν όταν άκουσαν τις σειρήνες και να το εκφράσουν όταν τους άγγιζα στον ώμο. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως στη θέση όσων βρίσκονται σε κατάσταση κινδύνου και οι περιγραφές τους για το πού βρίσκονταν και πώς αντέδρασαν ακούστηκαν ρεαλιστικές. Είπαν: «Ήμουν στο μπαλκόνι και έπαιζα ένα επιτραπέζιο με την οικογένειά μου και εκεί ακούσαμε έναν θόρυβο, μπήκαμε στο σπίτι και κλειδώσαμε τα πάντα», «Εγώ ήμουν κάτω από τα αστέρια και το φεγγάρι. Άκουσα τις σειρήνες και έτρεξα γρήγορα στο σπίτι στη μαμά και στον μπαμπά μου», «Ήμουν στο κρεβάτι και όταν άκουσα αυτούς τους ήχους πετάχτηκα και άρχισα να μαζεύω τα πράγματά μου»,

«Εγώ κοιμόμουν και όταν άκουσα τους ήχους του πολέμου νόμιζα ότι ήμουν στην κόλαση», «Εγώ ήμουν μέσα στο σπίτι και έκλεινα το παιχνίδι μου για να πάω για ύπνο. Άκουσα τους ήχους, φοβήθηκα και αμέσως σκέφτηκα ότι έχει γίνει κάτι στη χώρα και πρέπει να εκκενωθεί ή ότι έχει γίνει πόλεμος ή ότι με κάποιο τρόπο τηλεμεταφέρθηκα στην κόλαση», «Εγώ ήμουν σε μια καφετέρια και ξαφνικά άκουγα τους ήχους αυτούς και έβλεπα να περνούν πυροσβεστικά και έβλεπα κεραυνούς να πέφτουν και δεν έκανα τίποτα. Έμεινα εκεί μέσα για να μην πάθω τίποτα», «Εγώ ήμουν στη δουλειά, στο εργαστήριο χαλβά. Φοβήθηκα και προσπάθησα να πάω σπίτι».

Στη συνέχεια είπα στα παιδιά ότι η κατάσταση στη χώρα τους είναι πολύ σοβαρή και ότι έχουν λίγο χρόνο για να προλάβουν να βρουν καταφύγιο, γιατί θα αρχίσουν σύντομα να βομβαρδίζουν τα σπίτια τους. Προλάβαιναν να πάρουν μόνο λίγα πράγματα. Έτσι τους έδωσα ένα χαρτί όπου ήταν σχεδιασμένη μια βαλίτσα και τους ζήτησα να γράψουν τρία πράγματα που θα έπαιρναν μαζί τους. Έδειξαν να σαστίζουν. Είπαν: «Δεν το έχω σκεφτεί», «Είναι δύσκολο, πού να ζέροουμε;» «Γιατί μόνο τρία πράγματα;». Άρχισαν να κοιτάνε το χαρτί του διπλανού τους για να βρουν καμιά «σωστή» ιδέα. Τους εξήγησα ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και να είναι ψύχραιμοι στην απόφασή τους. Σε εκείνο το σημείο μια μαθήτρια αναστενάζοντας είπε: «Είναι άσχημο αυτό να γίνεται στην πραγματικότητα, δεν είναι σωστό να το κάνουν αυτό» και οι περισσότεροι κούνησαν το κεφάλι τους καταφατικά. Μόλις τελείωσαν καθίσαμε σε κύκλο και διάβασαν ένας – ένας τα αντικείμενα που έβαλαν στη βαλίτσα τους. Πολλά παιδιά ανάμεσα στα βασικά είδη πρώτης ανάγκης είχαν τοποθετήσει και τις ηλεκτρονικές συσκευές (τάμπλετ, κινητό, κτλ). Παρατηρώντας ότι τα περισσότερα παιδιά δεν αποχωρίζονταν τις ηλεκτρονικές συσκευές, τους υπενθύμισα ότι είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να αποδείξουν ποιοι είναι. Ένας μαθητής τότε είπε ότι από το κινητό μπορεί να δείξει το προφίλ του στο facebook και να αποδείξει ποιος είναι. Πολλοί συμφώνησαν μαζί του οπότε και ζήτησα να βρουν μια πιο λειτουργική και κατά προτίμηση μη ηλεκτρονική λύση. Επίσης τους υπενθύμισα ότι ίσως δεν ξαναγύριζαν στο σπίτι τους και ότι έπρεπε να σκεφτούν αν με τα αντικείμενα αυτά που αποφάσισαν να πάρουν μαζί τους θα μπορούσαν να επιβιώσουν για λίγες μέρες. Τους έδωσα λίγα λεπτά ακόμα να σκεφτούν αν θα ήθελαν να αλλάξουν ένα αντικείμενο για κάποιο άλλο. Τα περισσότερα παιδιά αντικατέστησαν ένα αντικείμενο με ταυτότητα ή διαβατήριο όπως φαίνεται παρακάτω:

- Νερό, φαγητό, ρούχα (τα άλλαξε για ταυτότητα)

- Κινητό (το άλλαξε για ταυτότητα), παιχνίδι, φαγητό
- Λεφτά, ρούχα (τα άλλαξε για κινητό), φαγητό
- Φαγητό, ρούχα του μωρού, βιβλίο (το άλλαξε για διαβατήριο)
- Κινητό, λεφτά, ρούχα (τα άλλαξε για διαβατήριο)
- Ρούχα (τα άλλαξε για ταυτότητα), κινητό, 20 παιχνιδάκια Rabbits
- Καλλυντικά, φωτογραφίες, κοσμήματα (τα άλλαξε για βιβλιάριο υγείας)
- Ρούχα (τα άλλαξε για ταυτότητα), φαγητό, παιχνίδια
- Κομπιούτερ, PlayStation 4, τηλεόραση (την άλλαξε για ταυτότητα)
- Τάμπλετ (το άλλαξε για ταυτότητα), ρακέτα, φαγητό
- Φακός, κινητό, ρούχα (τα άλλαξε για πιστωτική κάρτα)
- Ασύρματο, ρούχα (τα άλλαξε για χαρτιά-διαβατήριο), φαγητό
- Ρούχα, λίγο φαγητό, κινητό (το άλλαξε για ταυτότητα)
- Φαγητό, νερό, τάμπλετ (το άλλαξε για διαβατήριο)
- Χαλβά (τον άλλαξε για ταυτότητα), κουβέρτα, νερό
- Νερό, λεφτά (τα άλλαξε για ταυτότητα), τροφή
- Φαγητό, νερό, αρκουδάκι (το άλλαξε για ταυτότητα)
- Παλτό, φωτογραφίες, νερό (το άλλαξε για ταυτότητα)
- Ένα μπουκάλι νερό, φαγητό, μπουφάν (το άλλαξε για ταυτότητα)
- Νερό, παιχνίδια, ρούχα (τα άλλαξε για ταυτότητα)

Ύστερα από τις τροποποιήσεις που έκαναν, διάβασαν ένας - ένας τις τελικές επιλογές τους. Δυσκολεύτηκαν περισσότερο αυτή τη φορά και φάνηκαν προβληματισμένοι με το τι να επιλέξουν. Κάποιοι είπαν: *«Δεν είναι εύκολο να διαλέξω τι να πάρω», «Είναι άδικο να αφήσουμε όλα μας τα πράγματα και να φύγουμε με τόσα λίγα», «Δεν θέλω να αφήσω κάτι για να πάρω ταυτότητα. Χωράει μαζί με τα πράγματα που πήρα».* Κάποια παιδιά προτίμησαν να αποχωριστούν τα ρούχα τους αντί του κινητού ή του τάμπλετ. Ένα αγόρι είπε: *«Το κινητό θα μου χρειαστεί να ζητήσω βοήθεια!»* και μια συμμαθήτριά του απάντησε: *«Καλά, αν δεν έχεις σπίτι, πού θα το φορτίζεις;»* Συζητήσαμε αν είναι εύκολο να πάρουμε σημαντικές αποφάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και μιλήσαμε για τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η σημερινή δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης αρκετοί περιορίστηκαν σε σχόλια όπως: *«Νιώθω λύπη», «Νιώθω στενοχώρια», «Είναι μεγάλη αδικία».* Ένας μαθητής μίλησε για μια οικογενειακή τους εμπειρία: *«Τη γιαγιά μου την είχαν διώξει από την Αλβανία και όποτε μας λέει ιστορίες κλαίει. Εγώ δεν θέλω να πάθω κάτι τέτοιο».* Αμέσως του απάντησε μια μαθήτριά: *«Η Ελλάδα*

είναι ασφαλής χώρα, δεν κινδυνεύουμε!» Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε να τους προβληματίσει έντονα. Μια μαθήτριά μου είπε φεύγοντας από την αίθουσα: *«Γι' αυτό όλοι οι πρόσφυγες, κυρία, και τα παιδιά είναι στενοχωρημένα στις φωτογραφίες στην τηλεόραση. Έχουν πάθει άδικα πράγματα».*

Τελειώνοντας, ζήτησα από τα παιδιά να αποχαιρετήσουν το σπίτι τους λέγοντας ταυτόχρονα μια φράση και ύστερα να αποχωρήσουν από τον κύκλο και από την τάξη. Ακούστηκαν: *«Αντίο για πάντα», «Αντίο, σπίτι μου», «Αχ!», «Ααααα, όχι!», «Γιατί;».*

Παρέμβαση 13^η: Δευτέρα 19/03/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Σήμερα τα παιδιά δεν είχαν πολλή όρεξη και μου παραπονέθηκαν ότι είχαν επαναληπτικό διαγώνισμα και ήταν κουρασμένα. Τους υποσχέθηκα ότι θα περνούσαμε όμορφα και για να τους φτιάξω τη διάθεση τους είπα να σχηματίσουν ζευγάρια με όποιο παιδί ήθελαν.

Αφού τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια ζήτησα από το κάθε ζευγάρι να βρει έναν ήχο, όσο πιο παράξενο μπορούσε, τον οποίο μπορούσαν να αναπαράγουν και τα δύο παιδιά του ζευγαριού με τον ίδιο τρόπο. Ύστερα όλα τα παιδιά απομακρύνθηκαν από το ζευγάρι τους και σχημάτισαν έναν κύκλο με τις πλάτες τους στραμμένες στο κέντρο του και το βλέμμα να κοιτά έξω από αυτόν. Με τυχαίο τρόπο ακουμπούσα τον ώμο κάποιου παιδιού και αυτό αμέσως έκανε τον ήχο του ζευγαριού του. Το ζευγάρι του «απαντούσε» επαναλαμβάνοντας τον ίδιο ήχο. Αυτό συνεχίστηκε μέχρι να ακουστούν όλοι οι ήχοι των ζευγαριών.

Στη συνέχεια τα παιδιά σκορπίστηκαν στο χώρο που τους είχα ορίσει στην αίθουσα και έκλεισαν τα μάτια τους. Τους ζήτησα να κινηθούν αργά και προσεχτικά στον χώρο κάνοντας μόνο τον ήχο του ζευγαριού τους μέχρι να βρει το ένα παιδί το άλλο.

Όλα τα παιδιά βρήκαν το ταίρι τους και ήταν πολύ ενθουσιασμένα που το κατάφεραν φωνάζοντας: *«Τον βρήκα, τον βρήκα».* Σχολίασαν: *«Εγώ ένιωσα ωραία που είχαμε τα μάτια κλειστά», «Είχε πολλή φασαρία και δεν άκουγα τίποτα από ό,τι έλεγαν, μέχρι που πλησίασα κοντά της και τη βρήκα», «Μου άρεσε γιατί έτσι θα μπορούσα άμα γινόταν κάτι να έβρισκα κάποιον», «Δεν μπορούσα να βρω γρήγορα τον Σ. γιατί άκουγα πολλούς και διαφορετικούς ήχους», «Εγώ δεν τον άκουγα αλλά αυτός με άκουσε και με βρήκε», «Άρχισα να φοβάμαι γιατί ποτέ δεν έχω κλείσει τα μάτια ενώ μιλάω και περπατάω», «Μου άρεσε γιατί δεν έχω ζαναπαίξει ένα τέτοιο παιχνίδι».*

Αφού ηρέμησαν οι μαθητές και ησύχασαν, τους αφηγήθηκα τα παρακάτω: «Στο χωριό επικρατεί αναστάτωση. Όλοι είναι στους δρόμους και προσπαθούν να προστατευτούν. Ακούγονται φωνές, κραυγές αγωνίας και σε μια στιγμή συνειδητοποιείς ότι έχασες τους δικούς σου. Τότε αρχίζεις να φωνάζεις...». Σε εκείνο το σημείο σταμάτησα την αφήγηση και ζήτησα από τα παιδιά όταν τους ακουμπήσω στον ώμο να πουν ποιος θα ήταν αυτός τον οποίο θα φώναζαν για να μπορέσουν να τον εντοπίσουν μες στο πλήθος. Έξι παιδιά είπαν ότι θα φώναζαν την αδερφή τους, τρία την ξαδέρφη τους, τρία την μητέρα τους, τρία την γιαγιά τους, δύο κορίτσια θα φώναζαν τον άντρα τους, ένα αγόρι θα φώναζε την γυναίκα του, ένα κορίτσι την κόρη της και ένα αγόρι θα φώναζε έναν φίλο του.

Ύστερα είπα στα παιδιά ότι αφού βρήκαν τα πρόσωπα που ήθελαν και βρίσκονται σε ασφαλές μέρος, νιώθουν την ανάγκη να γράψουν ένα γράμμα σε ένα αγαπημένο τους πρόσωπο στο οποίο θέλουν να περιγράψουν όσα βιώνουν και αισθάνονται. Τα παιδιά έγραψαν τα παρακάτω σημειώματα/γράμματα:

- *«Αγαπητή μητέρα, εδώ γίνεται πόλεμος και μου λείπεις!»*
- *«Αγαπητή Λίτσα, περνάω χάλια και ψάχνω τη Σοφία την αδερφή μου. Αν την είδες, πες το μου. Είμαι και έγκυος και φοβάμαι μην αποβάλλω. Θα φύγω σε 2 ώρες. Το γράμμα θα σ' το φέρει ο Σαμ, μόνο αυτόν βρήκα. Θέλω μαζί μου τη Σοφία. Ο Μάριος θα πάει με το σχολείο που σπουδάζει. Βοήθεια, Λίτσα! Κινδυνεύει η αδερφή μου!»*
- *«Αγαπητή μου μαμά, όλο το χωριό καταστράφηκε, ακόμα και το σπίτι μας κάηκε ολοσχερώς. Θέλω να έρθεις εδώ σε μένα γιατί φοβάμαι. Έλα γρήγορα, γιατί σε θέλω!!! Και ελπίζω να είσαι καλά.»*
- *«Αγαπητέ μπαμπά, εγώ και ο αδερφός μου είμαστε καλά και υγιείς, να μην ανησυχείτε για εμάς! Να προσέχετε όπου και αν πάτε. Θα μας ξαναδείτε! Να ξέρετε πως εμείς θα σας περιμένουμε!»*
- *«Αγαπητή μαμά, αυτές τις μέρες έχουν γίνει πολλά πράγματα. Έχουν έρθει οι Τούρκοι και μας έχουν κάψει τα σπίτια. Έχω μείνει μόνο με τη Δέσποινα την ξαδέλφη μου.»*
- *«Δευτέρα 19 Μαρτίου 2018 (στο χωριό). Αγαπητέ Μηνά, το βράδυ κατά τις 21:41 ακούστηκαν ήχοι ΠΟΛΕΜΟΥ! Έσβησαν τα φώτα, καιγότανε το σπίτι. Μόνο την Ηλιάνα κατάφερα να βρω. Μες το χάος πήρα τρία πράγματα, πήρα την Ηλιάνα και με όσα κουράγια είχα ήρθαμε εδώ... Πού είναι το εδώ, δεν ξέρω. Οι στιγμές που έζησα δεν περιγράφονται! Φόβος, θλίψη, κατάθλιψη...*

Φοβάμαι για το μέλλον! Τι θα μας κάνουν; Πιο πολύ νοιάζομαι για την Ηλιάνα...»

- «Αγαπητέ αδερφέ μου, μου λείπεις... ελπίζω αύριο να σε βρω.»
- «Αγαπητή μητέρα, εδώ πέρα έγινε πόλεμος στην πόλη. Χάθηκες και μόνο την αδερφή μου βρήκα. Εσένα έψαχνα και βρέθηκε η αδερφή μου. Πέρα από σένα χάθηκε και ο μπαμπάς μου. Μητέρα μου, μου λείπεις γι' αυτό μακάρι κάποτε να σε ξαναζούσα!»
- «Γεια σου, αδερφέ Ηλία, σε επιθύμησα κι αυτό θέλω να είμαστε μαζί και μου αρέσει. Σ' το έγραψα γιατί ελπίζω να τα πούμε σε λίγες μέρες. Αν δεν ήταν ο ήχος του πολέμου... Θα τα πούμε...»
- «Αγαπητή κόρη, έχω βρει τον πατέρα σου. Είμαι καλά. Εσύ; Είμαι πολύ φορτισμένη για το πού είσαι. Ανησυχώ πολύ για σένα.»
- «Αγαπητή μαμά, σου στέλνω αυτό το γράμμα για να σου πω πως το βράδυ ξύπνησα από σειρήνες πολέμου και τρόμαξα πολύ. Το σπίτι μας κήκε από την φωτιά και είμαι μόνη μου. Ελπίζω να σε βρω και εσύ να με βρεις. Μου είπαν όμως ότι έπρεπε να πάρω λίγα πράγματα. Πήρα φαγητό, ρούχα, ταυτότητα. Μαμά, βοήθησε με, σε παρακαλώ.»
- «Αγαπητή Λίζα, αδερφούλα, μου έλειψες πάρα πολύ. Δεν φαντάζεσαι τι τράβηξα σήμερα. Εκεί που καθόμουν και έβλεπα τηλεόραση ακούστηκε ένας θόρυβος. Βγαίνω να δω τι γινόταν και βλέπω πόλεμο. Αποφάσισα να φύγω. Ελπίζω να είσαι καλά.»
- «Αγαπητέ μπαμπά, πέρασα λίγο άσχημα γιατί έφυγα από το χωριό, αλλά βρήκα έναν συγγενή μου. Εσύ; Τι κάνεις; Στείλε και εσύ ένα γράμμα.»
- «Αγαπητή μαμά μου, φοβάμαι πολύ. Φοβάμαι τι θα απογίνουμε, τι θα κάνουμε στο μέλλον, θα πεθάνουμε άραγε; Άκουσα ότι όλα τα σπίτια γκρεμίστηκαν όπως και το δικό μας, πώς θα ζήσουμε; Είπαν ότι μπορεί να μας διώξουν. Σ' αγαπώ και πιστεύω να τελειώσει αυτό. (η κόρη σου)»
- «Σοφία, αγαπητή μου φίλη, μου λείπεις πολύ. Περνάω δύσκολα, δεν έχω καθόλου φαΐ. Δεν έχω ούτε παρέα. Ακούω βόμβες, πυροβολισμούς και άλλα πολλά. Φοβάμαι πολύ. Νιώθω λύπη, φόβο... Κάποιες φορές τα βράδια ψάχνω για φαΐ... Αντίο, κολλητή!»
- «Αγαπητέ Ορέστη, το βράδυ άκουσα κάτι σαν σεισμό και ξύπνησα και έξω όλα ήταν καταστροφή. Πήρα την οικογένειά μου και τα πράγματά μου και έφυγα. Δυστυχώς όμως έχασα την οικογένειά μου και βρήκα μόνο τη γυναίκα μου και τώρα φοβάμαι.»

- *«Αγαπητέ αδερφέ, μου λείπεις, τι κάνεις; Ελπίζω να είσαι καλά. Εγώ είμαι καλά. Ακούστηκαν ήχοι και μας είπαν να φύγουμε.»*
- *«Αγαπημένη μου μητέρα, φεύγω και δεν θα ξαναέρθω μάλλον γιατί έγινε ένας πόλεμος πολύ σκληρός. Μην φοβάσαι, γιατί το παιδί μου θα είναι καλά. Θα είμαι στην Κύπρο. Αν θέλεις έλα ή αλλιώς στείλε μου φαΐ και νερό. Σε ευχαριστώ πολύ. Αντίο. Ίσως να σε ξαναδώ».*
- *«Αγαπητέ μου παππού, έχει γίνει πόλεμος. Εσύ; Πού είσαι; Στο χωριό; Καημένε παππού! Έλα, σε παρακαλώ. Θα σε κρατήσω εγώ, θα βρω ένα σπιτάκι.»*
- *«Αγαπητή μου αδερφούλα, δεν μπορείς να φανταστείς τι μου συμβαίνει. Σήμερα κοιμόμουν και ξαφνικά άκουσα βόμβες, πυροβολισμούς... Ξύπνησα και τρόμαξα πολύ. Ένιωσα φόβο, λύπη... Άνοιξα την τηλεόραση για να δω τι συμβαίνει και άκουσα να λένε πως πρέπει να πάρω μόνο τρία πράγματα και τα πήρα. Είμαι πολύ στενοχωρημένη γιατί κάηκε το σπίτι μου. Ευτυχώς πρόλαβα και βγήκα».*

Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα γράμματά τους, σχημάτισαμε έναν κύκλο και κάθε παιδί με όποια σειρά ήθελε αφού διάβαζε το γράμμα του, σηκωνόταν, το άφηνε στο κέντρο του κύκλου λέγοντας σε ποιον απευθυνόταν π.χ. «Στον μπαμπά μου...» και επέστρεφε στη θέση του.

Τελειώνοντας, ζήτησα από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να δουν να περνούν από μπροστά τους, σαν γρήγορη θεατρική παράσταση όλες οι δραστηριότητες που έγιναν στη σημερινή συνάντηση. Ύστερα από λίγα λεπτά τους ζήτησα να κλείσουν την αυλαία της φανταστικής παράστασης και να ανοίξουν ήρεμα και χαλαρά τα μάτια τους.

Παρέμβαση 14^η: Δευτέρα 26/03/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά μαζεύτηκαν γρήγορα και τους ζήτησα να έρθουν κοντά μου για να τους εξηγήσω το παιχνίδι με το οποίο θα ξεκινούσαμε την συνάντησή μας και είναι γνωστό ως: «Σωτηρία στην αγκάλη σου». Το συγκεκριμένο παιχνίδι ξεκινά με έναν μαθητή σε ρόλο κυνηγού ο οποίος κυνηγά ανεξαιρέτως όλους τους υπόλοιπους. Αν ο κυνηγός ακουμπήσει κάποιον, γίνεται και αυτός κυνηγός και κυνηγά μαζί του. Ο μόνος τρόπος να γλιτώσει κάποιος από τον κυνηγό/ τους κυνηγούς είναι να αγκαλιαστεί με κάποιον συμμαθητή του. Εκεί μπορεί να παραμείνει μέχρι να μετρήσει ως το πέντε και ύστερα αποχωρίζεται την αγκαλιά του. Τους άρεσε πολύ αυτό παιχνίδι γι' αυτό το παίξαμε τρεις φορές αντί για δύο που είχα αρχικά υπολογίσει.

Υστερα ζήτησα από τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο για να συνεχίσουμε την ιστορία από εκεί που την είχαμε αφήσει την προηγούμενη εβδομάδα. Έτσι λοιπόν τους είπα: *«Η κατάσταση στη χώρα είναι πολύ κρίσιμη και όλα δείχνουν ότι η βελτίωση θα αργήσει. Είστε μπερδεμένοι και προβληματισμένοι. Δεν ξέρετε τι να κάνετε, να φύγετε ή να μείνετε.»*

Τα παιδιά είχαν πέντε λεπτά να σκεφτούν και να πάρουν μια απόφαση που θα τη δικαιολογούσαν για το αν θα έμεναν ή θα έφευγαν από το χωριό τους και τη χώρα τους. Οι περισσότεροι μαθητές αποφάσισαν να μείνουν στο χωριό τους. Είπαν: *«Θα μείνω: γιατί δεν θέλω να εγκαταλείψω το σπίτι, γιατί εδώ είναι το σπίτι, γιατί δεν θέλω να αφήσω το χωριό, γιατί είναι εδώ οι φίλοι μου, γιατί εδώ είναι η πατρίδα, γιατί εδώ έχω περάσει όλη μου τη ζωή, εδώ είναι η ταβέρνα μου, μου αρέσει το σπίτι μου, μου αρέσει εδώ που ζω, για να προστατέψω την πατρίδα μου, για να μην αφήσω την οικογένεια μου, γιατί δεν ξέρω πού αλλού να πάω»*. Όσοι αποφάσισαν να φύγουν δικαιολόγησαν αντίστοιχα την απόφασή τους: *«Θα φύγω: γιατί μπορεί να ζαναέρθουν αυτοί και να μας βομβαρδίσουν, για να ζήσω, γιατί μπορεί να μη σταματήσει ο πόλεμος, γιατί κινδυνεύω, γιατί γίνεται πόλεμος ,επειδή μπορεί να πεθάνω, γιατί φοβάμαι, γιατί καταστράφηκαν όλα εδώ»*.

Κατόπιν σχηματίσαμε έναν διάδρομο όπου δεξιά βρίσκονταν όσοι ήθελαν να φύγουν και απέναντί τους όσοι ήθελαν να μείνουν. Ζήτησα έναν μαθητή/ μαθήτρια που θα ήθελε να διασχίσει τον διάδρομο και να αλλάξουν θέση όποιοι μπορούσαν ώστε να έχουμε περίπου ίσο αριθμό μαθητών και από τις δύο πλευρές. Αμέσως τα παιδιά που περίσσευαν στη μία πλευρά πήγαν στην άλλη χωρίς να χάσουμε χρόνο και χωρίς εγώ να τους το προτείνω. Ο μαθητής στάθηκε στην άκρη του διαδρόμου και καθώς τον διέσχιζε από άκρη σε άκρη άκουγε από τους συμμαθητές του σε προστακτική (Μείνε..., Φύγε...), τους παραπάνω λόγους για να μείνει ή να φύγει. Στο τέλος του διαδρόμου, ανακοίνωσε την απόφασή του. Ακούστηκαν και άλλες ενδιαφέρουσες σκέψεις στον διάδρομο όπως: *«Μείνε γιατί μπορείς να φτιάξεις ένα νέο σπίτι», «εδώ είναι η περιουσία σου», «έχεις φίλους και οικογένεια», «εδώ έχεις περάσει τα παιδικά σου χρόνια»*.

Οι περισσότεροι μαθητές βγαίνοντας από τον διάδρομο αποφάσισαν να φύγουν. Φάνηκε να αρέσει στα παιδιά η εμπειρία του διαδρόμου. Είπαν: *«Μου άρεσε γιατί έπρεπε να επιλέξω ποιο από τα δυο», «Ήταν περίεργα που άκουγα τόσα διαφορετικά πράγματα την ίδια στιγμή», «Είχα αυτό το συναίσθημα ότι έπρεπε να διαλέξω και να αποφασίσω», «Είχε πολύ θόρυβο, ήταν σαν να μου έσπαγε το κεφάλι», «Είναι σα να είσαι τρελός και σε κυνηγούν οι σκέψεις σου», «Πολλές μέλισσες μέσα*

στο μυαλό μου», «Ήταν δύσκολο να ακούς όλους αυτούς και μετά να διαλέξεις τι θα κάνεις».

Αμέσως μετά οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στις ομάδες-οικογένειές τους όπου θα έπαιρναν απόφαση για το αν θα έμεναν στο χωριό ή θα έφευγαν. Η τελική απόφαση της κάθε οικογένειας θα παρουσιαζόταν με μορφή αυτοσχεδιαστικού διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της.

Οικογένεια 1 - Ταβέρνα

- Εγώ δεν πάω πουθενά, εδώ θα μείνω. Είναι το σπίτι μου, η περιουσία μου, δεν φεύγω.

- Μα εδώ, μαμά, θα πεθάνεις. Δε γίνεται!

- Θα πάτε εσείς που είστε μικροί και μπορείτε να τα καταφέρετε.

- Εντάξει, θα βρούμε κάτι καλύτερο και θα σε πάρουμε.

Οικογένεια 2 - Φάρμα

- Εγώ θα μείνω, δεν μπορώ να φύγω, είμαι έγκυος στον ένατο μήνα, θα πάθει κάτι το μωρό.

- Εγώ σαν μεγάλος αδελφός θα φύγω για μια καλύτερη ζωή.

- Και εγώ θα ήθελα να φύγω, αλλά δεν μπορώ να αφήσω την αδερφή μας πίσω. Τώρα ειδικά που είναι σε αυτή την κατάσταση.

- Ωραία, εμείς θα πάμε μαζί να βρούμε κάτι μακριά από τη δυστυχία και τον πόλεμο. Όταν μεγαλώσει το μωρό, θα έρθετε να μας βρείτε.

Οικογένεια 3 - Χαλβαδοποιία

- Εγώ δεν αφήνω το χωριό μου.

- Θα μείνω και εγώ. Δεν θέλω να εγκαταλείψω το σπίτι μου.

- Θα φύγω, γιατί μπορεί να πεθάνω, αλλά αν φύγω, θα βοηθήσω.

Οικογένεια 4 - Μίνι Μάρκετ

- Λοιπόν, τι λες να αφήσουμε τους γονείς μας εδώ και να φύγουμε;

- Ναι, γιατί είναι γέροι άνθρωποι και δεν θα μπορούν να τρέξουν.

- Εμείς είμαστε νέοι και θα τα καταφέρουμε. Θα μάθουμε τη γλώσσα και θα βρούμε δουλειά.

Οικογένεια 5 - Ψαράδικο

- *Εγώ θέλω να φύγω, επειδή φοβάμαι για το τι θα συμβεί εδώ και κάτι ακόμα, θέλω να μείνω ζωντανός.*
- *Θέλω να φύγω για να επιβιώσω και να κάνω μια καινούρια ζωή.*
- *Εγώ θα πολεμήσω, θα μείνω, δεν το κουνάω από 'δω, γιατί εδώ είναι το σπίτι μου και η πατρίδα μου.*
- *Εγώ θα φύγω, γιατί θέλω να ζήσω. Θα πάρω με το ζόρι την γυναίκα μου μαζί μου, που επιμένει να μείνει. Δεν θα την αφήσω μόνη της.*

Αφού ολοκλήρωσαν τους αυτοσχεδιαστικούς διαλόγους τους οι ομάδες, καθίσαμε σε έναν κύκλο και συζητήσαμε πώς τους φάνηκε η σημερινή συνάντηση και αν ήταν εύκολο να πάρουν την απόφαση να εγκαταλείψουν ή να μην εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. Τα περισσότερα παιδιά το βρήκαν δύσκολο και απάντησαν αμέσως με τις φράσεις: «Είδα πόσο δύσκολο είναι να αποφασίσεις αν θα φύγεις», «Δυσκολεύτηκα», «Καθόλου εύκολο». Κάποια δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους ως εξής: «Δύσκολο, γιατί πού ξέρω πώς είναι αλλού οι άνθρωποι;», «Είναι εύκολο αν φύγει όλη η οικογένεια σου, όχι μόνος σου», «Δύσκολο, γιατί δεν προλαβαίνεις να σκεφτείς. Είναι όπως πριν στον διάδρομο, όλα ανακατεμένα στο κεφάλι», «Εγώ στην τύχη είπα να φύγω και μετά το σκέφτηκα και άλλαξα γνώμη», «Δεν είναι εύκολο, δεν θέλω να το πάθω», «Δύσκολο, και φοβιστικό», «Δεν είναι ωραίο να είσαι σε αυτή την κατάσταση. Δεν θα 'θελα ποτέ, μα ποτέ να το ζήσω στα αλήθεια, μόνο στα ψέματα όπως εδώ».

Παρέμβαση 15^η: Δευτέρα 16/04/2018 (2 διδακτικές ώρες)

Στη σημερινή συνάντηση οι μαθητές θα γίνουν πρόσφυγες, οι οποίοι ύστερα από ένα δύσκολο ταξίδι θα φτάσουν σε ένα κέντρο υποδοχής προσφύγων σε έναν νέο τόπο. Ξεκινώντας, όλοι οι μαθητές, ως πρόσφυγες που αφήνουν την πατρίδα τους, κινούνται στον χώρο ακολουθώντας την αφήγησή μου: «Φεύγετε κουβαλώντας το σακιδιό σας στην πλάτη. Είναι νύχτα και κινείστε αργά με προσοχή, γιατί δεν βλέπετε καλά. Είστε θυμωμένοι και θλιμμένοι. Από την κούραση λυγίζουν τα πόδια σας. Σκοντάφτετε. Σηκώνεστε και συνεχίζετε. Αρχίζει να φυσάει και κρυώνετε Ύστερα από λίγο ξεσπά βροχή. Προσπαθείτε να προστατευτείτε, μέχρι να κοπάσει. Όταν σταματά, συνεχίζετε, αλλά έχει λάσπες και δυσκολεύεστε. Γλιστράτε. Λερώνετε τα ρούχα σας, αλλά συνεχίζετε. Έχετε μουσκεμένα ρούχα και παπούτσια. Η πορεία σας συνεχίζεται για μέρες. Φτάνετε κοντά στα σύνορα της γειτονικής χώρας. Είστε άπντοι και

πεινασμένοι. Νιώθετε ότι είστε άρρωστοι, μπορεί να έχετε και πυρετό». Αυτοσχεδιάζουν την πορεία του πρόσφυγα στη νέα πατρίδα, χωρίς όμως να μιλούν μεταξύ τους. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως στον ρόλο και αντέδρασαν πολύ γρήγορα σε όσα άκουγαν.

Φτάνοντας στα σύνορα οι μαθητές-πρόσφυγες περνώντας ένας-ένας έπρεπε να αντιμετωπίσουν τον συνοριοφύλακα, του οποίου τον ρόλο υποδυόμουν. Τα παιδιά με έβλεπαν σε ρόλο για δεύτερη φορά. Η αντίδρασή τους ήταν τελείως διαφορετική από την παρέμβαση στην οποία υποδυόμουν την κυρία Ευφροσύνη. Κανένα παιδί δεν έβρισκε αστείο αυτό που συνέβαινε. Έδειχναν σοβαρά και προβληματισμένα.

Ο συνοριοφύλακας δείχνοντας το κινητό και τα λεφτά του ζητούσε από τον κάθε πρόσφυγα να αφήσει τα αντικείμενα αξίας σε ένα κουτί. Ύστερα ζωγράφιζε ένα λουλούδι στο πάνω μέρος του δεξιού χεριού ανάμεσα στον αντίχειρα και τον δείκτη (για να μπορεί να γίνεται αντιληπτός ο πρόσφυγας από τους άλλους κατοίκους με την χειραψία) και τους έδειχνε το μέρος όπου έπρεπε να συγκεντρωθούν. Ο συνοριοφύλακας τους μιλά απότομα, τους κοιτά περιφρονητικά, ενώ κάποιες φορές χρησιμοποιεί υποτιμητικές λέξεις εκμεταλλευόμενος το γεγονός ότι δεν ξέρουν την γλώσσα.

Όταν όλοι οι μαθητές πέρασαν τα σύνορα, τους ρώτησα σε ρόλο δασκάλας πώς ένιωσαν. Οι μαθητές ήταν προβληματισμένοι. Είπαν: «Στενοχώρια, γιατί έχω περάσει κι άλλες φορές τα σύνορα, αλλά αυτή η εικόνα δεν μου αρέσει. Δεν ξέρω πώς θα μου φερθούν σε αυτή τη χώρα», «Δυστυχισμένη, πέρασα τα σύνορα όπως-όπως, αλλά μετά από εκείνον που μας έκανε τα τατουάζ φοβάμαι για το μέλλον», «Φόβο, λύπη μοναξιά και δεν αισθάνομαι καλά», «Νιώθω φόβο, ήταν λίγο τρομακτικό, γιατί όπως περάσαμε τα σύνορα και μας κράτησαν τα πράγματά μας, κατάλαβα ότι δεν έχουμε εδώ δικαιώματα», «Νιώθω θυμό με τη συμπεριφορά του συνοριοφύλακα. Νομίζω ότι μόνο τρελοί θα είναι σε αυτή τη χώρα», «Νομίζω ότι θα είναι βαρετά, γιατί θα μας έχουν εδώ πέρα όλους και δεν θα κάνουμε τίποτα», «Φόβο, γιατί δεν ξέρω πώς θα γυρίσω πίσω. Λύπη, γιατί δεν έχω τα αδέρφια μου», «Φόβο, γιατί δεν ξέρω πώς θα είναι αυτή η χώρα και λύπη γιατί άφησα το χωριό μου», «Φόβο για το μωρό μου, γιατί μπορεί να χάσω το μωρό μου», «Νιώθω πολύ φόβο. Από την πρώτη εικόνα δεν είμαι χαρούμενος και νομίζω ότι τα πράγματα δεν θα πάνε καλά», «Μου έσπασε τα νεύρα αυτός ο φύλακας και πιστεύω ότι όλοι έτσι θα είναι», «Δεν μου φαίνεται καλή η πρώτη εικόνα της χώρας και δεν ξέρω πώς μπορούμε να καλυτερεύσουμε την κατάσταση».

Στη συνέχεια ζήτησα από τα παιδιά να σχηματίσουν δύο ομάδες σύμφωνα με την τελευταία δραστηριότητα της προηγούμενης συνάντησής μας. Η πρώτη ομάδα

ήταν οι πρόσφυγες και αποτελούνταν από όσους έφυγαν από το χωριό τους και η δεύτερη ομάδα ήταν οι εργαζόμενοι στο κέντρο υποδοχής και αποτελούνταν από όσους παρέμειναν σε αυτό. Η πρώτη ομάδα έπρεπε να καταγράψει αν υπήρχε κάποιος φόβος ή ανησυχία για τη χώρα στην οποία μόλις είχε φτάσει, ενώ η δεύτερη ομάδα έπρεπε να σκεφτεί και να γράψει κανόνες που θα αφορούσαν στην παραμονή των προσφύγων στη χώρα.

Η κάθε ομάδα είχε 10 λεπτά να σκεφτεί, να συζητήσει και να καταγράψει τις ιδέες στις οποίες όλοι συμφωνούσαν. Οι μισοί έπρεπε να υπακούσουν στους κανόνες που έθεσαν οι άλλοι μισοί. Η απογοήτευση και αντίδραση εντάθηκαν στην πρώτη ομάδα ενώ μετατράπηκε σε έπαρση και αλαζονεία στην δεύτερη, οι οποίοι φάνηκε πως ξέχασαν την μέχρι τώρα προσφυγική τους θέση. Και οι δύο ομάδες χρειάστηκαν λίγη βοήθεια ώστε να σκεφτούν πολύπλευρα το πρόβλημα. Στο τέλος, καθισμένοι σε δυο ημικύκλια η μια ομάδα απέναντι από την άλλη διάβαζε εναλλάξ όσα είχαν σημειώσει. Η πρώτη ομάδα έγραψε τους παρακάτω κανόνες:

1. Θα κοιμούνται σε ένα δωμάτιο με κάμερες.
2. Θα χαιρετάνε με χειραψία και σκυμμένο κεφάλι.
3. Θα τρώνε ότι θέλουμε εμείς.
4. Δεν θα ακούνε τη μουσική της χώρας τους.
5. Θα έχουνε ένα μπάνιο χωρίς προϊόντα.
6. Δεν θα τρώνε τα γλυκά που θέλουμε.
7. Δεν θα μιλάνε τη γλώσσα τους σε εμάς.
8. Θα μαζεύουν σκουπίδια.
9. Δεν θα έχουν τηλεόραση.
10. Θα κοιμούνται στις 8 η ώρα ακριβώς.
11. Θα φοράνε τα ρούχα που τους δίνουμε.
12. Θα μας καθαρίζουν τα σπίτια μας.

Η δεύτερη ομάδα σημείωσε τους παρακάτω φόβους και ανησυχίες:

1. Φοβάμαι ότι θα τρώω από τα σκουπίδια.
2. Φοβάμαι ότι θα με εκβιάσουν.
3. Φοβάμαι ότι θα με σκοτώσουν.
4. Φοβάμαι ότι θα με βάλουν να κοιμάμαι στις λάσπες.
5. Ανησυχώ ότι δεν θα μου δώσουν φαγητό και νερό.
6. Φοβάμαι ότι θα με κάνουν ό,τι θέλουν.
7. Φοβάμαι ότι δεν θα μου δίνουν σημασία.

8. Φοβάμαι ότι θα γίνω δούλος.
9. Ανησυχώ μήπως αρρωστήσω.
10. Ανησυχώ για το μέλλον.
11. Φοβάμαι μην με πετάξουν στα σκουπίδια.
12. Φοβάμαι ότι θα γίνει κι εδώ πόλεμος.
13. Φοβάμαι μην μου πάρουν τα ρούχα.

Οι κανόνες ήταν αρκετά αυστηροί γιατί τα παιδιά εκμεταλλεύτηκαν το γεγονός ότι ήταν σε θέση ισχύος και είχαν την εξουσία να ορίζουν τις ζωές άλλων. Έτσι, οι αντιδράσεις της ομάδας των προσφύγων στο άκουσμα των κανόνων ήταν έντονη. *«Τι; Δεν θα μιλάμε την γλώσσα μας; Δεν πάνε καλά!»*. Ακούστηκαν ομαδικά επιφωνήματα: *«Ωχ!»*, *«Αχ!»*

Όταν η πρώτη ομάδα είπε ότι θα κάνουν τους πρόσφυγες σκουπιδιάρηδες, γελώντας με έντονο τρόπο, δέχτηκε ένα αυστηρό και θυμωμένο βλέμμα από τα μέλη της ομάδας των προσφύγων και ύστερα ένας μαθητής είπε: *«Να ζήσουμε θέλουμε, όχι να γίνουμε δούλοι»*. Μια μαθήτρια συμπλήρωσε: *«Τι είναι αυτά; Δεν θα είμαστε καλά, θα είναι χάλια εδώ»*.

Ρώτησα πρώτα την ομάδα που έφτιαξε τους κανόνες αν είχαν σκεφτεί καθόλου τους φόβους και τις ανησυχίες της ομάδας των προσφύγων και αν θα ήθελαν να αλλάξουν κάποιους από αυτούς. Παρόλο που οι μαθητές σε ρόλο πρόσφυγα ανέφεραν τους φόβους και τις ανησυχίες τους, οι δημιουργοί των κανόνων στο κέντρο φιλοξενίας τους δεν έδειξαν διάθεση να τους τροποποιήσουν. Συγκεκριμένα ανέφεραν: *«Ναι, είπαν ότι φοβούνται να μείνουν στο δρόμο, ενώ εμείς τους έχουμε βάλει σε ένα δωμάτιο για να μην είναι μόνοι τους»*, *«Νομίζω ότι αυτοί οι κανόνες δεν είναι τόσο καλοί και θα μπορούσαν να κάνουν ότι θέλουν αλλά αυτή είναι η χώρα μας, οπότε τι να κάνουμε;»*, *«Αυτοί οι κανόνες είναι και καλοί και κουραστικοί, δεν είναι όμως και οι χειρότεροι κανόνες που υπάρχουν»*, *«Εγώ νομίζω ότι κάποιοι είναι καλοί και κάποιοι κακοί κανόνες, αλλά πιστεύω ότι αν καταφέρουν και τους τηρήσουν και εξελιχθούν με αυτούς, μπορεί στο μέλλον να τους βάλουμε καλύτερους κανόνες, αλλά εγώ πιστεύω πως επειδή είμαι λίγο σκληρός, αν δεν τους τηρούν κάποιους, θα υπάρχουν ανάλογες τιμωρίες. Αν παραβούν όλους τους κανόνες σε μια ή δυο βδομάδες, θα τους κάνουμε μαρτύρια και μπορεί να πάρουν και θανατική ποινή»*, *«Όποιος δεν τηρεί τον κανόνα θα του βάλουμε πιο πολλή δουλειά και λιγότερο φαγητό»*.

Αμέσως μετά ρώτησα την ομάδα των προσφύγων πώς φαντάζονται τη ζωή τους στην νέα πατρίδα μετά το άκουσμα των κανόνων. Τα παιδιά είπαν: *«Θα μας εκμεταλλεύονται», «Δεν τα δέχομαι όλα αυτά και θα προσπαθήσω να φύγω να βρω κάτι καλύτερο. Θα προσπαθήσω τουλάχιστον», «Θα μου στρίψει εντελώς και θα πάρω ένα όπλο και θα τους πυροβολήσω», «Είναι δύσκολοι για μένα αυτοί οι κανόνες», «Θα κάνω όσους από τους κανόνες θέλω, τους άλλους όχι», «Θα κάνω προσπάθεια, γιατί τουλάχιστον κάτι θα κάνω και δεν θα βρίσκομαι στους δρόμους και τα σκουπίδια», «Θα προσπαθήσω να βάλω τα δυνατά μου και ό,τι γίνει», «Εγώ θα παραμείνω, γιατί όσο θα προχωράμε τόσο καλύτερη θα είναι η συμπεριφορά των κανόνων».*

Πριν ολοκληρώσουμε τη συνάντησή μας . καθώς έβλεπα ότι είχαν δείξει σκληρότητα μέσω των κανόνων στους πρόσφυγες- συμμαθητές τους και δεν έδειχναν να μετανιώνουν αποφάσισα να τους πω ότι στην επόμενη συνάντηση μέσα από θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς θα εφαρμόσουμε τους κανόνες για να δούμε πώς θα ήταν η ζωή των εργαζομένων και των προσφύγων αλλά με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή η ομάδα των εργαζομένων σε ρόλο πρόσφυγα και οι πρόσφυγες σε ρόλο εργαζομένων. Οι αντιδράσεις των παιδιών που έφτιαξαν τους κανόνες ήταν έντονες, ενώ οι πρώην πρόσφυγες χοροπηδούσαν από τη χαρά τους ενώ προστέθηκαν σχόλια όπως: *«Τώρα θα δείτε τι θα πάθετε», «Καλά να πάθετε που είστε τόσο κακοί».* Δυο μαθήτριες είπαν ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξουν ομάδα, γιατί δεν ήθελαν να είναι με τους κακούς. Η μεγάλη αντίδραση ήταν από την πρώτη ομάδα, των εργαζόμενων. Όλοι φώναζαν ότι δεν ήθελαν να αλλάξουν ρόλο και άρχισαν να δικαιολογούν τη θέση τους. Παρακαλούσαν την άλλη ομάδα να αλλάξει τους κανόνες και να είναι πιο επιεικείς μαζί τους. Ένας μαθητής είπε ότι τους κορόιδεψα γιατί δεν το ήξεραν από την αρχή ότι θα άλλαζαν ομάδες, αλλιώς θα έβαζαν καλύτερους κανόνες. Μια μαθήτρια παραδέχτηκε ότι ήταν πολύ αυστηροί οι κανόνες και ήταν λάθος τους. Τους ρώτησα πού ήταν το λάθος και είπαν ότι κοίταξαν μόνο τον εαυτό τους και δεν σκέφτηκαν τους άλλους, τα δικαιώματά τους και την θέση τους.

Ολοκληρώσαμε τη συνάντησή μας με το «γελαστό φίδι» για να ελαφρύνει λίγο η ατμόσφαιρα που ήταν στενάχωρη και τεταμένη. Τα παιδιά ξάπλωσαν στο πάτωμα και ακούμπησε το ένα το κεφάλι του στην κοιλιά του διπλανού του δημιουργώντας έναν σχηματισμό σαν φίδι που τρανταζόταν από τα γέλια.

Φεύγοντας από την αίθουσα κάποιοι μαθητές ήρθαν και με ρώτησαν αν όντως στην επόμενη συνάντηση θα γινόταν η αλλαγή ρόλων και έφυγαν ανακουφισμένοι όταν τους έδωσα αρνητική απάντηση.

Παρέμβαση 16^η: Δευτέρα 23/04/2018 (3 διδακτικές ώρες)

Σήμερα είναι η τελευταία συνάντηση. Τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα και βρήκαν έναν κύκλο από άδειες καρτέλες, με μια επιπλέον καρτέλα στο κέντρο του. Ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουν σε όποια καρτέλα ήθελαν εκτός από αυτή του κέντρου, της οποίας τη χρησιμότητα θα εξηγούσα σε λίγο. Αφού είχαν καθίσει όλοι στις καρτέλες τους, άρχισα να αφηγούμαι τα παρακάτω: *«Έχει περάσει αρκετός καιρός και βρίσκεστε στη νέα πατρίδα. Οι δυσκολίες δεν έχουν ξεπεραστεί, αλλά δεν χάνετε την ελπίδα σας. Συχνά όμως δέχετε άσχημη συμπεριφορά, επειδή είστε ξένος και σας φέρονται άδιστα, κάτι που δεν θα συνέβαινε αν ήσαστε στη χώρα σας»*. Στη συνέχεια, ζήτησα από τα παιδιά πρώτα να σκεφτούν αν έχουν ακούσει, διαβάσει, δει ή βιώσει γεγονότα άνησης μεταχείρισης ή ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντι σε πρόσφυγες. Ύστερα κάθισαν με τη σειρά στην κεντρική καρτέλα να διηγηθούν την ιστορία σαν να ήταν δική τους σε πρώτο πρόσωπο. Ξεκίνησα εγώ για να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των παιδιών με το παρακάτω: *«Θέλω να πάω στο σχολείο, αλλά δεν με αφήνουν. Οι γονείς στο κοντινό σχολείο αντιδρούν και λένε ότι είναι απαράδεκτο εμείς να μαθαίνουμε γράμματα μαζί με τα παιδιά τους»*. Αμέσως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν: *«Το ξέρουμε κυρία, στο Ικόνιο γίνεται αυτό»*.

Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να αφηγηθούν την ιστορία σαν να ήταν δική τους, οπότε τους άφησα να την πουν σαν εξωτερικοί παρατηρητές. Ήταν εντυπωσιακό πόσες ιστορίες ακούστηκαν και βρήκαν σύμφωνους αρκετούς μαθητές που κούνησαν επιδοκιμαστικά το κεφάλι τους στο άκουσμα ότι οι πρόσφυγες κλέβουν και βρίζουν τους άλλους στη γλώσσα τους. Οι ιστορίες που ακούστηκαν ήταν οι παρακάτω:

- *«Με κατηγορούν πως χτες το βράδυ, χειμώνα, άφησα τη βρύση ανοιχτή και όλος ο δρόμος της Κομνηνών πάγωσε, όμως δεν το έκανα εγώ. Το κάνουν επειδή είμαι πρόσφυγας»*.
- *«Λένε ότι βρίζω συνέχεια τα παιδιά, τα βαράω και κοροϊδεύω, αλλά τα ρίχνουν όλα σε μένα, ενώ δε φταίω. Έτσι κάνουν με τους ξένους»*.
- *«Με κατηγορούν πως εγώ κλέβω»*.
- *«Είμαι από άλλη χώρα και νομίζουν ότι τους βρίζω στα ξένα»*.
- *«Με κατηγορούν ότι όταν νευριάζω το κάνω για να τρομάξω τους άλλους»*.
- *«Έγινε μια ληστεία πριν λίγες μέρες και εγώ περνούσα από το μαγαζί ενώ είχε τελειώσει η ληστεία και με έπιασαν και με πήγαν φυλακή»*.
- *«Με κατηγορούν ότι τους κλέβω και ότι τους κοροϊδεύω στη γλώσσα μου»*.

- *«Ένας μαύρος στο μαγαζί της γειτονιάς πήρε αυτό που ήθελε, άφησε τα χρήματα και πριν του δώσει τα ρέστα η ταμίας, πήρε και τα λεφτά και το πράγμα και έφυγε τρέχοντας. Έκλεψε και το είδα με τα μάτια μου. Ήταν μαύρος, όχι Έλληνας».*
- *«Μέσα στο λεωφορείο μπήκε μια κυρία με ένα καροτσάκι γεμάτο ψώνια και με την τσάντα της μέσα. Δύο αλλοδαποί πήγαν και καλά να βοηθήσουν και ο ένας από αυτούς πήρε το καροτσάκι και έτρεξε. Έτσι κάνουν, κλέβουν συνέχεια».*
- *«Με κοροϊδεύουν και λένε ότι είμαι χαζή γιατί δεν καταλαβαίνω όλα αυτά που μου λένε».*
- *«Όλοι οι ξένοι παίρνουν τις δουλειές μας και υπάρχουν πολλοί άνεργοι».*
- *«Με είχαν κατηγορήσει ότι είχα κλέψει ένα παιχνίδι από ένα παιδί στην παιδική χαρά, ενώ το είχε κάνει ένας τύπος που πείραζε τα μικρά παιδιά».*
- *«Με κατηγορούν ότι τους βρίζω στην γλώσσα μου».*

Τελειώνοντας ρώτησα αν θα ήθελε κάποιο παιδί να πει πώς ένιωσε καθώς μπήκε στη θέση του πρόσφυγα. Πολλοί δεν ήθελαν να εκφράσουν τη γνώμη τους. Όσοι το έκαναν δήλωσαν ότι δεν τους ήταν τόσο ευχάριστο. Τα παιδιά φάνηκε ότι ευαισθητοποιήθηκαν πάνω στο ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής του διαφορετικού από σχόλια όπως: *«Είναι άδικο να σε κατηγορούν χωρίς να φταις»*, *«Δε φταίνε μόνο οι ξένοι και οι Έλληνες κάνουν άσχημα πράγματα»*. Ένας μαθητής είπε ότι η ιστορία που διηγήθηκε ήταν αληθινή και ότι τον κατηγορούν συνέχεια ότι βρίζει, βαράει, κοροϊδεύει επειδή είναι από την Αλβανία και ότι έτσι γίνεται με τους ξένους.

Στη συνέχεια έφτιαξα το περίγραμμα ενός παιδιού-πρόσφυγα και ζήτησα από τα παιδιά να γράψουν μέσα στο περίγραμμα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που μπορεί να έχει αυτός ο πρόσφυγας για τον εαυτό του και έξω από το περίγραμμα τις σκέψεις και την εικόνα που μπορεί να έχει σχηματίσει ο κοινωνικός περίγυρος για αυτόν.

Δυσκολεύτηκαν αρκετά για το τι πρέπει να κάνουν και τους το εξήγησα αρκετές φορές. Τους φάνηκε πολύ δύσκολο. Ύστερα από πέντε λεπτά παρατήρησα ότι είχαν γράψει περισσότερα μέσα στο περίγραμμα παρά έξω από αυτό. Χρειάστηκε να τους εξηγήσω ότι ο περίγυρός μας μπορεί να μας βλέπει διαφορετικά από ό,τι εμείς και κάποιες φορές μας κρίνει με άδικα κριτήρια. Τους παρότρυνα να σκεφτούν και να προσπαθήσουν να σημειώσουν τι γνώμη έχουν συνήθως οι κάτοικοι μιας χώρας για έναν ξένο χωρίς απαραίτητα να είναι δική τους γνώμη. Πήγε καλύτερα και

αρκετά παιδιά αποτύπωσαν τις σκέψεις τους. Εσωτερικά του περιγράμματος τα παιδιά έγραψαν:

- Αύριο θέλει να παίζει μπάσκετ. Θέλει να γίνει παππούς.
- Νιώθει δισταγμό.
- Δεν ήθελα να μετακομίσω, αλλά αναγκάστηκα.
- Είμαι ένας αποτυχημένος.
- Νιώθω άσχημα.
- Νιώθω άσχημα που με βρίζουν.
- Νιώθω λίγο φόβο.
- Ότι είναι κακομαθημένο και να γίνει μπασκετμπολίστας.
- Μου στερούν τη χαρά.
- Νιώθω κάπως άσχημα για τη ζωή μου.
- Νιώθω αγάπη για τους ανθρώπους και τα παιδιά.
- Νιώθω λύπη και φόβο.
- Νιώθω πως είμαι καλή στα μαθηματικά.
- Νιώθω ωραία.
- Είμαι ευτυχισμένη, γιατί έχω φίλους και παρέα.
- Νιώθω λίγο ενθουσιασμένος, γιατί ήρθα σε καινούρια χώρα και πιστεύω πως θα κάνω πολλούς φίλους.
- Νιώθω αγάπη για τις φίλες μου και θέλω να κάνω όλους τους ανθρώπους φίλους.
- Νιώθει φόβο επειδή μου συμπεριφέρονται άσχημα.
- Βλάκας.
- Νιώθει φόβο, γιατί μπορεί να μην κάνει φίλους.
- Άγχος επειδή φοβάται, επειδή μπορεί να μην κάνει το όνειρό του.
- Τεχνικός υπολογιστών. Όμορφος.
- Θεός, άγχος και φόβο.
- Νιώθω ωραία που έχω φίλους και οικογένεια, αλλά και λύπη γιατί έχει καταστραφεί το χωριό μου.
- Αγχωμένος, στεναχωρημένος. Θα ήθελα να γίνω δάσκαλος. Νιώθω στεναχωρημένος, γιατί είμαι μαύρος και γιατί λένε πως λέω ψέματα, ενώ δεν λέω. Νιώθω και χαρούμενος γιατί έχω φίλους και οικογένεια.
- Είμαι ζωγράφος και ποτέ δε λέω ψέματα.

Έξω από το περίγραμμα έγραψαν τα παρακάτω:

- Νιώθει χάλια επειδή τον βαράνε.
- Νιώθω ότι δεν μου στερούν τίποτα.
- Είσαι κακομαθημένος.
- Είναι πολύ φιλότιμος αλλά λέει ψέματα.
- Είναι πολύ κακός για τα παιδιά, επίσης φόβο και λύπη.
- Νιώθω αγάπη για όλους.
- Στεναχωριέμαι πολύ για τα παιδιά.
- Φοβάμαι γιατί μπορεί να μου κάνει κακό.
- Φοβάμαι γιατί μπορεί να μου κάνει το στιδήςποτε.
- Μπορεί να είναι κακό παιδί.
- Μπορεί να κάνει κακό στα παιδιά.
- Είναι κακομαθημένος και χαζός.
- Θνητός, κακός, ψεύτης, κλέφτης, χαζός.
- Νιώθει χάλια.
- Είναι κακός.
- Είναι ένας πολύ κακός.
- Είναι ένας κακομαθημένος.
- Είναι ένας αποτυχημένος.
- Είναι πολύ κακός.
- Λένε πως είναι ο πιο κλασιάρης του σχολείου.
- Νιώθει άσχημα επειδή τον βαράνε και τον βρίζουν.
- Νιώθει χάλια επειδή τον βαράνε.

Κατόπιν ζήτησα από τα παιδιά να χωριστούν σε πέντε ομάδες. Πρότεινα να χωριστούν στις ήδη γνωστές ομάδες-οικογένειες με τις οποίες είχαν δουλέψει περισσότερο και γνωρίζονταν καλύτερα, κάτι στο οποίο αμέσως συμφώνησαν. Ύστερα είπα στα παιδιά ότι είχε έρθει η στιγμή να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία του πρόσφυγα. Κάθε ομάδα διάλεξε τυχαία ένα χαρτάκι το οποίο έλεγε πώς θα ήταν το τέλος που έπρεπε να φτιάξει (ευχάριστο, λυπητερό, με ευχάριστα και δυσάρεστα στοιχεία, επιστροφής, φαντασίας/ουτοπικό). Μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ό,τι τεχνική ήθελαν (αυτοσχεδιασμό, τηλεοπτική εκπομπή, παγωμένη εικόνα κ.τ.λ.)

Ομάδα Α (με ευχάριστα και δυσάρεστα στοιχεία)

Δυο δημοσιογράφοι καθισμένοι σε ένα πάνελ ανακοινώνουν την είδηση, ενώ από πίσω τους στέκονται ακίνητα δυο πρόσωπα. Αρχίζει η μια δημοσιογράφος να μιλάει,

ενώ η άλλη δείχνει προς το μέρος των προσώπων. *«Σας μεταδίδουμε μια νέα είδηση που αφορά δύο Ινδούς. Ένα 10χρονο αγόρι βρέθηκε δολοφονημένο από έναν συντοπίτη του. Για το αγόρι ήταν δυσάρεστο το τέλος του ενώ για τον άντρα που έζησε ήταν μια χαρά γιατί γλίτωσε».*

Ομάδα Β (επιστροφή)

Τα παιδιά δημιούργησαν μια παγωμένη εικόνα. Όταν τους το ζητήσαμε, η εικόνα ζωντάνεψε ακολουθώντας τον παρακάτω διάλογο.

Κυβερνήτης: Καλώς ήρθατε στην πτήση για Αμερική!

Αεροσυνοδός: Ορίστε ο καφές σας και το κολατσιό σας!

Πρόσφυγας: Ευχαριστώ πολύ!

Ομάδα Γ (λυπητερό)

Δυο αγόρια σε ρόλο τραυματιοφορέων μετέφεραν μια μαθήτριά που υποδυόταν μια έγκυο μητέρα. Ύστερα από λίγο με λυπημένο ύφος είπαν στην αδερφή της εγκύου: *«Δυστυχώς για το μωρό».* Εκείνη αποκρίθηκε: *«Η αδερφή μου είναι μια χαρά, αλλά πώς θα της πω ότι το μωρό της δεν ζει πια;»*

Ομάδα Δ (ευχάριστο)

Ένας μαθητής αφηγείται την παρακάτω ιστορία και οι υπόλοιποι παριστάνουν με παντομίμα όσα λέει.

«Ένα παιδάκι πρόσφυγας ήρθε στη χώρα. Στην αρχή όλοι τον κορόιδευαν και για την ακρίβεια τον έλεγαν: “Πάρας Παπάρας”. Αλλά η πορεία του ήταν πολύ καλή. Τελείωσε το σχολείο και έκανε πολλούς φίλους. Έκανε αυτό που ήθελε και πραγματοποίησε το όνειρό του. Βρήκε ένα καλό σπίτι και έζησε ωραία. Έτρωγε καλό φαγητό και έζησε ευτυχισμένα».

Ομάδα Ε (φαντασίας/ ουτοπικό)

Η ομάδα αφηγήθηκε την παρακάτω ιστορία.

«Ένας άνθρωπος είχε βρει ένα μωρό στον δρόμο και το υιοθέτησε. Όταν μεγάλωσε το παιδί, αυτός ο άνθρωπος βρήκε και άλλο ένα παιδί που έτυχε να είναι ο αδερφός του. Είχε διαλυθεί αυτή η οικογένεια, είχαν χαθεί ο ένας με τον άλλο και βρέθηκαν μαζί τα δυο αδέρφια. Μια μέρα αυτός ο κύριος πήρε τα παιδάκια του στο σουπερ μάρκετ να τον βοηθήσουν λίγο, αλλά εκεί πήγαν να ψωνίσουν και οι γονείς τους. Τα παιδάκια τούς

αναγνώρισαν και έτρεξαν γρήγορα στην αγκαλιά τους. Έτσι ξαναβρέθηκε όλη η οικογένεια».

Όταν τελείωσαν οι ομάδες τις παρουσιάσεις, συζητήσαμε τις διαφορετικές εκδοχές που είχαν οι ιστορίες. Στην ερώτηση μου αν υπήρχε κάποιο τέλος που τους άρεσε περισσότερο, οι περισσότεροι μαθητές προτίμησαν την εκδοχή της πρώτης ομάδας, η οποία στην προσπάθειά της να εντάξει καλά και άσχημα γεγονότα, ανέφερε τη δολοφονία ενός παιδιού. Ζήτησα να μου εξηγήσουν τον λόγο που συνέβαινε αυτό και είπαν: *«είχε δράση», «ήταν ενδιαφέρον», «ήταν κάτι το ξεχωριστό», «ήταν σαν να βλέπουμε ταινία», «ξεχώριζε», «θα ήθελα και εγώ να παίζω σε αυτή την ομάδα».* Στη συνέχεια ρώτησα αν θα ήθελαν να κάνουν κάποιο σχόλιο για τη συνολική τους εμπειρία: *« Μπορεί να έχουμε διαφορές, αλλά όλοι είμαστε ίσοι», «Αν δεν ξέρουμε τι έχει πάθει κάποιος, δεν πρέπει να μιλάμε», «Εγώ νιώθω ότι γνωρίζω καλύτερα τους συμμαθητές μου», «Μου άρεσε όλο αυτό που κάναμε», «Είχε λίγη στενοχώρια, αλλά έμαθα πολλά πράγματα», «Μοιραστήκαμε πολλές ιδέες και μάθαμε ο ένας από τον άλλο».*

Για να κλείσουμε τις δραστηριότητες της ημέρας και όλων των παρεμβάσεων με ευχάριστο τρόπο τραγουδήσαμε το «Φτιάξε καρδιά μου το δικό σου παραμύθι» του Δ. Τσακνή, που ήδη γνώριζαν τα παιδιά.

V. Παρατηρήσεις Κριτικού Φίλου

4/12/2017

Τα παιδιά προσαρμόστηκαν πολύ γρήγορα και συμμετείχαν ενεργά. Η μόνη δραστηριότητα που είδα κάποια παιδιά να έρχονται σε αμηχανία ήταν όταν χωρίστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με την καταγωγή τους και την καταγωγή των γονιών τους. Από την πρώτη στιγμή όταν χωρίστηκαν σε δύο διαφορετικές ομάδες αυτά που είχαν Έλληνες γονείς και αυτά που είχαν ξένους γονείς, φάνηκε να αλλάζει το κλίμα. Ακόμα και αυτά που φαίνονταν να μην έχουν πρόβλημα, είδα ότι είχαν αμηχανία. Η μαθήτρια 16 και η μαθήτρια 17 έδειχναν άνετες που είναι αλλοδαπές. Όμως ο μαθητής 14 ήταν ο πιο αμήχανος από όλους. Όταν τους έδωσες την δυνατότητα να αλλάξουν ομάδα, πήγε με την ομάδα των Ελλήνων και είπε ότι άλλαξε για να μην τον κοροϊδεύουν. Εντύπωση μου είχε κάνει ο μαθητής 8 που είχε μείνει μόνος του σε μια ομάδα και έλεγε ότι του άρεσε πολύ και ότι δεν είχε πρόβλημα.

11/12/2017

Ενώ ήταν τέσσερα χρόνια μαζί από την πρώτη δημοτικού τα διαπίστωσαν ότι δεν γνωρίζονταν όσο καλά νόμιζαν. Με τις δραστηριότητες που κάνατε γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές τους και ήρθαν πιο κοντά ο ένας με τον άλλον. Υπήρχαν πολλά πράγματα που δεν ήξεραν ο ένας για τον άλλον. Παρόλο που είχαν κάποιες διαφορές, το κλίμα ήταν ομαδικό. Ο μαθητής 6 ενθουσιάστηκε που τους έβαλες να παρατηρήσουν το ζευγάρι τους. Εντυπωσιάστηκε που παρατήρησε ένα σημάδι που είχε ο συμμαθητής και φίλος του, μαθητής 8 που δεν το είχε παρατηρήσει μέχρι τώρα. Ο μαθητής 9 και η μαθήτρια 16 είναι από τα παιδιά που δεν μιλούν εύκολα. Παρόλα ταύτα δεν αρνήθηκαν να συμμετάσχουν όπως συνηθίζουν. Παρατήρησα ότι όλα τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες, αλλά στην ανατροφοδότηση δίσταζαν να μιλήσουν οπότε περιορίζονταν σε νεύματα.

18/12/2017

Στην αρχική δραστηριότητα που κάνατε τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και συντονισμένα καθώς το «ποντίκι» περνούσε πάνω από το σώμα τους και χρησιμοποίησαν με ωραίο τρόπο την φαντασία τους. Στη επόμενη δραστηριότητα, όταν έπρεπε να σηκώνονται να διαβάσουν κάποιο χαρτάκι με τυχαίο τρόπο ακολουθώντας τον κανόνα που τους είχες θέσει εμφανίστηκαν κάποια ανταγωνιστικά και εγωιστικά στοιχεία. Δεν άφηναν χώρο σε κάποιον άλλο να κινηθεί και να σηκωθεί. Δεν παραχωρούσαν την θέση τους. Κάποιοι έκαναν σαν να μην έβλεπαν τους άλλους γύρω τους και κινούνταν στον χώρο σαν να ήταν μόνοι τους με αποφασιστικό τρόπο έτσι ώστε να αναγκάσουν τους άλλους να υποχωρήσουν. Αυτή η άσκηση ήταν πολύ δύσκολη για τα παιδιά. Πιστεύω ότι είναι δύσκολη και για τους ενήλικες. Το να μάθεις να παραχωρείς την

θέση σου ή να υποχωρείς και να κάνεις πίσω θέλει μεγάλη προσπάθεια. Τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να υπερβούν τον εγωιστικό εαυτό τους. Η δραστηριότητα αυτή ήταν ένα πρώτο βήμα προς αυτή τη κατεύθυνση.

8/01/2018

Το παιχνίδι με το οποίο ξεκινήσατε ήταν πολύ ωραίο και άρεσε στα παιδιά. Στην αρχή ήταν πιο διστακτικά με το τι θα πουν, μετά ήθελαν απλά κάποιοι να κάνουν επίδειξη μέχρι που σταμάτησες το παιχνίδι για να τους πεις πάλι τους κανόνες. Ύστερα διαβάζοντας τις κατηγορίες των συνεπιβατών που έπρεπε να επιλέξουν είδα κάποια παιδιά να συνοφρυώνονται γιατί δεν καταλάβαιναν αυτά που διάβαζες. Πιστεύω ότι τους έκανε καλό που ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές έννοιες όπως ακτιβίστρια, χίπις. Επίσης, ενώ είναι αρκετά μικρά για να καταλάβουν κάποιες έννοιες, είναι αρκετά επηρεασμένα για να επιλέγουν όπως θα επέλεγαν οι γονείς τους. Βγήκαν πολλά στερεότυπα της κοινωνίας μας στην επιφάνεια όπως ότι η Αφρικανή πουλάει διάφορα προϊόντα, ο χίπις δεν πλένεται και βρωμάει, ο τσιγγάνος είναι κλέφτης. Περίμενα ότι θα απέρριπταν τον στρατιώτη αλλά μου έκανε μεγάλη εντύπωση που δεν τον πήραν σαν απειλή αλλά σαν κάποιον που θα τους προστάτευε σε περίπτωση ανάγκης. Εντύπωση μου έκανε επίσης ότι απέρριψαν την γυναίκα με το μωρό. Τελικά, το πρωταρχικό κριτήριο επιλογής ήταν το συμφέρον τους, τι θα μπορούσαν να κερδίσουν παραπάνω από τον καθένα που θα επέλεγαν.

15/01/2018

Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά έδειχναν παραξενεμένα. Δεν είχαν ξανακάνει κάτι τέτοιο και τους έκανε εντύπωση που έπρεπε να εντοπίσουν ήχους με κλειστά τα μάτια. Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά, όλοι τους. Δεν υπήρξε ούτε ένας μαθητής που να μην ήθελε να μιλήσει όταν τους ακουμπούσες. Ύστερα όταν τους είπες ότι θα ακούσουν κάποια τραγούδια ενθουσιάστηκαν γιατί τους φάνηκε κάτι περισσότερο οικείο. Φάνηκε η απογοήτευση τους όταν τα τραγούδια ήταν διαφορετικά από αυτά που περίμεναν. Στην προσπάθεια τους να βρουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούσαν για να νικήσει η ομάδα τους άρχισαν να κάνουν φασαρία και να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο. Ο μαθητής 7 ήθελε να είναι ο μόνος που θα καταγράφει στην ομάδα του και φώναζε στους άλλους που δεν του έβρισκαν λέξεις. Τα ντροπαλά παιδιά φαίνονταν να μην έχουν ενεργό ρόλο στην ομάδα τους. Στο τέλος, το γεγονός ότι όλοι κατέληξαν σε ένα κοινό συμπέρασμα λειτούργησε στο να ηρεμήσει η ένταση στην ομάδα και να μην παραμείνουν οι διαφωνίες για το ποιος είναι καλύτερος στο διάλειμμα.

22/01/2018

Εντύπωση μου έκανε που όλα τα παιδιά ήθελαν να φτιάξουν κούκλα. Τα αγόρια συνήθως αντιδρούν σε δραστηριότητες που θεωρούνται κοριτσίστικες. Κάποια παιδιά είχαν φέρει αρκετά υλικά και ήθελαν να τα μοιραστούν. Συνηθίζεται να μην φέρνουν όλοι υλικά αν τους ζητηθεί.

Εντύπωση μου έκανε που μοιράστηκαν τα υλικά τους ο μαθητής 5, η μαθήτρια 11 με τα υπόλοιπα παιδιά καθώς δεν το συνηθίζουν. Σε μια δραστηριότητα που είχαμε κάνει στην αρχή της χρονιάς δεν ήθελαν να δώσουν σε διπλανούς τους κορδέλες και χαρτόνια. Ακόμη εντύπωση μου έκανε η μαθήτρια 18 που δεν ήθελε να μοιραστεί τα υλικά της αν και έχει φέρει πολλά. Η μαθήτρια 1 και ο μαθητής 8 έχουν ιδιαίτερη σχέση και φάνηκε και από τις κούκλες που φτιάζανε που ήταν παρόμοιες. Η μαθήτρια 1 είναι προστατευτική με τον μαθητή 8. Κάποιες κούκλες ήταν ταυτισμένες με τα ίδια τα παιδιά ή με τον εαυτό που θα ήθελαν να έχουν. Πολλοί παρουσίαζαν τους εαυτούς τους όπως τους φαντάζονται στο μέλλον. Οι κούκλες έμοιαζαν με τα παιδιά. Όταν τους είπες ότι η κούκλα τους μπορούσε να έχει άλλο χρώμα προσώπου, δεν ήθελε κανένα. Ακόμα και η μαθήτρια από το Πακιστάν προτίμησε η κούκλα της να είναι ανοιχτόχρωμη και Ελληνικής καταγωγής.

29/01/2018

Οι ιστορίες που συνόδευαν κάποιες κούκλες με σόκαραν. Υπήρχαν λεπτομέρειες που πιθανότατα γνωρίζουν τα παιδιά γιατί οι ιστορίες τους είναι οικείες. Η μαθήτρια 13 παρουσίασε την κούκλα της ως ανύπαντρη μητέρα που πέθανε ο σύντροφος της στον ύπνο του ενώ η μαθήτρια 4 παρουσίασε μια Ινδή κοπέλα έγκυο που θέλουν να την διώξουν από το νοσοκομείο που δουλεύει. Η μαθήτρια 1 φαίνεται πως φέτος έχει έρθει κοντά στον μαθητή 8. Έχουν αναπτύξει ιδιαίτερη σχέση και αυτό επηρέασε πολύ τις κούκλες που έφτιαζαν.

7/02/2018

Τα παιδιά φάνηκαν ενθουσιασμένα με την ιδέα της δημιουργίας ενός χωριού. Σηκώνονταν και έγραφαν με χρωματιστούς μαρκαδόρους τα διάφορα επαγγέλματα που σκέφτονταν. Τουλάχιστον τρεις φορές έγραψαν τη λέξη «άνεργος» προβληματίζοντας με για την οικονομική κατάσταση στο σπίτι. Τα επαγγέλματα στα οποία κατέληξαν βρίσκονται στην περιοχή γύρω από το σχολείο. Ειδικά του ψαρά το επάγγελμα είναι διαδεδομένο μιας και έχουμε κοντά την ιχθυόσκαλα. Η επόμενη φάση όπου τα παιδιά έπρεπε να συγκροτήσουν οικογένειες σύμφωνα με το επάγγελμα που τους έτυχε ήταν το πιο δύσκολο. Περίμενα την αντίδραση του μαθητή 7 που είναι ένα παιδί που εκνευρίζεται εύκολα. Θεώρησε ότι τον υποτιμήσαμε κοινωνικά όταν του έτυχε το επάγγελμα του ψαρά. Μόνο όταν τον καθυσάχασες λέγοντας του ότι μπορεί να ανήκει σε μια οικογένεια ψαράδων και ταυτόχρονα να είναι διάσημος τενίστας, άλλαξε το ύφος του και φάνηκε πιο συνεργάσιμος. Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται να ταιριάζουν τους χαρακτήρες των μαριονετών που είχαν φτιάξει με το ρόλο που θα είχαν στην οικογένεια. Το φάντασμα και το βαμπίρ εύκολα δέχτηκαν να αποκτήσουν νέα ταυτότητα και έγιναν γονείς και ιδιοκτήτες εργαστηρίου χαλβαδοποιίας. Ο μαθητής με την κούκλα Μαρτίνους από την Νορβηγία και ο μαθητής με την κούκλα Χουάνκο από την Πορτογαλία αντιδρούσαν στην ομάδα τους γιατί δεν ήθελαν να αλλάξει ούτε το όνομα ούτε η εθνικότητα τους. Αυτό δεν συνέβη με τις υπόλοιπες κούκλες. Κανένας άλλος δε διαμαρτυρήθηκε αν θα άλλαζε το όνομα ή τη χώρα του.

Τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά στην παρουσίαση των οικογενειών με παγωμένες εικόνες, αν και είχαν λίγο χρόνο να ετοιμαστούν. Ο μαθητής 7 ήταν η ηγετική μορφή στην παρουσίαση της ομάδας του. Η οικογένεια του μίνι-μάρκετ αποτελείται κυρίως από παιδιά ντροπαλά και συνεσταλμένα. Ίσως δεν έκαναν έντονες κινήσεις για να δείξουν αυτό που ήθελαν, από ντροπή και έτσι δεν μπορούσαν οι μαθητές να καταλάβουν την οικογένεια που παρουσίαζαν.

12/02/2018

Στην πρώτη δραστηριότητα που τα παιδιά έπρεπε να μπλέξουν τα χέρια τους δεν περίμενα να αντιδράσουν όταν ακούμπησαν την μαθήτριά 20 που είναι φίλη τους και κάνουν παρέα. Οι μαθητές 6 και 14 αντέδρασαν έντονα και άφησαν το χέρι τους όταν είδαν ότι είχαν πιαστεί με κορίτσι. Ο μαθητής 3 είχε μισάνοιχτα τα μάτια του για να πιαστεί με αυτούς που ήθελε. Στην επόμενη δραστηριότητα που θα έφτιαχναν γλυπτά ο μαθητής 8 ήταν κατενθουσιασμένος. Παρόλο που για αυτό το παιδί δεν μπορείς να πεις ότι σου βγάζει κάτι το ηγετικό, του άρεσε που είχε αυτόν το ρόλο και έκανε κάτι που του άρεσε στους άλλους. Δεν τον στενοχώρησε ιδιαίτερα που οι άλλοι δεν κατάλαβαν τι παρίσταναν. Αφού ήταν δική του ιδέα και δημιουργία, δεν τον πείραζε οι άλλοι τι κατάλαβαν. Η δραστηριότητα αυτή έδωσε στα παιδιά –γλυπτά την δυνατότητα να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο χωρίς να ευθύνονται για το πώς θα φαίνονται αφού ο γλύπτης καθόριζε τη στάση και την έκφραση τους.

26/02/2018

Πολύ διαφορετική ήταν και η σημερινή δραστηριότητα που κάνατε. Τους άρεσε πολύ που ήσουν σε ρόλο γιαγιάς. Γελούσαν και τα μουστάκια τους μόλις σε άκουγαν να μιλάς. Έδωσε ένα θετικό πρόσημο στην ομάδα αυτή η δραστηριότητα. Μπήκαν γρήγορα στο κλίμα. Η αρχική τους έκπληξη και απορία για το τι περιέχει το κουτί τους ενεργοποίησε. Συζητούσαν για αυτή τη δραστηριότητα και τις επόμενες μέρες. Νομίζω ότι τα παιδιά δεν είχαν δουλέψει ομαδοσυνεργατικά μέχρι τώρα στα προηγούμενα χρόνια. Ούτε εγώ φυσικά κατάφερα φέτος να δουλέψω. Αν είχαμε δουλέψει, σίγουρα σε κάποιες δραστηριότητες θα δυσκολεύονταν λιγότερο και δεν θα δυσκόλευαν και εμένα. Ήσουν η μόνη που τους δούλεψε ουσιαστικά ομαδοσυνεργατικά. Εγώ προσωπικά θα ήθελα αλλά δεν τους έχω δουλέψει. Σε πολύ λίγες δραστηριότητες τους είχα βάλει να δουλέψουν ομαδικά στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στα Θρησκευτικά. Αποσπασματικά πράγματα, όχι κάτι συστηματικό ώστε να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά. Σίγουρα εσύ δυσκολεύτηκες γιατί δεν είχαν μάθει να δουλεύουν.

12/03/2018

Η ατμόσφαιρα σήμερα ήταν πολύ συγκινητική. Μετά το άκουσμα των σειρήνων πολέμου τα παιδιά περιέγραψαν με αρκετές λεπτομέρειες πού τους βρήκε ο πόλεμος. Φαίνονταν όλα να είχαν μεταφερθεί με κάποιο τρόπο στις συνθήκες που τους περιέγραφες. Εντόπισα αρκετά βλέμματα που περίμεναν το άγγιγμα στον ώμο για να πουν την ιστορία τους. Εντύπωση μου

έκανε η μαθήτρια 16 που ενώ είναι ντροπαλή και αποφεύγει να εκφράσει την άποψη της είπε ότι ήταν στο εργαστήριο χαλβά όταν ξέσπασε πόλεμος. Γνωρίζουμε ότι εμείς οι ενήλικες ανταποκρινόμαστε καλύτερα σε δύσκολες συνθήκες. Δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να μουν στην συνθήκη πολέμου και να δράσουν σωστά κάτι που διαπιστώθηκε από τα αντικείμενα που αποφάσισαν να πάρουν μαζί τους. Όταν τους υπενθύμισες ότι υπήρχε πιθανότητα να μην ξαναγυρίσουν στην πατρίδα τους και ότι έπρεπε να βρουν τρόπο να δείξουν ποιοι είναι, τότε φάνηκε να συνειδητοποιούν την σοβαρότητα της κατάστασης. Σε εκείνο το στάδιο αρκετοί προτίμησαν να αφήσουν κάποια ηλεκτρονική συσκευή που είχαν επιλέξει και να πάρουν ταυτότητα ή διαβατήριο. Ολοκληρώνοντας την διαδικασία, καθώς αποχαιρετούσαν το χωριό φαινόταν λυπημένα και στενοχωρημένα σαν να τους συνέβαινε στην πραγματικότητα.

19/03/2018

Σήμερα περίμενα ότι δεν θα ήθελαν να πάρουν μέρος στις δραστηριότητες γιατί από το πρωί έκαναν παράπονα πώς ήταν πολύ δύσκολη η μέρα τους. Μετά την πρώτη δραστηριότητα φάνηκε να ενεργοποιούνται και ξέχασαν την κούραση τους. Τα γράμματα που έγραψαν στη συνέχεια ήταν πολύ συγκινητικά. Παρατήρησα ότι δεν είχαν μπει όλη το ίδιο βαθιά στη θέση του πρόσφυγα. Κάποιοι είχαν ταυτιστεί ενώ κάποιοι άλλοι είχαν πιο επιφανειακή προσέγγιση. Όλα τα παιδιά πήραν μέρος και έγραψαν κάτι. Η μαθήτρια 17 είναι ντροπαλή και συνεσταλμένη και ο μαθητής 5 είναι ανώριμος και δεν εκφράζεται εύκολα. Ωστόσο, συμμετείχαν έστω και λίγο και δεν απείχαν από την διαδικασία που ήταν λίγο δύσκολη γιατί απαιτούσε να εκφράσουν το συναίσθημα τους.

26/03/2018

Τα παιδιά δείχνουν όλο και δεκτικά σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σωματική επαφή. Εντύπωση μου έκανε ο μαθητής 7 που δεν αντέδρασε θυμωμένα όταν ο μαθητής 9 τον τράβηξε από την καινούρια του μπλούζα στην προσπάθεια του να τον πιάσει. Αν γινόταν στο παρελθόν κάτι τέτοιο, θα αντιδρούσε με πολύ απότομο τρόπο. Γενικά έχω παρατηρήσει πως ο συγκεκριμένος μαθητής είναι πιο συνεργάσιμος και ήρεμος. Εδώ και αρκετό καιρό δεν έχουμε παράπονα από τους υπόλοιπους συμμαθητές του για την συμπεριφορά του. Μέχρι πέρσι είχαμε συνεχώς. Με έπιαναν μαμάδες και μου έλεγαν ότι πειράζει τα παιδιά τους. Φέτος είναι λιγότερες οι φορές και κυρίως στην αρχή της χρονιάς. Όλα αυτά που κάνατε τον βοήθησαν πολύ. Φαίνεται πως σταδιακά μπορεί καλύτερα να συνεργάζεται και να ελέγχει τον θυμό του. Η δραστηριότητα με την απόφαση που έπρεπε να πάρουν για το αν θα παραμείνουν ή θα εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, προβληματίσε τα παιδιά. Η μαθήτρια 10 με πλησίασε και μου είπε: «Κυρία, είναι πολύ δύσκολο, δεν ξέρω πιο είναι το σωστό». Δεν της απάντησα αλλά της έκανα νόημα να επιστρέψει στην ομάδα της γιατί δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και βρήκαν ένα επιχείρημα για να δικαιολογήσουν την απόφαση τους. Όταν περνούσαν από το διάδρομο με τις φωνές φαινόταν σοκαρισμένα. Δεν είχαν μέχρι τώρα

ανάλογη εμπειρία και τους φάνηκε κάτι το ιδιαίτερο γι' αυτό και ήταν πρόθυμοι όλοι να περάσουν. Τέτοιες δραστηριότητες με επιχειρηματολογία και παραγωγή λόγου βοηθούν πολύ τους μαθητές στην συμπεριφορά τους. Έχω παρατηρήσει ότι σταδιακά αρχίζουν να ξεπερνιούνται πιο γρήγορα τα προβλήματα στην τάξη. Τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο διάλογο από ότι πριν.

16/04/2018

Ξεκινώντας την δραστηριότητα τα παιδιά ήταν χαλαρά και έδειχναν προσηλωμένα σε όσα τους έλεγε να κάνουν. Άλλαξε η στάση τους και σοβάρεψαν απότομα όταν περνούσαν τα σύνορα. Έδειχναν θυμωμένα και προβληματισμένα. Ένας μαθητής κουνώντας το κεφάλι του πάνω – κάτω είπε: «Δεν πάει καλά αυτός, τι μας πέρασε; ζώα;» Ο τρόπος που κάθισαν αφού πέρασαν τα σύνορα, ο ένας κοντά στον άλλο χωρίς να ανταλλάσουν κουβέντα, δεν είχε παρατηρηθεί ξανά στις μέχρι τώρα συναντήσεις σας. Ήταν πρώτη φορά που τα βλέπω τόσο σαστισμένα. Στη συνέχεια όταν από την κοινή ομάδα των προσφύγων κάποιοι δημιούργησαν την ομάδα των εργαζομένων στο κέντρο φιλοξενίας άλλαξε το ύφος τους και ο τρόπος συμπεριφοράς τους. Οι εργαζόμενοι ξαφνικά κινούνταν πιο άνετα, απέκτησαν περισσότερη ενέργεια και χαμογελούσαν. Τα παιδιά στην ομάδα των προσφύγων έδειχναν πιο θυμωμένα, απογοητευμένα και αδικημένα. Οι κανόνες που έβαλαν οι εργαζόμενοι φαινόταν να είναι οι κανόνες του σπιτιού τους, όπως δηλαδή τους επιβάλλονται από το σπίτι π.χ. να μην τρώνε γλυκά, να κοιμούνται στις 8, για την τηλεόραση που σίγουρα τους φωνάζουνε. Όπως βιώνουν την εξουσία από τους γονείς, την μετέφεραν στους κανόνες που έφτιαζαν. Οι φόβοι της άλλης ομάδας έχουν να κάνουν με αυτά που ακούνε και βλέπουν. Τα παιδιά εδώ στην πόλη έχουν δει ανθρώπους που τρώνε από τα σκουπίδια, μαζεύουν πράγματα από τα σκουπίδια κοιμούνται στα πεζοδρόμια. Η ομάδα των εργαζομένων φαίνεται να λησμόνησε γρήγορα την προηγούμενη δραστηριότητα στην οποία ήταν όλοι πρόσφυγες και όρισαν τόσο σκληρούς κανόνες όσο και τιμωρίες. Η ομάδα των προσφύγων δίκαια δυσανασχετούσε στο άκουσμα του κάθε κανόνα. Όταν λίγο πριν το τέλος τους ρώτησες πώς θα τους φαινόταν αν ήταν στην άλλη ομάδα, οι περισσότεροι από την ομάδα των προσφύγων χάρηκαν, ενώ μόνο δύο είπαν ότι προτιμούν να είναι πρόσφυγες από το να είναι τόσο κακοί άνθρωποι όσο οι εργαζόμενοι. Η ομάδα των εργαζομένων αμέσως φώναξε: «Όχι, δεν θέλουμε» και ύστερα παραδέχτηκαν ότι ήταν υπερβολικοί με τους κανόνες που έβαλαν. Κατάλαβαν ότι έπρεπε να μπουκ στην θέση των συμμαθητών τους (προσφύγων) πριν αποφασίσουν και να σκεφτούν ότι όλοι έχουν δικαιώματα.

23/04/2018

Η πρώτη δραστηριότητα έδειξε ότι τα περισσότερα γνωρίζουν από παιδιά άδικες συμπεριφορές απέναντι στο διαφορετικό. Κάποιοι δεν κατάλαβαν ότι έπρεπε να σκεφτούν συγκεκριμένα για τους πρόσφυγες και αναφέρθηκαν σε πιο γενικά περιστατικά. Η μαθήτριά 20 είπε ότι την λένε χαζή γιατί δεν καταλαβαίνει αυτά που της λένε κάτι που πιστεύω ότι είναι προσωπική της

εμπειρία και ο μαθητής 14 είπε ότι κατηγορούν τους πρόσφυγες ότι χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να βρίζουν ή να κοροϊδεύουν χωρίς να γίνονται αντιληπτοί. Επίσης ο μαθητής 8 ισχυρίστηκε ότι η ιστορία του ήταν αληθινή και την είχε ο ίδιος ζήσει πριν λίγες μέρες. Η κλοπή ήταν το κύριο θέμα στις περισσότερες ιστορίες. Πολλά στερεότυπα εμφανίστηκαν και γύρω από το περίγραμμα. Τα παιδιά ήταν λογικό που δεν μπόρεσαν κατευθείαν να κάνουν όπως τους ζήτησες την δραστηριότητα. Είναι δύσκολο να σκεφτείς πώς σε βλέπουν οι άλλοι. Μου έκανε μεγάλη εντύπωση πόσο γρήγορα ετοίμασε η κάθε ομάδα το τέλος της ιστορίας. Όσο περνάει ο καιρός συνεργάζονται καλύτερα. Δεν περίμενα, ωστόσο, τόσο μεγάλη ανταπόκριση από όλους τους μαθητές για το τέλος της ομάδας που είχε δυσάρεστα και ευχάριστα στοιχεία. Τα παιδιά φαίνεται πως είτε είναι εξοικειωμένα με την βία είτε δε γνωρίζουν τη βαρύτητα όσων λέγονται.

7/05/2018

Η ευέλικτη ζώνη είχε γίνει από τα αγαπημένα τους μαθήματα. Αν υπήρχε πιθανότητα να χάσουν ένα μάθημα ή να γίνει καμιά αλλαγή στο πρόγραμμα αντιδρούσαν και άρχιζαν τα παράπονα. Μου έκανε εντύπωση που όλα τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες ακόμα και αυτά που ήταν διστακτικά και ντροπαλά. Δεν υπήρξε φάση που να αποφύγουν την δραστηριότητα. Μπορεί κάποιες φορές να χρειαζόταν να τους εξηγήσεις κάτι περισσότερες φορές, να ήταν κουρασμένα ή λίγο ανυπόμονα αλλά στις δραστηριότητες δεν είδα κάποιο παιδί να μην συμμετέχει. Δεν περίμενα ότι θα έδειχναν τόσο ζήλο για την συμμετοχή τους στην παράσταση και τόσο ενδιαφέρον για την προετοιμασία της. Η μαθήτρια 17 που συνήθως δεν θέλει να έχει κεντρικό ρόλο στις γιορτές και πάντα μιλά χαμηλόφωνα ήταν από τις πρώτες που δήλωσε διαθέσιμη για τη συμμετοχή της. Οι μαθήτριες 11 και 16 που σπάνια παίρνουν μέρος στις γιορτές γιατί ντρέπονται να μιλήσουν, δεν έδειξαν να δυσκολεύονται. Η χρήση της κούκλας φαίνεται πως λειτούργησε θετικά στην αυτοπεποίθηση τους. Ήταν απίστευτο που όλα τα παιδιά όχι μόνο ήθελαν να πάρουν μέρος στην θεατρική παράσταση και να έχουν λόγια, αλλά εμφανίστηκαν την ημέρα της παράστασης, κάτι που δεν έχει γίνει μέχρι τώρα. Συνήθως οι αλλοδαποί γονείς δεν τα φέρνουν στις γιορτές και τρέχουμε τελευταία στιγμή βρούμε ποιος θα πει τα λόγια.